

Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки

Н.О. Макарчук

**ОСОБИСТІСНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Київ – 2014

УДК 159.922.76-056.3

ББК 88.8+56.14

М15

*Монографію рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 4 від 7 квітня 2014)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Лушин П.В. – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології
Інституту менеджменту та психології Державного
вищого навчального закладу
Університет менеджменту освіти
НАПН України;
- Мороз Б.С. – доктор біологічних наук, професор,
директор з наукових питань НВП «ВАБОС»;
- Сак Т.В. – доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії інтенсивної педагогічної корекції
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.

Макарчук Н.О.

М15 Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : Монографія / Н.О. Макарчук. – Київ: Фенікс, 2014. – 448 с.

ISBN 978-966-136-163-7

У монографії визначено закономірності, психологічні механізми та показники особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку, що дало змогу констатувати сутність феномену «особистісна саморегуляція». Доводиться роль саморегуляції у процесі становлення особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці. Розкривається специфіка функціонування психічних процесів (пізнавальних, регулятивних та інтегративних) та психічних станів як внутрішніх засобів особистісної саморегуляції. Вказується на роль та тенденції розвитку і формування рефлексивних здібностей як основи до ефективного функціонування особистісної властивості підлітків з порушеннями розумового розвитку – здатність до саморегуляції, а також формування операції переносу алгоритму діяльності, що забезпечує інтровертовану спрямованість їхньої діяльності та усвідомленої активності.

Адресовано вченим, викладачам, студентам, вчителям та вихователям спеціальних закладноосвітніх закладів, клінічним та спеціальним психологам, корекційним педагогам, соціальним педагогам та соціальним працівникам, а також всім тим, хто цікавиться проблемами спеціальної психології.

УДК 159.922.76-056.3

ББК 88.8+56.14

ISBN 978-966-136-163-7

© Н.О. Макарчук, 2014

ВСТУП

Перед сучасною психологією постає важливе для її теорії та практики завдання – ефективне виявлення специфіки функціонування особистості з нетиповим розвитком. Це вимагає розроблення, оптимізації технологій діагностики, прогнозування та психологічної допомоги кожній такій особистості на певному віковому етапі її життєдіяльності. Співвідношення механізмів психофізичного розвитку, їх функціонування під впливом порушення та формування на цьому фоні саморегуляції виявляється складною науковою проблемою, вирішення якої вимагає інтеграції наукових підходів та стратегій, що мають різне прикладне значення. У цьому контексті проблеми психічного розвитку, розвитку свідомості та самосвідомості й соціальної адаптації є взаємообумовленими в одному феномені особистісної саморегуляції.

Проблема порушення розумового розвитку має глибоке коріння у загальній системі наукового пізнання. Так, перші науково виважені трактування розумової відсталості з'явилися у філософії (Авіцена, Анаксимандр, Анаксимен, Гален, Гіппократ, Фалес та ін.) та медицині (В. Бехтерев, А. Бец, Ж. Ескіроль, В. Кандинський, Е. Крепелін, С. Корсаков, А. Кронфельд, І. Мержеєвський, Г. Модзі, Ф. Пінель, Б. Раш та ін.). Перевагою поглядів багатьох філософів, медиків на порушення розумового розвитку людей є виявлення й опис порушень поведінки та, як наслідок, диференціація таких людей за нозологічними принципами. Порівняно з цим, виявлення симптомів лише на основі зовнішніх поведінкових проявів із одночасним нехтуванням психічними складовими, пов'язаними з ними, має спрощений і примітивний характер.

Слід зазначити, що психологія як наука на стадії свого становлення більше опікувалася дослідженням функціонування людини при збереженості її психічних процесів, і лише згодом у багатьох

з'явився інтерес до людей, які мають своєрідний, нетиповий розвиток (А. Біне, В. Блейхер, В. Вейгандт, С. Гаррард, Г. Годдард, Ж. Демор, Ж. Ітар, Г. Каплан, Н. Нортурті, Дж. Річмонд, Г. Россолімо, Е. Сеген, Б. Седок, Т. Сімон, А. Тредгольд, Г. Трошин, В. Штерн та ін.). Це обумовило виникнення клінічної та медичної психології, патопсихології, а з часом і спеціальної психології – на противагу психіатрії. Встановлення вченими-патопсихологами та клініцистами того факту, що у загальній структурі олігофренії переважна кількість осіб все ж має легкий її ступінь, вказує на нагальну потребу вивчення саме особистості з легкою розумовою відсталістю (Т. Гольдовська, Г. Джервіс, Е. Зиглер, В. Кузьміна, П. Стенлі, Г. Сухарева, А. Тимофєєва, Р. Ходапп та ін.). Водночас, проблеми дослідження порушення розумового розвитку, виявлення та констатації наслідків, які привносять цей психічний стан у формування саморегуляції особистості та перебіг її соціальної адаптації, є практично невіршеними як у теорії, так і в практиці сучасної педагогіки, психології та психіатрії.

Традиційно психологія розумової відсталості та спектр досліджень, що були спрямовані на вирішення низки проблем людей, які мають незворотний психічний стан розумової відсталості, представлені в ракурсі порівняльної психології нормального та нетипового розвитку (Х. Замський, Л. Занков, В. Ковальов, А. Ліпкіна, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Г. Сухарева, Ж. Шиф та інші).

Найбільш дослідженими та описаними в сучасній спеціальній психології є проблеми функціонування пізнавальної діяльності та корекції її порушень; виявлення специфіки розвитку просторових уявлень, сенсорного розвитку; розвитку психічних процесів, мислення та мовлення; порушень поведінки та процесу соціалізації. Наукові висновки щодо функціонування пізнавальної сфери при порушенні розумового розвитку представлено в дослідженнях І. Баскакова, Л. Борщевської М. Гнездилова, Т. Ілляшенко, Д. Ісаєва, В. Ковальова,

А. Обухівської, В. Петрова, Б. Пінського, В. Синьова, Н. Стадненко, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін. Особливо актуальними на сучасному етапі розвитку науки та практики є дослідження, присвячені розробленню та оновленню змісту освіти таких дітей, удосконаленню навчального та виховного процесів, розробленню дидактичного та методичного забезпечення їх реалізації. Не позбавлений уваги педагогічних досліджень і спектр психологічних феноменів становлення дитини з нетиповим розвитком в системі спеціальної освіти, що представлено в розробленні корекційно-розвивальної спрямованості навчання та виховання таких дітей (Г. Блеч, Л. Вавіна, А. Висоцька, І. Гладченко, О. Грабов, І. Дмитрієва, Л. Дробот, Г. Дульнев, Л. Занков, В. Лубовський, І. Колесник, Н. Коломинський, Н. Королько, Г. Мерсіянова, В. Петрова, Б. Пінський, В. Синьов, І. Соловійов, С. Трикоз, О. Чеботарьова, О. Хохліна та ін.). Водночас, вивчення проблем формування саморегуляції особистості з порушеннями розумового розвитку не представлено ні в спеціальній педагогіці, ні в спеціальній психології.

Загальновідомим є той факт, що формування особистості дитини при стійкому незворотному стані розумової відсталості здійснюється під впливом первинної структури дефекту розумової відсталості та співвідношення розпаду й розвитку її психіки, біологічного та соціального в ній (М. Ейдінова, Н. Морозова, М. Певзнер, Г. Сухарева). Поряд із порушеннями всіх психічних процесів (чи частковим випаданням функцій того чи іншого процесу), що забезпечують формування пізнавальної діяльності підлітка, порушення емоційно-вольової сфери у поєднанні з розумовою відсталістю призводить і до різкого погіршення соціальної адаптації таких дітей. Це стосується як установи, в якій вони перебувають, так і умов повної соціальної дезадаптації в підлітковому, юнацькому віці та в ранній дорослості. Ігнорування факту саморегуляції особистості, яка, з одного боку, є заданою самим нетиповим розвитком (без саморегуляції дитина не вижила б), з іншого – саме вона (саморегуляція) виступає як при-

чиною, так і наслідком соціальної адаптації людини, починаючи з раннього віку і протягом усього її життя. Ці проблеми ще не виступали як провідні в системі сучасних досліджень психології розумової відсталості. Зосереджуючи увагу на оволодінні розумово відсталим школярем навчальними знаннями та формуючи в нього вміння, навички та різноманітні компетенції, науковці не надавали вагомому значення функціонуванню особистості такої дитини, яка «випадає» з контексту дослідження та використовується здебільшого стандартно, як допоміжна.

Встановлено і той факт, що розвиток і функціонування емоційних і вольових процесів підлітків із порушеннями розумового розвитку характеризується недорозвиненістю вищих духовних почуттів – таких, як: совість, почуття обов'язку, відповідальність, самовідданість (Е. Ейдеміллер, Д. Ісаєв, С. Рубінштейн, Т. Стариченко та ін.). Це підтверджується лише діагностичними даними, з одночасним уникненням прогнозу розвитку відповідних процесів під впливом інтеграції алгоритмів діяльності, засвоєних у навчальних і виховних ситуаціях. Воля підлітків із порушеннями розумового розвитку, здебільшого, обумовлена незрілістю їхньої особистості та недорозвиненням духовних потреб, що детермінує своєрідність функціонування їхньої саморегуляції, але не вичерпує її можливостей для забезпечення відносно повноцінного функціонування таких підлітків у системі суспільних взаємодій. Підтвердженням цього є класичне загальноновизнане положення методології психологічної науки про те, що особистість не є штучним утворенням, а охоплює єдність поведінки, яка визначається ознакою володіння та виражається у формуванні властивості володіти власними психічними процесами й поведінкою (Л. Виготський). Водночас, невирішеним є питання співвідношення ролі специфіки стану розумової відсталості та ролі заданої здатності до саморегуляції в формуванні та функціонуванні саморегуляції особистості загалом. Через те, що факт формування саморегуляції

особистості є беззаперечним, нерозв'язаною лишається лише проблема виявлення характеру та траєкторії її формування під впливом дефекту.

Зокрема, ускладнення психопатологічної структури дефекту позитивно корелює з порушеннями соціальної адаптації, що підтверджується необоротним зростанням кількості дітей із супутніми порушеннями особистості та розладами афективного спектру, які за природою є вторинними чи похідними. Невирішеність цієї проблеми в контексті виявлення специфіки готовності до самостійного функціонування таких підлітків у дорослому віці та в подальшому житті детермінує невтішні прогнози щодо наслідків, які, як правило, виявляються в асоціальній, дезадаптивній, правопорушній поведінці. Детальний опис симптомів такої поведінки, визначення корекційних заходів для її упередження та подолання не завжди обумовлений виявленням специфіки механізмів психічної діяльності, свідомості та самосвідомості підлітка з порушеннями розумового розвитку.

На особливу увагу заслуговує невирішеність гострого протиріччя між тим обсягом і якістю навчально-виховного змісту, які засвоює підліток із порушеннями розумового розвитку в процесі оволодіння освітнім змістом, і негативними наслідками його самостійного використання поза межами освітньої установи та в подальшому житті. Специфіка оволодіння діяльністю характеризується труднощами: при осмисленні підлітком завдання, підкоренні та підпорядкуванні власних дій меті діяльності, формуванні внутрішньої мотивації на протигагу зовнішній, що сформована практично в усіх підлітків, які проходять навчання в основній школі, але долається в процесі реалізації корекційно-спрямованого навчання (Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Коломинський, А. Ліпкіна, В. Лубовський, Г. Мерсіянова, М. Певзнер, В. Петров, Б. Пінський, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Ж. Шиф та інші). Саме це навчання обумовлює розвиток таких складних видів діяльності підлітків, як: цілеспрямований ха-

рактичний спостереження, осмисленість запам'ятовування, довільність уваги, складні форми аналізу та синтезу, процесів порівняння та узагальнення. Водночас, нездатність дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку до перенесення засвоєного алгоритму діяльності на позанавчальну, позаекспериментальну ситуацію – є основною рисою функціонування їхньої діяльності.

Визначення оптимальних шляхів формування власне операції переносу засвоєного алгоритму діяльності на повсякденне життя виявляється у здатності до прогнозування, моделювання, програмування власної активності її спрямованості, виконання та корекції діяльності. Саме в цьому ми вбачаємо актуальність проблеми, вирішенню якої присвячено представлене дослідження. Саме здатність до саморегуляції, що забезпечується формуванням у підлітків операції переносу засвоєного алгоритму виконання завдання на умови практичної життєдіяльності, слід розглядати як основне практичне призначення їхньої особистісної саморегуляції.

РОЗДІЛ І: ПСИХОЛОГІЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ: ГЕНЕЗА КАТЕГОРІЇ

1.1. Роль свідомості та самосвідомості в формуванні саморегуляції особистості

1.1.1. Проблема свідомості та самосвідомості в системі наукового пізнання

Співвіднесення рівнів функціонування свідомості та самосвідомості в контексті розгляду їх як підґрунтя для формування саморегуляції особистості не виступало предметом самостійних досліджень. Особливо гостро не вирішеність цієї проблеми відчутно в дослідженнях формування та функціонування особистісної саморегуляції під впливом незворотного психічного стану розумової відсталості. Реалії життєдіяльності людей із порушеннями розумового розвитку доводять, що виявлення специфіки їхньої адаптації та соціалізації не завжди дає змогу встановити ті детермінанти психічної діяльності, які (будучи суто внутрішніми за природою походження та функціонування) зводять нанівець усі досягнення навчального та виховних впливів на суб'єкта із порушеннями розумового розвитку, призводячи до різноманітних патопсихологічних, психопатичних, соціопатичних та інших деструкцій його самостійного функціонування поза межами освітньої установи та в подальшому юнацькому і дорослому житті.

Не виступав предметом окремих досліджень і пошук альтернативних шляхів вирішення спектру проблем, які призводять до порушень функціонування особистості з розумовою відсталістю в суспільстві, а іноді – до ізоляції таких людей. До цих проблем належать недослідженість специфіки подолання підліткової кризи такою особистістю, протікання її гендерного розвитку в підлітковому віці, проблеми статевих стосунків і наслідків неконтрольованих статевих

контактів, які детермінують психічну травматизацію таких дітей (за фіксованими показниками психофізіологічного функціонування) і «напівдорослих» (за претензіями самих підлітків на особистісну аутентичність та автономію). Названі проблеми особливо гостро постають і перед самими підлітками з порушеннями розумового розвитку через те, що внутрішніх ресурсів для самостійного вирішення у них обмаль, а подекуди вони практично відсутні. Саме цим проблемам і виявленню технологій їхнього вирішення в межах підліткового віку належить основна увага в дослідженні саморегуляції особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку. Дослідження, присвячені цій проблемі, в психологічній науці практично відсутні.

Перш за все, вирішення проблеми формування саморегуляції особистості можливе з урахуванням трьох базових основ, що виступають підґрунтям для її появи, розвитку та формування в онтогенезі, – свідомість і самосвідомість, психічна діяльність, соціальна адаптація.

Свідомість і самосвідомість починається там, де об'єктивну оцінку дійсності здійснює «Я» людини (Б. Ананьєв, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, І. Дубровіна, І. Захарова, Б. Зейгарник, З. Киреева, І. Кон, В. Котирло, С. Кулачківська, В. Кульменко, Н. Непомняца, А. Петровський, Є. Рибалко, С.Л. Рубінштейн, А. Сільвестру, О. Спіркін, Л. Уманець, Д. Фельдштейн, П. Чамата, І. Чеснокова та ін.). Відчуття, емоції, потреби та бажання, власне «Я», самосвідомість та оцінка всього через своє «Я» – це і складає свідомість. У цьому контексті свідомість ототожнюється з психікою, душею та всіма феноменами, що визначають психічне функціонування людини. Також конкретизація свідомості з позицій категорій «Я», суб'єктності та суб'єктивності дозволяє констатувати наявність і розвиток свідомості на різних рівнях функціонування живої системи, зокрема людини і тварини.

Примітивний рівень свідомості представлений у відчуттях. Зде-

більшого саме діяльність фізіологічних механізмів, які забезпечують психічну діяльність і визначає свідомість. Аналізатори, рецептори та нейронні зв'язки є підґрунтям для її подальшого розвитку та формування. У той же час, свідомість виступає своєрідним показником функціонування людини, що вказує на розвинену здатність психічної діяльності забезпечувати співжиття з іншими. З цих позицій виявляється інший рівень розвитку свідомості: будучи лише внутрішнім процесом, який не можна експериментальним шляхом виміряти та оцінити, вона виступає своєрідним показником співфункціонування індивідуального та групового. Таким чином, свідомість функціонує як на рівнях, що здебільшого визначають стан її розвитку, так і в формах, які представляють її як показник внутрішнього стану психіки. Будь-то психічна діяльність окремих індивідів, груп або суспільств, свідомість вказує на рівні та форми їх функціонування як системи, що детермінується інтеграцією внутрішнього (психічної реальності суб'єкта) та зовнішнього (об'єктивної реальності).

Свідомість конкретизується через здатність до свідомого відображення, що генетично задано в людини й забезпечує генезу функціонування людського суспільства та здатності до випереджаючого відображення, яке забезпечується функціонуванням самосвідомості. На ментальному рівні функціонування особистості *випереджаюче відображення* – це невід'ємна властивість живої системи від простої клітини і до найвищої її організації вищої нервової системи до моделювання та прогнозування ситуації у відповідь на зовнішні подразники, яка вирішує будь-які протиріччя, неузгодженість між внутрішньою моделлю та реальністю і слугує запуском активності, що спрямована на подолання цієї неузгодженості шляхом втілення ідеальної моделі в реальність. На рівні функціонування психіки *випереджаюче відображення* – це психічний процес, що забезпечує співставлення моделі плинного відображення та випереджаючого відображення (майбутнього) та детермінує появу внутрішньої активності, яка спрямована

на реалізацію потребового майбутнього¹.

Випереджаюче відображення – це регулятивна функція, яка притаманна саме людині та яка забезпечує довільність її психічної діяльності, детермінує появу її саморегуляції шляхом встановлення зв'язку між моделюванням потребового майбутнього та внутрішньою спрямованістю, активністю та діяльністю.

Поява свідомості у психічному розвитку індивіда засвідчує функціонування у нього здатності до відображення оточуючої дійсності як регулятивної функції, що детермінує її усвідомлення. На відміну від свідомості, що є притаманною як людині, так і тварині, поява самосвідомості вказує на функціонування індивіда як суб'єкта в ролі якісного внутрішнього утворення психічної реальності людини. Незалежно від стану функціонування психіки, наявність самосвідомості завжди підкріплюється сформованістю суб'єктності та суб'єктивності. Беручи до уваги той факт, що саморегуляція особистості виступає за походженням суто внутрішнім утворенням, що забезпечується інтеграцією психічних процесів, станів, властивостей та якостей і виражається в мові, мовленні, комунікативній діяльності людини (найвищий рівень представленості саморегуляції у зовнішньому її прояві) та поведінці (найнижчий рівень), доречним буде твердження про те, що саме свідомість та самосвідомість і забезпечують її формування. Підтвердженням такої наукової позиції є той факт, що саме діяльність свідомості забезпечує формування особистісної саморегуляції, на відміну від психічної саморегуляції, яка здебільшого відбувається і на рівні автоматичної регуляції, тобто неусвідомленої.

Зберігаючи домінантність філософських позицій в інтерпретації свідомості, що об'єднують всі існуючі науково обґрунтовані визначення її змісту, структури та функцій, доречно визначити й ті трансформації, що відбулися з трактуванням цього явища у самій філософській науці.

¹ Миллохин К.В. Опережающее отражение в саморегуляции личности: Автореф. дис. канд. философ. наук: 09.00.01. – Чебоксары, 2004. – 26 с.

Суперечки щодо сутності свідомості тривають практично всю історію функціонування людства, їх гострота не знижується і сьогодні. Найбільш традиційно свідомість прийнято розглядати з позицій двох концепцій у філософії – *ідеалістичної та матеріалістичної*.² Ідеалістичні тенденції ґрунтуються на позиціях, згідно з якими свідомість є первинна субстанція, яка стоїть над матеріальним світом і одночасно його детермінує. Матеріалістичні тенденції – на позиціях, згідно з якими свідомість – це здатність ідеального відтворення дійсності. В свою чергу, матеріалістична філософія та психологія виходять із трьох кардинальних принципів: визнання свідомості як функції мозку, визнання свідомості як активного відображення зовнішнього світу у процесі практики, розуміння свідомості як результату суспільного розвитку. Звідси, свідомість – це вища, притаманна тільки людині, форма відображення об'єктивної дійсності у процесі суспільної практики. Свідомість безпосередньо реалізується через відображення³. На сьогодні як матеріалісти, так і ідеалісти єдині в одному – свідомість існує і має особливу ідеальну форму.

Основними підходами у філософії, що визначають свідомість із позицій її методологічної цілісності як об'єкта дослідження та пізнання є: *субстанціональний* (Аристотель, Р. Декарт, Г. Лейбніц, Платон та ін.), *натуралістично-функціональний* (П. Гольбах, П. Кабаніс, Ж. Ламетрі та ін.), *соціокультурний* (Г. Гегель, Ф. Енгельс, І. Кант, К. Маркс та ін.) *екзистенціально-феноменологічний* (Е. Гуссерль, Ж. Сартр та ін.), *психоаналітичний* (З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг та ін.), *структуралістичний* (Р. Барт, М. Фуко та ін.) та *філософська герменевтика* (Г. Гадамер, М. Хайдеггер та ін.)

Беручи до уваги досить широкий спектр осмислення філософами проблеми свідомості та враховуючи факт існування загально-

² Коробкова Ю. Філософія : конспект лекцій / Ю. Коробкова. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/korobk/index.php. – Названіє с екрана.

Мілюхін К. В. Оперезающее отражение в саморегуляции личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / К. В. Милухин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.

³ Коробкова Ю. Філософія : конспект лекцій / Ю. Коробкова. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/korobk/index.php. – Названіє с екрана.

прийнятої узагальненої моделі свідомості у філософії, згідно з якою свідомість має власну генезу природи походження, структуру та функції; є соціокультурно диференційованою відповідно до сіміотичних систем; має власний субстрат та можливості його штучних модифікацій, – так і лишається відкритим питання щодо впливу свідомості на саморегуляцію особистості, зв'язок якої є очевидним навіть при простому спостереженні. Філософській парадигмі у пізнанні свідомості властиве своєрідне «висмикування із контексту», для якого характерна односторонність поглядів на свідомість та інтерпретація цього феномену тільки через допоміжні умови її функціонування, розвитку та формування. Свідомість і людина є об'єкти пізнання, що інтегруються в функціонуванні саморегуляції. Отже, особистісна саморегуляція – це своєрідна «функціональна ланка» в загальному ланцюгу психічної діяльності та діяльності свідомості й самосвідомості.

У цьому контексті важливого значення набуває *філософська метатеорія свідомості та теорія зміни «парадигм»* [М. Мамардашвілі, 1980]. М. Мамардашвілі здійснив аналіз свідомості, що дало змогу, по-перше, визначити науку та вільне духовне виробництво як особливі форми діяльності свідомості. По-друге, визначення самої свідомості як знаряддя особистісного розвитку людини та її відповідальності в сфері культури та історичної дії.

Отже, одним із вихідних положень розгляду свідомості як функціональної складової особистісної саморегуляції виступає положення про взаємообумовленість свідомості, мислення, мовлення та їх знакового представлення в структурі мови⁴. М. Мамардашвілі

4 Выготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.

Лакан Ж. Этика психоанализа / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова // Семинары : Кн. VII (1959-1960). – М. : Логос, 2006. – 416 с.

Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – СПб. : Азбука, 2011. – 318, [1] с. – ISBN 978-5-389-01570-8 (в пер.).

Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Г. П. Щедровицкий / ред.-состав.: А. А. Пископель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во Наследие ММК, 1980. – 800 с.

та А. Пятигорський дослідили співвідношення діяльності психіки та свідомості. Формулюючи погляди на свідомість, науковці визначають її як об'єкт тієї чи іншої теорії, як складову всередині рефлексивної процедури самосвідомості, як сферу, стан та структуру, що об'єктивно представлена через текст.

Метатеорія свідомості повністю полярно, по-іншому, трактує свідомість, не прив'язуючи її ні до конкретних психічних проявів, ні до структур і процесів. Це процес, що є надбудовою над діяльністю психіки і котрий функціонує як знаки, що означають знання, та як символи, які представляють процес їх розуміння. З огляду на це, свідомість – це символічно знакова система відображення дійсності, що виражається у психофізичних механізмах, що конкретизують її як стан. Діяльність психіки конкретно реалізується в системі матеріальних об'єктів, діяльність свідомості носить суто символічний або абстрактний характер і безпосередньо представляє себе в знаках, мовленні та мисленні. Важливе значення в представленому підході до свідомості має її розгляд і як психічної діяльності, і як самостійного стійкого феномену, що здебільшого представляє стан духовного розвитку людини та представлений символічно в мисленні та мовленні кожної індивідуальної свідомості.

Врахування ролі психічної діяльності в проблемі свідомості представлено в фундаментальних працях Е. Тейлора, Дж. Фрезера, А. Дюркгейма, Л. Леві-Брюля та ін. Філософи вказують на наявність у психіці сучасної людини різноманітних орієнтацій свідомості. Йдеться про виявлення таких структур, що, будучи зовсім самостійними «елементами» свідомості, у той же час визначають специфічні особливості всіх інших її складових (сприймання, мислення, пам'яті, переживань тощо). Більш того, характеристика цих структур об'єднує всі елементи свідомості, орієнтуючи їх в одному напрямі та створюючи деяке визначене ціле. Ці структури визначаються як фундаментальні структури свідомості та виступають як уявлення людини про

об'єкт, причинність, простір та час⁵.

Деяко інша, протилежна позиція представлена в пошуках психологічної науки – підтвердити експериментальним шляхом існування структури *індивідуальної свідомості*, що обумовлюється невизначеністю самого предмета дослідження, бо свідомість, з одного боку, є «все», а з іншого – «ніщо». Недостатньо ефективною для вирішення цієї проблеми є загальноприйнята психологами парадигма про різноманітність індивідуальної суб'єктивності, під якою розуміється ніщо інше як свідомість, яка обумовила появу в психології багатьох класифікацій окремих виявів свідомості. Йдеться про виділення відчуттів, сприймання, мислення, уяви, почуттів, волі особистості як функціональних ознак свідомості (В. Болтенко, Л. Виготський, Б. Зейгарник, В. Іваніков, Є. Ільїн, В. Калін, І. Кожуховська, С. Логвинова, С.Л. Рубінштейн, С.Я. Рубінштейн, С. Сафонова, В. Селіванова, О. Смирнова, М. Ярошевський та ін.). У той же час як окремі прояви свідомості розглядаються сновидіння, галюцинації, дитячі ігри (М. Балінт, Н. Круглова, О. Осницький, С. Чернобровкіна, З. Фрейд, К. Юнг, Т. Яценко та ін.).

Попри все прагнення окремих дослідників до роз'єднання явищ, що утворюють свідомість, не тільки не конкретизує знання про це явище, але й іноді породжує багато абстрактних форм розмірковування, які ще більше ускладнюють його визначення. Навіть за необхідності та приреченості «розподілу» свідомості є визначенням той факт, що в абсолютній більшості своїх проявів, від усвідомленого відчуття до творчого відкриття і морального вчинку, людина реалізується як цілісність, як чуттєва, вольова та така, що уявляє, переживає, володіє свідомістю і одночасно здійснює регуляцію власною суб'єктивністю в цьому процесі.

Умовно погляди на свідомість у психології можна розподілити: на *наукову абстракцію* (за допомогою якої індивідуальна свідомість

⁵ Субботский Е. В. Строящееся сознание / Е. В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с. – (Фундаментальная психология : ФП). – ISBN 5-89357-224-6 (в пер.).

може бути виражена через зовнішні по відношенню до неї поняття, «колективні уявлення» або «культурні традиції») та *продукт функціонування нейронних сіток мозку* (за якого робота індивідуальної свідомості визначається як складний обчислювальний механізм із отримання, зберігання та переробки інформації)⁶.

Із позицій наукової абстракції таємниця свідомості прихована в особливостях і принципових відмінностях процесів природної та штучної еволюції інтелектуальних систем [Л. Чайлахян, 1992]. У штучних системах функціонування здійснюється тільки інформаційним або формальним способом, а в природних такі взаємодії здійснюються інформаційно-енергетичним або змістовним способом.⁷

Е. Субботський ставить під сумнів уявлення про індивідуальну свідомість як про «контейнер» психічних функцій, зазначаючи, що свідомість індивіда хоча й тісно пов'язана з іншими психічними функціями, тим не менш існує окремо від них як незалежне ціле зі своєю структурою та функціями. Одиницею структури є не психічна функція (як-от сприймання, мислення та пам'ять), а «тип реальності». Науковець вбачає в інтеграції аналітико-пояснюючого та феноменально-описового підходів більш глибоке розуміння індивідуальної свідомості. На противагу підходу, створеному Ж. Піаже, до розгляду свідомості, за якого розвиток свідомості визначається як заміщення «незрілої», «ірраціональної» свідомості новонародженого раціональною свідомістю дорослого, Е. Субботський визначає, що ірраціональний та раціональний типи реальностей співіснують в індивідуальній свідомості в усі періоди онтогенезу, а розвиток свідомості здійснюється як зростаюча диференціація та спеціалізація альтернативних типів реальностей.

Передумови до виникнення особистісної саморегуляції вже визначені генетичною природою формування свідомості та обу-

6 Субботский Е. В. Строящееся сознание / Е. В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с. – (Фундаментальная психология : ФП). – ISBN 5-89357-224-6 (в пер.).

7 Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров. – М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

мовлюються її вимірами, які практично й задають саморегуляцію. Суб'єктивність визначається через об'єкт, простір, час, причинність і суттєвою її рисою є конструктивний і моделюючий характер. Враховуючи ці особливості, виділяється «одномірна модель свідомості», в якій вона розкривається лише через два елементи: сила «Я» та створена цією силою і водночас така, що суперечить їй самій, реальність. У такій свідомості існує лише один стабільний об'єкт «Я», він зберігає усталеність, тим самим породжуючи час і причинність. Одномірна свідомість представлена лише залежною реальністю, тією, що сконструйована самим «Я». У ній не представлені ні «фізичні об'єкти», ні процеси (рух), ні протяжність (як властивість фізичних тіл). Для того, щоб вийти за межі такої свідомості, має відбутися «роздвоєння» сили «Я» та її проектування назовні, на певні елементи залежної реальності. Саме елементи залежної реальності таким чином набувають стійкості та незалежності від «Я» людини. Іншими словами, всередині такого об'єкта, що став «незалежною реальністю», знаходиться власне «Я», подібне до того, яке скріплює його в єдине ціле та гарантує його усталеність. Об'єкт, який раніше був лише креатурою «Я» людини, набуває власного «внутрішнього» виміру, власної сили, яка діє в «Я» «зсередини», і, таким чином, перетворюється на незалежну реальність.

Цей аспект дає можливість визначити той факт, що суб'єкт може зрозуміти, усвідомити інше як незалежне від себе лише за аналогією із собою, тобто, моделюючи незалежний об'єкт як «дієве Я»: суб'єкт надає об'єкту статусу незалежної реальності, або зовнішнього. Так з'являється «двомірна модель свідомості», в якій об'єднані два виміри – вимір власного «Я» та вимір «Я» об'єкта. Тому час для людини стає не просто відчуттям тривалості, але послідовністю об'єктів; причинність – не почуттям творчої сили, а спостережуваними причинними взаємодіями об'єктів. З'являється стійкий об'єкт і простір як невід'ємна властивість стійкого об'єкту – здатність бути

«твердим» (для очей, руки, слуху тощо). Світ егоцентричний, для того, щоб вийти за межі власної суб'єктивності, необхідна конструкція «зовнішнього». Це зовнішнє не є однорідним свідомості, про нього можна говорити лише за допомогою символів. Так виникають раціональні конструкції «абсолютного простору», «об'єктивного часу», «фізичного об'єкта», «фізичної причинності». Так з'являється «трьохмірна модель свідомості», в яку включено вимір мого «Я», вимір «Я» об'єкта та вимір зовнішнього абсолютного «спостерігача». Можна припустити, що первинні прояви саморегуляції з'являються тоді, коли виникає одномірна свідомість. Це передумови, що забезпечують диференціацію структури психічної діяльності та формування операції переносу алгоритму внутрішньо змодельованої діяльності на об'єктивну реальність. Отже, *свідомість* – це природно задана функція розвитку психічної діяльності, яка детермінує появу в індивіда стійкої внутрішньої реальності, що є структурованою за принципом зрілості, що і підтверджує факт існування індивідуальної свідомості на всіх рівнях розвитку індивіда, починаючи від його примітивного функціонування.

Із позицій *культурно-історичної концепції* природа свідомості та її форм виходить за межі організму, джерела свідомої діяльності та категоріальної поведінки знаходяться не у глибинах мозку і не в глибинах духу, а у зовнішніх умовах життя і, в першу чергу, в суспільному житті, в соціально-історичних формах існування людини [Л. Виготський, 1982].

Із позицій *діяльнісного підходу* свідомість – це індивідуальна система значень, які дані в єдності з чуттєвою тканиною, що через перцепцію пов'язує свідомість із зовнішнім світом, з особистісними смислами, які визначають пристрасність свідомості, її зв'язок із мотиваційно-потребовою сферою людини [А. Леонтьев, 1975].

Суб'єктно-діяльнісний підхід та основні його парадигмальні положення дають можливість визначити свідомість як специфічну

форму відображення об'єктивної дійсності, що з'являється у процесі суспільної практики, трудової діяльності та формування мовлення і мови. Свідомість є вираженням суб'єкта та відображенням об'єкта [С.Л. Рубінштейн, 2001].

Як *продукт функціонування нейронних сіток мозку* деякі автори свідомість представляють як більш або менш прямий продукт діяльності процесів мозку: «Сьогодні існує консенсус серед спеціалістів наук про мозок і філософів, відповідно до якого свідомість являє собою властивість, яка є продуктом функціонування мозку. А саме те, що ми маємо на увазі під свідомістю, є звичайний наслідок складних і високоорганізованих нейронних процесів».⁸ О. Лурія з позицій *концепції свідомості як раціонального явища* запропонував більш опосередковану інтерпретацію свідомості як комплексу функціональних систем мозку, що формується в результаті соціально-історичного розвитку. На думку вченого, сутнісна характеристика свідомості визначається мисленням, яке у своєму соціогенетичному та онтогенетичному розвитку проходить фази від наочно-дієвого (чуттєвого) до словесно-логічного, тобто відмежованого від реальних об'єктів [О. Лурія, 1979].

Із позицій *інформаційного підходу* явища свідомості інтерпретуються в якості інформації, а її носієм виступає певний мозковий процес, звідси вся проблема «мозок і свідомість» знецінюється до розшифрування мозкових кодів психічних явищ [Д. Дубровський, 1994].

Свідомість у клінічній психології визначається як вищий рівень відображення дійсності суспільно-розвиненою людиною⁹. У *клінічному підході* психологічна сутність свідомості визначається крізь призму виділення таких основних особливостей, як свідомо діяль-

8 Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 170 с.

9 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

ність, як володіння наочними, чуттєвими формами відображення дійсності, раціональним досвідом, абстрактним мисленням. Тобто, свідомість дозволяє людині вийти за межі чуттєвого досвіду з відповідним відображенням суттєвих, стійких і закономірних зв'язків між предметами та явищами оточуючого світу. Вона розвивається за рахунок виникнення мови людини, основною одиницею якої виступає поняття. Саме в понятті «відображення» і закріплені суттєві та стійкі якості того предмету, який воно визначає.

Щодо самосвідомості, то вищезазначені наукові твердження базуються на тому, що однією з функцій свідомості виступає відображення внутрішнього світу самої людини, тобто самовідображення, чи рефлексія. З цієї позиції самосвідомість забезпечує усвідомлення людиною самої себе як індивідуальної реальності, що відокремлена від природи та інших людей, і сприяє формуванню знань людиною про свій фізичний образ, стан, внутрішній духовний світ, можливості.

Також поява унітарних (чисто психологічних) визначень свідомості детермінувала визначання свідомості з позицій тих або інших психічних процесів, що задіяні в її функціонуванні. І, власне, цим визначенням можна завдячити проведенню диференціації між свідомістю та самосвідомістю.

Свідомість – це цілісний образ дійсності, що реалізує мотиви та відношення суб'єктів і включає в себе його самопереживання, поряд із переживанням позаприналежності до світу, в якому існує суб'єкт [А. Петровський, 2000].

Обрання рефлексії як сутнісної характеристики свідомості дало змогу визначити самосвідомість. *Рефлексивна здатність* лежить в основі свідомості та забезпечує відчуття себе суб'єктом, який пізнає, здатність подумки уявити існуючу та уявну дійсність, контролювати власні психічні імпульси та поведінкові стани, керувати ними [Р. Немов, 1997]. Свідомість людини як свідомість в мові, свідомість куль-

тури та свідомість як самосвідомість [В. Розін, 1999].

У межах теорії «рефлексивної свідомості» визначається, що свідомість виникає в результаті «відображено-зворотної» взаємодії ініціюючого стимулу з перцептивним процесом. Ця взаємодія визначається в «феноменальному світі», що усвідомлюється людиною та ґрунтується на тому, як людина думає про те, що визначається як «фізичний світ» [М. Velmans, 1993].

Із позицій визначення *особистості, суб'єкта та «Я»* як сутнісної характеристики свідомості вказується, що ці інстанції є основою функціонування свідомості [Л. Божович, 1995; П. Гальперін, 1999; В. Слободчиков, Є. Ісаєв 1995]. Особистість як діяльна інстанція, яка регулює свої дії на основі свідомості, що складає орієнтовну частку її дій [П. Гальперін, 1999].

У *практичній психології* свідомість визначають як форму відображення об'єктивної дійсності у психіці людини, як вищий рівень відображення психічного та саморегуляції; а самосвідомість – як усвідомлення людиною свого суспільного становища та своїх життєво важливих потреб. Як вищий рівень розвитку свідомості самосвідомість виступає основою формування розумової активності та самостійності особистості в її судженнях і діях. Самосвідомість визначається як образ себе та відношення до себе, що невід'ємно пов'язані з прагненням до самозмін та самовдосконалення¹⁰.

Трактовка самосвідомості як детермінанти становлення особистості в онтогенезі виступає дещо обмеженою, бо процеси адаптації та соціалізації, що забезпечують розвиток свідомості та становлення особистості, не завжди є конструктивно спрямованими на повноцінне, цілісне функціонування особистості як з позиції її об'єктивного функціонування, так і з позиції її суб'єктивної реалізації (йдеться про існування психопатології та патопсихології).

У *психіатрії* поняття свідомості не співпадає з його філософсь-

¹⁰ Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Харвест, 2003. – 971 с. – (Библиотека практической психологии). – ISBN 985-13-0608-8.

ким і психологічним змістом. Психіатр А. Сніжевський вказує, «якщо підходити до свідомості в філософському сенсі, то ми повинні сказати, що при будь-якому психічному захворюванні вища форма відображення в мозку порушується».¹¹

Таким чином, констатація ролі свідомості та самосвідомості в появі та функціонуванні особистісної саморегуляції є складною та суперечливою проблемою сучасної методології психології, бо відсутність чіткої інтегрованої й узгодженої трактовки понять «свідомість» і «самосвідомість» призводить до своєрідної його «розмитості» та, як наслідок, зменшення його значущості як для функціонування саморегуляції, так і для становлення особистості в цілому. Логіка дослідження проблеми обумовила використання наступного визначення понять «свідомість» та «самосвідомість» [С. Максименко, 2013].

Свідомість – це вищий рівень відображення психічного та саморегуляції, змістом якого є знання про навколишню дійсність, природу, суспільство; виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – «Я» та об'єкта «не Я» (протиставлення себе як особистості іншому суб'єктивному світові); цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів; ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе.

Самосвідомість – це усвідомлення людиною за допомогою мови себе самої, свого ставлення до природи, до інших людей, своїх дій і вчинків, своїх думок, переживань і різноманітних психічних якостей.

1.1.2. Психологія свідомості в детермінації саморегуляції особистості

Співставлення наукових концепцій щодо виявлення ролі свідомості та самосвідомості в контексті регулятивної діяльності особистості також є достатньо вагомим у межах вивчення цієї проблеми. З позицій *діяльнісного підходу до дослідження саморегуляції* свідомість розглядається як основа для формування довільності психічної діяльності. Особливості розвитку саморегуляції в цьому контексті досить мало вивчені. Відповідно, розуміння саморегуляції в *психології свідомості* викликає більше суперечностей між представниками тих чи інших психологічних концепцій, шкіл, теорій та підходів, аніж встановлення інтегрованого дискурсу, зміст якого був би спрямований на пошук цілісного розуміння феномену.

На сучасному етапі, в контексті розуміння саморегуляції крізь призму функціонування свідомості та самосвідомості, саморегуляція розглядається як цілісне утворення та включається в структуру особистості. Вивчаючи емоційну саморегуляцію, Л. Сафонова розглядає це поняття в системній єдності прагнень, рефлексії та самооцінки, тобто в системі мотиву, свідомості та оцінки, когнітивної та афективної складових.¹²

А. Шаров розглядає регуляцію як спрямовану на розвиток цілісності суб'єктивну активність, що здійснюється за посередництва системи виборів¹³.

В. Мясищев у *концепції відношень особистості*, виходячи з уявлень про «діючий суб'єкт», його цілісність, структури та механізми функціонування, визначав, що психологічні відношення людини в розвиненому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибірко-

¹² Забродин Ю. М. Психология в школе : учебно-методич. пособие для учителя : эксперимент. учеб. курс для подростков / Ю. М. Забродин, М. В. Попова. – М., 1994. – 264 с.

¹³ Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 41 с.

вих, свідомих зв'язків її особистості з різними сторонами об'єктивної діяльності.¹⁴ Так, будучи, з однієї сторони, вираженням внутрішнього досвіду людини, а з іншої – визначаючи її дії та переживання, відношення являють собою відношення свідомості в цілому (цілісність свідомості проявляється у відношеннях особистості), служать вираженням взаємозв'язку суб'єкта й об'єкта (завжди є об'єкт відношень), як значною мірою узагальнені відношення до значимих сторін дійсності відіграють важливу роль у суспільно-трудої діяльності та зберігають стійкість і усталеність протягом довготривалого часу. Саме В. Мясіщеву належить введення двох основних положень, що прямо вказують на специфіку саморегуляції. По-перше, положення щодо опосередкованості, вибіркової зв'язків особистості з соціальною дійсністю. По-друге, явно вказується на той факт, що відношення особистості утворюють систему, структуровану за ступенем узагальненості – від зв'язків суб'єкта-особистості зі своєю дійсністю до зв'язків із окремими її сторонами чи проявами.

С.Л. Рубінштейн визначав необхідність психологічного вивчення особистості саме крізь призму вивчення природи її самосвідомості: констатація особистості її психологічної сутності через «Я», що як суб'єкт свідомо привласнює собі все, що робить людина, відносить до себе всі вихідні від неї справи та вчинки і свідомо приймає на себе відповідальність за них як їх автор і творець¹⁵.

Визначити динаміку розвитку самосвідомості та її регулятивної спрямованості можливо з урахуванням становлення особистості людини та основних подій її життєвого шляху. Народжуючись, дитина долає не тільки одну із найважливіших криз її життя – кризу народження, але й вирішує основні завдання власного розвитку – оволодіння власним тілом, основу якого складають мимовільні рухи, що забезпечуються процесом формування первинних предметних дій.

14 Мясіщев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясіщев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 426 с.

15 Рубінштейн С. Л. О мышлении и пути его исследования / С. Л. Рубінштейн. – М. : Изд-во АН СССР. – 1958. – 146 с.

Чи здатна дитина усвідомлювати ці нюанси розвитку – ні, але завдяки детермінації онтогенезу, зазначені завдання мають реалізуватися.

У подальшому специфіка онтогенезу та його детермінованість визначають завдання – оволодіння ходою та самостійним пересуванням. Особливістю цього періоду є активізація не тільки фізіологічних і біологічних компонентів розвитку (рефлекторних хапаючих рухів) дитини, але первинного значення набувають взаємостосунки з оточуючою дійсністю і не тільки на основі задоволення інстинктивних потреб. Взаємодія має бути продуктивною, тобто забезпечити дитину можливістю самостійного пересування та самостійного оволодіння предметом. Саме цей етап засвідчує розвиток самостійності дитини й усвідомленням себе як об'єкта власної самостійності, що і виступає першоосновою зародження самосвідомості особистості, першого уявлення про своє «Я».

Психологічно ці процеси обґрунтовуються з позиції виділення людиною самостійності та суб'єктивності через стосунки з оточенням, де самоусвідомлення та пізнання власного «Я» відбувається шляхом пізнання інших людей. Самосвідомість не існує без усвідомлення іншого як самостійного суб'єкта.

Мова засвідчує розвиток мислення та свідомості в їх узагальнених формах. Дитина набуває здатності спрямовувати дії на оточення відповідно до власних бажань і за рахунок цього впливати на оточуючий світ. Зміни у векторній спрямованості власних дій дитини на основі усвідомлення супроводжують зміни у свідомості, поведінці та внутрішньому ставленні до інших людей.

Якщо спробувати визначити основні вікові межі формування самосвідомості, то можна вдатися до певного узагальнення, що самосвідомість розвивається з початку формування самостійності та примітивного самопізнання і триває до початку трудової активності особистості, що має забезпечити її матеріальну незалежність. Водночас самосвідомість вступає в певну взаємозалежність від зовнішніх,

по відношенню до внутрішнього світу особистості, подій, психологічна сутність якої базується на відображенні у свідомості людини об'єктивного, зовнішнього, що змінює внутрішнє, психічне, перебудовує її свідомість, внутрішнє ставлення до інших людей і до самої себе.

Тому виникає необхідність у розкритті з позиції теоретичного аналізу існуючих наукових досліджень проблеми співвідношення свідомості та самосвідомості щодо їх розвитку в онтогенезі, а також здійсненні аналізу та синтезу наукових визначень цих понять із відповідним їх обґрунтуванням.

Так, найбільш традиційною, вихідною позицією в обґрунтуванні самосвідомості є розуміння її як вихідної, генетично первинної форми людської свідомості¹⁶. В. Бехтерев визначає просту форму самосвідомості, що виникає раніше свідомості, як невиразне, неясне відчуття власного існування, що фіксується з перших тижнів життя дитини¹⁷. Тобто, самосвідомість та її основа закладені у первинному, на рівні чуттєвості, самовідчутті дитини, що забезпечує в подальшому синтез двох різноманітних систем уявлень про себе як «Я» та про все інше як «не Я». Саме процес синтезу забезпечує дитині цілісність уявлень щодо власного тіла, на основі якого пізніше має розвинутися предметна свідомість.

Відомо, що самосвідомість базується на первинному самовідображенні психічних реакцій, що покладені в основу створення системи самосприйняття, чи «почуття Я», що в подальшому має забезпечити психосоматичну цілісність особистості. Виникнення у свідомості дитини топографічної схеми власного тіла стає можливим лише у випадку впливу суб'єктивних та об'єктивних чинників¹⁸. Де

16 Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : [в 3 ч.] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – [Ч. 1] : Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов, 1995. – 383 с. : ил. – ISBN 88527-081-3.

17 Бехтерев В. Психика и жизнь / В. Бехтерев. – 2-е изд., значительно доп. и частично перераб. – СПб. : Изд. К. Л. Риккера, 1904. – 206 с.

18 Психология человека от рождения до смерти : [полный курс психологии развития] / [Аверин В. А.,

суб'єктивними чинниками виступають самовідчуття, самопочуття, що тісно взаємопов'язані з життєдіяльністю організму, а об'єктивні чинники забезпечують дитині інформацію про власне тіло, що надходить у результаті міжособистісної взаємодії з зовнішнім середовищем. Таке розуміння співвідношення свідомості та самосвідомості, це, певним чином, упередження самосвідомості, зумовлює появу багатьох складних і нерозв'язаних питань, зокрема щодо процесів ідентифікації та самоідентифікації, а також саморегуляції та рефлексії.

Л. Виготський та С. Рубінштейн визначають самосвідомість як вищу форму свідомості, що виникає в результаті попереднього розвитку свідомості, вказуючи, що самосвідомість є вторинною по відношенню до свідомості¹⁹. Самосвідомість виникає на певному етапі розвитку свідомості, коли розвивається мовлення, довільні рухи, формується самостійність, ускладнюється міжособистісна взаємодія, тобто в 2-3 роки. В основу концепції покладено припущення щодо виключно зовнішнього спрямування людської психіки на первинному етапі її розвитку. Водночас виникає необхідність в уточненні, які саме чинники забезпечують здатність до самосприйняття. Якщо вихідним положенням виступає рівень розвитку понятійного мислення (яке неможливе без соціалізації), то визнання дитиною відчуттів як своїх вимагає звернення до власної ще не усвідомленої суб'єктивності, що й забезпечує розвиток первинного самосприйняття. Відображення зовнішнього світу – основний чинник соціалізації і, відповідно, свідомості. Проте не можна з впевненістю стверджувати, що цей домінуючий чинник є первинним поза динамічною та функціональною

Дандарова Ж. К., Деркач А. А. и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : «прайм-ЕВРОЗНАК» : Изд. дом «Нева» ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 652, [1] с. – (Психологическая энциклопедия). – ISBN 5-93878-029-2.

19 Виготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Виготский. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.;

Рубинштейн С. Л. О мышлении и пути его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 146 с.

взаємодією основних елементів структури психіки. Тобто, свідомість у своєму розвитку проходить не тільки екстероцептивний (зовнішній) етап, а й інтроспективний (внутрішній) етап.

Альтернативний концептуальний напрям в обґрунтуванні самосвідомості базується на твердженні про те, що усвідомлення зовнішнього світу та самосвідомість виникли і розвивалися одночасно, єдино та взаємообумовлено. Так, П. Чамата вказував, що свідомість і самосвідомість виникають одночасно у процесі оволодіння дитиною власним тілом на кінець першого року життя²⁰. Підтвердженням цього є ідеї О. Потєбні, Д. Овсяніко-Куліковського та наукові умовиводи П. Чамати, в яких переконливо доведено факт єдності свідомості та самосвідомості особистості²¹. Рушійною силою, що обслуговує «роздвоєння єдиного», яке призводить до усвідомлення «Я» і «не Я», П. Чамата вважав діяльність дитини. Окремі форми прояву самосвідомості у дітей різного віку ґрунтуються на взаємозв'язках розвитку самосвідомості дитини та її мовної діяльності. Самовідчуття, як відображення в корі великих півкуль головного мозку загального стану організму та змін, які відбуваються в ньому під впливом внутрішнього світу та зовнішнього середовища, і є первинною двомовною свідомістю дитини. Мова служить основним засобом об'єктивації думок, почуттів. Виражаючи у словах ті чи інші з них, людина наче виймає їх із маси психічних станів, робить яснішими. Оволодіння мовою допомагає їй систематизувати та узагальнювати, більш глибоко й повно усвідомлювати безпосередні враження від зовнішнього і внутрішнього світу. Відбиті у слові враження усвідомлюються людиною, стають

20 Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : [в 3 ч.] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – [Ч. 1] : Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов, 1995. – 383 с. : ил. – ISBN 88527-081-3.

Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К. : Знання, 1965. – 48 с.

21 Мацейків М. Павло Чамата — основоположник досліджень самосвідомості особистості / М. Мацейків. – Електронний аналог : Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua>. – Назва з екрану.

Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К. : Знання, 1965. – 48 с.

для неї враженнями – враженнями її «Я».

Водночас І. Сеченов обстоював позиції про існування передумов самосвідомості, що покладені у «системних суттєвостях», у подальшому виокремлюючи їх об'єктивний і суб'єктивний характер²². Об'єктивне представлено предметами зовнішнього світу, а суб'єктивне – чуттєвими станами власного тіла, або самовідчуттями. Систематизація «предметних» відчуттів створює уявлення людини про зовнішній світ, а синтез самовідчуттів про самих себе. Взаємодія цих двох центрів виступає вихідною передумовою здатності людини усвідомлювати себе, тобто специфічно людськими засобами диференціювати власне буття.

Отже, існуючі концептуальні підходи до виникнення самосвідомості прагнуть визначити її як основу формування свідомості, як наслідок у формуванні свідомості, як інтегративну систему єдності й поступовості свідомості та самосвідомості, що у процесі розвитку особистості виступають основними психологічними механізмами, які забезпечують її становлення. Дискусія триває і тенденція до консенсусу в зазначеній проблемі ще не спостерігається, проте, можливо, саме здатність до саморегуляції, яка формується у процесі становлення особистості виступає своєрідним результатом розвитку самосвідомості як психологічного механізму, що забезпечує становлення самоактуалізованої, цілісної особистості.

В. Слободчиков та Є. Ісаєв вбачають в суперечності між сучасними психологічними школами щодо походження, первинності та вторинності свідомості й самосвідомості в онтогенезі особистості існування розбіжностей у чіткому визначенні предмету існуючої проблеми²³.

Р. Ленг у визначенні самосвідомості інтегрує два поняття, що

22 Сеченов І. М. Про розвиток самосвідомості дитини / І. М. Сеченов // Нариси з історії вітчизняної психології XIX ст. : зб. статей / Наук.-дослід. ін-т психології, Мін-ва освіти УРСР ; за ред. Г. с. Костюка. – К. : Рад. шк., 1955. – Ч. 2 : Психологічна спадщина. – с. 132–141.

23 Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 384

належать до свідомих процесів та власне самоусвідомлення – усвідомлення себе самим собою й усвідомлення себе як об'єкта спостереження когось іншого. Він визначає дві форми усвідомлення «Я» – як об'єкта у власному фокусуванні та як об'єкта фокусування іншої людини, що тісно взаємопов'язані²⁴.

Т. Титаренко визначає самосвідомість як здатність безпосередньо самовідображати себе, сприймати себе зі сторони, рефлексувати з приводу власних можливостей, що виступає важливим фактором становлення особистості, її розвитку, самовдосконалення²⁵. В процесі розвитку особистості самосвідомість виступає як складна інтегративна якість психічної діяльності людини, що забезпечує усвідомлення власних нахилів, вибір діяльності, формування індивідуального стилю життя, наближення до усвідомлення своєї сутності.

Представлені визначення понять свідомості та самосвідомості лише надають інформацію до роздумів щодо тенденцій дослідження проблеми самосвідомості у сучасній науці. Водночас у ній фіксується певна двозначність. Із одного боку, констатується, що спершу дитина набуває елементарних навичок життєдіяльності з оточуючими і, відповідно, відчуває себе однією з них. У цьому процесі задіяні психологічні механізми свідомості (здатність до відображення) та самосвідомості (здатність до елементарного самовідчуття). З іншого боку, самосвідомість визначається не лише самовідчуттям, а й продовжує своє формування на більш високих рівнях психічної діяльності (з позиції здатності вона набуває характеру складної інтегративної риси психічної діяльності особистості). Тобто, відбувається процес взаємопереходу екстероцептивного в інтероцептивне, а це засвідчує, що

24 Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 654, [1] с. – (Хрестоматия по социальной психологии личности). – ISBN 5-94648-017-0.

25 Психология личности: Словарь – справочник / Авт. кол.: П.П.Горностай, Т.М.Титаренко, В.Васильковская, И.А. Грабская, Л.А. Лепихова, Н.И. Повякель, Н.В. Чепелева; Под ред. П.П.Горностай, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

процеси свідомості та самосвідомості йдуть паралельно, спонукаючи один одного.

Загалом виділяється два основних етапи розвитку самосвідомості особистості.

1. Перший етап представлений утворенням топографічної схеми власного тіла та формуванням «почуття Я», цілісної системи афективної самоідентифікації, що представлена необхідними соціальними передумовами.

2. Другий етап представлений рефлексивним рівнем індивідуальної самосвідомості. Основними аспектами становлення другого етапу виступають удосконалення інтелектуальних можливостей і становлення понятійного мислення. Досягнення рефлексивного рівня забезпечує здатність суб'єкту не просто відчувати свою відмінність від об'єкта, але й осмислювати цю відмінність у понятійній формі. Цей рівень завжди взаємопов'язаний із афективним самопереживанням.

Таким чином, встановлено, що особистісна саморегуляція забезпечується діяльністю психіки, свідомості та самосвідомості, інтеграція яких у психічній діяльності особистості забезпечує її довільний усвідомлений характер. На підтвердження цього слугують наукові висновки щодо співвіднесення психічного та свідомого в діяльності людини та самосвідомості, опис своєрідності саморегуляції під впливом таких інтеграційних процесів як мислення, мовлення та воля. Результати теоретичного аналізу засвідчують, що особистісна саморегуляція є результатом діяльності психічного, плинного та випереджаючого відображення, що дозволяє констатувати: без функціонування свідомості та самосвідомості в структурі психічної діяльності особистості особистісна саморегуляція не існує.

1.2. Психічна діяльність як основа саморегуляції особистості

Психічна діяльність виступає основним об'єктом дослідження

психології, розкрити який повноцінно досить складно, бо, будучи константною за структурою (на сьогодні в науковій парадигмі чітко визначається її чотирикомпонентна структура), вона є динамічною за розгортанням її складових в контексті індивідуального розвитку людини (І. Бех, В. Давидов, В. Зінченко, Г. Костюк О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, К. Платонов, В. Рибалка та ін.). Саме складність представлення психічної діяльності, що проявляється у поєднанні внутрішнього (встановлення функціонування психічних процесів і станів, властивостей, якостей, мотивів і цінностей, які є суто внутрішніми як за походженням, так і за функціонуванням) та зовнішнього (поведінка суб'єкта) сьогодні викликає найбільші труднощі в побудові експериментальних досліджень саморегуляції. Проблема особистісної саморегуляції, в свою чергу, обумовлюється невірністю в теоретико-методологічному та прикладному аспектах суперечностей між відсутністю чіткої взаємоузгодженої системи критеріїв і показників ефективності становлення особистості розумово відсталі людини, формуванням її психічної діяльності, з одного боку, та відсутністю методологічної системи досліджень і прикладних технологій формування її здатностей до саморегуляції – з іншого.

Саморегуляція як властивість психіки визначалася ще за часів становлення філософії. Філософи, які опікувалися вирішенням одвічних суперечностей існування світу, шукали вирішення питань сутності людини, її буття в індивідуальному та масовому вимірі, співвідношення внутрішнього та зовнішньо опосередкованого в прояві психічного в людині. Першоосновою трактування саморегуляції й особистісної саморегуляції є умовиводи Аристотеля, Платона, Лукреція, К. Маркса, Т. Павлова, Е. Феїзова та інших. Платон вважав, що все існуюче (дійсне та реальне) повинно мати зразок у абсолютному (ідеї). Саме там, де існує прагнення людини досягти чогось абсолютного, і з'являється довільна регуляція власної психічної діяльності з метою досягнення бажаного та реалізації власної потреби. Осмилення саморегуляції та рефлексія щодо цього феномену в межах

філософської науки здійснювалися з різних підходів, забезпечивши цим першооснову особистісної саморегуляції як цілісності існування людини в різних сферах життя, врівноваження соціальної та психічної (як внутрішньої складно ієрархізованої неподільної та взаємообумовленої системи психіки) сторін буття. Отже, психіка є детермінантою виникнення саморегуляції в її внутрішньому вимірі.

У психології визначають психіку як властивість високоорганізованої матерії, яка за своїм змістом є відображенням об'єктивної дійсності та має специфічні стадії розвитку²⁶. *Стадія елементарної сенсорної психіки* визначається відображенням індивідом об'єктивної дійсності засобами чуттєвого досвіду. На думку О. Леонтєва, саме чуттєвість дозволяє індивіду активно орієнтуватися в навколишньому середовищі та реагувати на його зміни. На цій стадії інстинктивна поведінка виступає провідною формою взаємодії з об'єктивним оточенням. Психологічною ж сутністю стадії є відображення окремих властивостей предметів, але не предмета в цілому. *Стадія перцептивної (сприймаючої) психіки* характеризується появою поряд із інстинктивними формами поведінки набутих форм – навичок. Навичка – це відібрані та завчені рухи, що призводять до досягнення мети завдяки розвиненій здатності до формування цілісного образу предмета. *Стадія інтелекту, чи «ручного мислення»*, визначається за умови, якщо психічне відображення характеризується відображенням не тільки цілісності предметів, але і зв'язків, відношень між предметами, що знаходяться у зоровому полі індивіда.

Зазначені стадії дозволяють диференціювати розвиток психіки, до якого не долучена самосвідомість, яка є притаманною лише людині. Підтвердженням існування стадій психіки на досвідомому рівні є дослідження, в яких доведено, що тваринному світу також притаманне проходження цих стадій у розвитку психічного²⁷. Водночас

26 Елисеєв О. П. Практикум по психології личности / О. П. Елисеєв. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

27 Выготский Л. С. Проблемы общей психологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 2 / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 368 с.

недоречно нехтувати існуванням розбіжностей між твариною та людиною. Однією з них є здатність до психічного відображення, що у структурі функціонування людської індивідуальності характеризується як ідеальне, суб'єктивне, проєктивне, випереджаюче, активне. А в контексті особистісної саморегуляції роль випереджаючого відображення набуває особливої актуальності.

На початкових етапах розвитку людська психіка не диференціює у сприйнятті зовнішній світ, його носія чи саму себе, тобто функціонує на досвідомому рівні, характерними ознаками якого є сприйняття, коли відображається те, як суб'єкт (тобто сама людина) взаємодіє з предметним світом і особливо з оточуючими. Водночас включеність самосвідомості у розвиток людської психіки засвідчує той факт, що у процесі цього розвитку людина за безпосередньої активності свідомості або свідомої психічної діяльності здатна до відображення свого носія (йдеться про формування та функціонування «Я-образу»), суб'єкта та психічних реакцій, що виникають у процесі взаємодії й одночасно виступають як необхідний чинник. Отже, визначається двозначність зв'язків між психікою, свідомістю та самосвідомістю. Так, з одного боку, психіка існує без функціонування свідомості, а саме включення її в функціонування свідомості забезпечує її динаміку. З іншого, основою формування індивідуальної свідомості виступає не що інше, як розвинена здатність психіки до диференціації та відповідної інтеграції суб'єктивного й об'єктивного, відповідних психічних реакцій, що неминуче виникають у цьому процесі. Звідси і з'являється необхідність врахування специфіки психічного відображення та його ролі у формуванні та становленні саморегуляції в онтогенезі.

Проблема психічного відображення є актуальною та складною для розгляду в науковому пізнанні. Існування суперечливих тенденцій у виявленні особливостей психічного відображення та широкого спектру їх трактувань зі сторони різноманітних підходів, наукових

напрямів та галузей детермінує потребу його констатації в межах дослідження.

Психічне відображення є властивістю високоорганізованої матерії, (людини і тварини), що відтворює у формі суб'єктивних образів – відчуттів, сприймань, уявлень, думок, почуттів – об'єкти зовнішнього світу у процесі активної діяльності в природному та соціальному середовищах²⁸. Саме психічне відображення, регулюючи поведінку суб'єкта, забезпечує його взаємодію з середовищем. Психічне відображення людини різниться від психічного відображення тварини. Людина здатна відображати навколишню дійсність за допомогою свідомості, що обумовлюється соціальними умовами та закономірностями її життя. Свідоме відображення, що практично реалізується у формі вольових переконань, цінностей, настанов тощо, є вищим регулятором та організатором діяльності людини. Практично всі довірливі психічні процеси спрямовані на реалізацію планів та програм, що виникають у процесі психічного відображення і підкорюються відповідним завданням і меті. Свідоме відображення формується і розвивається у спільній практичній діяльності та спілкуванні людей.

Психічне відображення є передумовою появи, а згодом і формування та функціонування психічної саморегуляції. За власною формою самопредставлення у психічній діяльності воно є як безпосереднім, або мимовільним, так і опосередкованим, або довільним. Підтвердженням цього аспекту є той факт, що саморегуляція здійснюється як у вищих формах діяльності психіки, так і на нижчих рівнях її відображення. Йдеться про свідому та неусвідомлену саморегуляцію. Неусвідомлена саморегуляція носить автоматичний характер і може здійснюватися без втручання суб'єкта, тобто відбувається авторегуляція. Регуляція свідомо забезпечується активним включенням свідомості на рівні опосередкованого відображення.

Існування психічної саморегуляції на несвідомому рівні, тобто

28 Миллюхин К. В. *Опережающее отражение в саморегуляции личности* : автореф. дис. ... канд. филол. фос. наук : 09.00.01 / К. В. Миллюхин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.

у формі авторегуляції підтверджується дослідженнями Д. Узнадзе та його наукової школи²⁹. Вчений ввів методологічні й експериментальні позиції в аналіз саморегуляції. Основу саморегуляції науковець вбачав у наявності її обов'язкової складової – діючого суб'єкта. Пояснення цього полягає в розмірковуваннях ученого про те, що наявність будь-якої потреби та ситуація її задоволення провокують появу специфічного стану суб'єкта, який визначається та характеризується як його установка до здійснення певної діяльності, що спрямована на задоволення його актуальної потреби. Установка – це готовність до активності у певному напрямі, і виникає вона на базі взаємодії потреби та середовища, але не середовища в цілому, а лише того, впливу якого людина зазнає в конкретний момент. Визначаючи установку як динамічне утворення, як модус цілісного суб'єкта, що формується кожний раз знову в момент, що безпосередньо передує даному поведінковому акту, Д. Узнадзе ревню відстоював позиції, що структурним елементам психіки належить важлива роль у регуляції поведінки. Ця теза була підтверджена у понятті «фіксована установка», яку було визначено у співставленні з «ситуативною установкою», дослідженою науковцем значно раніше. Фіксована установка на відміну від ситуативної полягає в тому, що в результаті неодноразового «зіштовхування» потреби та ситуації її задоволення, установка особистості закріплюється та фіксується. Різноманітність стійких взаємозв'язків індивіда із зовнішнім світом представлена системою фіксованих вторинних установок, у той час як неопосередкована поведінка скеровується динамічною первинною ситуативною, чи актуальною установкою.

У свою чергу А. Прангишвілі – послідовник Д. Узнадзе дещо розширив змістове наповнення поняття «установка», що дало можливість виявити важливі змістові складові особистісної саморегуляції. А. Прангишвілі вказує, що установку доречно трактувати як

29 Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Гр. ССР, 1961. – с. 170

модус цілісного суб'єкта (особистості) у кожний дискретний момент її діяльності. Модус являє собою вищий рівень організації «людських сил»³⁰.

Активність людини детермінується суперечністю між очікуваною моделлю потребового майбутнього та реальністю. Це протиріччя є стійким, бо виникає постійно, на всіх стадіях розвитку людини, починаючи від біологічних потреб (спрага, голод тощо) і завершуючи соціальними потребами (багатство, влада тощо). Психіка обумовлює активність людини, представляючи собою форму відображення, що зацікавлене в отриманні запланованого результату. Вона зумовлює не лише функціонування людини як істоти, що сприймає, але й як такої, що активно діє. Відповідність меті активності людини, що спрямована на вирішення власних актуальних проблем та досягнення мети, зумовлює вирішальний прорив у розвитку. Його суть розкривається через розвиток мислення людини як такого, що здатне надавати безцінні й іррелевантні властивості речам, що задовольняють її інтереси; воно здійснює реконструювання та трансформування форм речей, що надають можливість організації дій. Тут ідеться не лише про програми дій, але і про схеми очікуваних результатів.

Отже, дослідження установки Д. Узнадзе, що дало можливість визначити зміст авторегуляції як ситуативної установки (що виступає одиницею функціонування саморегуляції на неусвідомленому рівні) та введення фіксованої установки та вторинної фіксованої установки, підтверджує факт появи та функціонування психічної саморегуляції на рівні особистісного та суб'єктивного представлення. А в межах концепції взаємообумовленості психіки та свідомості вказати на існування особистісної саморегуляції на усвідомленому рівні як фіксованої та вторинної фіксованої установки. Розведення понять «фіксована установка» та «вторинна фіксована установка» у подальшому дослідженні проблеми особистісної саморегуляції підлітків із

30 Прангишвили А. С. Исследования по психологии установки / А. С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1967.

порушенням розумового розвитку відіграватиме значну роль.

У контексті теоретичного аналізу проблеми функціонування саморегуляції на усвідомленому та неусвідомленому рівні, доречно врахувати внесок у розуміння функціонування психіки відомого психоаналітика, засновника психоаналітичної теорії З. Фрейда. Встановленню природи психічного як першооснови появи та функціонування саморегуляції була присвячена значна частина позицій *психоаналітичної теорії З. Фрейда*.

Поява психоаналізу наприкінці XIX – початку XX ст. як концепції протиставлення існуючим механістичним концепціям, в яких людина, її психіка та психічна діяльність розглядалася за прикладом діяльності механічного процесу (механічної машини), знаменувала перегляд ustalених поглядів на функціонування людини в нормі та за наявності психопатологічних і психофізичних порушень. Саме З. Фрейд належить революційна позиція у визнанні індивідуальності та неповторності кожної людини і, відповідно, перегляду ustalених форм її клінічного супроводу (за наявності психопатологій), що детермінувало у подальшому аналогічні зміни і в тих науках, які об'єктивували людину як самостійний предмет дослідження та дотично розглядали її природу.

Посилання на особливу роль і необхідність регулювати власну поведінку людини представлені практично в усіх роботах З. Фрейда. Особливої уваги заслуговує визначена психоаналітиком структурна організація психічної діяльності з позицій структурної побудови свідомості на трьох рівнях – свідомий, передсвідомий і несвідомий. Функціонування трьох рівнів усвідомлення забезпечує саморегуляцію з урахуванням ролі включеності свідомості у цей процес. У такому аспекті в межах аналітичної концепції саморегуляція є досить вузько представленою. З метою розширення уявлень про складність процесу саморегуляції та відповідно до результатів наукових досліджень З. Фрейдом було визначено і структурну організацію особистості, що

представлена трьома компонентами: «Над-Я», «Я», «Ід» («Воно»), які взаємодіють, взаємообумовлюються та вступають як у прямі, так і в зворотні зв'язки з порядком рівнів усвідомлення людини³¹.

Не буде помилкою констатація того факту, що З. Фрейд та його послідовники у власних наукових пошуках (як практично і всі наукові дослідження в психології) прагнули до наукового виявлення та обґрунтування джерела внутрішньої цілісності психічного. Саме йому належить виявлення та визначення у процесі експериментальної роботи (йдеться про проведення процедури обстеження та здійсненні психоаналітичної терапії людей із різними формами істерії) джерела психічної цілісності у сфері вроджених несвідомих потягів, реалізація яких, нашоствуючись на спротив з боку оточуючого середовища, створює напруження, що безпосередньо виражається у психічних станах тривожності. На думку аналітика, способи, якими індивід забезпечує задоволення цих вроджених несвідомих потягів, можуть виступати своєрідними формами саморегуляції.

Найбільш описаним в *теорії психоаналізу* способом саморегуляції є конфлікт [К. Абрахам, 1948; А. Адлер, 1922; М. Кляйн, 1935; Ж. Лакан, 1960; А. Фрейд, 1954; З. Фрейд, 1919; К. Левін, 1936; Дж. Келлі, 1955 та інші]. Стиль вирішення суб'єктом власного конфлікту з суспільством, його захисні реакції, особливо ті, що сформувалися в ранньому віці, набувають, на думку психоаналітиків, властивостей стійких рис характеру, а згодом трансформуються в риси особистості. В основу психоаналітичного розуміння особистості і, відповідно, збереження її психічної цілісності як основної складової саморегуляції покладено ідею вічного протистояння індивіда його соціальному оточенню, їх протиставлення.

Визначаючи взаємообумовленість індивідуального розвитку людини та культурного розвитку людства в цілому, З. Фрейд доводить, що ці процеси мають ідентичну природу, якщо взагалі не є

31 Фрейд З. «Я» і «Оно»: збірник: [пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 288 с.

одним і тим самим процесом, який відбувається серед різнорідних об'єктів, що і складає зміст саморегуляції. Людина завжди прагне до двох протилежних проявів власної особистості. Сутність першого розкривається в тому, що людською природою обумовлено самозбереження незалежно від умов функціонування. Психологією доведено, що не позбавлена цих механізмів і психіка. Сутність іншого – протилежного прояву – полягає в тому, що людина прагне відповісти культурним стереотипам і зразкам, жити згідно з нормами та законами, що визначені суспільством. Ці протиріччя завжди стають помітнішими в момент вибору людиною між власними потребами, бажаннями та вимогами, що висуває до неї суспільство у формі культурних стереотипів. Їх загострення призводить, у свою чергу, до загострення внутрішньоособистісного конфлікту, невирішеність якого детермінує появу психопатології. У процесі розвитку окремої людини основною метою залишається програма пошуку задоволення, прагнення до щастя. Включення до колективу людей або пристосування до нього з'являється як практично «приречена умова», що має бути дотримана на шляху до досягнення мети – щастя. Простіше кажучи, індивідуальний розвиток виступає як результат поєднання двох прагнень – прагнення до щастя, що в більшості випадків визначається як «егоїстичне», та прагнення до об'єднання з іншими у колективі, яке називається «альтруїстичним». Процес розвитку індивіда може мати і власні риси, що не простежується в культурному процесі людства, а обумовлюється така відмінність лише наявністю спільної мети як суспільства, так і індивіда – включення в колектив³².

Саме в цих суперечностях, за даними психоаналітичної концепції, закладена сутність саморегуляції. Призначення психоаналізу в знаходженні тієї специфічної системи саморегуляції, яка є природною для людини і, в той же час, досить часто під активним впливом таких культурно обумовлених процесів, як навчання, виховання та

32 Фрейд З. «Я» и «Оно»: сборник: [пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 288 с.

соціалізація, є недоступною для свідомості людини.

У свою чергу К. Левін обстоював *позицію цілісної стійкості мотиваційного ядра особистості*, що й виступає як механізм психічної саморегуляції³³. Дж. Келлі вбачав джерело психічної цілісності та саморегуляції у внутрішньому прагненні індивіда концептуалізувати сприйняття зовнішнього світу³⁴.

Щодо *когнітивно-поведінкового підходу*, то, виходячи з його основних позицій, змістом психічної саморегуляції є когнітивні та поведінкові схеми, що засвоєні людиною у постійно повторюваних і закріплених у мисленні та поведінці процесах і станах [А. Бек, 1964; Дж. Бек, 1995; А. Еліс, 1962; Дж. Келлі, 1955 та інші]. Саморегуляція з позицій когнітивно-поведінкового підходу визначається з урахуванням наступних положень: більшість поведінкових проблем є наслідком недоопрацювання або «пропусків» у навчанні та вихованні; між поведінкою людини та оточуючим її середовищем існують реципрокні взаємини; випадковий досвід залишає більш помітний відбиток на особистості, аніж вплив традиційної моделі «стимул-реакція»; моделювання поведінки являє собою одночасно і навчальний, і психотерапевтичний процес, когнітивний аспект є вирішальним у процесі навчання. Отже, психічна саморегуляція – це система когнітивно-поведінкової діяльності особистості, що базується на самоконтролі, самоспостереженні, створенні контактів, використанні особистістю самонаучуваних прийомів, які активізують задані когнітивні структури.

Представники *гуманістичного підходу* в психології [Ш. Бюллер, 1978; С. Джулард, 1958; А. Маслоу, 1971; Р. Мей, 1969; К. Роджерс,

33 Келвин С. Холл, Гарднер Л. Теории личности / С. Холл Келвин, Линдсей Гарднер ; пер. с англ. И. Б. Гриншпун ; терминолог. правка В. Данченко. – М. : «КСИ+», 1997. – К. : PSYLIB, 2005. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/holli01/index.htm>. – Название с экрана.

34 Хьелл Л. Теории личности : основные положения, исследования и применение = Hjelle L. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер ; пер. : С. Меленевской, Д. Викторовой ; терминолог. правка В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2006. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/hjelz01/index.htm>. – Название с экрана.

1961; В. Франкл, 1950 та інші], на відміну від психоаналізу та когнітивно-поведінкового підходу, в психічній саморегуляції вбачають гармонізацію людиною своїх внутрішніх і зовнішніх відчуттів у ставленні до самої себе та світу, що оточує її. Саморегуляція є одним із понять гуманістичної психології, що розкриваються в її методологічних принципах і положеннях³⁵. Тут йдеться про: визнання цілісності людини та вимогу вивчення її з урахуванням цієї цілісності; визнання унікальності людини, на основі якого має здійснюватися аналіз певних випадків її життя на противагу проведенню статистичних узагальнень; визнання як основної психологічної реальності людини її відкритості світу та переживання нею світу й себе в ньому; визнання як природи людини заданих потенціалів до безперервного розвитку та саморозвитку; визнання людського життя як єдиного процесу становлення та функціонування людини; визнання людиною права вибору свободи від зовнішньої детермінації та відповідно до власних смислів і цінностей; визнання як основних складових природи людини її активного, інтенціонального, творчого начал. Запровадження у практику навчання, виховання та розвитку цих методологічних положень обумовлює причини формування психічної саморегуляції, змістом якої є цілісність і неподільність психіки людини, забезпечення її психологічного здоров'я та створення передумов для забезпечення внутрішньо обумовленого та вмотивованого свободою життя людини в суспільстві. Г. Олпорт здійснював спроби встановити емпіричним шляхом констеляції рис поведінки та психічних реакцій³⁶.

Починаючи із середини ХХ ст., основні зусилля в психології були спрямовані на вивчення та розробку проблеми внутрішньої регуляції, або саморегуляції з позицій *суб'єктного підходу*, що представлено у дослідженнях К. Абульханової-Славської, М. Бернштейна, У. Кенона,

35 Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. – М. : Наука. – 1994. – 480 с.

36 Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посібник / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с. – (Серія «Альма-матер»). – Електронний аналог : Режим доступа : http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/diferentsialna_psihologiya_-_paliy_aa. – Название с экрана.

О. Конопкіна, Ш. Надирашвілі, Й. Фейгенберга, В. Ядова, М. Ярушкіна та інших. Суб'єктний підхід, який покладено в основу такого пошуку сутності саморегуляції, розкривається через прагнення дослідити людину (дитину, підлітка, дорослого) в її істинних суб'єктивних вимірах. Вивчення можливостей, процесів і умов саморозвитку та саморозкриття людини, показ її активної, творчої ролі в реалізації відношень із різними сферами дійсності в побудові власного життя виступає основною методологічною позицією у застосуванні суб'єктного підходу.

К. Альбуханова-Славська, М. Бернштейн, О. Конопкін, О. Леонт'єв, Г. Никифоров та інші здійснювали широкоаспектні дослідження феномену саморегуляції з позицій розуміння й пояснення загальних закономірностей побудови та реалізації власної довільної активності людиною, продуктивного прийняття нею рішень у власному житті. Досить часто контекст психологічних пошуків ставить в один синонімічний ряд поняття «саморегуляція» та «психічна саморегуляція», але це є правомірним, бо обумовлене загальною специфікою саморегуляції – суто внутрішньою природою її детермінант і специфікою побудови психологічних досліджень.

Психічна саморегуляція як специфічна активність суб'єкта, що спрямована на перетворення власного стану, тобто як дії, що включена до структури діяльності, вивчалася Є. Ільїним, А. Леоною, В. Медведевим, Ю. Стрелковим та іншими. Саморегуляція як додатковий вид діяльності, що спрямований на відтворення сил організму та активізацію працездатності, була об'єктом досліджень С. Кропивинцева. В. Калін убачав у психічній саморегуляції перетворювальну діяльність, в якій об'єктом є організація функцій самого суб'єкта.

Вивченням регуляторних процесів і функціональної структури процесів саморегуляції займалися І. Кондратьєва, Н. Круглова, Ю. Миславський, Ю. Наживін, О. Осницький, Н. Сипачов, В. Сте-

панський та інші. В.І. Моросанова здійснила дослідження функціональної структури процесів саморегуляції як першооснови вивчення індивідуального стилю саморегуляції. О. Осницький визначив структуру та функції регуляторного досвіду. У свою чергу, проблема діяльності та функціонування психічної саморегуляції вирішувалася шляхом вивчення: структури саморегуляції в навчальній діяльності школярів різного віку [М. Боришевский, 1991; М. Н. Круглова, 1994 та інші]; саморегуляції студентів [О. Белоусов, 2000; Г. Пригін, 1984 та інші]; регуляторних процесів у різноманітних видах професійної, навчально-професійної та профорієнтаційної діяльності [О. Конопкін, 2001; В. Моросанова, 2007; О. Осницький, 1986 та інші].

У контексті виявлення специфіки впливу психічної саморегуляції на *регуляцію діяльності* К. Альбуханова-Славська визначає її як механізм забезпечення внутрішньої психічної активності людини психічними засобами. При цьому активність і саморегуляція виступають як дві взаємодоповнюючі сторони, де активність виражає мінливість, рух, а саморегуляція забезпечує її стійкість, стабільність³⁷. О. Конопкін вбачав у проблемі психічної саморегуляції одну з найбільш глобальних та фундаментальних у загальній психології³⁸.

Є. Басін, Б. Братусь, Г. Вайзер, Б. Зейгарник, В. Іванников, К. Карпинський, О. Леонт'єв, Є. Насинівська, В. Чудновський та інші визначали *сміслові утворення* як складові змісту саморегуляції, вказуючи, що утворення виконують головну роль при постановці особистістю мети та усвідомленні нею власних вчинків. На підтвердження правомірності цих наукових умовиводів може слугувати визначення С. Рубінштейна про те, що психічна саморегуляція є свого роду смисловою саморегуляцією, без якої

37 Альбуханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Альбуханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – 245 с.

38 Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Авторский сборник / О. А. Конопкин. – М. : Ленанд, 2001. – 320 с. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.ozon.ru/context/detail/id/5426161/>. – Название с экрана.

неможлива орієнтація суб'єкта у стійкій структурі змістових зв'язків – між подіями життєвого шляху й індивідуальним сенсом життя.

Свідомість та самосвідомість детермінує функціонування волі особистості. С.Л. Рубінштейн визначив основні положення функціонування вольової діяльності в структурі особистості³⁹. Вольова діяльність детермінується мотивами, джерелом яких є потреби та інтереси людини. Вона спрямовується на усвідомлювані цілі, які виникають у зв'язку з вихідними мотивами та здійснюється на основі внутрішньої та зовнішньої діяльності. В основу такого розуміння вольової діяльності покладено ідею Л. Виготського щодо мимовільних процесів як основи формування довільних.⁴⁰ С. Рубінштейн підкреслює взаємозв'язок довільних та мимовільних процесів і визначає їх роль у становленні людини.

Вчення про вольові процеси привносить інший ракурс у дослідження саморегуляції. Психічна саморегуляція виступає основою саморегуляції живих систем більш розвиненої біологічної та фізіологічної структури. Йдеться про тварин, у розвитку та життєдіяльності яких представлена стадія елементарної психіки та стадія розвитку елементарних мисленневих операцій, і людину. Формування вольової діяльності виступає однією з основних умов переходу саморегуляції на новий особистісний рівень. Підтвердженням цього є погляди Л. Веккера, Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Селіванова, в яких розкривається необхідність появи вольової регуляції як переходу регуляції на особистісний рівень.

Наступною умовою такого переходу є наявність взаємозв'язку всіх компонентів психічної структури. О. Конопкін, Ю. Миславський, В. Моросанова визначають психічну активність як основу особистісної саморегуляції, додаючи її таким чином до цілісної структу-

39 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

40 Выготский Л. С. Проблемы развития психики : [собр. соч. в 6 т.] Т. 3 / Л. с. Выготский ; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – 432 с.

ри саморегуляції.

У роботах Л. Виготського, А. Висоцької, С. Рубінштейна, В. Селіванова, Т. Шульги та інших визначено твердження, що дають можливість підтвердити роль вольової діяльності у формуванні особистісної саморегуляції. В свою чергу, О. Конопкін, В. Моросанова та інші безпосередньо підтверджують це у своїх дослідженнях. Отже, з позицій *регуляційного підходу* до проблеми волі саморегуляція виступає: як функція волі [Л. Виготський, 1931; В. Калін, 1983; В. Селіванов, 1980 та інші]; як вольовий процес [К. Левін, 1935]; як пов'язуюча ланка внутрішньої та зовнішньої активності [С. Рубінштейн, 1952].

В. Калін розуміє саморегуляцію через вольові процеси та визначає *вольову регуляцію* як свідоме, опосередковане метою та мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної змобілізованості, оптимального режиму активності та концентрації цієї активності в необхідному напрямі, тобто, цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, яка б забезпечувала найбільшу ефективність дій⁴¹.

М. Ярушкін вводить розуміння саморегуляція через механізм довільної саморегуляції, до якого відносить волю як особливу форму поведінки. Науковець виділяє три форми регуляції: мимовільну, довільну, вольову як вищі форми довільної регуляції з боку особистості⁴².

К. Мілюхін визначає фактори саморегуляції, провідна роль яких належить незадоволеним потребам, що являють собою конфлікт (протиріччя, неузгодженість) між майбутнім і теперішнім, тобто між моделлю потребового майбутнього та реальністю⁴³. Коли йдеться про біологічні потреби, говориться про мимовільну саморегуляцію,

41 Калін В. К. Воля, емоції, інтелект / В. К. Калін // Емоціонально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюзной конф. молодых ученых. – Симф., 1983. – с. 56–60.

42 Ярушкин Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности / Н. Н. Ярушкин. – СПб., 1998. – 410 с.

43 Милухин К. В. Опережающее отражение в саморегуляции личности : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / К. В. Милухин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.

або авторегуляцію. У випадку ж виникнення соціальних потреб, діє вольова саморегуляція. Проте в обох випадках саморегуляція спрямована на подолання протиріччя та реалізацію моделі потребового майбутнього. Науковець зазначає, що довільна та вольова саморегуляція знаходяться у відношеннях включення. Вольова саморегуляція – частина довільної регуляції, один із рівнів довільної саморегуляції (особистісний). Довільна саморегуляція може включати в себе вольову активність, умовою виникнення якої є ускладнений характер протікання саморегуляції. Вольова активність є проявом особистості, а отже, вольові дії створюють особистісні риси.

Традиційно в психології особистісна саморегуляція вивчається в межах співвідношення концептуальних положень «особистість – діяльність»⁴⁴. Це співвідношення не є взаємоузгодженим, а, навпаки, детермінує низку суперечливих положень, згідно з якими особистісна саморегуляція інтерпретується двозначно. З позицій *особистісного підходу* регуляцію визначають поза діяльнісного контексту, суто як роботу над собою з метою зміни власних цінностей, установок, мотивації. Ці позиції інтегровані в змістовому підході особистісної саморегуляції й визначають її зміст. А. Альбуханова-Славська, Е. Голубева, О. Крупнов, І. Куренков, Н. Лейтес визначення ролі саморегуляції у структурі особистості здійснюють, аналізуючи її базові складові з позиції *цілісно-функціонального підходу*.

Значна кількість зарубіжних досліджень присвячена пошуку альтернативних шляхів вирішення проблеми розвитку саморегуляції особистості. Р. Бернс вважає, що одним із основних напрямів роботи з розвитку Я-концепції учня є надання допомоги в усвідомленні можливостей регуляції власної особистості⁴⁵. А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс в основу гуманістичної парадигми поклали ідею само-

44 Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 213 с.

45 Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

розвитку особистості, реалізація якої можлива завдяки особистісній саморегуляції людини.

У методологічному плані психологічної науки визначення ролі особистості, яка детермінує регулятивний процес, опис психологічних механізмів регулюючого впливу особистості на поведінку та діяльність не є розкритим. Практично не висвітленою у спеціальній психології є проблема змісту регуляції, що функціонує з урахуванням специфіки становлення особистості під впливом стійкого незворотного психічного стану розумової відсталості.

Визначення особистісної саморегуляції суто з концептуальних позицій діяльності – це домінантність положень *операційного підходу* в обґрунтуванні довільності процесів, що забезпечують реалізацію регуляції та знецінення їх (процесів) індивідуальної специфіки. Здобутки *діяльнісного підходу* в психології характеризуються широким спектром досліджень, сутність яких розкривається через розуміння активної суб'єктивної позиції особистості в регуляції власної діяльності. Саморегуляція виступає цілісною системою, що представлена наступною структурою: наявність у суб'єкта мети власної довільної активності; наявність моделі значущих умов діяльності; наявність програми власне виконавчих дій; наявність системи критеріїв успішності діяльності; наявність інформації щодо реально існуючих результатів; наявність оцінки відповідності реальних результатів критеріям успіху; рішення щодо необхідності та характеру корекції діяльності [О. Конопкін, Н. Круглова, 2001; В. Моросанова, 2007; О. Осницький, 2009].

О. Конопкін визначає *усвідомлену саморегуляцію* як системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримання та управління різними видами та формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення визначених і прийнятих людиною цілей. Це висловлювання позначає основні функції усвідомленої саморегуляції.⁴⁶

46 Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Авторский сборник / О. А. Конопкин. – М. : Ленанд, 2001. – 320 с. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.ozon.ru/>

Успішність навчальної та професійної діяльності визначається рівнем усвідомленої саморегуляції як сукупності таких умінь, що допомагають організовувати процес виконання діяльності та керувати ним. Саме системі саморегуляції належить інтегруюча функція по відношенню до дій людини, її психічних процесів, станів, що включаються у процес реалізації діяльності.⁴⁷

Таким чином, визначення змісту особистісної саморегуляції як складової психічної діяльності дає можливість окреслити ті основні теоретичні позиції психології саморегуляції, які в подальшому дослідженні буде покладено в основу розуміння змісту особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку.

1. Йдеться про розгляд досліджуваного феномену як:

- психічного відображення, що за власною формою самопредставлення у психічній діяльності є як безпосереднім, або мимовільним, так і опосередкованим, або довільним і свідомого відображення людиною навколишньої дійсності та самої себе;
- специфічної активності суб'єкта, що включена до структури його діяльності як особистості;
- регулятивного процесу;
- системи когнітивно-поведінкової діяльності особистості, що базується на самоконтролі, самоспостереженні, створенні контактів, використанні особистістю самонаучуваних прийомів, що активізують задані когнітивні структури;
- смислових утворень, що виконують основну роль при постановці особистістю мети та усвідомленні нею власних вчинків;

context/detail/id/5426161/. – Название с экрана.

Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 213 с.

47 Соловьева Е. В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Соловьева. – Ставрополь, 2010. – 213 с.

- цілісності та неподільності психіки людини, забезпечення її психологічного здоров'я та створення передумов для забезпечення внутрішньо обумовленого та вмотивованого свободою людини життя в суспільстві.

2. Надання переваги визначенню особистості як ієрархічної системи, що інтегрує в динамічне ціле біологічні, психічні, соціальні та духовні якості людини, виступає першоосновою для обґрунтування особистісної саморегуляції як цілісності існування людини в різноманітних сферах життєдіяльності, приведення до рівноваги соціальної та психічної сторін її буття, як внутрішньої складно ієрархізованої неподільної та взаємообумовленої системи діяльності психіки та свідомості. Розуміння психіки як властивості високоорганізованої матерії, яка за своїм змістом є відображенням об'єктивної дійсності, що має специфічні стадії розвитку, дає можливість визначити її специфічні взаємообумовлені зв'язки зі свідомістю: психіка існує без свідомості, але, водночас, саме включення в її функціонування свідомості забезпечує її якісну динаміку в онтогенезі; основою формування індивідуальної свідомості виступає не що інше, як розвинена здатність психіки до диференціації та відповідної інтеграції суб'єктивного й об'єктивного, відповідних психічних реакцій, що неминуче виникають у цьому процесі.

1.3. Соціальна адаптація та специфіка особистісної саморегуляції

Розвиток людини та набуття нею статусу особистості можливий лише за умови існування людського суспільства. У свою чергу, його функціонування регламентовано низкою норм і правил, призначення яких полягає в регуляції численних форм міжособистісних стосунків. Саме в суспільстві людина самоздійснюється та самореалізовується шляхом засвоєння тих норм і правил, що вироблені у процесі його культурно-історичного розвитку. Правила, з якими зіштовхується

людина, є зовнішніми по відношенню до її внутрішнього світу. Лише психіка та свідомість забезпечують інтеріоризацію та екстеріоризацію засвоєних норм і правил, які із зовнішніх регулятивних форм, що забезпечуються системою оточуючої дійсності людини, екстраполюються в її внутрішні психічні схеми, психологічні моделі та соціальні стратегії й, як наслідок, здійснюють регуляцію соціально обумовлених форм її поведінки та взаємодій у суспільстві.

Соціально обумовлені детермінанти забезпечують становлення людини як особистості. Первинна регуляція людської активності на рівні виховання в неї потреби щодо дотримання вимог зовнішнього середовища, що досить часто визначається через концепти «адаптація» та «соціалізація», здійснюється зовнішніми об'єктами (сім'я, однолітки тощо) по відношенню до внутрішнього світу людини. І, як наслідок, формування внутрішніх механізмів регуляції, а з часом доведення цих механізмів до рівня довільного їх використання в діяльності самою людиною, і виступає першоосновою саморегуляції. Водночас саморегуляція виступає тим феноменом людського існування, який і досі не має чіткого та узгодженого визначення самими науковими парадигмами та школами, що досліджують динаміку його розгортання в онтогенезі людини та у її взаємодії з тим, що визначається як соціум. У контексті виявлення специфіки особистісної саморегуляції, з позиції соціальної активності, проблеми адаптації та соціалізації будуть першими на розгляді.

Основою для розгляду саморегуляції як соціального регулятивного процесу є *положення В. Беха про соціальні процеси*, в основі яких закладені тенденції до самоорганізації та саморегуляції⁴⁸. Теза науковця про саморозгортання соціального життя у формі протиріччя між особистістю та суспільством розкривається безпосередньо у його цілісній концепції про соціальний організм. Учений визначає

48 Бех В. П. Ноосоціогенез, самоорганізація та саморегуляція соціальних систем / В. П. Бех // Наукові школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / укл. : Г. І. Волинка, О. с. Падалка, Л. Л. Макаренко ; за заг. ред. В. П. Андрущенко. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – с. 46–54.

основні закономірності його функціонування:

- формування за синергетичними законами у формі протиріч між людською особистістю та соціумом, що відбувається як органічна сукупність усіх видів діяльності людини, суспільних відносин, зв'язків;
- формування та розвиток в органічній єдності його складових частин – особистості й суспільства, кожна з яких є дієвим засобом розвитку іншої;
- здатність до саморозвитку та формування власної системи саморегуляції на основі цілісності, що призводить до поділу його у морфологічному аспекті на керуючу та керовану підсистеми, а в функціональному – до виникнення круговороту специфічної інформації, що у науковій літературі дістала назву управлінської;
- здатність до соціального планування та керування як форм зв'язку, соціального знання та соціальної практики;
- здатність до його моделювання залежно від рівня, на якому розглядається взаємодія людей між собою.

Із урахуванням закономірностей розвитку соціального організму як основи для розгортання соціалізації та адаптації можна вважати, що основною передумовою розгляду саморегуляції як соціальної активності особистості є *положення філософської науки про існування цілісної єдності між особистістю та соціумом, що утворює цілісний соціальний організм*. Він є органічною сукупністю всіх видів діяльності людини, суспільних відносин і зв'язків. Соціальна активність особистості безпосередньо представлена в її відношенні до об'єктів навколишньої дійсності та ставленні, що безпосередньо виражається в поведінкових патернах особистості.

Співвідношення процесів адаптації та соціалізації якісно визначає специфіку *соціальної активності особистості*. Домінуючим стимулом адаптації та соціалізації виступає, з одного боку, одвічне

прагнення людини до збереження власної автономії, свободи та незалежності, з іншого – її природно обумовлена потреба у прийнятті та визнанні її іншими, приналежності до групи. У контексті цього дослідження особистісна саморегуляція розглядається як результат послідовного розгортання процесів адаптації та соціалізації, що, інтегруючись, забезпечують її динаміку. Причому адаптація включає в себе соціалізацію. Звідси, *соціальна адаптація* як форма матеріального, об'єктивно обумовленого на рівні організму сприйняття людиною дійсності детермінує формування новоутворень, що дозволяють індивіду перейти на якісно новий рівень функціонування, на рівень безпосередньої й опосередкованої його взаємодії в системі суспільних взаємин, домінуючими тенденціями якої є його психічне, психологічне та соціальне включення.

Соціальна активність обумовлюється двома важливими процесами, що впливають на якісні та кількісні властивості, а також визначають динаміку появи, формування та функціонування особистісної саморегуляції. У контексті такого розгляду саморегуляція є механізмом соціальної активності особистості, що забезпечує її ефективну соціальну адаптацію до суспільних взаємодій, реалізації себе в них. На відміну від саморегуляції, в широкому контексті її розуміння, особистісна саморегуляція обумовлюється адаптацією на ранніх етапах розвитку дитини (йдеться про розвиток у ранньому та дошкільному дитинстві) та якісно визначається соціалізацією на більш пізніх етапах розвитку (зокрема молодший шкільний, підлітковий та юнацький вік). Порушення адаптації призводить до порушення не тільки соціалізації як форми соціальної активності особистості, але й саморегуляції та особистісної саморегуляції. У такому контексті не буде помилковим визначення феномену дезадаптації як одного з чинників, що здатні як безпосередньо, так і опосередковано впливати на особистісну саморегуляцію.

Важливе значення в детермінації *соціально-психологічної деза-*

даптації має функціонування психічного дизонтогенезу. В. Кобильченко зазначає, що вроджені чи набуті психофізичні вади розвитку зумовлюють порушення взаємодії особистості з оточуючим світом. Учений зауважує, що психофізичний дефект не тільки об'єктивно впливає на психосоціальний розвиток особистості (особливо в підлітковому віці), ускладнюючи її безпосередню взаємодію з довкіллям, а стає тим психологічним фактором, що детермінує появу суто психологічних проблем, насамперед самооціночного характеру.⁴⁹

Л. Виготський, на відміну від позицій гуманістів, визначав основні причини появи механізмів дезадаптації у кризові, переломні моменти життя особистості, коли відбувається різка зміна «ситуації соціального розвитку» яка детермінує необхідність реконструкції типу адаптивної поведінки⁵⁰. В контексті цієї проблеми значний ризик детермінується моментом переходу до самостійної професійної діяльності – періоду початку нового способу життя, нових вимог, що висувуються новою соціальною ситуацією.

Аналіз змісту адаптації та дезадаптації в різних підходах дозволяє констатувати, що в процесі соціальної адаптації здійснюється пристосування індивіда до нових соціальних умов, реалізація його потреб, інтересів і прагнень; особистість входить в нове соціальне оточення, стає його повноправним членом, самоутверджується та розвиває свою індивідуальність. У результаті адаптації до середовища, до діяльності, до професії формуються соціальні аспекти спілкування, поведінки та професійної діяльності, що є визнаними суспільством і завдяки яким особистість реалізує власні прагнення, потреби, інтереси і, відповідно, може професійно самовизначитися.

У гуманістичній психології адаптація визначається як гомео-

49 Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія / В. В. Кобильченко. – К. : Освіта України, 2010. – 550 с. – ISBN 978-966-188-126-5.

50 Виготський Л. С. Проблемы общей психологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 2 / Л. С. Виготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 368 с.

статичний процес, сутність якого складає оптимальна взаємодія особистості та середовища⁵¹. Відповідно до поглядів К. Роджерса, дезадаптація – це стан невідповідності, внутрішнього дисонансу, в якому основне джерело полягає в потенційному конфлікті між установками «Я» та безпосереднім досвідом людини⁵².

Гуманістично зорієнтовані науковці під адаптацією розуміють вміння пристосовуватися до зовнішніх обставин. Основу цього твердження складає теза про те, що існує тісний взаємозв'язок процесів адаптації та саморегуляції, де остання – це безперервний процес пристосування людини до навколишніх умов і задоволення потреб, що виникають у даний момент. Процес регуляції включає як внутрішні, так і зовнішні зміни, причому до внутрішньої адаптації відносять зміни в установках, відчуттях, емоціях і мотивах особистості, до зовнішньої – поведінку та вчинки, в основі яких лежить внутрішня адаптація. Через те, що в особистості у процесі соціалізації з'являються нові установки та почуття, вона вносить конструктивні зміни у власну зовнішню спрямовану поведінку. Внутрішні зміни, у свою чергу, відбуваються в результаті зміни Я-концепції.

В. Франкл досить глибоко досліджував адаптивні здібності індивідуума в умовах зовнішнього середовища, розглядаючи його як стресове та фруструюче⁵³. В основу його теорії покладено *екзистен-*

51 Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.

Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы / А. А. Налчаджян // Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия по соц. психологии личности] / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2000. – с. 395–481.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. – М. : Наука. – 1994. – 480 с.

Роджерс К. Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практ. работы / [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой]. – [М.] : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 462, [1] с. – (Психологическая коллекция). – ISBN 5-04-003515-2.

52 Роджерс К. Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практ. работы / [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой]. – [М.] : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 462, [1] с. – (Психологическая коллекция). – ISBN 5-04-003515-2.

53 Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Смысл, 2001. – 345 с.

ційний погляд на особистість. Суть цього підходу розкривається через усвідомлення унікальності життя окремої людини, яка існує в конкретний момент часу та простору. Розглядаючи поведінку особистості виключно у стресових умовах, її емоційні реакції й особливості психологічних захистів, В. Франкл визначає головну умову успішної адаптації з погляду збереження рівноваги особистісних інстанцій людини, власної духовності. Ідея науковця про трансцендентальне ество природи людини, згідно з яким самоактуалізація здійснюється лише тоді, коли людина виходить за межі свого «Я», піднімається над ситуацією – тобто має здатність не ламатися під ударами тіла та душі. Отже, гуманісти вбачають у здатності людини ефективно адаптуватися до оточуючої дійсності одночасно й формування її можливостей до регуляції себе у тих обставинах її життя, що створюються внаслідок її соціальної активності.

Феномен соціалізації розкривається в генетично обумовленій потребі людини – приналежності до суспільного об'єднання з іншими людьми, ступінь реалізації якої й обумовлює її становлення як особистості. На важливу роль суспільства у формуванні особистості людини вказує і позиція Л. Виготського, що визначена методологічно обґрунтованою концепцією культурно-історичного розвитку особистості в онтогенезі⁵⁴. Не потребує уточнень той факт, що соціалізація виступає тим необхідним механізмом регуляції розвитку людини, що забезпечує здійснення якісного її перетворення з індивіда як носія психофізіологічних характеристик на особистість, яка формується у процесі взаємодії з оточенням. Причому якісними ознаками взаємодії особистості в суспільстві, поряд із нормативно-правовою поведінкою, є і стан розвитку та функціонування мислення й свідомості, мови та мовлення як засобів встановлення ефективної комунікації.

Традиційно закріплена тенденція, згідно з якою соціалізація представляє інтеграцію людини в суспільство, основою якої є спів-

54 Виготский Л. С. Проблемы развития психики : [собр. соч. в 6 т.] Т. 3 / Л. С. Виготский ; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – 432 с.

віднесення психофізичних особливостей із усталеними нормами даного аспекту розвитку та визначення того, що невідповідність таким нормам визначає спектр імовірних порушень соціалізації. Ця позиція є досить сприйнятливою за умови розгляду соціалізації як форми життєдіяльності особистості.

Поряд із визначенням впливу на саморегуляцію особливостей адаптації та соціалізації як процесів, в межах яких розгортається соціальна активність особистості, важливого значення набуває визначення особливостей розуміння особистісної саморегуляції в контексті феноменів активності та діяльності. Педагогічні та психологічні дослідження у визначенні саморегуляції об'єднані єдиним зусиллям, що спрямоване на визначення тих об'єктивних механізмів впливу на людину, які, з одного боку, забезпечують становлення її як суб'єкта власної діяльності, а з іншого – створюють передумови до соціальної реалізації в суспільних взаємодіях.

Теоретичний аналіз показав, що саморегуляція визначається з урахуванням стану сформованості здібностей особистості утримувати рівновагу в системі реалізації значущих міжособистісних взаємодій та в керуванні власною діяльністю. Підтвердженням цього є визначення саморегуляції Ш. Надирашвілі – як системи поведінкових планів і програм, формування яких здійснюється на рівні соціальних установок і ціннісних орієнтацій⁵⁵.

О. Шорохова та М. Бобнева трактували *поняття «регуляція соціальної поведінки»* у досить в широкому ракурсі: як упорядкування, організацію, детермінацію процесів, що відповідають меті, тобто як зовнішню та внутрішню регуляцію поведінки⁵⁶.

Проблема взаємовідношення регуляції та саморегуляції в контексті розуміння її як соціальної активності особистості також роз-

55 Надирашвили Ш. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1974. – 170 с.

56 Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред.: М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. — М., 1979.

крита і в дослідженнях В. Мерліна. Науковець вирішував проблему шляхом встановлення взаємозв'язку соціально-типових відношень особистості з мотивами діяльності, а також виявляв роль відношень поряд із властивостями нервової системи й темпераменту в формуванні індивідуального стилю діяльності⁵⁷.

Феномен саморегуляції як безпосередньо (умова), так і опосередковано (предмет) виступав одним із провідних положень *соціально-психологічного методу пізнання*. Найбільш вагомий внесок у теоретико-методологічне вирішення проблеми соціального характеру саморегуляції належить В. Ядову⁵⁸.

Саморегуляція в ракурсі соціально-психологічного методу пізнання визначається з позицій встановлення методологічних засад у розумінні особистості як таких, за яких унікається поляризація бачення її з суто соціологічної, соціальної позиції, так і суто психологічної. В. Ядов досяг такої рівноваги шляхом розуміння особистості як деіндивідуалізованої структури. Науковець визначає, що структура індивідуальності конкретної емпіричної людини розглядається з позиції виділення в ній тих проявів, які роблять її схожою на інших в силу спільності соціальних умов і соціальних стосунків, у які вона включена як соціальний об'єкт. Включеність людини в соціальну систему вимагає від тих, хто її регулює, здійснення відповідного прогнозування проявів людини в цій системі. Прогнозування соціальної поведінки особистості зводиться до аналізу типових проявів її активності – способу життя великих соціальних спільностей (народів, класів, соціальних груп), а як об'єкт, що прогнозується, виступає соціальний тип її особистості. У контексті саме соціально-психологічного дослідження виникає необхідність в експериментальному виявленні та підтвердженні ефективності таких соціально-психологічних

57 Мерлин В. с. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. с. Мерлин. – Пермь : Пермский пед. ин-т, 1968. – 240 с.

58 Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – с. 89-106.

механізмів і засобів, що дадуть можливість більш ефективно здійснювати регуляцію людини, а в подальшому і забезпечувати її саморегуляцію в системі соціальних взаємодій.

В. Ядов у вирішенні проблеми встановлення соціально-психологічних механізмів звертався до досліджень Р. Літона, який намагався конструювати типологію особистості на основі домінуючих властивостей культури, та Р. Дарендорфа, який як механізм саморегуляції визначав гіперболізовані потреби, що обумовлюються рівнем розвитку технічного прогресу. На відміну від позицій зазначених науковців, В. Ядов спрямував соціально-психологічний аналіз на виявлення спрямованості мотивації поведінки та на інші показники, що залежать від суспільних умов життя.

Визначення спрямованості мотивації вимагає конкретизації тих положень, які входять до розуміння саморегуляції. Одним із таких основних понять є «особистість». Основу розуміння особистості в контексті соціально-психологічного аналізу складає діяльність⁵⁹. Співвідношення цих понять здійснюється шляхом запровадження поняття «прогнозу», що в ракурсі дослідження диференціюється на два типи прогнозу діяльності особистості – загальносоціологічний і приватносоціологічний. Загальносоціологічний – це прогноз розвитку системи суспільних відносин на базі зміни способів виробництва. Приватносоціологічний прогноз здійснюється в більш вузьких рамках соціального статусу індивідів. Його основою є соціальна поведінка, проте в ній прогнозуються не особливості індивіда, а система суспільних настанов, що пов'язані з розподілом праці, зміною діяльності, тобто сукупністю ролей, що об'єктивно задані індивідам, які виконують деперсоніфіковані суспільні функції. Він носить нормативний характер і визначає сферу поведінки, що передбачена різною мірою настанов. Будь-який вихід за межі припустимого відхилення від ролі розглядається як «ненормальність», «девіантна

59 Ядов В. А. Стратегия социологического исследования / В. А. Ядов. – М. : Добросвет, 1999. – 596 с.

поведінка» – незалежно від того, чим це є: корисним творчим актом або злочинним діянням. Суб'єкт діяльності в такому ракурсі виступає як агент способу життя власного соціального оточення, а предметом дослідження, як правило, стає аналіз процесу соціальної адаптації як результату засвоєння індивідом наявних форм і способів суспільної поведінки.

Проблема особистості в соціально-психологічному дослідженні – це погляд із боку суспільства, зі сторони включеності людей у соціальні процеси, де їхні (людські) властивості або несуттєві, або самі розглядаються з точки зору того, якою мірою вони включають у себе загальносоціальні чи приватносоціальні риси. Отже, основою соціально-психологічного дослідження особистості виступає аналіз соціально-конкретних особливостей психічної регуляції соціальної поведінки⁶⁰.

В. Ядов вбачає, що проблема регуляції, саморегуляції та прогнозування соціальної поведінки особистості в рамках досліджень обмежується відносно вузькою сферою виявлення взаємозв'язку конкретних соціальних умов діяльності індивіда та його суб'єктивного відношення до них у вигляді станів схильності (диспозицій) до оцінки та поведінки в таких умовах з урахуванням структури диспозицій, їх залежності від попереднього досвіду й узагальнених психологічних особливостей суб'єкта⁶¹. Відповідно до такого формулювання проблеми, прогнозуванню підлягають не окремі поведінкові реакції індивіда і не вся система вчинків, суб'єктом яких є особистість як соціалізована індивідуальність. Тут мають на увазі типізовані, узагальнені прояви процесів, що вивчаються.

Отже, саморегуляція в контексті соціально-психологічного дослідження є встановленням ступеня вираженості в особистості спів-

60 Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – с. 89-106.

61 Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [под ред. В. А. Ядова]. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.

відношення соціального та індивідуального, з одночасним наданням переваги соціальному в контексті виміру життя особистості та, відповідно, констатацією будь-яких порушень, які виникають у поведінці людини. Важлива роль уведення в ракурс досліджень саморегуляції соціально-психологічного аналізу інтеграції поглядів на соціальну активність і діяльність особистості шляхом детального вивчення проявів її соціальної поведінки.

Соціально-психологічна адаптація як підґрунтя становлення особистості являє собою процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища найрізноманітнішими інтеріоризованими соціальними засобами (дії, вчинки, діяльність); компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні ним порівняно стабільними умовами й обставинами свого буття; складова осмислення та розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятним або ситуативно можливим способам поведінки особистості [А. Фурман, 2000].

Критерієм *психічного здоров'я* адаптація виступає в межах патопсихологічного підходу до обстеження аномального характеру функціонування особистості як суб'єкта життєдіяльності. Наявність адаптації до оточуючого середовища виступає, на думку Б. Зейгарник, основою нормальності психологічного розвитку особистості.⁶²

Беручи до уваги стан розробленості проблеми соціальної адаптації та її ролі у формуванні особистісної саморегуляції, визначається її стійкий зв'язок із проблемами функціонування соціальної активності особистості, функціонування її адаптивності та дезадаптивності як психологічної властивості особистості та як критерію психічного здоров'я, що визначає певну «серединну конфігурацію» особистісної саморегуляції, за якої основними ознаками ефективної соціальної

62 Зейгарник Б. В. Патопсихология : учебник для бакалавров : учебник для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по гуманит. направлениям и специальностям / Б. В. Зейгарник ; психологич. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013 – 367 с. – (Бакалавр. Базовый курс). – ISBN 978-5-9916-2726-9 (в пер.).

адаптації є збереження аутентичності, цілісності особистості у процесі адаптації до соціально значимого середовища.

Логічним також є висновок про особливу функцію соціальної адаптації в формуванні саморегуляції особистості з порушеннями розумового розвитку, яка, на відміну від соціалізації, має місце не за будь-яких контактів особистості з соціальним оточенням, а лише у випадках, коли є суб'єктивна та об'єктивна потреба оптимізувати її соціально-психологічні зв'язки із соціумом. Ця необхідність обумовлюється тим, що жодний реальний процес соціалізації не позбавлений певних деструктивних впливів на особистість, які можуть відіграти більш або менш суб'єктивну роль у її наступному формуванні. Природно, що у дитячому віці, за наявності обмеженого життєвого досвіду, людина має недостатньо сформований психологічний імунітет до будь-яких шкідливих соціальних впливів, тому завдання їх своєчасної діагностики та корекції є одним із найважливіших для сучасної освіти та психолого-педагогічних наук тощо.

Отже, *соціальна адаптація* – це знання суб'єктом специфіки конкретної ситуації та порівняльна оцінка усвідомлюваних змін у ній, що детермінують потребу змін у власній поведінці з метою ефективнішого пристосування до нових форм соціальної взаємодії, взаємовідносин тощо. Взаємообумовленість суб'єктивного та об'єктивного в особистості, що розвивається та формується в підлітковому віці детермінує функціонування її саморегуляції на тлі соціальної адаптації її суб'єкта до різноманітних видів діяльності, що неминуче розширюються в підлітковому віці. Зв'язок між суб'єктом, що є лише внутрішньою інстанцією функціонування людини та її особистістю, що надбудовується на тій внутрішній природно заданій аутентичності суб'єкта, здійснюється завдяки і шляхом соціальної адаптації людського індивіда до оточуючої об'єктивно заданої реальності, що й представлена оточуючою дійсністю.

Таким чином, особистісна саморегуляція обумовлюється со-

ціальною активністю особистості, що представлена процесами соціальної адаптації, активності та діяльності як основними процесами, що детермінують становлення та функціонування особистості, та станами схильності (диспозицій) особистості до оцінки та поведінки, що складають соціально-конкретні особливості психічної регуляції соціальної поведінки.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступні **висновки**:

1. Свідомість і самосвідомість виступають основним підґрунтям для формування особистісної саморегуляції. Встановлення того факту, що саморегуляція здійснюється у процесі відображення та випереджаючого відображення психіки, за якого важливого значення набуває упередження формального розуміння психіки як здатності до відображення, що забезпечується діяльністю мозку, та розуміння психіки як активного, спрямованого та усвідомленого відображення, що підпорядковане свідомій меті, яка забезпечує реалізацію, представлення в психічній діяльності суб'єкта, котрий є автором і виконавцем цієї мети. Тобто, йдеться про психічну діяльність суб'єкта особистісної саморегуляції.

2. Психічна діяльність, яка спрямована не тільки на відтворення внутрішнього гомеостазу людини та збереження її цілісності, що забезпечується регуляцією та саморегуляцією як природно заданою властивістю функціонування будь-якої живої системи від простих її форм (на рівні біологічного організму) до складних, якою є людина. Також забезпечує встановлення зв'язку між внутрішнім і зовнішнім, яким по відношенню до психіки є соціум. Особистісна саморегуляція є культурно-історичним утворенням, яке детермінується діяльністю психіки та свідомості і формується лише під впливом суспільства на індивіда, що й обумовлює динаміку розвитку та становлення його як особистості. Проведений аналіз проблеми особистісної саморегуляції

в сучасній науці вказує на відсутність чіткого поняття «особистісної саморегуляції» та науково вивірених і експериментально перевірених механізмів її функціонування як при онтогенезі, так і при психічному дизонтогенезі становлення особистості в підлітковому віці.

3. За результатами теоретичного аналізу встановлено, що особистісна саморегуляція обумовлюється тільки внутрішніми процесами, станами, властивостями, якостями, потребами, мотивами, цінностями функціонування яких забезпечується взаємодією та впливом свідомості і самосвідомості, психічної діяльності та соціальної адаптації особистості. Саме ці процеси і виступають підґрунтям для появи та функціонування особистісної саморегуляції.

РОЗДІЛ II: ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

2.1. Специфіка формування особистісної саморегуляції під впливом незворотного стану розумової відсталості

Проблеми дослідження людини, яка відрізняється від інших тим, що має «мало розуму» або «недостатньо розуму», завжди турбували людство. На більш ранніх стадіях розвитку суспільства ставлення до таких людей носило міфологічний, а досить часто містичний характер. Природа самого феномену недостатності розуму трактувалася при цьому по-різному. Набувало різноманітних форм і безпосереднє ставлення до людей, яким притаманний певний аспект функціонування за обмеженістю розумового розвитку. Таких людей і вбачання в них містичних ознак, пояснити які було на той час не можливо, й склали основу визнання їхньої унікальності, певної обраності.

Перші науково виважені трактування розумової відсталості з'явилися у філософії та медицині, а згодом і в педагогіці. Психологія як наука на момент свого становлення більше опікувалася дослідженням функціонування людини при збереженості її психічних процесів і лише згодом, з появою інтересу дослідників-психологів до людей, які мають своєрідний модус життя, стали з'являтися заклади клінічної та медичної психології на противагу психіатрії.

У філософському розумінні *розумова відсталість* – це постійний стан розумової недостатності, здебільшого вроджений, що викликає нездатність до соціальної адаптації. Філософам належить розмежування розумової відсталості та псевдовідсталості. Псевдовідсталість функціонує як тимчасовий стан свідомості, що детермінується впливом певних негативних факторів на розвиток людини. Йдеться про низький рівень культури, народження та зростання в

бідному середовищі, наявність негативних тенденцій у навчанні та прояви соціально несприйнятливої поведінки. Вона обумовлюється визначеними чинниками при одночасному збереженні основного – здатності людини до навчання⁶³.

Наукові пошуки вирішення проблеми розумової відсталості виступали предметом і в дослідженнях медичної науки. Так, у середині ХІХ ст. з'являються перші результати наукового вивчення людей із вадами розумового розвитку, або слабоумством. Це було пов'язано з намаганнями дослідників надавати їм відповідну медичну допомогу. Ж. Ескіроль здійснив спробу розподілити слабоумство на вроджене та набуте, описав типові прояви цього порушення.⁶⁴ Так, за вродженого слабоумства спостерігалися ознаки недорозвиненості психічної діяльності, набутому ж притаманно домінування ознак розпаду психіки. В 1839 році Ж. Ескіроль опублікував працю про розумово відсталих людей, у якій поряд із описом медичних, гігієнічних і медико-соціальних проблем (як наслідку слабоумства) значна роль була відведена психологічним аспектам. Вченим було виділено такий стан слабоумства, за якого констатувалася його стійкість і відмінність від психічних захворювань. Цей стан із часом почав визначатися як ідіотія.

Ж. Ескіроль вбачав характерну особливість слабоумства в недостатності розвитку мовлення. Виходячи саме з оцінки стану розвитку мовлення, зокрема особливостей його експресії, об'єму словникового запасу, сформованості граматичного порядку, доступності для розуміння оточуючими людьми, і виникає диференціація розумової відсталості. Отже, Ж. Ескіроль визначив якісний показник слабоумства – несформованість і нерозвиненість мови, яка відіграє значну роль у функціонуванні мислення, що з часом було доведено у дослідженнях М. Тарасевича, а згодом і Л. Виготського.

63 Психологическая энциклопедия mirslavarej.com/content_psy/F70-f79-umstvennaja-otstalost-8101/html.

64 Кронфельд А.С. Проблемы синдромологии и нозологии в современной психиатрии. – Харьков: «Основа», 1996. – 180 с.

Визначення клінічної картини розвитку слабоумства дало можливість здійснювати подальші наукові дослідження та розвинути науку про слабоумних дітей, визначити її пріоритетні напрями: навчання, виховання, корекцію та лікування. Саме психіатрам і дослідникам у цій сфері належить розробка й організація навчання розумово відсталих людей. У другій половині XIX ст. Ж. Ітар та Е. Сеген зосередили наукові інтереси на вивченні психологічних особливостей людей зі слабоумством. Е. Сеген при цьому порушенні виділив як основну психологічну ваду недостатність розвитку вольової сфери, що й обумовлює всі похідні порушення становлення та функціонування людини з розумовою відсталістю. Також він уточнив, за допомогою клінічного спостереження та опису, визначення ідіотії й імбецильності, що дозволило на основі цих даних створити систему лікувальної та педагогічної корекції, яку науковець апробував у власній діяльності.

Е. Крепеліну належить введення *поняття «олігофренія»*, яке базувалося на констатації слабоумства, що дозволило конкретизувати елементарні відмінності розвитку розуму нормальної людини та людини, в якій визначається його недостатність.⁶⁵ В онову олігофренії, або малоумства, на думку автора, покладено всі клінічні форми вродженого слабоумства, при цьому олігофренія як поняття включає в себе об'єднану, різноманітну за етіологією, клінічною картиною та морфологічними змінами групу аномалій. Загалом, Е. Крепелін вбачав у понятті олігофренія стани, що мали загальну патогенетичну основу – тотальну затримку психічного розвитку.⁶⁶

Саме визначення особливостей психічного розвитку при олігофренії, що як стан не мала чітко окреслених меж впливу на нього, виступало актуальним для досліджень науковців, зокрема у пошуках причинно-наслідкових зв'язків цього стану. В. Блейхер вказав на на-
65 Крепелин Э. Введение в психиатрическую клинику [Текст] : пер. с нем. / Э. Крепелин. – 2-е изд., испр. – М : БИНОМ, 2007. – 493 с.

66 Шипицына Л.М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

явність труднощів диференціації недорозвиненості психіки при олігофренії⁶⁷.

Встановлення особливостей функціонування та розгортання функцій психіки при порушеннях розумового розвитку – йдеться про порушення розвитку сприймання, уваги, уяви, пам'яті і, як наслідок, мислення та мовлення – виступило основою наукових досліджень у психології, педагогіці та дефектології. Протягом ХХ ст. науковці здійснювали різноманітні спроби визначити та класифікувати причини і наслідки цих порушень на основі констатації особливостей розвитку та функціонування психіки таких дітей і дорослих. Основою розуміння особливостей психічної діяльності виступала діагностика розумової відсталості як стану. Динаміка досліджень феномену розумової відсталості, починаючи від початку ХХ ст. вказує на здійснення цілої низки спроб вчених щодо розроблення діагностики стану розумового розвитку за його порушення. Методики діагностики включали в себе опис психологічних особливостей дітей і підлітків із таким порушенням, що знайшло відображення у роботах Ж. Демора, Н. Нортурті, Г. Годдарда, В. Вейгандта, Г. Россолімо, Г. Трошина та інших.

У подальшому інтенсивність психологічних досліджень дітей із порушеннями розумового розвитку й із психічними вадами значно зростає. Накопичуються знання про цих дітей щодо функціонування та корекції їхньої пізнавальної діяльності в навчанні та вихованні, що призвело до формування спеціальної наукової галузі – олігофренопедагогіки.

Визначення порушення розумового розвитку (що з часом набуло значення загальнозживаного поняття «розумова відсталість») як стану, за якого психіка не може досягнути нормального рівня психічного розвитку, знаходимо в дослідженнях А. Тредгольда⁶⁸.

67 Блейхер В. М. Клиническая патопсихология / В. М. Блейхер. – Ташкент: Медицина, 1976. – 326 с.

68 Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Пер. с нем. Т.Н.Дмитриевой. – М., 2001.

Вчений розробив критерії діагностики психічного розвитку за наявності стану розумової відсталості, виділивши інтелектуальний (за наукуваністю), біологічний і соціальний критерії. На сучасному етапі розуміння розумової відсталості як феномену функціонування та розвитку людини актуальним є те, що знівельований А. Тредгольдом інтелектуальний критерій є важливим не тільки в контексті виявлення особливостей їхнього психічного розвитку, але й тому, що навіть інтелектуально повноцінні діти значно різняться успішністю. Л. Шипіцина ставить під сумнів такого роду знецінення критерію інтелектуальності, зазначаючи, що за такого розуміння до категорії розумової відсталості будуть належати люди з невротами та психопатологіями різних форм⁶⁹. А. Тредгольд, визначаючи як основний саме соціальний критерій, акцентував увагу на оцінці здатності людини пристосуватися до оточення з одночасним підтриманням незалежного існування. Чи розумів науковець в основі соціального критерію стандарти соціального пристосування, чи, можливо, він вбачав якісь інші показники, що дозволили йому знівельувати інтелектуальний критерій на користь соціальному, але цей аспект залишає достатній простір для подальших наукових пошуків.

Розуміння розумової відсталості з позиції функціональності психіки завжди буде носити суб'єктивний характер, відображаючи позицію того чи іншого дослідника. Все це обумовлюється, перш за все, тим, що психіка як один із основних феноменів людини та людського життя, в цілому, виступає настільки різноаспектною та взаємозалежною від загального розвитку суспільства, що визначення її критеріїв і можливостей функціонування в нормі завжди будуть лабільними, змінюваними та динамічними. Саме це і спровокувало пошук нових можливих критеріїв для визначення порушення розумового розвитку.

Вони знайшли відображення в дослідженнях А. Біне та Т. Сі-

69 Шипіцина Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

мона, зокрема в розробленні ними оцінки психічної неповноцінності відповідно до вікових показників. В. Штерн увів поняття «інтелектуальний коефіцієнт», що дозволяє вказати на появу в дослідженнях тенденції до більш глибокого розуміння розумової відсталості з позиції виокремлення одного домінантного показника. Проте це не дає можливості бути більш точним у діагностиці розумової відсталості. Тенденція до виокремлення із загального поля функціональності психіки таких аспектів, як вік та інтелект детермінує розширення можливостей діагностики та досліджень розумової відсталості в онтогенезі людини.

Спостерігається еволюція розуміння цього психічного стану та визначення категорії «розумова відсталість», коли, виходячи з первинного її розуміння як слабоумства, малоумства, наукове пізнання зосереджується на визначенні певного стану, психічного недорозвитку та психічної неповноцінності. Саме розуміння «психічного недорозвитку» як значно зниженого інтелектуального функціонування, що виражається в недостатній сформованості адаптивної поведінки, яке виникало протягом певного періоду розвитку, вносить конкретизацію у питання: чому саме сфера психіатрії не змогла більш точно визначити розумову відсталість.

За будь-яких порушень функціональності психіки (йдеться про невротичні, психопатоподібні стани) може спостерігатися зниження інтелектуального функціонування та порушення адаптивності поведінки людини. Щодо розумової відсталості, то існує традиційна точка зору, з позиції якої констатація розумової відсталості здійснюється саме через урахування органічного стану функціонування мозку. Водночас відомо, що органічна недостатність головного мозку визначається здебільшого у розумово відсталих дітей із тяжкою формою, а в дітей із легкою формою розумової відсталості такого роду недостатність виявляється досить рідко. На підтримку цієї позиції С. Гаррард і Дж. Річмонд визначили її наявність тільки в 20-25%

розумово відсталих дітей, що вказує на той факт, що патогенез різноманітних форм розумової відсталості не є однозначним. У контексті встановлення неоднозначності причин розумової відсталості, зокрема обов'язкової наявності органічного ураження мозку, цікавою є позиція Г. Каплана та Б. Седока, які вбачають у розумовій відсталості не стан, а поведінковий синдром, що не має єдиної етіології, механізму, динаміки та прогнозу і відображає установку суспільства по відношенню до дітей і людей цієї групи⁷⁰.

Водночас існуюча полеміка щодо поняття розумової відсталості особливо загострилася, на думку Л. Шипициної, в минулому столітті. Вчена, здійснюючи аналіз проблеми пошуку адекватного поняття до означення стану, при якому констатується недостатність розумового розвитку, здійснює детальний аналіз генези розвитку самого поняття та зазначає, що, на початку ХХ ст. дітей із вадами розвитку називали «ненормальними дітьми». Цей термін використовувався як вітчизняними, так і зарубіжними психологами, психіатрами та невропатологами, зокрема А. Біне, Г.Я. Трошиним, Г.І. Россолімо та іншими. Усі визначення поняття, що охоплювало типи порушеного розвитку, починаючи від визначення ще сформульованого А. Біне, включали констатацію наявності психічних і фізичних вад, визначали тим самим необхідність створення спеціальних умов навчання. Практично одночасно в роботах Л. Виготського, В. Кащенко починає використовуватися поняття «дефективні діти». Наприкінці 1930 рр. вводиться термін «аномальні діти», що включав у себе всі вади розвитку. І сьогодні слово «дефект» залишається словоутворюючим у складі терміну «дефектологія».

У зарубіжних дослідженнях і термінологічних пошуках, починаючи з 60-х рр., поряд із термінами, що є аналогічними терміну «аномальні діти», стало використовуватися поняття «виняткові

70 Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

діти», що об'єднувало як дітей із вадами розвитку, так і дітей, які мали неординарні здібності – обдарованих. Через тенденції до змін в освітньому процесі, зокрема застосування в навчанні дітей із фізичними та психічними вадами інтегрованого підходу, через прагнення запобігти «навішуванню ярликів» у США та деяких інших країнах серед неспеціалістів, у засобах масової інформації почало застосовуватися досить невизначене поняття – «діти з особливими потребами», що включає в себе й обдарованих дітей. Те саме спостерігається й у варіанті використання поняття «діти з особливими освітніми потребами». Разом з тим законодавство деяких країн із питань освіти осіб із вадами розвитку застосовує термін «disabled», що в перекладі означає «особа з обмеженими можливостями». Психологами та дефектологами використовуються також терміни «порушення (вади) розвитку» та «фізичні й психічні вади» як такі, що об'єднують усі категорії осіб із обмеженими можливостями. Останнім часом ще застосовується термін «розвиток із відхиленням».

Термінологічним і понятійним пошукам представників різних напрямів, що досліджують дітей, підлітків і дорослих із розумовою відсталістю (зокрема у США й Європі), сьогодні властива поява нових термінів, що замінюють визначений і давно закріплений термін «олігофренія», вказуючи на його недосконалість. Ця тенденція спричинила появу відмінних за своїм змістом термінів: «психічна відсталість», «психічна затримка», «психічна недостатність», «психічна субнормальність», «розумовий дефіцит», «відсталі діти». Цей термінологічний хаос дає можливість вказати на недостатню розробленість і відсутність методологічної цілісності у конкретизації та констатації предметності досліджень усіх можливих проявів і функціональних можливостей розвитку й життєдіяльності дітей, підлітків і дорослих із порушеннями розумового розвитку. Все це обумовлює особливі питання, що постають перед наукою: співвідношення та послідовність причин і наслідків розумової відсталості; механізми,

що детермінують її появу; ступені прогресування та форми прояву; можливості діагностики та ймовірність прогнозів. Отже, *розумова відсталість* виступає тим феноменом, констатація та намагання визначити однозначні механізми, чинники та динаміку якого практично неможливі. Лише запровадження міждисциплінарного підходу як інтеграції зусиль науковців різних сфер і чітке окреслення завдань дослідження розумової відсталості, можливо, дадуть результати в її інтерпретації, але не констатації.

Безсумнівним є той факт, що розумова відсталість є станом, причинність якого і на сучасному етапі досліджень трактується досить неоднозначною. При цьому встановлено, що подолання будь-яких суперечок можливе шляхом перенесення акцентів із встановлення діагнозу на врахування ситуації та стану функціонування дитини чи підлітка з порушенням розумового розвитку.

У науці відомо, що не завжди вплив на причину є ефективним і сумісним із реальним функціонуванням людини з тими чи іншими психофізіологічними симптомами. Іноді більш доречним є створення сприятливих умов для життєдіяльності людини з тією чи іншою вадою, сприяння подоланню проблем, що виникають при цьому. Слід зазначити, що процес актуальної взаємодії в ситуації «тут і тепер» із дитиною чи підлітком із порушенням розумового розвитку може бути особливо ефективним.

Дитина чи підліток із розумовою відсталістю виступає тим феноменом, який являє собою унікальну картину існування можливостей для усвідомлення самою дитиною чи підлітком власного місця у системі значущих міжособистісних взаємодій і визначення власної позиції з урахуванням заданих природою здібностей і можливостей для здійснення усвідомлення та самоусвідомлення.

Теоретичний аналіз існуючих визначень розумової відсталості дає можливість вказати на існування певного дуалізму. Так, із одного боку, спостерігається тенденція до констатації наявності певної

динаміки в загальному розвитку дітей і підлітків із розумовою відсталістю (йдеться про легку розумову відсталість). Діти та підлітки з легкою розумовою відсталістю активно оволодівають сучасними технологіями, наприклад, часто їм притаманний інтерес до оволодіння комп'ютерними іграми, який, на жаль, не знаходить місця в навчальній діяльності. Йдеться не про розуміння та творче сприймання цих ігрових технологій, а про розвинені можливості до їх активного використання з метою задоволення тих або інших власних потреб. Урахування цього аспекту не представлено у визначенні розумової відсталості як групи станів, що різною мірою та з різних причин порушують адекватне віку функціонування індивіда, підтверджуючи наявність дефекту пізнавальних здібностей⁷¹.

Це визначення викликає супутні запитання та уточнення. Зокрема, про які саме вікові межі йдеться, до яких досягнень кожного вікового етапу прирівнюються та зіставляються пізнавальні здібності дитини чи підлітка з розумовою відсталістю, що саме враховується при констатації пізнавального дефекту і чому практично не висвітлено існування достатньо стійких інтересів таких дітей і підлітків до задоволення власних потреб. У цьому аспекті їхня стійкість може значно перевищувати аналогічні показники дітей і підлітків зі збереженими розумовими здібностями.

С.Я. Рубінштейн зауважує, що правильне розуміння поняття «розумова відсталість» дасть можливість вирішити важливу проблему: пояснити причину цього стану та виділити його найбільш суттєві ознаки «...за умови, якщо визначення буде помилковим і розпливчастим, складно буде правильно вирішити, яку саме дитину віднести до розумово відсталості. А це, в свою чергу, спричинить труднощі у вирішенні, в яку саме школу її відправити – масову, допоміжну чи будь-яку іншу, наприклад, у школу для алалітиків, туговухих тощо.

71 Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

Суть правильного відбору полягає в тому, що діти з відхиленнями та дефектами психічного розвитку після закінчення допоміжної школи можуть жити нормальним життям серед людей, що їх оточують»⁷².

Останнім часом спостерігається динаміка у визначенні розумової відсталості. Так, за результатами діяльності Всесвітньої організації охорони здоров'я у 8, 9 і 10 перегляді класифікації хвороб, зокрема в «Міжнародній класифікації психічних і поведінкових розладів» (МКБ, 1994) все, що розуміється під вродженим слабоумством визначається під єдиною назвою «розумова відсталість». *Розумова відсталість* у МКБ 10 визначається як стан затриманого чи неповного розвитку психіки, який, перш за все, характеризується порушенням здібностей, що проявляються в період дозрівання та спрямовані на забезпечення загального рівня інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей. Причому підкреслюється, що у таких дітей назавжди порушена адаптивна поведінка⁷³.

Розумова відсталість виступає тим феноменом розвитку, що є стійким, незворотним. При цьому на органічному рівні мінімізується ефективність можливих коректив, що і привносить у життя людини з такою особливістю інші можливості та форми адаптації. Ці форми не є стереотипізованими, бо адаптація передбачає індивідуальний розвиток соціально значущих умінь і навичок реалізації стереотипних форм міжособистісних взаємодій. Отже, за розумової відсталості фіксується така форма, що досить часто йде поза соціальними стандартами. Зрозуміло, що соціальні стандарти є змінними, але завжди у

72 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 196 с.; с. 16-18.

73 Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии / Пер. с англ. М.И. Завалова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 464 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

Шипицына Л.М., Защиринская О.В. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте. Монография. – СПб.: Речь, 2009. – 128 с.

Бек Джудит с. Когнитивная терапия: полное руководство: Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. – 400 с.: ил. – Парал. тит. англ.

межах норми, тобто практично підкріплюються усталеними культурними формами міжособистісних взаємодій (загалом і кожним індивідом зокрема). Людина з розумовою відсталістю по-іншому розуміє та сприймає і, відповідно, діє в соціумі. Можна зайняти позицію біхевіористів у дослідженнях специфіки розумової відсталості і з урахуванням рефлекторної діяльності психофізіології організму такої дитини чи підлітка виробити необхідні вміння та навички для їхньої адаптації. Ця тенденція, що укорінилася в науковому дослідженні та супроводі людей із розумовою відсталістю, не завжди є виправданою. Якщо люди з розумовою відсталістю не мають органічних передумов для функціонування аналітико-синтетичної діяльності мозку, то, попри все, у них таки спостерігається схильність до підкорення навіюванню. Які саме механізми відповідають за сприйняття цими людьми можливих навіювань і що розкривається при цьому в їхній свідомості, у науці залишається ще поки не достатньо з'ясованим. Дуже багато питань виникає з приводу того, що ставить перед наукою не проблема дефекту органічного ураження головного мозку (олігофренія) і не порушення психічної діяльності (розумова відсталість), а пошук ефективних технологій розвитку та функціонування особистості, що має таке порушення. Особливо ці питання стосуються психологічної науки, яка тримає вектор на створення ефективних технологій діагностики, прогнозування, розвитку та превенції порушень, що виникають під впливом органічних уражень і психічних дисфункцій.

Прийнято вважати, що будь-який феномен людського існування виступає чинником більшого розуміння природи та сутності людини. Аналогічна позиція притаманна і вченим-патопсихологам, які зауважують, що психічна патологія є більш вираженою на загальному фоні патології органічного генезу чи спадкового характеру, чи уражень кори головного мозку, що виникають на будь-якому етапі розвитку та життєдіяльності людини.

Особливого значення набуває дослідження функціонування

людини зі спектром соціально-психічних дисфункцій і визначення її здатності засвоювати та робити набуттям власного досвіду загальноприйнятні культурно-історичні цінності. З. Фрейду належить дослідження сутності людської природи через виведення поняття «психологічний апарат» і констатацію його енергетичної природи, що формується під впливом культури, яка і визначає його відповідність або невідповідність нормі. Психіка у вченнях психоаналітика виступає носієм психічної енергії, що забезпечує інтеграцію психічного та фізичного в людині, інтеграцію тіла і душі.

Досліджуючи основи людського функціонування, З. Фрейд визначає три причини, що впливають на психіку людини і вимагають суто індивідуального підходу до визначення будь-яких типових або атипових її порушень⁷⁴. Саме ці причини, на його думку, і зумовили появу психоаналізу як форми протистояння механістичному сприйняттю людини, що укріпилося в психології.

Перша причина полягає в тому, що людина є частиною природи, вона не здатна упередити та вплинути на активні природні прояви, не може повністю підкорити собі природні сили – і тому має змиритися з динамікою природних процесів.

Друга причина полягає у тому, що людина як частина цієї природи має організм, який також діє за власними законами і не завжди підкорюється людині. У більшості випадків її супроводжують фізичні хвороби, болі та негаразди, з якими людина завдяки засобам технічного прогресу навчилася жити й перемагати їх. Але динаміка розвитку НТП із такою ж швидкістю й «вдосконалює» хвороби людського організму.

Третя – це взаємодія з подібними до себе людьми. Саме ця причина, на думку австрійського психоаналітика, і є предметом діяльності психоаналізу та психології взагалі. Визначити особливості людсь-

74 Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» и «Оно»: Роман / Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 192 с.

ких непорозумінь і навчитися жити разом – є однією з актуальних і практично недосяжних цілей людства. З. Фрейду належить відкриття методу, що ефективно застосовувався як протипага медико-клінічним лікувальним методам порушень психічної діяльності, – методу словесної терапії, що є актуальною й за наявності органічних уражень і хвороб головного мозку. Питання здатності зрозуміти та прийняти інших людей – людей із порушеннями, перегляд стандартів культури, що визначають норму та невідповідність їй, були актуальними для появи психоаналізу. Діти, підлітки та дорослі з порушенням розумового розвитку є унікальними, такими схожими і водночас несхожими на інших. Підтвердженням цього є динаміка змін наукових підходів до організації досліджень розумової відсталості. У поглядах на олігофренію в XIX ст. домінував реакційний підхід, що визначав її як приклад повернення (регресії) на ранні етапи філогенетичного розвитку. Теорія атавістичного походження мікроцефалії, що розвивалася німецьким вченим Фохтом, твердила, що люди, які страждають затримкою розумового розвитку, ближче розташовані до мавпи, аніж до людини. Спершу З. Фрейд, а потім шляхом експериментів І. Мержеєвський науковими фактами спростували цю теорію та довели, що мозок мікроцефалів не має нічого спільного з мозком мавпи, а є мозком людини, що під впливом хвороби має затримку розвитку. До речі, саме ці позиції і відстоював Л. Виготський в своїй роботі з досліджень генетичного походження мислення і мовлення саме в онтогенезі.

Визначення порушення розумового розвитку з позиції виявлення специфіки органічного ураження головного мозку та його діяльності представлено в дослідженнях медико-клінічного та рефлексологічного підходів. Утвердженню нозологічних поглядів у психіатрії сприяли праці німецького психіатра Е. Крепеліна. І сьогодні збережена у загальних рисах його класифікація психічних хвороб, основу якої складає нозологічний принцип, йому належить виділення як са-

мостійної нозологічної одиниці раннього слабоумства та маніакально-депресивного психозу, які доволі часто є вторинними формами слабоумства⁷⁵. С. Корсаков, здійснивши дослідження хвороби кори головного мозку, виділив психоз як самостійну нозологічну одиницю, що стало основою нового нозологічного напрямку в психіатрії. Сутність нозологічного напрямку полягає у вивченні психозів, що представлені як вторинні продукти порушень психічної діяльності при розумовій відсталості. Явища, за якими здійснюється спостереження у цьому випадку, розглядаються в єдності етіології, симптоматики, протікання та патологічної анатомії.

Англійський невропатолог Д. Джексон висунув теорію, згідно з якою діяльність головного мозку розглядається як результат упорядкування різноманітних, утворених у процесі еволюції анатомо-фізіологічних рівнів центральної нервової системи. В результаті хвороби, на думку науковця, відбувається розпад (дисолюція) вищих рівнів, що виникли на більш пізніх, нижчих рівнях психічної діяльності. Отже, симптоматологія хвороб, за Д. Джексоном, складається з ознак випадання (мінус симптоми) вищих мозкових рівнів і вивільнення (плюс симптоми) нижчих рівнів.

Можна зазначити, що пошуки науковців були спрямовані на визначення оптимальних шляхів управління розвитком й адаптацією людини, яка має розумову відсталість. Їх основними напрямками було обрано своєчасну діагностику та навчіння. Застосування такої позиції у дослідженнях розумової відсталості призвело до введення понять «дефект» і «нозологія». Як було зазначено вище, нозологічний принцип досить детально розкритий у психіатрії. Походження дефекту як поняття сучасної олігофренопедагогіки треба уточнити в аспекті доречності його використання. Наприклад, у геології та кристалографії поняття «дефект» використовують для визначення різкого порушення цілісності структури, вади, яка за допомогою звичних

⁷⁵ Портнов А.А., Федотов Д.Д. Психиатрия. – М. : Медицина, 1965. – 278 с.

обставин може лишатися прихованою, але під впливом напруження та зовнішньої сили може стати причиною розриву, що знищує геть усю структуру.

Якщо здійснити аналіз такого роду феномену в психотерапії, то, на думку М. Балінта, дефект – це вада, певне порушення психічного апарату, дефіцит, що має бути відновлений засобами адекватних компенсаторних можливостей⁷⁶. Це відсутність чогось у теперішньому моменті або, можливо, в усьому житті людини. Саме М. Балінту належить привнесення в розуміння природи психічних порушень людини існування «базисного дефекту», який здебільшого стосується порушень патопсихологічного спектру, що носять характер зворотного психічного порушення.

У термін «базисний» науковець вкладає власний зміст, суть полягає у тому, що саме «базисному дефекту» належить вплив на всю психобіологічну структуру індивіда, яка різною мірою охоплює психіку та тіло. Концепція базисного дефекту, що була представлена М. Балінтом, дає можливість зрозуміти появу та функціонування неврозів і психозів, порушення характеру, психосоматичні захворювання як розлади, що мають загальне походження та широкий діапазон звичних «клінічних» захворювань (за результатами загальної медичної практики вченого). Під впливом різноманітних емоційних переживань, що можуть викликатися у тому числі й медичним лікуванням, «клінічне» захворювання може зникнути, поступившись місцем специфічному психологічному розладу і навпаки.

Уведення поняття «базисний дефект» дає можливість уточнити основу розумової відсталості як стану функціонування людини, за якого порушення психічної діяльності сконцентровано не лише в межах пізнавальної діяльності, а, перш за все, в межах психологічної активності й спрямованості людини з таким порушенням. Він фор-

76 Балінт М. Базисный дефект: Терапевтические аспекты регрессии: [пер. с англ.] / М. Балінт. – М. : «Когито-Центр», 2002. – 256 с.

мується на ранніх етапах розвитку індивіда, тоді, коли виявляється значне розходження між психобіологічними потребами, з однієї сторони, і тією кількістю уваги та любові, матеріальної та психологічної турботи, що є доступними для нього на той момент – з іншої. Так виникає стан нестачі, дефіциту, ефект якого у майбутньому може бути компенсованим лише частково. Фактори, що обумовлюють таку ситуацію неузгодженості на ранніх етапах розвитку, можуть бути вродженими, наприклад рівень психобіологічних потреб дитини може бути надто високим (у випадку недостатньої життєздатності дитини, а також при прогресуючих спадкових розладах). Або походити від зовнішнього оточення, наприклад, у випадку неповного, недостатнього, несистемного догляду за дитиною, що характеризується надмірною тривогою, гіперопікою, грубістю, ригідністю, загальною непослідовністю, нерегулярністю, надлишковою стимуляцією чи просто нерозумінням і байдужістю. М. Балінт підкреслює важливість відсутності «відповідності» між дитиною і тими людьми, які складають її оточення.

Отже, поняття «дефект», що визначається у розрізі психології та психотерапії, є ніщо інше як визначення міри дефіциту, що обумовлюється не стільки органічним ураженням, скільки специфікою порушення первинних і вторинних зв'язків між психікою та свідомістю людини, які визначають стратегію становлення особистості. Можна припустити, що існування порушення розумового розвитку, яке традиційно визначається як дефект пізнавальної сфери, детермінує, насамперед, дефіцитарність розвитку не лише психіки, але й здатності дитини до формування її свідомості і, як наслідок, особистості й суб'єктивності.

У сучасній олігофренопедагогіці та спеціальній психології дослідження науковців сконцентровані на визначенні ефективних шляхів корекції пізнавальної діяльності дітей із порушенням розумового розвитку. Але всім відомо, що у цьому випадку засвоєння на-

вчального матеріалу вимагає не стільки корекції, скільки створення адекватних технологій підвищення ефективності пізнавальної діяльності дитини, що пізніше знайшло відображення у вченні Л. Виготського про «компенсаторні зони» розвитку. На відміну від досліджень проблеми технологій навчання та виховання, основна проблема лишається невирішеною – проблема серйозних порушень функціонування психіки загалом, що виявляється в різноманітних психічних станах і активно проектується такими дітьми та підлітками на оточуюче середовище. У зв'язку з цим при взаємодії таких дітей із середовищем виникають певні труднощі. Отже, набуває актуальності потреба у дослідженнях специфіки формування ставлення дитини та підлітка до оточуючої дійсності не стільки з метою діагностування та прогнозування їхнього пізнавального розвитку, скільки встановлення якісно-кількісних показників їхнього стану дефіцитарності. Слід зазначити, що ця специфіка обумовлюється первинними міжособистісними взаємодіями з оточенням вже від моменту народження, тобто від самого раннього етапу розвитку дитини.

Дещо інше розуміння з'являється в дослідженнях В. Синьова, О. Хохліної⁷⁷. Вони характеризують дефект розумової відсталості за наявністю органічного ураження, ступінь впливу якого на психіку дитини залежить від вікового періоду, на якому виникло ураження: пренатальний, натальний або ранній (до трьох років) період дитинства. Характер дефекту обумовлюється такими особливостями ураження, які детермінують появу специфічних чинників шкідливого впливу на кору головного мозку. Наприклад, у цей період, коли нейрони є незрілими або заблокованими і не можуть повноцінно виконувати свої функції (що, у свою чергу, призводить до ускладнення процесу утворення зв'язків між ними), дефект розумової відсталості може визначатися за ознакою органічного дифузного ураження кори

77 Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

головного мозку або системного порушення інтелекту, ознакою виразності й незворотності цього порушення.

Дефект і його змістовно-клінічний опис виступає першоосновою для констатації *дефіцитарності зон розвитку особистості*, але не характеризує всю систему особистості загалом. Це суто наукова дефініція, що має вузьку межу застосування – констатацію органічного ураження. Все, що стосується психічного розвитку та становлення особистості, має визначатися через використання дефініції «дефіцитарність», яка актуалізує потребу в створенні ефективної технології з метою корекції утворень для функціонування відповідної зони (дефіцитарності), прогнозування тощо. Запровадження системи превентивних заходів на упередження деструктивних утворень, за їхнього впливу на розвиток разом із системою психотерапевтичних заходів сприяє оптимізації диференціальної діагностики та використанню методів підтримуючої психотерапії. Слід зазначити, що застосування поняття «дефіцитарність» у медичному діагнозі дає можливість уникнути «навішування соціальних ярликів» на підлітка з порушенням розумового розвитку. Адже воно стосується не особистості в цілому, а лише виявлення зони розвитку, що під впливом дефекту є найбільш незрілою, і вимагає розроблення ефективної технології подальшої роботи над нею. Створення програми розвитку особистості в такому випадку вимагає врахування порушень функції органічного чи психічного призначення.

Теоретичний аналіз виявлення тенденцій для визначення порушення розумового розвитку та опису його динаміки буде змістовно не завершеним без врахування причин, що детермінують його появу. Багаторічна історія вчень про розумову відсталість не дає можливості однозначно констатувати її причини в кожній конкретній дитини чи дорослого. Часто фактори, що зумовлюють причинність розумової відсталості, знаходяться в достатньо складній системі взаємодій психіки на різних онтогенетичних етапах. Загалом вважається, що

лише у 6% дітей можна констатувати причину розумової відсталості. Г. Аллен, Дж. Маркен вважають за можливе встановити причину лише у 35%, всі інші випадки розумової відсталості відносяться до недиференційованих або ідіопатичних форм⁷⁸.

Умовно фактори розумової відсталості, що визначаються з позицій медичної концепції, розподіляються на ендогенні (внутрішні), що частіше є спадковими, та екзогенні (зовнішні) – вроджені або набуті на ранніх етапах, орієнтовно до 3-річного віку. За даними В. Ефромсона та М. Блюміної, на генетичному рівні передається близько 50–70% диференційованих форм розумової відсталості. Близько 1 500 нервових і психічних захворювань, у тому числі й розумової відсталості, пов'язані з несприятливими генними мутаціями, а близько 300 – із хромосомними мутаціями⁷⁹. Йдеться про фенілкетонурію, хворобу Л. Дауна, синдром Лежена, плідний алкогольний синдром тощо. Встановлено, що однією з найбільш частих причин глибокої розумової відсталості є хромосомні аномалії, що складають близько 15% всіх випадків. Вони можуть виникати при зміні числа або структури як аутосом, так і статевих хромосом. При аномаліях у системі аутосом розумова відсталість є сильно вираженою і часто поєднується з різноманітними множинними вадами розвитку, що включають аномалії будови обличчя, черепа, загальну диспластичність будови тіла, порушення структури та діяльності внутрішніх органів, кісткової системи, органів слуху та зору.

Найчастіше серед хромосомних аномалій, пов'язаних зі змінами числа аутосом, зустрічається синдром Дауна, його частота складає 1:700. Також на сьогодні описано більше 600 видів спадкових порушень обміну. Одним із основних проявів такого роду порушень є ураження центральної нервової системи, що, в свою чергу, призводить

78 Шипицына Л.М. Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

79 Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста: 2-е изд., перераб. и доп. / Под ред. с.Ю.Циркина. – СПб. : Питер, 2004. – 896 с.

до виникнення складного дефекту, тобто до різноманітних поєднань інтелектуальної недостатності з ураженнями рухової системи, з недорозвитком мовлення, порушеннями зору, слуху, з емоційно-поведінковими розладами та судомними приступами.

Вивчення *генетичних форм* розумової відсталості на сьогодні здійснюється з позиції врахування динаміки та якості X-хромосоми, що зціплена з розумовою відсталістю, і особливо синдрому ламкої X-хромосоми. Поява таких чинників розумової відсталості порівнюється лише з частотою синдрому Дауна. За результатами досліджень О. Мاستюкової, динамічне вивчення дітей із таким захворюванням виявило структуру дефекту, що включає поєднання специфічної неврологічної, психопатологічної та соматичної симптоматики⁸⁰. *Клініко-генетичний підхід*, що розвинувся внаслідок пошуків медичною наукою причин розумової відсталості, вказує на чіткість визначень цього феномену з урахуванням поєднання різноманітних форм генної мутації.

На відміну від *медичного підходу* до проблеми розумової відсталості, С. Рубінштейн причиною розумової відсталості вважає ураження головного мозку дитини (недорозвиненість плоду, хвороба тощо)⁸¹. На думку вченої, не будь-яке ураження головного мозку дитини призводить до стійкого порушення пізнавальної сфери. У деяких випадках таких важких наслідків може і не бути. Розумово відсталою називають таку дитину, в якій стійко порушено пізнавальну діяльність внаслідок органічного ураження головного мозку (спадкового чи набутого). При олігофренії має місце більш важке, більш тотальне органічне ураження головного мозку (спадкове чи набуте). Коли йдеться про «просто органіка», то мають на увазі не настіль-

80 Мاستюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. – М. : Классике Стиль, 2003. – 320 с. Режим доступа : <http://bib.convdocs.org/v14900/>.

81 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 196 с.

ки тотальне ураження, воно може бути компенсоване дещо швидше. Можуть бути і такі локально обумовлені ознаки органічного ураження головного мозку, що не так швидко компенсуються чи навіть лишаються недостатньо компенсованими протягом усього життя. Наприклад, недоліки просторових уявлень, а також не різко виражені дефекти мовлення. С. Рубінштейн висловлює оптимістичну думку про те, що не дивлячись на тяжкість дефекту, не може бути впевненості щодо його незворотності, прогрес медицини та компенсаторні сили дитячого організму можуть багато що змінити. Важливо підкреслити, що при визначенні поняття «розумова відсталість» йдеться не про короткотривалу затримку темпу психічного розвитку, а про довготривале його порушення.

У контексті представленого дослідження найбільш відповідною є класифікація за етіологією⁸². Е. Зиглер зазначає, що в жодній сфері наукових досліджень і в практиці використання їх результатів не відчувається так гостро відсутність чіткого визначення досліджуваного об'єкта, як при намаганнях з'ясувати розповсюдженість розумової відсталості. Відсутність чіткого та універсального визначення розумової відсталості зводить нанівець будь-які намагання зрозуміти її природу та покращити життя розумово відсталих людей. Тому сама проста категоризація за двома групами дає можливість виявити певну впорядкованість у дослідженні субнормального інтелектуального розвитку. Перша група визначається як така, в якій органічні відхилення та органічна патологія не виявлено, відсталість такого виду здебільшого визначають як спадкову. Сутність диференціації цієї групи пов'язана з причинною обумовленістю і знайшла відображення в таких термінах, як «культурно-спадкова відсталість», «соціокультурна відсталість». Здебільшого IQ людей зі спадковою відсталістю знаходиться у показниках від 50 до 70, і в сім'ї є хоча б один із батьків, чий рівень інтелекту нижче середнього. Існує така думка, що більшість

82 Зиглер Е., Ходапп Р.М. Розуміння розумової відсталості / Пер. с англ. Н.М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.

розумово відсталих мають саме спадкову розумову відсталість. Для другої групи характерною є розумова відсталість, що обумовлена органічними ураженнями внаслідок таких пренатальних феноменів, як синдром Дауна, опромінення або фенілкетонурія чи постнатальними подіями, наприклад аноксія чи свинцеве отруєння, які порушують функції головного мозку тією чи іншою мірою. Також існує позиція, згідно з якою будь-яка розумова відсталість обумовлюється лише органічними ураженнями. Отже, етіологічна класифікація ґрунтується на умовній диференціації розумової відсталості на спадкову та відсталість органічної генези.

Доречно диференціювати такі положення, як «відставання за розумовим розвитком» та «розумово відстала дитина». Основним критерієм цієї диференціації має стати констатація існування дефекту чи дефіцитарності психічного й особистісного розвитку, яка не завжди підкріплена органічними чи спадковими порушеннями розумової діяльності. Поряд з цим інтегруючим критерієм цієї диференціації є виявлення стану сформованості мовленнєвої діяльності. Роль мовлення за будь-якої форми розумової відсталості та в структурі дефіцитарності займає одну з провідних позицій. Інтенсивність і своєчасність або ж запізнення розвитку мовлення виступає основною умовою формування усєї пізнавальної діяльності дитини, її психологічної активності та спрямованості, що відображається на становленні її особистості. Подолання дефіцитарності психічного розвитку, що виражається у відносній збереженості пізнавальної діяльності, під впливом адекватних технологій розвитку, засвідчує представленість не розумової відсталості, а тимчасових порушень психічної діяльності. Отже, встановлення розумової відсталості чи порушення розумового розвитку в дитини чи підлітка має базуватися на констатації двох важливих складових: дефект (органічна етіологія чи спадкова форма) або дефіцитарність психічної діяльності й особистісного розвитку. Для правильного судження про наявність обов'язкових ознак,

що характеризують розумову відсталість, потрібен висновок принаймні двох спеціалістів: лікаря-психоневролога, педагога-дефектолога чи патопсихолога. Перший робить висновок про стан центральної нервової системи, другий – про особливості психічної діяльності та стану особистісного розвитку.

Таким чином, і на сьогодні є актуальним визначення специфіки розумової відсталості С. Рубінштейн, яка зауважила: «...поняття «розумово відстала дитина» нерівнозначне поняттю «олігофрен». Поняття «розумово відсталий» є більш загальним. Воно включає в себе олігофренію та інші (різні за причинами) стани вираженого інтелектуального недорозвинення. Поняття «розумова відсталість» не визначає конкретного захворювання, а лише те, які можливості даної дитини щодо засвоєння нею шкільних знань. Дитина може страждати важким захворюванням нервової системи, наприклад шизофренією чи спадковою формою ендокринопатії, але не бути розумово відсталою, що дає їй змогу засвоювати програму масової школи. Водночас в інших випадках ті ж захворювання можуть призвести до розумової відсталості, тому окрім олігофренів до категорії «розумово відсталих» можуть бути включені діти з різноманітними захворюваннями (шизофренією, епілепсією, ті, які перенесли у дошкільному віці енцефаліти, травми та інші захворювання). Навіть діти, до яких застосовують поняття деменції, включаються до загальної категорії розумово відсталих дітей. Отже, прирівнювати поняття «розумова відсталість» та «олігофренія» недоречно»⁸³.

Необхідно зупинитися на тих основних моментах теоретичних позицій, які представлені в положеннях С. Рубінштейн і надають додаткові можливості для обґрунтування особистісної саморегуляції цих підлітків. Вчена вказує, що потрібно розмежовувати можливості спадковості структурних і функціонально обумовлених ознак. Зв'язок між геном та ознакою досить складний. А. Рейвін вказує,

83 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 196 с. – с. 16.

якщо ознака проста, то прослідкувати шлях, що веде від гена до ознаки, достатньо легко. «Якщо ж ми досліджуємо такі складні структури, як крило очей або м'яз, – пише А. Рейвін, – то нам треба змиритися з тим, що шлях, який веде від гена до ознаки, поки що висвітлений слабо»⁸⁴. У цьому випадку йдеться про складність ознак структури. Що ж стосується психічних ознак, то в цьому випадку залежності ще більш складні. Генотипове обумовлює причину виникнення ознаки, яка лише визначає різноманітні можливості органу, набуті нею в процесі взаємодії з середовищем. А такі ознаки, як властивості психіки, які найбільшою мірою є функціональними, мають власну прижиттєву історію становлення.

Таким чином, із урахуванням сучасних тенденцій розвитку науки, зокрема намагань науковців створити її метатеорію, доречно вказати на необхідність перегляду тих понять, що є синонімічними до медичних термінів, а визначають зміст соціокультурного функціонування людини. Тому, якщо визначати розумову відсталість за наявністю тих або інших ознак, за констатацією чинників і зовсім розмито за чіткістю структури, то, ймовірно, виникає псевдопоняття, що відображає зміст, зорієнтований на обмежене використання в тій чи іншій науковій сфері. Водночас потрібно запобігти «навішуванню ярликів» на особистість через існування дефекту органа, аналізатора чи функції. Саме тому доречно ввести поняття «порушення розумового розвитку», сутність якого розкривається шляхом врахування змісту таких дефініцій, як «порушення», «розвиток», «розум» та «дефіцитарність».

Під «порушенням» розуміється функціонування феномену в межах власної автентичної йому самої структури, яка за змістом, складовими та динамікою є дещо відмінною від загально усталених патернів структури феномену та, як наслідок, призводить до неспівпадання в його оцінці та аналізі розгортання та синтезу його зако-

84 Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 196 с. - с. 16.

номірностей і механізмів, що забезпечують його функціонування. Наприклад, діяльність розуму є суто індивідуальним процесом, що автентичний тій структурі, яка є його основою та виявляється безпосередньо, згідно з традиційною точкою зору, в діяльності. Відповідно до сучасних поглядів у сферах, станах і структурах свідомості, яка як процес не є тотожною психіці, а є певним рівнем її представленості, порушення розуміється як невідповідність між психікою та її структурами і свідомістю та ступенем її представленості в психічній діяльності та функціонуванні її мислення.

Феномен «розум» може визначатися як функціонування психічних процесів, результатом яких є пізнавальна діяльність, а оцінкою діяльності яких є інтелект, так і в формі мислення, що безпосередньо розкривається у співвідношенні функціонування психіки та свідомості. При цьому мислення як психічний процес не є тотожним мисленню, що розкривається у процесах рефлексії й ідентифікації. Як психічний процес мислення конкретизовано через інтелект і забезпечує операційний компонент його діяльності, безпосередньо виражається в сформованій здатності вирішувати задачі. Як якісна функція свідомості, мислення є сформованою здатністю людини до усвідомлення себе як об'єкта та суб'єкта власного життя та спрямоване на встановлення ідентифікацій між собою та іншими, метою яких є адаптація до соціуму та одночасне самозбереження в ньому. Отже, треба констатувати, що порушення інтелекту може бути встановлено за наявності багатьох факторів і не засвідчувати функціонування органічного ураження. Водночас порушення мислення (як основної складової діяльності свідомості та її представленості в психіці людини) і детермінує порушення функціонування людини як суб'єкта власного життя, так і суб'єкта суспільних відносин. Саме недостатня представленість свідомої психічної діяльності людини з органічним ураженням головного мозку виступає проблемою її життєдіяльності

загалом. І на відміну від функціональних порушень психічної діяльності, за яких процес представленості свідомості в психічній діяльності здійснюється за законом відновлення і є зворотним у встановленні та відтворенні, то коли йдеться про органічне ураження, то порушення співвідношення між свідомістю та психікою є незворотним. Отже, процес рефлексії та ідентифікації буде відбуватися за власними закономірностями та співвідношеннями. Звідси, *порушення розумового розвитку* – це стан функціонування психічних процесів, їхньої операціональності (здатності до операційної діяльності аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення) та компліментарності (інтегративна діяльність психіки, свідомості та самосвідомості в психічній діяльності), що розгортається та функціонує в режимі дефіцитарності й обумовлює характер траєкторії становлення особистості.

Таким чином, розгляд психологічної детермінації порушень розумового розвитку з позицій міждисциплінарного підходу створив передумови для виявлення специфічних відмінностей у використанні понять «розумова відсталість» та «порушення розумового розвитку». Незаперечним є той факт, що за етіологією природи детермінації феномену розумового розвитку та інтелектуальної діяльності під впливом органічної недостатності поняття «порушення розумового розвитку» є здебільшого синонімічним до поняття «розумова відсталість». Перевага поняття «порушення розумового розвитку» полягає в констатації специфіки становлення та функціонування особистості (як носія стану розумової недостатності) впродовж усього її життя. На відміну від поняття, що змістовно представлене діагнозом «розумова відсталість», поняття «порушення розумового розвитку» є позасуб'єктивним, бо його сутність полягає у виявленні специфіки дефекту, яка своєрідним чином обумовлює траєкторію розвитку особистості.

2.1.1. Взаємообумовленість специфіки становлення особистості та психологічних механізмів особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку

Теоретичний аналіз проблеми функціонування незворотного психічного стану розумової відсталості та виявлення його характеру дозволяє вказати, що особистісна саморегуляція є штучним утворенням, яке своєрідним чином «надбудовується» над особистістю та забезпечує ефективність її соціальної адаптації з одночасним збереженням власної аутентичності та цілісності. Особистісна саморегуляція виступає одним із основних регулятивних процесів, що обумовлює становлення особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці та забезпечує формування та функціонування її особистісної властивості – здатності до саморегуляції (компліментарність) та операції переносу алгоритму діяльності (операціональність). Здебільшого, несформованість *здатності до саморегуляції* у підлітка з порушеннями розумового розвитку детермінує:

- порушення функціонування його особистості в системі соціальних взаємодій (адиктивна, психопатоподібна та правопорушна поведінка);
- погіршення стану його психічного здоров'я;
- відсутність у нього здатності до регуляції власних психічних станів – таких, як: агресія, аутоагресія, патологічна тривога, депресія, що детермінують спектр психопатологічних і патопсихологічних порушень, зокрема розлади афективного спектру (депресивні, тривожні, соматоформні);
- стійкі порушення психічної діяльності (регулятивної функції) та особистісного функціонування (невротичні розлади, психотичність, акцентуації характеру, суїцидальні нахили, ригідність).

Несформованість *операції переносу алгоритму діяльності* де-

термінує порушення здатностей, формування яких обумовлюється функціонуванням психічного, свідомого та випереджаючого відображення – до програмування, модулювання, прогнозування, моделювання та корекції власних дій, учинків і рішень відповідно до ситуації життєдіяльності.

Особистісна саморегуляція виступає такою психічною діяльністю, що забезпечується функціонуванням: довільності пізнавальних (сприймання), регуляторних (увага) та інтегративних (пам'ять, мислення, мовлення) психічних процесів, які складають зміст механізму психічної саморегуляції; здатності до переносу алгоритму діяльності, що формується в процесі навчальної та позанавчальної діяльності спеціального загальноосвітнього закладу, навчально-реабілітаційного та ресурсного центрів і визначає зміст гностично-регулятивного механізму; здатності до рефлексії як контролюючої функції, що виступає основою рефлексивно-регуляторного механізму.

Саме своєчасне, спеціально організоване втручання в формування особистісної саморегуляції (йдеться про формування: рефлексивно-регуляторної та гностично-регулятивної функцій психічної діяльності особистості з порушеннями розумового розвитку; довільності та мовленнєвого опосередкування її психічних процесів; здатності до регуляції особистістю власних психічних та афективних станів; особистісної гнучкості; адекватної соціальним стимулам навіюваності; психофізичної стресостійкості саме у підлітковому віці) детермінує формування практичного інтелекту такого підлітка, який є умовою його ефективної адаптації до мінливості навколишнього середовища та його входження в доросле життя.

Функціональність особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку як специфічної психічної діяльності здійснюється шляхом активізації психологічних механізмів, сформованість або порушення яких детермінує специфіку її функціонування. Особистісна саморегуляція формується у процесі становлення

особистості, що дозволяє зазначити, що цей вид саморегуляції є притаманним лише людині й обумовлюється він культурно-історичним розвитком особистості в системі соціальних взаємодій.

Рефлексія, яка базується на довільності психічних процесів, усвідомленій гностичній регуляції власних психічних та афективних станів засобами мовленнєвого мислення та, як наслідок, функціонування практичного інтелекту, самосвідомості такого підлітка, є підґрунтям для формування його світогляду. Всі вище зазначені змістові позиції, специфіка порушення розумового розвитку (органічної етіології чи спадкової форми) та наявність супутніх патопсихологічних або психопатологічних розладів визначають зміст психологічних механізмів особистісної саморегуляції. Поряд з цим, особистісну саморегуляцію визначають фактори, які розкрито системними дослідженнями з позицій культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій [Л. Виготський, 1931] і соціогенетичного [Е. Еріксон, 1963], соціокультурного [В. Засенко, 2009; А. Колупаєва, 2010; С. Кульбіда, 2010 та інші], когнітивного [Ж. Піаже, 1946], персоногенетичного [А. Маслоу, 1943; К. Роджерс, 1939], кібернетичного [Н. Вінер, 1950], особистісно орієнтованого [І. Бех, 2008], системного та синергетичного підходів до дослідження особистості з психофізичними порушеннями [В. Кобильченко, 2010; С. Максименко, 2006; О. Романенко, 2012; В. Синьов, 2007; Є. Синьова, 2012; Т. Скрипченко, 2010 та інші], що і складає зміст міждисциплінарного підходу. У свою чергу, саме феномен «особистість» як своєрідне підґрунтя функціонування особистісної саморегуляції завжди виступав досить суперечливим предметом досліджень у науці.

Особистість – це утворення, що носить суто культурний характер і становлення якої відбувається тільки під впливом соціального оточення. Категорію «особистість» доречно розглядати як феномен, тому що погляди на нього завжди будуть суб'єктивними, неоднозначними та суперечливими, хоча не позбавленими гностичного підґрун-

тя в його інтерпретаціях. У межах цього дослідження особистість розглядається як системне утворення, що формується під впливом соціального оточення, виступає носієм індивідних, індивідуальних, групових характеристик (вироблених у суспільній культурі та узгоджених із відповідними культурними стереотипами) [Б. Карвасарський, 2006] та носієм мови (словесної чи жестової), завдяки якій відбувається організація трудової діяльності, передача суспільного досвіду та навчання [Л. Виготський, 1934]. Особистість виступає результатом функціонування закономірностей онтогенезу як у межах динаміки вікових періодів (що представлені новоутвореннями в психічній сфері індивіда), так і в межах адаптації індивіда до умов життя та соціалізації, до визнаних і закріплених у культурі інтерперсональних взаємодій.

Основною категорією, яка конкретизує саме становлення особистості людини та притаманна лише їй, є «онтогенез». Динаміка онтогенезу завжди здійснюється за чітко визначеними закономірностями та механізмами. Проте вона не позбавлена індивідуальної траєкторії реалізації цих закономірностей на прикладі кожної окремої особистості, тому, як наслідок, має суб'єктивний, властивий тільки їй характер. Ідеться про специфіку онтогенезу, що має власну індивідуальну картину протікання та визначається як аномальний розвиток. Саме до такої категорії – «відхилення від визначених норм онтогенезу особистості» належить специфіка розвитку та формування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Дослідження розвитку та функціонування особистості таких підлітків були актуальними як в історичному контексті [В. Бондар, 1988; М. Супрун, 2005; І. Єременко, 1970 та інші], так й особливої актуальності набувають на сучасному етапі розвитку науки [В. Синьов, 2007; Н. Стадненко, 1980; О. Хохліна, 2000]. Саме перед дослідженнями в галузях спеціальної психології та спеціальної педагогіки постає завдання більш детального аналізу феномену особистості з порушення-

ми розумового розвитку та констатації специфіки чинників і умов, що впливають на її становлення в онтогенезі.

Особистість – складна система, що має власну структуру та динаміку. Саме тому в дослідженні структури особистості, визначенні її системного характеру поки що не існує єдності, яка б дозволяла на рівні наукових узагальнень створити єдину модель особистості та визначити характер динаміки її становлення в онтогенезі. Фоном, на якому функціонує особистість у всіх її багатоаспектних проявах, є онтогенез і соціалізація, тому саме умови та специфіка онтогенезу привносять суттєві зміни в констатацію критеріїв, за якими функціонує, адаптується, соціалізується особистість. На підтвердження цього вказує той факт, що проблеми дослідження сутності та специфіки особистості в сучасній психологічній науці є досить своєрідними, тому що визначаються з позицій концептуально різних підходів, відповідних до них методів дослідження, методик впливу на її становлення. Вважається, що на сьогодні існує значна кількість визначень поняття «особистість» (понад 100) із відповідною констатацією закономірностей і механізмів її розвитку та функціонування, з виділенням відповідних структурних складових її системи⁸⁵.

У представленому дослідженні категорія «особистість» розглядається як з позицій аналізу дослідників, що представляють *клінічний напрям* в психології, так і дослідників, що є *гуманістично орієнтованими* в наукових обґрунтуваннях феномену особистості. Так, представник клінічної психології Б. Карвасарський визначає особистість як одну з базових категорій психологічної науки⁸⁶. Аналізуючи особистість, вчений виділяє її змістовне наповнення через послідовність взаємообумовлених феноменів, динаміка функціонування яких визначається специфікою онтогенезу людини. До таких феноменів нале-

85 Елисеєв О.П. Практикум по психології личности. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

86 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

жить: індивід, суб'єкт діяльності, особистість, індивідуальність.

У понятті «індивід» відображається родова приналежність людини, її біологічна сутність, що обумовлюється первинними та вторинними властивостями. До первинних властивостей індивіда належать статеві, вікові, конституційні характеристики, зокрема будова тіла, біохімічна індивідуальність, білатеральність або властивості функціональної асиметрії півкуль і пов'язаних із цим сенсорних і моторних асиметрій. Важливе місце у структурі індивіда займають також і нейродинамічні властивості, до яких належать загальні та парціальні властивості нервової системи. Взаємодія первинних властивостей індивіда визначає динаміку психофізіологічних функцій (сенсорних, мнемічних, вербально-логічних, моторних тощо) та структуру органічних потреб. Найвища інтеграція властивостей представлена в темпераменті та здібностях людини. Онтогенетична еволюція виступає основною формою розвитку індивідних властивостей. Онтогенез та його протікання посилює фактор індивідуальної мінливості, сутність якої обумовлюється активним впливом соціальних властивостей особистості на структурно-динамічні особливості індивіда за допомогою механізмів екстеріоризації та інтеріоризації.

Представлення Б. Карвасарським особистості з погляду клінічної психології базується на визначенні соціальних характеристик, які набуваються індивідом у результаті соціалізації та засвоєння ним суспільного досвіду. Відповідно до вищезазначеного, вихідним аспектом властивостей особистості виступає її статус у суспільстві, а також особливості середовища, в якому вона формувалася. Соціальний статус забезпечує формування суспільних функцій, сутність яких концентрується та реалізується в ролях, меті, ціннісних орієнтаціях, що утворюють первинний ряд особистісних властивостей. Саме ці особистісні характеристики визначають особливості мотивації та структуру суспільної поведінки, що належать до вторинного ряду особистісних властивостей. Інтеграція та найвищий розвиток

первинних і вторинних властивостей особистості реалізуються в характері та схильностях. Основною формою розвитку особистості є її життєвий шлях у суспільстві, її соціальна біографія. Основними властивостями людини як суб'єкта діяльності виступає пізнання (як відображення навколишньої дійсності) та діяльність (як перетворення навколишньої дійсності)⁸⁷. Отже, особистість виступає феноменом соціального розвитку індивіда, що має реалізувати себе у формі суб'єкта, який змінює навколишню дійсність за допомогою діяльності.

О. Леонтьєв визначає особистість як якісно нове утворення онтогенезу людини⁸⁸. Вона формується не тільки завдяки діяльності в суспільно значущих відносинах. Вчений констатує, що індивід може набути статусу особистості тільки завдяки досягненню певного вікового періоду, його діяльність має бути спрямована на формування суспільних стосунків, якісні прояви яких повинні носити особистісно утворюючий характер. Основними категоріями формування та життєдіяльності людини як особистості мають стати розвиток, трансформація, підкорення та перепідкорення її мотивів.

Визначення стану сформованості особистості обумовлюється специфікою функціонування психіки індивіда. Б. Карвасарський вказує на існування відносної відповідності стадій розвитку психіки індивіда етапам формування його особистості, співвідношення яких простежується в таких критеріях:

- здатність до опосередкованої поведінки, що базується на сформованій ієрархії мотивів, які мають бути соціальними за походженням і змістом, до того ж опосередкована поведінка може мати в основі й стихійно створену ієрархію мотивів і навіть «стихійну мораль» (суб'єкт може не усвідомлювати, що саме примушує його чинити тим чи іншим

87 Елисеєв О.П. Практикум по психології личности. – 2-е изд. — СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

88 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

способом, проте діяти морально);

- здатність до свідомої опосередкованої поведінки, що базується на свідомому управлінні власною поведінкою за допомогою усвідомлених мотивів-цілей і принципів, що формуються на основі самосвідомості як особливої субстанції особистості.⁸⁹

Якості, відношення та дії особистості можна умовно об'єднати в чотири тісно пов'язані функціональні підструктури, кожна з яких складне утворення, що виконує певну роль у життєдіяльності: система регуляції, система стимуляції, система стабілізації, система індикації.⁹⁰ Саме функціонування цих систем засвідчує високий рівень розвитку особистості, яка здатна реалізовувати себе у суспільно значущих відносинах.

У вітчизняній психології особистість розглядають в єдності, але не тотожності, чуттєвої сутності її носія (індивіда) та умов соціального оточення. Природні якості та особливості індивіда виступають в особистості як її соціально обумовлені елементи. З цієї позиції особистість – це опосередковуюча ланка між зовнішніми впливами та психікою індивіда. Поява особистості як системи психічної та психологічної організації індивіда зумовлена тим, що індивід у спільній діяльності з іншими змінює світ і за допомогою цих змін перетворює себе, стаючи особистістю.

Своєрідність особистості виявляється у розвиненій здатності людини до здійснення взаємозв'язку між внутрішньою психічною реальністю і реальністю зовнішнього світу, до відображення такого роду зв'язків у психіці. Психіка виступає, з цієї позиції вивчення її функціонування, з одного боку, закономірністю, що є основою процесу розвитку та функціонування особистості в навколишній дійс-

89 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

90 Райгородский Д.Я. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. – 2-е изд., доп. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. – 544 с.

ності шляхом відображення її у внутрішній реальності індивіда, а з іншого – механізмом, що безпосередньо забезпечує процес відображення у внутрішній психічній реальності та шляхом екстеріоризації спроектовує це відображення, але вже як особистісну позицію, установку чи цінність на міжособистісну взаємодію індивіда з зовнішнім світом. Процес відображення й виступає тією основною закономірністю, що дозволяє створювати міжособистісні контакти з позицій їх особистісної значущості.

Також психіка виступає підґрунтям, що визначає своєрідність формування та функціонування особистості на кожному етапі онтогенезу. Саме психіка та її особливості визначають динаміку та характер формування й функціонування особистості.

Б. Зейгарник і Б. Братусь відзначають складну структурованість особистості, її взаємообумовленість зі станом розвитку й функціонуванням психіки⁹¹. У психологічній будові структури особистості науковці вбачають її взаємозв'язок із потребами людини та її спрямованістю, з її емоційними та вольовими особливостями. Особистість формується та проявляється у діяльності, вчинках, діях. Саме наявність матеріальних і духовних потреб виражає специфіку взаємозв'язку людини з навколишнім світом. Зміни особистості, що виникають під впливом порушень психічної діяльності, будь-яких органічних порушень і хвороб, виражаються в: обмеженості інтересів; зменшенні спектру потреб; появі байдужості до тих аспектів, які викликали інтерес; зникненні цілеспрямованості дій; бездумності вчинків; відсутності регуляції власної поведінки та адекватної оцінки власних можливостей. Учені зазначають, що дослідження особистості, її формування та зміни є надзвичайно складними та багатоаспектними, вони можуть здійснюватися по-різному. Теоретично найбільш розробленими проблемами особистості є проблеми мотивації та відношення особистості.

91 Зейгарник Б.В. Пагопсихология. Издание 2-е, переработанное и дополненное / Блюма Вульфовна Зейгарник. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 287 с.

У спеціальній психології проблема особистості з порушеннями розумового розвитку не виступала предметом самостійного дослідження. Особистість та її описи досить широко представлено в дослідженнях проблем навчання, виховання та корекції таких дітей і підлітків. Водночас саме проблемам психологічної діагностики та прогнозування розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку самостійного дослідження присвячено не було. У зарубіжних дослідженнях науковці обстоюють як основну вихідну позицію таку, що діти зі спадковою формою розумової відсталості здебільшого мають не тільки легку розумову відсталість, але й тотожну структуру інтелектуального розвитку та психічну структуру розвитку особистості як і при нормі розумового розвитку (теорія ригідності Levin K. – Kounin J.; теорія соціальної депривації Balla D., Butterfield E., Zigler E.; теорія мотивації Turnure J.; теорія формування успіху-неуспіху або очікування неуспіху розумово відсталих дітей Gruen G.; Ottinger D. & Ollendick T.)⁹². Визначаючи специфіку розвитку розумово відсталі дитини з органічними ураженнями, науковці зазначають, що ці діти мають більш серйозні порушення розумового розвитку, які фіксуються на рівні помірної та глибокої розумової відсталості.

Е. Зиглер і Р. Ходапп, розробляючи теорію розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку, констатують, що структура інтелекту виглядає типовою як для дітей зі спадковою відсталістю, так і для дітей невідсталих. Беручи за основу етіологію та детермінацію розумової відсталості, вчені доводять, що розвиток особистості дитини зі спадковою розумовою відсталістю, розумовою відсталістю органічної етіології та дитини з нормою є тотожним за структурою та формами, відмінність спостерігається лише в динаміці розвитку. Встановлення специфіки закономірностей і механізмів становлення особистості з порушеннями розумового розвитку, виявлення його динаміки виступає необхідним у контексті дослідження психологіч-

92 Зиглер Е., Ходапп Р.М. Розуміння розумової відсталості / Пер. з англ. Н.М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.

них механізмів особистісної саморегуляції.

Важливого значення при дослідженні специфіки особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку набуває той аспект, що розумова відсталість (як загальноприйнято визначати це порушення) є не психічним захворюванням, а специфічним станом, за якого інтелектуальний розвиток дитини має власну специфіку, динаміку формування чи спосіб функціонування центральної нервової системи. Отже, психологічні механізми особистісної саморегуляції виступають взаємообумовленими в контексті впливу на їх функціонування соціокультурних та особистісних факторів, специфіка яких визначається під впливом порушень розумового розвитку спадкової форми та органічної етіології.

Здебільшого соціокультурні фактори, що впливають на формування особистісної саморегуляції обумовлюються специфікою соціальної ситуації розвитку такого підлітка, що представлена його навчанням і вихованням, а також станом функціонування родинних стосунків і ставленням членів родини до нього. Підліток, який має порушення розумового розвитку, може розвиватися та навчатися з урахуванням власних можливостей, що обумовлюються як біологічними, фізичними, так і клінічними чинниками. Ця істина є доволі трагічною для певної частини батьків дітей, які мають такого роду порушення, тому що їм притаманно очікувати більш інтенсивної динаміки розвитку ніж та, що фіксується в дитини. Розумова відсталість не лікується. За необхідності, з метою стимуляції розвитку чи упередження глибокої регресії, що, в основному, позначається на психічному розвитку, призначається лише стимулююча терапія, якщо немає інших протипоказань, але її ефект може проявитися в межах біологічних можливостей організму конкретної дитини. Прогноз розвитку, адаптації та соціалізації таких дітей і підлітків обумовлюється спектром тих навчальних і виховних технологій, що в поєднанні з активними корекційними впливами дають досить високі результати

в межах розвитку дитини та її фізіологічних можливостей. Тому, залежно від ступеня розумової відсталості, і досягаються результати. Наприклад, для дітей і підлітків із імбецильністю та ідіотією (середня та тяжка форми розумової відсталості), окрім діагностичної роботи, доречно запроваджувати консультативну та психотерапевтичну роботу з їхніми сім'ями. Розвиток такого підлітка практично повністю обумовлюється тим середовищем, в якому він перебуває. Ефективна психологічна підтримка оточення таких підлітків і своєчасна психологічна допомога самим підліткам дасть можливість сформувати необхідний спектр особистісних функцій.

Підлітки з легкою формою порушень розумового розвитку, на відміну від підлітків із глибокими порушеннями, мають спектр інших аспектів розвитку особистості. Перш за все, на становлення їхньої особистості впливає специфіка соціальної ситуації розвитку – йдеться про проживання в сім'ї чи перебуванні на утриманні держави, а також де і як навчається підліток. Проблема функціонування особистості розумово відсталого підлітка в соціальній сфері, специфіка його соціальної адаптації не тільки в межах навчально-виховного процесу спеціального освітнього закладу, але й поза його межами досить активно представлена в наукових працях Л. Виготського і на сучасному етапі носить гострий дискусійний характер⁹³. Учений зазначав, що навіть при всіх можливих перевагах спеціальної освіти дітей і підлітків, що мають дефект, водночас існує певний недолік в організації навчально-вихованого процесу в цих закладах, де саме й здійснюється розвиток і становлення особистості дитини на значущих етапах її онтогенезу (зокрема в молодшому шкільному та підлітковому віці). На думку науковця, спеціальна школа замикає власного вихованця, обмежує колом шкільного колективу, створює відрізаний і закритий світ, у якому все підкорено та пристосовано до

93 Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия. 2-е изд. / Под. ред. Астапова В.М., Микадзе Ю.В. — СПб. : Питер, 2008. — с. 104-121.

дефекту дитини та підлітка, все фіксує їхню увагу на ваді, не вводить їх у справжнє життя. Виходячи з цього, науковець обстоює особливу вимогу до процесів навчання та виховання дітей і підлітків із дефектом, спрямованість яких має орієнтуватися на проблему соціального виховання. Здебільшого вчителю та вихователю у межах спеціального навчально-виховного процесу доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами особистості дитини та підлітка чи з психофізичними вадами, скільки з соціальними наслідками. В свою чергу, С. Хартер і Е. Зиглер констатують, що розумово відсталі діти, які проживають у спеціальних закладах, виявляють велику обережність до незнайомих людей і мають високі показники за шкалою соціальної депривації⁹⁴. Е. Зиглер, Д. Балл та Е. Баттерфільд встановили, що фактор гармонії подружніх стосунків батьків, за шкалою соціальної депривації, найбільше пов'язаний із виявленням схильності до негативної реакції в розумово відсталих дітей. Цей фактор включає і характер подружніх стосунків батьків, і психічне здоров'я батька та матері, і їхнє ставлення до дитини. Становлення особистості підлітка значною мірою зумовлюється саме соціальним оточенням і характером спрямованості взаємин між членами оточення підлітка.

На сьогодні проблема перебування підлітка в спеціальному загальноосвітньому закладі чи вибір альтернативних закладів у різних країнах вирішується по-своєму. Є альтернатива, за якої пропонується навчати їх у загальному потоці дітей або диференційовано в спеціальних школах. Наприклад, у Росії донедавна діти з легкою розумовою відсталістю та діагнозом «дебільність» навчалися в допоміжній школі⁹⁵. Останнім часом рішення медико-психологічної комісії нерідко ігнорується батьками. Розумово відсталі діти навчаються в корекційній школі (сучасна назва допоміжних шкіл) тільки за згодою

94 Harter, S., & Zigler, E. (1968) Effectiveness of adult and peer reinforcement on the performance of institutionalized and noninstitutionalized retardates. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 144-149.

95 Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

батьків, проте вони з метою уникнення «навішування ярликів» на дитину шукають інших шляхів. Так, у більшості масових шкіл працюють класи корекції та вирівнювання, в яких можна зустріти дітей із діагнозом «дебільність». І в деяких приватних школах навчаються такі діти.

У Білорусі здебільшого йдеться про спеціальну освіту дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку, яка може носити характер інтегрованого навчання. В країнах Європи здебільшого інтегрується інклюзивна та інтегрована форми, а також зберігається право за такими суб'єктами навчання на освіту в спеціальному загальноосвітньому закладі. Отже, досить серйозного вивчення та окремого наукового дослідження потребує проблема навчання цих дітей і підлітків із огляду на специфіку впливу типів загальноосвітніх закладів на становлення та розвиток особистості таких підлітків.

Однією з важливих складових особистості є характерологічні особливості, риси та психічні стани, які визначають специфіку її функціонування. Якщо характерологічні особливості та риси особистості є відносно сталими і досить часто формуються протягом усього життя підлітка, то психічні стани нерідко детермінуються порушеннями поведінки та, як наслідок, його функціонуванням у системі соціальних взаємодій і появою негативних патопсихологічних порушень. Тому вимагає експериментального підтвердження проблема визначення детермінант, характерних особливостей динаміки та прогнозуючих наслідків впливу психічних станів на функціонування особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку.

Такі психічні стани, як фрустрація, тривога, агресія, за умови їх довготривалого функціонування, обумовлюють формування та функціонування в особистості підлітка таких стійких рис, як акцентуації, і властивостей, як фрустрованість, тривожність, агресивність тощо. Невирішеність проблеми появи таких специфічних станів, як почуття провини та почуття образи, що реалізуються в поведінкових

реакціях (конфліктна поведінка, агресивні дії, негативізм у ставленні до оточуючих), також зумовлює появу та посилення правопорушної поведінки таких підлітків і сприяє появі стійких патопсихологічних порушень. Зазначені проблеми розвитку особистості підлітка є актуальними як у нормі, так і за наявності дефекту.

Особливе значення в дослідженні проблеми становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку відіграє врахування особливостей розвитку: інтелектуальної діяльності підлітка, її структури та динаміки формування; афективної сфери та специфіки розгортання «підліткового комплексу», палітри емоцій і загального стану емоційності підлітка; мотиваційної сфери, що саме у таких підлітків має актуальність у сфері спілкування, навчальної діяльності, яскраво вираженої гендерно обумовленої сексуальності; специфіки формування Я-концепції, особистісної, професійної та гендерної ідентифікації; особистісної структури, за якої визначається специфіка оцінки підлітком реальності; поведінкової сфери; підліткової агресії, що взаємообумовлена функціонуванням характерологічних і статевих особливостей, загальною конфліктністю й аутоагресією.

Практично не вирішеною на сучасному етапі досліджень проблем особистості з порушеннями розумового розвитку є проблема функціонування її свідомості й самосвідомості. Саме свідомість виступає якісним показником функціонування особистості, забезпечує її здатність до усвідомлення самої себе як активного суб'єкта життєтворення, що здатен взяти на себе відповідальність за власні вчинки та усвідомлення навколишньої дійсності. Свідомість, у свою чергу, забезпечує формування та функціонування рефлексії особистості, що виступає основою для формування її здатності до моделювання власних вчинків, їхніх наслідків, прийняття активної та спрямованої позиції при адаптації та соціалізації.

Визначення проблем у функціонуванні та розвитку особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку обумовлюється і про-

блемами психологічної діагностики. На сьогодні досить ґрунтовно представлена медична діагностика порушень розумового розвитку. Розробляється і запроваджується низка спеціально розроблених освітніх програм із навчальних предметів та активно впроваджуються методи корекції дефекту. Активні розробки в цьому напрямі існують і в дослідженнях дітей із розумовою відсталістю. У дослідженнях Л. Борщевської, Т. Ілляшенко, Н. Коломінського, М. Мерсіянової, А. Обухівської, В. Синьова, Н. Стадненко, О. Хохліної та інших представлено наукові узагальнення особливостей психічного розвитку розумово відсталих дошкільників, здійснено характеристику складу учнів спеціальної загальноосвітньої школи, визначено характеристики пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, обґрунтовано психологічну характеристику таких учнів та їхньої діяльності. Відповідно до здійснених наукових обґрунтувань вченими пропонується система корекційної роботи за визначеними напрямками.⁹⁶

Урахування специфіки розвитку особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку сприятиме розробленню діагностичних методів, які дозволяти б встановлювати не тільки експериментально виважені та обґрунтовані діагнози, але й визначати ймовірні прогнози щодо подальшого розвитку підлітка. Саме прогнозування розвитку сприятиме не лише забезпеченню корекційних впливів, які здебільшого спрямовано на корекцію пізнавальної сфери особистості та, як наслідок, формування здібностей до засвоєння навчального матеріалу, а й психотерапевтичних впливів на функціонування особистості такого підлітка загалом.

Психологічна діагностика є досить складною проблемою. Специфіка становлення особистості з порушеннями розумового розвитку, існування складної диференціації чинників порушень розумового розвитку, особливостей функціонування вищих психічних функцій

96 Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.; Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. – Кам'янець-Подільський: Видавництво «Абетка», 1998. – 144 с.

(які визначаються тим чи іншим характером порушень) – детермінує необхідність адаптації діагностичних методів і практично унеможливило створення більш узагальнених діагностичних методик, що застосовувалися б лише на вибірці досліджуваних із розумовою відсталістю. Врахування сучасного стану психодіагностики дає можливість констатувати недостатність розроблених психодіагностичних методик високого рівня формалізації при дослідженнях саме особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, тому що здебільшого представлені психодіагностичні малоформалізовані методики. Саме тому, що формалізовані методики, які включають тести, опитувальники, проєктивні техніки та психофізіологічні методики, є жорстко регламентованими за процедурами проведення обстеження (вимоги до точного дотримання інструкцій, жорстко визначених способів подачі стимульного матеріалу, невтручання дослідника в діяльність обстежуваного), мають бути надійними та валідними. Застосування цих методик при дослідженні особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку дає можливість зібрати діагностичну інформацію за відносно короткий час і саме в такій формі, що дасть можливість кількісно та якісно порівнювати підлітка з іншими. Малоформалізовані методики, що включають спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності, також надають досить цінну інформацію про досліджуваного, особливо в тому випадку, коли предметом вивчення виступають такі психічні явища, які досить складно піддаються об'єктивізації (наприклад, суб'єктивні переживання) або виявляються досить мінливими (динаміка мети, станів, настроїв). Водночас такі методи психодіагностичного обстеження викликають певні труднощі, зокрема це пов'язано зі специфікою опрацювання отриманих результатів: вони є досить складними, здебільшого ґрунтуються на професійному досвіді та психологічній інтуїції самого дослідника. Тільки наявність високого рівня культури проведення психологічних спостережень, бесід є передумовою для запобігання

впливу випадкових і побічних факторів на результат обстеження⁹⁷. Застосування малоформалізованих методик привносить суб'єктивні аспекти у встановлення діагнозу чи прогнозу функціонування такого підлітка.

Тому проблему психодіагностики розвитку особистості розумово відсталого підлітка можна визначити з позицій пошуку інтеграційних шляхів і розробки повноцінних діагностичних обстежень, що повинні гармонійно поєднувати формалізовані методики з малоформалізованими. Також є доцільним, у контексті визначення проблеми психодіагностики розвитку особистості розумово відсталого підлітка, включати тести, опитувальники та проєктивні техніки, спрямовані на оцінку емоційно-вольових компонентів психічної діяльності: мотивації, інтересів, емоцій, стосунків (у тому числі й міжособистісних), а також здібностей, поведінки індивіда в певних ситуаціях. Тобто, застосування тестів особистості, спрямованих не лише на діагностику інтелектуальних проявів.

Визначення перспективних шляхів дослідження особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, констатація, обґрунтування та їхня реалізація в системних наукових дослідженнях із відповідним визначенням результатів практичного застосування в навчально-виховному процесі спеціальних навчальних закладів дозволить розширити межі пізнання не тільки особистості такого підлітка, але й вжити ефективних заходів з метою більшого розуміння та прийняття оточуючими своєрідності специфіки функціонування такої особистості. Особливого значення набуває дослідження психологічних механізмів, закономірностей, властивостей особистості в контексті пошуку та розробки ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем впливу на неї з метою розширення її особистісних ресурсів для ефективної адаптації та соціалізації в подальшому дорослому житті.

97 Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. – М. : Издательство УРАО. – 1997. – 182 с.

Таким чином, взаємообумовленість становлення особистості та психологічних механізмів її регуляції детермінує необхідність констатації детермінант, що поряд із психічною діяльністю, свідомістю та самосвідомістю, соціальною адаптацією виступають детермінантами розгортання особистісної саморегуляції в підлітковому віці. Своєчасна діагностика специфіки функціонування психологічних механізмів особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку дасть змогу більш ефективному опису специфіки становлення особистості з порушеннями розумового розвитку на етапі підліткового віку, тому що особистісна саморегуляція забезпечує інтеграцію психічних процесів, характерологічних рис, станів і структур особистості, її свідомості й самосвідомості.

2.2. Детермінанти особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку

2.2.1. Соціокультурні детермінанти

Особистісна саморегуляція забезпечується загальними закономірностями саморегуляції (індивідуальною формою її реалізації, що взаємообумовлена конкретними чинниками та умовами; типом нервової системи; особистісними якостями суб'єкта; домінантними стратегіями організації власних дій суб'єктом) і функціонує шляхом активізації її механізмів. Водночас соціокультурні детермінанти та фактори обумовлюють становлення особистості та своєрідним чином впливають на функціонування психіки й свідомості людини. Відповідно, проблема саморегуляції виступає чи не найбільш актуальною на сучасному етапі розвитку науки, техніки та суспільства в цілому, що як безпосередньо, так і опосередковано впливають на становлення особистості та функціонування її психічного здоров'я. Спостерігається певний дисонанс у взаємодії особистості з тими зов-

нішніми по відношенню до неї соціокультурними факторами впливу, що здебільшого визначаються як інноваційні технології.

Так, з одного боку, є значна користь від науково-технічного прогресу, наприклад, зведення до мінімальних витрат енергії для забезпечення багатьох операцій і дій. У свою чергу, автоматизація техніки досягла такого рівня розвитку, що людина здебільшого виконує функцію контролю та регуляції діяльності техніки, а іноді її роль ігнорується взагалі. Проте підвищення ефективності роботи техніки детермінувало своєрідне знехтування цінностей особистісного творчого компонента при виконанні тих або інших операцій і дій. Із іншого боку, саме людині належить роль генератора інноваційних ідей і розробок, а також забезпечення авторизованого контролю за діяльністю техніки. Йдеться про надання високого статусу інтелектуальній діяльності та одночасно посилення тенденції до знецінення ролі особистості у створенні продукту цієї діяльності. Саморегуляція особистості під впливом такого дисонансу набуває дещо іншого змісту, вона, будучи певним чином структурована культурними стереотипами, має бути спрямована на пошук особистістю нових інтелектуальних можливостей, проте досить часто втрачає внутрішній неповторний вимір власного життя. Особливої актуальності цей аспект набуває для особистості, яка має своєрідні психофізичні особливості розвитку.

Визнання цінності особистості, яка формується під впливом психічного дизонтогенезу, вимагає від науковців серйозних досліджень специфіки її становлення саме в підлітковому віці. Особистість дитини, що від народження чи за певних обставин втратила спроможність для повного розкриття інтелектуальних можливостей, за домінування технократичних цінностей втрачає свою унікальність і значущість для інших. А саме інші забезпечують її ефективну адаптацію до життя, соціалізацію й інтеграцію в систему значущих соціальних міжособистісних взаємодій.

Дослідження специфіки становлення особистості дитини та підлітка з порушеннями розумового розвитку, яка за процесуальними, структурними характеристиками є ідентичною до становлення особистості в нормі, має базуватися не стільки на визначенні особливостей такого роду порушень (йдеться про дефект), скільки на врахуванні розвитку її дефіцитарності (в соціокультурному контексті), специфіки формування психічних функцій таких дітей і підлітків та визначенні можливостей їхнього розвитку. Отже, саморегуляція за таких умов становлення особистості буде ідентичною за структурою, але дещо відмінною за змістом, механізмами й динамікою їх функціонування від саморегуляції людей зі збереженим інтелектом. Так, за умови повноцінного функціонування психічних процесів, що, інтегруючись, формують пізнавальну діяльність і створюють передумови для формування мисленнєвої діяльності загалом й інтелектуальної зокрема, саморегуляція має розглядатися не лише в межах сформованої здатності до регулювання своєї поведінки на основі усвідомлення авторства в цьому процесі, вона набуває дещо інших інтерпретацій. Зокрема йдеться про таке популярне на сьогодні «особистісне зростання», «особистісне самовдосконалення», «професійне зростання» тощо.

Відповідно, при порушеннях розумового розвитку саморегуляція має цілеспрямовано формуватися в процесі навчання та виховання таких дітей, починаючи вже з 2-3-річного віку та досить інтенсивно в підлітковому віці (11-12 та 16-17 років), що складає один із найважливіших соціокультурних факторів. Формування особистісної саморегуляції здійснюється засобами спеціального розробленого особистісно зорієнтованого психологічного супроводу в системі навчального закладу та психологічної допомоги протягом усього життя (після здобуття підлітком спеціальної освіти). Роль підлітка з порушеннями інтелекту у цьому процесі має полягати не тільки у формуванні авторства власної поведінки – воно має бути розподіленим між

тим, у кого його формують, і тим, хто його формує. Можна припустити, що за цього порушення функціональність особистісної саморегуляції полягає у покроковому формуванні соціально сприйнятливої поведінки, але шляхом інтеграції двох позицій у такому формуванні – позиції підлітка (врахування специфіки його суб'єктивності) та позиції того, хто супроводжує його (суб'єктивність батьків, психолога, вихователя тощо).

Особистісна саморегуляція в цьому контексті виступає внутрішньою системою регуляції підлітком власних психічних станів, поведінки шляхом створення такого психологічного простору, за якого підліток із порушеннями розумового розвитку буде комфортно почувати себе серед людей, які подібні до нього, а не відчувати себе несхожим, відмінним від інших, таким, що має ізолюватися. Особливого значення вона набуває саме у підлітковому віці, бо саме на нього припадає відкриття й болісне усвідомлення підлітком із порушеним розумовим розвитком (йдеться про легку форму) своєї несхожості з іншими підлітками, які перебувають поза межами спеціальних загальноосвітніх закладів, але несхожості досить специфічної. З одного боку, ніби жодних відмінностей – мова про фізіологію статі, будову тіла. Водночас усвідомлення цієї несхожості – відсутність загально-визнаного коефіцієнта інтелектуального розвитку, його недосяжність для розвитку, сприймається такими підлітками досить травматично. Вони потрапляють у своєрідний «психологічний вакуум» – саме так сприймається ними навколишня дійсність, що поза межами навчального закладу, в якому для них із їхніми обмеженими розумовими можливостями не завжди існують ролі та статуси. Таким вакуумом виступає і суспільство, в якому підліток фізично відчуває свою присутність, а психологічно він знаходиться поза ним. У той момент усі зусилля вчителів і вихователів, що знаходилися біля підлітка весь час його перебування в спеціальному закладі, зводяться нанівець, бо він будь-якою ціною прагне довести, що він такий, як інші. Саме тоді й

втрачається той соціальний зв'язок, що був побудований під час навчально-виховного процесу, та з'являється інший, що не завжди є конструктивним, бо у функціонуванні розумового порушення значну роль відіграє висока навіюваність. А от хто буде навіювати – це завжди непередбачувано. Кого саме підліток зведе у ранг значущих і хто буде його супроводжувати – вулиця, батьки, члени родини чи люди з адиктивною поведінкою – лишається невизначеним. І досить часто такі «вибори» підлітка констатуються статистикою правопорушень і скоєнням злочинів.

Саме у підлітковому віці в людини з порушеннями розумового розвитку і відбувається не лише прогресивне дозрівання всіх психічних, фізіологічних систем (що є ідентичним до розвитку підлітка з нормально функціонуючим розумом), але й активне протистояння власному порушенню у формі підвищеного рівня негативізму в ставленні до самого себе та інших. Тому й виникає потреба у формуванні особистісної саморегуляції підлітка з порушеннями розумового розвитку. Але цей процес має базуватися на достатньо вірогідних результатах психологічної діагностики, призначення якої не лише у встановленні діагнозу, а у визначенні можливостей достатньо збережених психічних функцій з метою розробки системи довготривалого психологічного впливу. Його ефективність значно посилюється тим фактором, що чим раніше його розпочато, тим імовірнішим буде ефективний результат. А розпочинати потрібно ще в системі корекційно-розвивального навчання та реалізовувати у подальшому житті підлітка. Саме ефективній системі психодіагностичних методів належить одна з визначних позицій у формуванні саморегуляції підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку. Психодіагностика є об'єднуючою ланкою між специфікою особистісної саморегуляції й особливостями феномену порушення розумового розвитку. Визначення такого своєрідного зв'язку має базуватися на змістовному розумінні особистісної саморегуляції та констатації особливостей цього процесу.

Як було зазначено вище, порушення розумового розвитку в системі дефектологічних досліджень визначається з позиції функціонування дефекту. Доречно зазначити, що саме Л. Виготському належить інтерпретація поняття «дефект» із позицій психологічної науки. Вчений визначав три рівні структури дефекту, які є взаємообумовленими й послідовними у впливі на розвиток дитини та підлітка⁹⁸. Перший, основний рівень, представлений біологічними та фізіологічними порушеннями, що здебільшого носять назву «органічного ураження» тієї чи іншої ділянки мозку, і, як наслідок, ураження центральної нервової системи. Другим рівнем функціонування дефекту є порушення психічного розвитку на рівні недостатньої сформованості або відсутності тієї чи іншої психічної функції і, як наслідок, недостатність сформованості вищих психічних функцій загалом. Саме цей рівень відображає стан функціонування та можливості формування в подальшому психічної діяльності людини загалом та пізнавальної зокрема. Пізнавальна діяльність як система інтеграції всіх психічних процесів виступає тією необхідною основою для розвитку та функціонування у подальшому інтелектуальної діяльності людини. І третій рівень функціонування дефекту вказує на порушення у становленні особистості людини, зокрема йдеться про можливості виконання нею тих чи інших ролей і статусів у системі суспільних взаємодій і її відповідність їм. У такому контексті доречно визначити роль спеціальної педагогіки як своєрідного регулюючого компонента управління розвитком підлітка з порушеннями розумового розвитку, що інтегрує педагогічні розвивальні та корекційні технології, спрямовані на підвищення ефективності його адаптації та соціалізації. Саме вона забезпечує розроблення та впровадження в практику освітніх закладів будь-яких типів спеціально розроблених, відповідно до особливостей порушення, методів розвитку, навчання та виховання.

Знання про дефект і його структури привносять свої особли-

98 Выготский Л. С. Основы дефектологии: собр. соч. в 6 т./ Л. с. Выготский. – Т. 5. [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

вості й у дослідження особистісної саморегуляції. Так, можна припустити, що за порушення розумового розвитку процес особистісної саморегуляції має враховувати особливості й стан функціонування психічних процесів, що забезпечують формування та функціонування вищих психічних функцій, і водночас зосереджуватися не лише на їх констатації, а спрямовувати дослідницькі зусилля на можливості формування такої діяльності підлітка, за якої відбуватиметься інтеграція як відносно збережених, так і порушених функцій. Наприклад, недостатність у функціонуванні мислення як психічного процесу може впливати на засвоєння підлітком із розумовим порушенням системи операцій і дій, що пов'язані з виконанням навчальних задач, але мислення не вичерпується лише цим аспектом. Воно забезпечує і роботу інших достатньо складних функцій, що регулюють життя таких підлітків. Цікавим є той факт, що підлітки з розумовими порушеннями погано засвоюють цикл навчальних предметів, але ефективно орієнтуються в засобах задоволення власних потреб – вони здатні змайструвати певний виріб, реалізувати його, організувати власний «бюджет», в якому все розподілено; в старшому підлітковому віці здатні заробляти гроші, виконуючи нескладні однотипні операції та дії; в юнацькому віці здобувати професію в системі професійно-технічної освіти.

Отже, враховуючи особливості порушень розумового розвитку, можна зазначити, що вони впливають на характер та інтенсивність засвоєння навчального матеріалу, але водночас можливості підлітка щодо оволодіння робочими професіями та сформовані у нього навички трудової діяльності є достатньо високими. Вони формуються в системі корекційно-розвивального навчання, є необхідними та достатніми для виконання будь-якої не пов'язаної з інтелектуальною трудовою діяльністю. Іноді вироби таких підлітків є набагато якіснішими, аніж вироби їх однолітків із нормою інтелектуального розвитку. Формування особистісної саморегуляції підлітків із порушенням

розумового розвитку має враховувати одну із основних ліній її призначення – формування здатності до подальшої професійно-трудової діяльності підлітків у дорослому житті.

Таким чином, соціокультурні детермінанти обумовлюють функціонування особистісної саморегуляції та визначають її динаміку й ефективність з позиції констатації сформованості здатності до ефективної адаптації та соціалізації, а також функціонування підлітка з порушеннями розумового розвитку як соціального суб'єкта. Ідентичність структури та процесуальних складових становлення особистості при нормі та порушеннях розумового розвитку зумовлює і тотожність соціокультурних факторів, що безпосередньо обумовлюють специфіку особистісної саморегуляції у підлітковому віці, та тих проблем, які соціокультурне середовище детермінує у функціонуванні особистісної саморегуляції підлітка з порушеннями розумового розвитку.

2.2.2. Вікові детермінанти

Особистісна саморегуляція визначається станом активності чи пасивності людини як суб'єкта власної діяльності, що дає можливість визначити особистість як активного діючого суб'єкта процесу власної життєдіяльності чи як пасивного об'єкта, що підкоряється зовнішнім впливам. Саме психологічний механізм активності/пасивності системи особистості й вказує на специфіку особистісної саморегуляції. Здебільшого цей механізм чітко взаємообумовлюється тим віковим періодом, на якому перебуває особистість, і співпаданням динаміки її становлення з віковою динамікою. Йдеться про підлітковий вік.

У підлітковому віці на формування особистісної саморегуляції опосередковано впливає причина порушень розумового розвитку, його етіологія та віковий період, на якому його (порушення, ураження) було зафіксовано. Як було зазначено вище, встановити причину

порушення розумового розвитку досить складно. Вченими визначається певний спектр чинників і факторів (від біологічних, хімічних, фізіологічних, психічних і психологічних до соціальних), що детермінують появу порушень такого роду. Проте лишається невизначеним питання, за яких саме факторів вплив ідентичних (за природою та ступенем впливу) чинників призводить до порушення розумового розвитку, а за яких ні – принаймні може спостерігатися затримка психічного розвитку чи функціональні психічні порушення, що є здебільшого зворотними. Наприклад, високий рівень токсикації вагітної жінки та її надмірна вираженість у процесі виношування плоду може спричинити порушення розвитку тих чи інших психічних функцій, а може зовсім не вплинути на плід. Таке ж значення має і пологова травма, що не завжди деструктивно впливає на дитину.

Порушення розумового розвитку є досить специфічним феноменом, що має своєрідне поєднання чинників і факторів, яке підсилюється спектром фізіологічних, біологічних, хімічних факторів розвитку мозку людини, її центральної нервової системи та впливає, в свою чергу, на її психічний розвиток. Порушення розумового розвитку і, як наслідок, порушення інтелектуальної діяльності, на відміну від порушень діяльності аналізаторів, не завжди чітко представлено в поведінці індивіда, саме тому його досить складно діагностувати на ранніх етапах онтогенезу. За такого порушення динаміка психофізіологічних змін організму, відповідно до вікових етапів, є збереженою та відповідає нормі, тоді як психічні та психологічні змінні розвитку зазнають ушкодження та мають власну неповторну картину розгортання. Основними лініями розвитку, що страждають від такого порушення і можуть супроводжувати феномен протягом усього життя людини, залежно від ступеня вираженості порушення, є сенсорний розвиток на ранніх етапах онтогенезу та в дошкільному віці, а також мовленнєвий розвиток, що не позбавлений актуальності й у підлітковому віці. Отже, формування особистісної саморегуляції в підлітково-

вому віці та її ефективність обумовлюються:

- ступенем вираженості органічного ураження головного мозку, який визначається специфікою чинників ураження, віковим етапом, на якому воно відбулося;
- станом сформованості пізнавальної діяльності (як на момент ураження, так і після нього);
- станом сформованості мови та мовлення (як на момент ураження, так і після нього);
- станом функціонування особистісної сфери та її можливостей (як на момент ураження, так і після нього);
- віковим етапом⁹⁹.

У підлітковому віці особистісна саморегуляція обумовлюється як загальними особливостями функціонування організму (йдеться про біологічну, хімічну, нейробіологічну регуляцію), так і станом функціонування психічної саморегуляції, яка є одним із рівнів регуляції активності організму та виражає специфіку психічних засобів відображення і моделювання дійсності, у тому числі й рефлексії суб'єкта, що її реалізують¹⁰⁰.

Важливим аспектом, що визначає специфіку формування особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку, є обумовленість особливостей його вікової динаміки та її взаємоузгодженість зі специфікою органічного ураження. Підліток із порушенням розумового розвитку проходить ті ж вікові етапи психофізичного розвитку, що і підліток із нормою розумового розвитку. Г. Сухарева вказує, що проходження та завершення вікових етапів психофізичного розвитку в дітей із розумовою відсталістю залежить від її форми та ступеня дефекту. Зокрема, початок третього пубертатного періоду найчастіше запізнюється. Йдеться саме про підлітковий

99 Кузьміна В.К. Особенности педагогического подхода к подросткам-олигофренам с невротическими и психопатоподобными проявлениями // Дефектология. – № 3. – М.: «Педагогика», 1978. – с. 60-68.

100 Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Авторский сборник / О. А. Конопкин. – М.: Ленанд, 2001. – 320 с. – Электронный аналог: Режим доступа: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/5426161/>. – Название с экрана.

вік, на якому можлива позитивна динаміка всіх психопатологічних проявів, які обумовлюються інтенсивністю формування та зростання динаміки самосвідомості, організованості, самостійності. Навіть за норми розумового розвитку в більшості підлітків різко погіршується психічний стан, що може бути гострою реакцією на різноманітні психотравмуючі фактори, а особливо гостро протікає реакція самого підлітка з порушенням розумового розвитку на власне порушення, що супроводжується усвідомленням того, що він не такий, як інші¹⁰¹. Особистісна саморегуляція є тотожною до формування її під впливом вікових змін як за норми, так і при порушенні з одночасним збереженням усіх фізіологічних і психофізичних особливостей становлення особистості на етапі підліткового віку.

У вивченні специфіки функціонування та порушень особистісної саморегуляції цих підлітків важливе значення має специфіка саме психічного функціонування підлітка та психологічних поведінкових патернів його прояву. В. Кузьміна, вивчаючи етіопатогенез олігофренії вказує на необхідність глибокого клініко-психопатологічного дослідження саме вікової динаміки¹⁰². Особлива роль у виділенні клінічних форм олігофренії, на думку вченої, належить віковому фактору, перш за все, своєрідності пубертатного періоду – періоду, в якому відбувається інтенсивна вегетативно-ендокринно-соматична перебудова організму, що пов'язана з інтенсивним ростом і розвитком статевих функцій.

У контексті дослідження особистісної саморегуляції важливого значення набуває визначення своєрідності динаміки функціонування та формування особистості під впливом таких загальних психічних механізмів розвитку, як: соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, криза, психологічне новоутворення.

101 Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медицина, 1965. – Т. III. – 355 с.; Шипицына Л.М., Иванов Е.С. и др. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / [Шипицына Л.М., Иванов Е.С. и др.]. – СПб., 1997. – 158 с.

102 Кузьмина В.К. Дети с расстройствами поведения. – К.: Рад. школа, 1981. – 80 с.

Соціальна ситуація розвитку підлітка з розумовою відсталістю характеризується наявністю спеціального середовища, у якому здійснюється спеціально організоване навчання та виховання. На підлітка має вплив група та клас, неформальні об'єднання та «значущі Інші», що досить часто впливають і на його особистісну саморегуляцію.

Провідною діяльністю підлітка з розумовою відсталістю виступає спілкування, яке характеризується подальшим розгортанням сформованої тенденції до навчальної діяльності з одночасним входженням підлітка у загальне життя суспільства. З'являються системи нових обов'язків, здійснюється диференціація діяльності самим підлітком за статевою ознакою (усвідомлення жіночої та чоловічої діяльності). Водночас у межах навчально-виховного процесу та відповідно до особливостей розвитку підлітка поряд із провідною діяльністю (спілкуванням) активно впроваджується трудова діяльність.

Криза підліткового віку, що визначається як найбільш значуща та впливова у межах всього онтогенезу особистості, також має власні аспекти протікання в підлітків із порушенням розумового розвитку. Враховуючи специфіку цього порушення (недостатня сформованість аналітико-синтетичної діяльності як операційної складової інтелектуальної діяльності та передумови до формування усвідомлення засобами ідентифікації та рефлексії), можна припустити, що недостатність в усвідомленні внутрішньо детермінованих напружень та афективних станів, які супроводжують підліткову кризу, у підлітка з порушеннями розумового розвитку мають своєрідне функціонування такі психічні стани, як: тривога, агресія, фрустрація, депресія та інші. Як правило, психічні стани детермінуються психоемоційними факторами та реалізуються особистістю в деструктивних поведінкових формах. У цьому випадку йдеться про необхідність впливу на формування особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку, сутність якого полягає у формуванні здатності до рефлексії, яка обумовлює функціонування регуляції шляхом розши-

рення спектру репрезентативності їхнього «Я» й укріплення цілісності системи функціонування їхньої психічної реальності.

Встановлення специфіки психологічних новоутворень особистості з порушенням розумового розвитку на етапі підліткового віку обумовлюється впливом органічного ураження та станом розвитку свідомості. В. Кузьміна, вказуючи на особливості дефекту розумової відсталості, визначає їх через діяльність кори головного мозку та стан сформованості основних нервових процесів. Будь-які нервові утворення та зв'язки під впливом ушкодження, і навіть за його відсутності (йдеться про функціональні порушення психічної діяльності), супроводжуються органічним дифузним ураженням кори головного мозку, що вказує на занижений рівень кіркового збудження, а отже, і на формування новоутворень. А саме на підлітковий вік припадає формування свідомості та її функціонування в ролі таких особистісних утворень, як самоусвідомлення, самооцінка, самоконтроль тощо. Особливо визначальними для формування особистісної саморегуляції є дошкільний період розвитку (коли з'являються перші прояви свідомості на рівні функціонування структури «Я») та підлітковий (в якому формується понятійне мислення, а стан його функціонування обумовлюється станом сформованості психіки та свідомості).

Свідомість виступає тим процесом, на основі якого має сформуватися основне новоутворення підліткового віку – самосвідомість. Її призначення полягає в активізації регуляції як внутрішньо детермінованого процесу, що забезпечується сформованістю психічних процесів, здатності до регуляції психічних станів і станом функціонування свідомості. Особистісна саморегуляція у межах цього дослідження розглядається як система самоусвідомлення та самокритичного ставлення особистості до власних когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових реакцій на стимули зовнішнього середовища, зокрема моральні, етичні та культурні норми міжособистісної взаємодії. Стан сформованості особистісної саморегуляції визначається станом

функціонування психічної реальності «Я» підлітка, що забезпечує реалізацію самоконтролю, критичність мислення, об'єктивне ставлення підлітка до появи таких психічних станів, як агресія, тривога, фрустрація, депресія тощо. Психічна реальність підлітка з розумовою відсталістю є складною системою його міжособистісних взаємодій і суб'єктивного ставлення до самого себе, що справляє безпосередній вплив на його особистісну саморегуляцію.

У підлітковому віці створюється підґрунтя для формування світогляду, який є новоутворенням юнацького віку. Сама специфіка формування світогляду є складною, особливо в надмірно інформатизованому суспільстві. Підліток підпадає під вплив суперечливої інформації, що рухається по різноманітних каналах, і розібратися у ній доволі складно. Відсутність власного життєвого досвіду, постійна готовність до опозиції по відношенню до дорослих, особливо коли ними застосовуються директивні форми регуляції міжособистісної взаємодії (йдеться про застосування дорослими постійних повчань, легкість суджень дорослих щодо глибоких, здебільшого травматичних переживань підлітком себе та оточуючої дійсності та їхнє прагнення до категоричних умовиводів), ставить підлітка в позицію недостатньої світоглядної захищеності перед іншими настановами та поглядами. Саме тому так важлива роль мікросоціального оточення, в якому перебуває підліток, і тієї виховної роботи, що з ним проводиться. Виховне середовище, перш за все, має бути представлене сім'єю та школою, зусилля яких спрямовані на формування стійкості світоглядних позицій підлітка. Обмеженість інформації про оточуючу дійсність, недостатність сформованості у підлітка рефлексивних здібностей та відповідних здатностей до оцінки й критичного ставлення до свого минулого та теперішнього детермінує своєрідний психологічний зміст його уявлень про майбутнє¹⁰³.

103 Борисова Ю.В. Особенности представления о будущем подростков сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: [Электронный ресурс] : Дис. ... канд. психол. наук : 10.00.10. – СПб. : РГБ, 2006 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 216 с.

Особистісна саморегуляція визначається станом сформованості здібностей підлітка до регуляції власних психічних станів. Напруження, незадоволення, тривога та страх, агресія й аутоагресія, фрустрація, депресія, соматичні розлади та суїцидальні нахили також властиві підліткам із порушенням розумового розвитку. Проблеми регуляції психічних станів у підлітковому віці досліджувалися В.І. Моросановою¹⁰⁴.

У свою чергу О. Прохоров, досліджуючи природу виникнення психічних станів і характер їх впливу на смислову регуляцію особистості, зазначає, що виникнення психічного стану як психічного явища, механізми його детермінації й трансформації на сучасному етапі залишаються недостатньо дослідженими у психології¹⁰⁵. Практично не вивченим є фактор свідомості та впливу її складових на актуалізацію, зміни, динаміку, стійкість, модальність, регуляцію станів тощо. Вчений вказує, що, вочевидь, зовнішнє, предметне та соціальне середовище здійснює детермінуючий вплив на психічний стан суб'єкта, але він не прямий, а опосередковується свідомістю. Свідомість врівноважує життя суб'єкта, наповнюючи його смислом, забезпечуючи смислове сприйняття життя. Результатом цього процесу і є стани суб'єкта.

Зазначені положення О. Прохорова, у межах психології особистості та психології діяльності, визначають як детермінацію психічних станів діяльність свідомості особистості та її психічну реальність. Здатність до усвідомлення особистістю впливу на неї оточуючої дійсності, оцінювання її на психічному та психологічному рівнях забезпечується психічними станами. Отже, психічні стани виконують роль саморегуляції, забезпечують оцінку особистістю самої себе та оточуючої дійсності.

Тривалість психічних станів та їх впливу на особистість виз-

104 Моросанова В.И., Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

105 Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. – М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

начає спектр порушень особистісної саморегуляції. Проблеми часової локалізації психічних станів виступали об'єктом досліджень Н. Левітова¹⁰⁶. Вчений довів, що чим довшим є вплив того чи іншого психічного стану на функціонування психіки людини, тим глибшим та деструктивнішим є його вплив на психічну діяльність загалом і здатність людини до тестування реальності зокрема. Він вказував на психофізичне підґрунтя психічного стану, визначаючи тенденцію до всепроникної здатності стану до заглиблення та локалізації у корі та підкірці головного мозку.

Так, усвідомлення особистістю деструктивного впливу об'єктивної реальності може призвести до появи фрустрації як стану переживання незадоволення собою у взаємодії з оточенням. Фрустрація як психічний стан у такому аспекті матиме подвійне спрямування. З одного боку, розвинена здатність особистості до усвідомлення зв'язків між оточуючою реальністю (моральними, етичними та культурними аспектами цієї реальності) може сприяти появі фрустрації, що як психічний стан невдоволення собою та зовнішніми умовами життя носитиме характер чинника саморозвитку та самопізнання. За умови порушень розвитку свідомості (йдеться як про специфічне функціонування свідомості особистості з порушенням розумового розвитку, так і про функціонування свідомості при розладах афективної сфери) це призведе до появи фрустрації як психічного стану, що дезорганізовує всю особистість, активізує її внутрішньо-особистісну конфліктність, детермінує появу адиктивної поведінки тощо. У цьому аспекті фрустрація може призвести до появи таких похідних, вторинних психічних станів, як: депресія, тривога, агресія та суїцидальні нахили і дії, що матимуть деструктивне вираження у поведінковій сфері. Фіксація психічного стану та його часова локалізація у підлітковому віці є найбільш сприйнятливою як за норми розумового розвитку, так і при його порушеннях.

106 Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М. : Из-во Просвещение, 1964. – 342 с.

Б. Карвасарський із позицій клінічного підходу зазначає, що психічні стани виступають як конкретна структурна організація всіх існуючих в індивіда психічних компонентів, яка обумовлюється актуальною ситуацією та передбаченням результатів дій, їх оцінкою з позиції особистісних орієнтацій та установок, мети й мотивів усієї діяльності¹⁰⁷. Психічні стани є багатовимірними, вони виступають і як умови організації психічних процесів усієї діяльності людини у кожний конкретний проміжок часу, і як відношення особистості. У психічних станах завжди представлена оцінка ситуації особистістю й усвідомлення нею власних потреб. Існує уявлення про стани як фон, на якому протікає практична і психічна діяльність людини. Розгляд психічних станів як умов організації психічних процесів, активності, спрямованості та діяльності особистості, їх відношень у межах часової тривалості також визначається станом функціонування свідомості в структурі особистості.

У такому аспекті, досліджуючи системну організацію свідомості людини, О. Леонтьєв розподілив її на компоненти: компонент значення, компонент особистісного смислу та компонент чуттєвого матеріалу психіки особистості. Вчений зазначає, що одна зі сторін руху значень у свідомості конкретних індивідів полягає у поверненні їх до компоненту чуттєвого матеріалу або чуттєвої предметності світу¹⁰⁸.

Також природа походження психічних станів визначається й особливостями психофізіологічного розвитку особистості. В. Мясіщев визначає ендогенні та реактивні, або психогенні, психічні стани¹⁰⁹. Ендогенні психічні стани обумовлюються факторами організму, тому в цьому контексті міжособистісні стосунки та відношення

107 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

108 Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. – М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

109 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

особистості не мають на них жодного впливу. Психогенні стани детермінуються обставинами, що мають важливе особистісне значення, пов'язане зі значущими відношеннями: неуспіхом, втратою тощо. Психічні стани мають складну структуру й оцінюються за такими часовими параметрами: тривалість, емоційність, активаційність, тонічність, тензійність. Також психічні стани з позиції часової організації можуть бути нестійкими, довготривалими та хронічними.

Також у межах клінічної психології психічні стани визначаються як наслідок особливостей функціонування психіки та нервової системи особистості. Природа психічних станів та їх типи обумовлюються структурними складовими особистості й тісно пов'язані зі ступенем нервово-психічного напруження. Наприклад, I ступінь нервово-психічного напруження активізує стан активної бадьорості; II ступінь – психоемоційне напруження, або операційне напруження; III ступінь – негативне емоційне реагування, або емоційне напруження як протипагу операційному напруженню.

Особистісна саморегуляція визначається своєрідною специфікою регуляції психічних станів підлітка з порушенням розумового розвитку. Йдеться про те, що несформованість свідомості та дефіцитарність психічної діяльності обумовлює регуляцію підлітком станів (як позитивного, так і негативного спектру); про те, що несформованість свідомості детермінує збідненість форм та обмеженість репрезентацій «Я» підлітка, які представлені усвідомленням ним збіднених соціальних ролей і статусів; про те, що екстернальність детермінує лабільність і підвищений рівень нервово-психічної напруги, що виникає у найпростіших ситуаціях, в яких підліток має усвідомлювати та рефлексувати, здійснювати моральні вибори; про те, що ригідність, яка обумовлюється диспластичністю в утворенні нейросинаптичних зв'язків, обумовлює появу укріплення психічних станів та їхньої локалізації й розгортання на всю особистісну структуру.

Дослідження функціонування вищої нервової діяльності підлітків із порушенням розумового розвитку показало, що за наявності органічного ураження спостерігаються значні відхилення від норми функціонування певного ряду властивостей основних нервових процесів. Зокрема знижена сила процесів збудження і особливо гальмування, відзначаються порушення рівноваги (правильного співвідношення) цих процесів, значно порушена їх рухливість. Ці зміни призводять до цілої низки патологічних проявів у вищій нервовій діяльності таких підлітків, особливо при утворенні нових зв'язків. Існування дифузної надлишкової симптоматики, переважно кіркового характеру, на рівні глибоких порушень функціонального стану кіркових нейронів дозволяє зазначити, що вища нервова діяльність розумово відсталих дітей має патологічні зміни динаміки нервових процесів за рахунок кіркової недостатності, яка у клінічній картині проявляється в недорозвиненості найбільш складних форм психічної діяльності¹¹⁰.

Знання психологічної специфіки прояву психічних станів, які активізуються особливостями нервової діяльності, дозволяє визначити поріг активності підлітка з порушенням розумового розвитку та стан його особистісної саморегуляції. Так, досягнення ним III ступеня нерво-психічного напруження може спровокувати появу емоційного деструктивно спрямованого психічного стану, який, імовірно, призведе до підвищеного збудження підлітка, зростання конфліктності, негативізму та яскраво виражених агресивних та аутоагресивних дій. Тому що основними показниками цього психічного стану виступають хвилювання, тривога, негативні очікування.

Емоційне напруження також набуває якості психічного стану та детермінує появу таких психічних станів: психоемоційний стрес, фрустрація, агресія, афект, тривога, депресія тощо. Посилення тривоги в поєднанні з вираженим нерво-психічним напруженням

110 Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 222 с.

призводить до появи страху, що здебільшого є не об'єктивованим, справляє неоднозначний вплив на діяльність мислення (надмірно зростає активність хаотичних думок або, навпаки, повністю гальмується діяльність мислення), що провокує появу значних перешкод у корекційній і психотерапевтичній роботі з такими підлітками. Науково-теоретичне дослідження особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку та визначення особливостей регуляції психічних станів засобами сформованості психічних процесів, механізмів психічного розвитку особистості, психофізіологічними особливостями, специфікою функціонування нервової системи та свідомості дозволяє визначити психологічну специфіку особистісної саморегуляції психічних станів. Вона визначається: свідомістю та станом представленості її в функціонуванні «Я» підлітка; розвитком його самокритичності у ставленні до вимог оточуючих та власної поведінки; розвитком суб'єктивного, усвідомленого ставлення до власної діяльності; розвитком здатності до усвідомлення та вербалізації власних психічних станів.

Таким чином, особистісна саморегуляція підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається шляхом виявлення специфіки функціонування загальних закономірностей будови психічних регуляторних процесів у підлітковому віці та створення на цій основі цілісної концептуальної моделі, що адекватно відображає принципову внутрішню структуру процесів усвідомленої регуляції, інваріативну для різноманітних видів і форм довільної активності підлітка. Розкриття цих регуляторних механізмів і створення ефективних умов для їх функціонування дає можливість дещо з іншого ракурсу подивитися на індивідуальні можливості підлітків із такими порушеннями, що видозмінюються під впливом функціональної сформованості динамічних і змістовних характеристик тих процесів саморегуляції, що здійснюються ними як суб'єктами активності. А те, що навіть за порушень розумового розвитку підліток лишається

суб'єктом власної активності, заперечень не викликає. Інша справа, що ця активність не завжди є відповідною до тієї системи суспільного життя, культури та її технократичних цінностей, в яких він перебуває.

2.2.3. Особистісні детермінанти

Проблема особистісної саморегуляції й особливості її формування у підлітків із порушеннями розумового розвитку вимагають від науковців, перш за все, методологічної рефлексії, переосмислення існуючих положень і привнесення в них інших методологічних і методичних рішень. Які детермінували б зміни поглядів як на порушення розумового розвитку (не як невідповідність нормі, а як на іншу представленість і своєрідність особистості, що формується під впливом дефіцитарності у розвитку вищих психічних функцій і свідомості), так і на регулятивні процеси особистості, що складають основу такої особистісної властивості, як здатність до саморегуляції.

Так, під впливом органічного ураження мозку особливо страждають молоді, в еволюційному відношенні, і тому найбільш вразливі форми психічної діяльності. Їх значення хоча і не втрачається, але для регуляції діяльності при порушенні розумового розвитку все більшої ролі набувають її природно-психічні рівні. У підлітків із таким порушенням, залежно від його форми, все більшого значення набувають мимовільні дії, що пов'язані з діяльністю неопосередкованого подразника, а меншого – довільні дії, що мають особистий смисл і виступають як мета діяльності. Тому поведінка розумово відсталого підлітка в багатьох ситуаціях формується під впливом випадкових факторів зовнішнього середовища, що виконують роль саме цих неопосередкованих подразників. Чим тотальніше органічне ураження, тим більшою буде залежність особистісної саморегуляції від його наслідків і тим глибшою буде дефіцитарність функціонуван-

ня його психічної діяльності та свідомості. Цю особливість необхідно враховувати в процесі навчання у школі, щоб виховні впливи були ефективними, і під час психологічної діагностики, щоб її результати були більш достовірними. Особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку обумовлюється домінантністю неопосередкованих подразників, що і визначають її автоматичну та неусвідомлену форму і підтверджують наше припущення про нагальну потребу регуляції зі сторони авторитетного для підлітка «Іншого» (дорослого чи однолітка) як основного об'єкта його ідентифікації. Функціонування особистісної саморегуляції в пасивній, неструктурованій формі визначається недорозвиненістю установок особистості, ситуативністю ініціативи й активності, примітивним характером потреб, домінуванням зовнішньо опосередкованої мотивації діяльності та поведінки підлітка з порушеннями розумового розвитку.

Беручи до уваги специфіку порушення розумового розвитку, можна припустити, що свідомість, яка формується за умови психічного дизонтогенезу, функціонує у формі буденної реальності [Є. Субботський, 2007], носить поверхневий (на рівні органічних потреб) характер функціонування рефлексії та ідентифікації як механізмів свідомості. За умови цілеспрямованого навчально-виховного, корекційного та психологічного впливу на формування рефлексії (як здатності до усвідомлення самого себе, проектування реальності) та ідентифікації (як здатності до ототожнення себе з позитивними об'єктами оточуючої дійсності) у процесі реалізації діяльності (навчальної, суспільно-корисної, професійно-трудової, комунікативної тощо) у підлітка з порушеннями розумового розвитку формується інтегрована Я-концепція, в якій узгоджується критичне ставлення до самого себе та формування суб'єктивної, конструктивно спрямованої позиції до вимог зовнішнього середовища, широкий спектр репрезентацій «Я». Але відсутність своєчасної психодіагностики стану психічного розвитку та структурної організації особистості підлітка

з порушенням розумового розвитку, відповідної корекції та психотерапії може призвести до незворотності функціонування психічних станів і до розгортання їх на усю структурну організацію особистості підлітка, що може розвиватися за невротичним, пограничним, психотичним типом. Виникнення таких тенденцій у функціонуванні особистості підлітка з порушенням розумового розвитку та поява деструктивних психопатологічних організацій його характеру може детермінувати появу асоціальної, адиктивної поведінки тощо.

Визначення специфіки свідомості підлітка з порушеннями розумового розвитку дозволяє здійснити аналіз розвитку його суб'єкта, що формується в процесі розвитку свідомого ставлення підлітка до власної діяльності. Можна припустити наявність певних труднощів у формуванні підлітка як суб'єкта власної діяльності. Зокрема підлітка, для якого є характерним: недостатнє усвідомлення процесу відображення зовнішньої дійсності власним «Я»; пошук смислу, що ускладнюється недостатньо розвиненою аналітико-синтетичною діяльністю мислення й обмежується суто предметним характером; наявність установок, що носять недостатньо усвідомлений або ситуативно усвідомлений характер; орієнтація на чуттєве сприйняття оточуючої дійсності та труднощі у вербальному вираженні власного чуттєвого ставлення. Зазначені особливості свідомості детермінують порушення при формуванні адаптаційних здібностей підлітка.

Доцільно також враховувати й тенденцію до формування невротизації та психопатичності особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку [Б. Зейгарник, 1986; О. Кернберг, 2000; В. Кузьміна, 1981; Н. Мак-Вільямс, 2007; Г. Сухарева, 1974]. Руйнівного характеру активність психічних станів набуває при існуванні патопсихологічних особливостей рівнів розвитку особистості, до яких належить невротична, погранична та психопатична структура особистості¹¹¹. Інтеграція дефекту розумової відсталості та патопсихологічних особливостей рівнів розвитку особистості, до яких належить невротична, погранична та психопатична структура особистості

111 Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии / Пер. с англ. М.И. Завалова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 464 с. – (Библиотека психологии и психотерапии);

логічних особливостей у розвитку особистості такого підлітка проєктує деструктивність у межах адаптивних і соціалізуючих процесів його функціонування.

Отже, дослідження психологічної специфіки проявів і динаміки психічних станів підлітка з порушенням розумового розвитку дає можливість визначити тенденцію до подальшого формування та функціонування його особистісної саморегуляції. Визначення стану сформованості та довготривалості протікання того чи іншого психічного стану дозволить не тільки здійснити своєчасну діагностику з метою визначення рівнів функціонування особистості (невротичний, пограничний, психотичний), але й констатувати типи її організації, що проявляються в особливостях характеру такого підлітка. Своєчасний вплив на функціонування психічних станів у структурі особистості підлітка передбачає застосування упереджувальної психотерапії, індивідуальної системи особистісно орієнтованого психологічного супроводу, запровадження заходів щодо прогнозування та подолання значного кола дисфункцій особистісної саморегуляції підлітка.

Своєрідний погляд на функціонування особистісної саморегуляції за умови психічного дизонтогенезу визначається в психоаналітичній теорії¹¹². Розуміння психоаналітиками сутності психіки людини з позиції існування такої топіки, яка визначена нами попередньо як системна організація особистості, дає можливість зазначити, що особистісна саморегуляція узгоджується зі специфікою розгортання психіки, свідомості та особистості в онтогенезі. Можна припустити, що сформованість основних структур, які задані природою людської психіки (йдеться про «Я» та «Воно»), та сформоване у процесі соціалізації «Над-Я» представлені в структурі психіки підлітка

Мак-Вільямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Пер. с англ. – М. : Независимая фирма «Класс», 2007. – 480 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 49).

112 Фрейд З. «Я» и «Оно»: Сборник – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 288 с.

з порушенням інтелектуального розвитку з тією лише особливістю, що «Над-Я» такого підлітка не набуває статусу самостійної інстанції, що є внутрішньою та виступає регулятором його психічної діяльності. Це «Над-Я» у підлітка прив'язане до конкретного зовнішнього об'єкта, тобто людини, а регуляція здійснюється під впливом цього зовнішнього по відношенню до підлітка об'єкта. Йдеться про те, що для підлітка з порушенням розумового розвитку характерною є сепарація «Я» із зовнішнім об'єктом (мама, тато, сиблінги, інші значущі люди). На тенденцію такого розщеплення впливає ступінь вираженості органічного ураження та, як наслідок, рівень порушення. Можна вказати на існування кореляційного зв'язку між ступенем порушення та станом сепарація «Я» від об'єкта. Тому, чим меншим є органічний дефект і відповідне порушення аналітико-синтетичної діяльності, тим імовірніше буде відбуватися сепараційний процес між «Я» та зовнішнім об'єктом, що дозволяє вказати на конструктивні прогнози в подальшому формуванні «Над-Я», а отже, і формуванні інстанцій, які відображають соціальні регулятори поведінки – совісті та почуття вини. Водночас, чим більш вираженим є органічний дефект, тим більш злитим та не відмежованим буде почуття «Я» й об'єкта і, відповідно, менш розвиненою буде саморегуляція.

Підтвердження аналітичної позиції представлено і в дослідженнях вітчизняних патопсихологів (Б. Зейгарник, Б. Братусь, 1980). Так, загальновідомо, що протікання розумової відсталості супроводжується ретардацією психіки, сутність якої полягає у затримці формування (або гальмування – залежно від ступеня розумової відсталості) вищих психічних або соціально-психічних функцій. Дослідження вищої нервової діяльності в дітей із розумовою відсталістю, що проводилися В. Лубовським та М. Певзнер, показали, що серед багатьох порушень провідним виступає психологічна інертність нервових процесів, що особливо виражена в другій сигнальній системі, з якою пов'язана тугорухливість утворених зв'язків і складність утворення

нових зв'язків¹¹³. Спостереження за клінічною картиною функціонування підлітків із порушеннями розумового розвитку та їх узагальнення дають можливість зазначити, що за таких порушень у діяльності та поведінці дитини фіксується стереотипне повторювання одних і тих самих форм, і підлітку досить складно перейти від старих стереотипних зв'язків до нових. Залежно від ступеня органічного ураження підліток складно засвоює або зовсім не засвоює нову інформацію, яку в подальшому не включає до мотивів власної діяльності. Отже, мотиви діяльності дітей із розумовою відсталістю пов'язані тільки з конкретною ситуацією та не сприяють досягненню ними віддаленої мети¹¹⁴.

Специфіка функціонування свідомості, що виражається в практичній не сформованості здатності такого підлітка до рефлексії власної позиції у міжособистісній взаємодії, поведінки, вчинків, підтверджується існуванням недорозвиненості практично всіх аспектів мовленнєвої функції, пасивного та активного мовлення, викривлення семантики слів. Рефлексія формується вже з 3 років і на цьому етапі забезпечується саме функціонуванням мовлення. У підлітковому віці, на який припадає формування абстрактного (понятійного, мовленнєвого) мислення і, як наслідок, понять, рефлексія є такою формою комунікації з «Іншим», що забезпечує підлітку усвідомлення самого себе шляхом розмірковування над власними позиціями, вчинками та прийняттям відповідальності за них. Несформованість мовлення (зокрема його внутрішнього змісту й внутрішньої діалогічності) впливає і на мовленнєве мислення, яке забезпечує функціонування свідомості підлітка. Водночас при легкій формі порушення, де мовлення є не тільки відносно збереженим, але і за наявності певних порушень функціонує, рефлексія не тільки може бути сформована,

113 Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.; Певзнер М.С. Дети-олигофрены. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959 – 486 с.

114 Борисова Ю.В. Особенности представления о будущем подростков сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: [Электронный ресурс] : Дис. ...канд.психол. наук : 10.00.10. – СПб. : РГБ, 2006 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 216 с.

але й формується тільки під впливом зовнішніх по відношенню до психіки підлітка об'єктів (лідери неформальних угруповань, до яких потрапляють підлітки, є одним із таких об'єктів). Регуляція цих чинників має бути однією із форм управління формуванням особистісною саморегуляцією таких підлітків.

І найбільш невирішеною в сучасній психології є проблема формування та функціонування волі особистості підлітка з порушенням розумового розвитку. Недорозвиненість волі, зокрема інтернальної локалізації контролю вольової дії та домінування екстернальної локалізації діяльності підлітка, є стійкою особливістю його особистості. Вольова сфера особистості є найбільш загадковою як у процесі формування, так і в процесі функціонування. Єдине, що відомо та стверджено в наукових дослідженнях, так це той факт, що навіювання виступає регуляторним компонентом вольової діяльності, а отже, обумовлює розвиток цієї сфери особистості.

Воля як регуляторний психічний процес, що на відміну від уваги не є зафіксованим в діяльності кори головного мозку, а є своєрідною надбудовою, вищою функцією, основу якої складають утворені нейросинаптичні зв'язки [С. Амоут, С. Вонг, 2010], здебільшого обумовлюється не стільки діяльністю психічного апарату, скільки діяльністю станів і сфер свідомості. У свою чергу, проблема свідомості та її формування в підлітка з порушенням розумового розвитку виступає невирішеною та суперечливою як у межах спеціальної психології, так і в межах вікової та диференціальної психології, психології розвитку. Достатньо ефективний вихід у позиціюванні взаємообумовленості, але не тотожності психіки і свідомості, знайдено в психології мислення шляхом доведення факту існування понятійного або мовленнєвого мислення (Л. Виготський, М. Мамардашвілі, А. Пятигорський, С. Рубінштейн, О. Тихомиров, Г. Щедровицький та інші). Особистісна саморегуляція має істотну відмінність від усіх інших форм психічної саморегуляції – це включення в процес свідомості особистості пози-

ціювання особистості як суб'єкта власного мислення та мовлення, який має сформовану здатність до регуляції власної активності, спрямованості та діяльності. Суб'єкт виражається в існуванні світоглядних уявлень. Не дивлячись на те, що світоглядні уявлення підлітка з порушенням розумового розвитку є збідненими, все ж таки їх наявність засвідчує функціонування його особистості та представленість її як суб'єкта, що й виступає передумовою до появи репрезентацій його «Я».

Особистісна саморегуляція як процес реалізується в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. За наявності всіх можливих проявів особистісна саморегуляція представлена основними складовими структури особистості підлітків: активність, спрямованість, діяльність, свідомість. Процесуально вона забезпечується діяльністю особистості. У науці найбільш дослідженою є саме ця складова особистісної саморегуляції як найвищого рівня психічної саморегуляції, що надбудовується над вольовим, але водночас ним не визначається. І має таку структуру: мета довільної активності суб'єкта; модель значущих умов діяльності; програма власне виконавчих дій; система критеріїв успішності діяльності; інформація про реально досягнуті результати; оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; рішення про необхідність і характер корекції діяльності¹¹⁵.

Особистісна саморегуляція виступає підґрунтям для становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку й забезпечується діяльністю психіки і свідомості. Йдеться про сформованість довільності психічних процесів, здатності до регуляції власних психічних станів та афектів, а також здатності до рефлексії та ступеня її представленості в діяльності підлітка. Особистісна саморегуляція є процесом, який забезпечує формування такої характе-

115 Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Авторский сборник / О. А. Конопкин. – М. : Ленанд, 2001. – 320 с. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.ozon.ru/context/detail/id/5426161/>. – Название с экрана.

ристики особистості, як здатність до саморегуляції. Поряд із такими основними характеристиками особистості, як активність, спрямованість, наявність глибоких смислових структур, ступінь усвідомлюваності відношень до дійсності (О. Леонт'єв), здатність до саморегуляції детермінує: зменшення ригідності підлітка з порушеннями розумового розвитку шляхом формування у нього гнучкості (в мотиваційній, когнітивній, емоційній і поведінковій сферах); формування в нього рефлексивно-регуляторних здатностей, що обумовлюють зменшення його навіюваності та підвищення стресостійкості; підвищення ефективності його адаптації до мінливості оточуючої дійсності; забезпечує формування у нього спектру здатностей до повноцінного функціонування в суспільстві.

Особистісна саморегуляція на рівні особистісної підструктури активності є активною чи пасивною; на рівні спрямованості є довільною та мимовільною; на рівні діяльності є структурованою та неструктурованою; на рівні свідомості є автоматизованою, неусвідомленою, усвідомленою та рефлексивно-регуляторною. Саморегуляція являє собою замкнений контур регулювання та є інформаційним процесом, носіями якого виступають різноманітні психічні форми відображення дійсності, зокрема психічні процеси, психічні стани, свідомість як найвища форма розвитку психіки людини, яка одночасно психікою не вичерпується. Залежно від виду діяльності й умов її здійснення, саморегуляція може реалізуватися різними психічними засобами: чуттєві конкретні образи, уявлення, поняття тощо.

Наукові здобутки М. Бернштейна, що стосувались дослідження фізіології активності, які розкривають аспекти вихідної спрямованості регуляції «живого руху», орієнтації активності суб'єкта на «подолання» ситуації, а не на адаптацію до неї, є актуальними при дослідженні специфіки особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку¹¹⁶. За такого підходу ролі компенсаторних та адаптаційних механізмів надається лише часткове значення, а значно більше уваги

116 Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 495 с.

приділяється формуванню випереджаючої активності. Такого роду формування призводить не до редукції психічної реальності на рівень фізіології, а, навпаки, фізіологічна картина інтегрується на більш високому – поведінковому рівні оволодіння ситуацією. Розуміння саморегуляції людини (йдеться про її вміння усвідомлювати багато з того, що вона бачить і зустрічає, а також про її здатність все це змінювати) ще більшою мірою змушує вести розмову не про «адаптацію» і навіть не про «подолання», а про «засвоєння» ситуації, про відкриття все нових і нових можливостей взаємодії з нею та перетворення її у своїх цілях.

Відповідно до узагальнень результатів дослідження треба зазначити, що адаптаційні процеси виправдовують себе лише за умови достатньо стабільних і багаторазово повторюваних ситуацій. Водночас високий рівень інформаційної невизначеності у поведінці людини зумовлюється постійною мінливістю та варіативністю умов, що її супроводжують. Отже, не адаптація (приспосовання не завжди відповідає змінам, запізнюється), не компенсація (не завжди ефективна, бо змінюються умови, за яких вона є необхідною), не подолання, а така важлива характеристика, як оволодіння стає визначною для активності людини як суб'єкта власної активності. Це зауваження пов'язане з тим, що у традиційних теоретичних уявленнях науки та практичних рекомендаціях, що з них випливають, зусилля, спрямовані на допомогу та корекцію «нетиповим особистостям», зводяться здебільшого до компенсаторних. Замість того, щоб ставити питання про необхідність формування іншого стилю організації та регуляції трудових і професійних зусиль, аніж той, що фіксується у «нетипових особистостях». Отже, особистісна саморегуляція в підлітковому віці детермінується такими умовами: станом сформованості здатності підлітка до адаптації як процесу оволодіння, засвоєння та реконструювання ситуацій і власних здібностей у цьому процесі; станом сформованості здібностей до оволодіння професійно-трудовою діяльністю; станом функціонування вольових процесів; станом функціонування реф-

лексивних процесів, що впливають на регуляцію поведінки в процесі засвоєння та оволодіння ситуаціями, прийняттям рішень у ситуаціях вибору. З урахуванням процесуального характеру особистісної саморегуляції та динаміки її формування створено процесуальну модель особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку (Додаток Б).

Модель є методологічним підґрунтям для подальшого розроблення експериментальним шляхом інструментальної моделі, що виступатиме своєрідним підґрунтям для розроблення технології формування особистісної саморегуляції як у підлітковому віці, так і в дошкільному, молодшому шкільному та юнацькому віці. Практично всі зусилля сучасних дослідників порушення розумового розвитку спрямовані на створення ефективних методик соціалізації й інтеграції дітей і підлітків із такими порушеннями. Починаючи від навчального і виховного процесів, а завершуючи всіма іншими корекційними впливами на таких підлітків, усі вони однозначно спрямовані на соціалізацію. Водночас, не дивлячись на широкий спектр усіх можливих виходів корекційного впливу, на вагомий результат, процеси адаптації та соціалізації таких підлітків залишають бажати кращого. Можливо, при застосуванні цих методів впливу на перше місце виходить об'єкт впливу – пізнавальна діяльність дитини чи підлітка з порушеннями розумового розвитку – і практично знівельовується аспект формування особистості та функціонування її суб'єктивності як результату сформованості свідомості. А саме сформована суб'єктивність дає можливість оволодіти власною активністю, спрямовувати її на досягнення важливої мети, а у випадку з порушенням інтелектуального розвитку – на задоволення актуальних потреб.

Особистісна саморегуляція підлітка з порушенням розумового розвитку – це процес, за якого довільна усвідомлена активність забезпечує активність або пасивність підлітка при регуляції поведінкових

проявів і вчинків; спрямованість, що опосередкована станом сформованості довільності психічних процесів і довільною регуляцією психічних станів; діяльність, що регулюється вмінням самим підлітком структурувати її чи ж, навпаки, її хаотично неструктуровано виконувати (йдеться про визначення мети та її досягнення); свідомість, сутність якої розкривається через сформованість у підлітка (засобами рефлексії) регуляції власних вчинків, прийняття відповідальності за їх реалізацію, а також функціонування розширеного спектру репрезентацій «Я» підлітка, що формуються саме в контексті сформованості свідомості, а не на рівні психічного відображення. Особистісна саморегуляція та її формування досягаються шляхом створення психічної реальності двох людей – підлітка і того, хто супроводжує його. Формування особистісної саморегуляції закріплюється як системно-організована внутрішня психічна активність за ініціацією, побудовою, підтриманням та управлінням різними видами й формами довільної активності, що безпосередньо реалізує досягнення мети, поставленої підлітком, є результатом спільних зусиль і довіри підлітка до того, хто йому в цьому допомагає. Саме у процесі формування саморегуляції реалізується єдність психіки в багатоаспектності окремих її рівнів, сторін, можливостей, функцій, процесів, здібностей тощо.

Особистісна саморегуляція забезпечує засвоєння, вироблення та використання в діяльності таких особистісних патернів (потреби, мотиви, цінності, дії, вчинки, моральні вибори тощо), які безпосередньо реалізуються завдяки довільності психічних процесів, регуляції психічних станів, гнучкості, ідентифікації та рефлексії. Здатність до саморегуляції як характеристика та властивість особистості, в контексті представленого дослідження, визначається також й ідентичністю структури та послідовністю стадій розумового розвитку особистості на етапі підліткового віку (як підлітків із порушеннями розумового розвитку, так і підлітків без порушень), в основі якої покладена іден-

тичність психічних процесів і процесів діяльності свідомості й ідентичність способів реагування на вплив оточуючого середовища.

Таким чином, особистісні фактори визначають специфіку функціонування особистісної саморегуляції та впливають на її загальну динаміку розвитку і порушень, що здебільшого фіксуються в активності, спрямованості та діяльності підлітків із порушеннями розумового розвитку, а також визначають специфіку функціонування їхньої свідомості.

На основі проведеного теоретичного аналізу динаміки формування поняття та визначених симптомів прояву порушень розумового розвитку можна зробити наступні **висновки**:

1. Із позицій міждисциплінарного підходу встановлено відсутність науково узгодженої системи класифікації порушень розумової відсталості, яка б задовольняла потреби і теорії, і практики. Традиційне застосування категоріального апарату медичної науки призводить до сегрегативних явищ в суспільстві, ставлення до таких підлітків із позиції соціальних стереотипів і навішування психологічних ярликів. Використання поняття «розумова відсталість» вимагає уточнення в контексті його використання, зокрема щодо того, що здебільшого визначається не сам стан розвитку та його тип, а особистість, що також детермінує аналогічні несприятливі тенденції в адаптації та соціалізації таких підлітків. Використання поняття «порушення розумового розвитку» дає можливість упередити навішування «психологічного ярлика» на особистість підлітка та зосередити увагу на виявленні та констатації специфіки функціонування його інтелектуальної діяльності в окремих її видах (навчальна, трудова, виховна тощо), при одночасному збереженні аутентичності та цілісності його особистості.

2. Науковим підґрунтям особистісної саморегуляції є теоретико-методологічні засади, що розкривають логіку пізнання специфіки

її функціонування на етапі підліткового віку особистості, що має порушення розумового розвитку. Відповідно її функціонування забезпечується універсальними закономірностями функціонування людини як індивіда, особистості та суб'єкта, спеціальними закономірностями розвитку та функціонування особистості під впливом психічного дизонтогенезу, психологічними механізмами, які визначено відповідно до принципів об'єктивності, відображення, діяльності, взаємозв'язку та системності.

3. Соціокультурні детермінанти та фактори виступають об'єктивними по відношенню до суб'єктивності підлітка з порушеннями розумового розвитку й обумовлюють ефективність його функціонування як особистості в системі інтерперсональних взаємодій. До них можна віднести: науково-технічний прогрес, інноваційні технології, технократичні цінності, соціальні стереотипи, соціальні передумови створення можливостей таких підлітків до реалізації власної професійно-трудової діяльності, культурно обумовлену специфіку інтерперсональної взаємодії таких підлітків у соціумі, необхідність психолого-педагогічної підтримки в подоланні соціально обумовлених проблем адаптації таких підлітків до життя в суспільстві.

4. Вікові детермінанти обумовлюються як загальними та спеціальними закономірностями розвитку таких підлітків, так і загально встановленими механізмами психічного розвитку (новоутворення підліткового віку, соціальна ситуація розвитку, криза підліткового віку та провідна діяльність). Для підлітків із порушеннями розумового розвитку характерною є ідентичність структури та змісту психічного розвитку до структури та змісту психічного розвитку підлітків без порушень. Водночас, динаміка розвитку та, як наслідок, функціонування механізмів їхнього психічного розвитку має спектр специфічних проявів і ознак, які й визначають їхню особистісну саморегуляцію. Йдеться про: специфіку функціонування їхньої свідомості та формування основного новоутворення цього періоду – самосвідо-

мости; специфіку функціонування вольової сфери; специфіку становлення їх як суб'єкта діяльності, суб'єкта регуляції власних психічних станів і суб'єкта поведінки, специфіку становлення їхнього світогляду.

5. Особистісні детермінанти виступають провідними в функціонуванні особистісної саморегуляції, а їх представленість визначає сформованість особистісної властивості – здатність до саморегуляції. До таких факторів належить: специфіка функціонування особистісної активності, спрямованості їхньої діяльності та свідомості, загальна структура особистості та наявність спектру психопатологічних і патопсихологічних порушень функцій психічної діяльності, що обумовлюють функціонування особистості за невротичним, пограничним і психотичним типом.

РОЗДІЛ III: ДІАГНОСТИКА ТА ПРОГНОЗ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

3.1. Цільове спрямування досліджень динаміки особистісної саморегуляції

Констатація методологічного підґрунтя дослідження особистісної саморегуляції як феномену становлення особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку виступає основним кроком у подальшому науковому пошуку та сприяє вирішенню проблеми констатації тих психологічних основ, що конкретизуються в закономірностях, принципах і механізмах як рушійних силах функціонування особистісної саморегуляції саме цієї категорії підлітків. Все це залежить від обраної дослідником спрямованості в пошуках ефективного стилю наукового пізнання (методу та методології) та його загального призначення (Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.).

На думку А. Баскакова та М. Туленкова, аналіз методів і засобів наукового пізнання став активно здійснюватися лише в останні півсторіччя¹¹⁷. Велика частина труднощів у визначенні теоретичних і методологічних засад дослідження виникає через нечітке розмежування у самій науці сфер таких його напрямів, як філософія науки, методологія науки та логіка науки. Так, певна група науковців схиляється до думки, що філософія науки повинна аналізувати, в основному, загальні, світоглядні та гносеологічні проблеми науки. Щодо логіки та методології, то думки тих же учених значно розходяться. Так, більшість із них вважає, що, не дивлячись на той факт, що логіка науки є самостійною галуззю наукового знання, її включають у методологію науки. Інші, навпаки, що методологія науки повинна стати частиною логіки науки, бо використовує багато із тих засобів і мето-

¹¹⁷ Баскаков А. Я., Туленков М. В. Методологія наукового дослідження: Навч. посібник. – Київ, 2004. – 216 с.

дів, що розробляє логіка науки. Такі суперечки відбуваються в силу того, що саме наукове знання являє собою досить складний об'єкт дослідження, різноманітні елементи якого, хоча і тісно пов'язані один з одним, у той же час є відносно самостійними. В науці ж важливо роз'єднувати наукову діяльність, спрямовану на досягнення нових наукових знань (тобто, процес наукового дослідження), від результатів цієї діяльності, тобто, від отриманих наукових знань. Окрім того, будь-які наукові знання є лише відображенням деяких властивостей, ознак і закономірностей реального світу.

У контексті дослідження проблеми особистісної саморегуляції методологічні засади підпорядковуються загальним методологічним засадам, визнаним у науці, та відповідним вимогам побудови наукового дослідження з урахуванням специфіки самої методології наукового дослідження. Йдеться про аналіз методів і засобів пізнання особистісної саморегуляції, що використовуються на емпіричній і теоретичній стадіях наукового дослідження, обумовлюють причини виділення суттєвих ознак, що одночасно властиві будь-яким експериментам – як у межах вирішення проблеми саморегуляції, так і в межах дослідження проблеми порушення розумового розвитку. Що, ймовірно, призведе до узагальнення та розвитку тих методів і засобів дослідження особистісної саморегуляції, що були відкриті, але в суміжних наукових галузях. Саме врахування загальних положень методології наукового дослідження дає можливість розглянути найбільш суттєві особливості та ознаки методів дослідження. Тобто розкрити ці методи за їх спільністю та глибиною, а також за рівнями наукового пізнання. Така процедура наукового методу пізнання в межах дослідження проблеми особистісної саморегуляції значно полегшить експериментальну діяльність, завдяки використанню цілої низки спеціальних теорій, що вивчають ті чи інші особливості загальних методів пізнання, а також тих методів, що використовуються в інших наукових галузях.

Визначення методології дослідження особистісної саморегуляції базується на виявленні універсальних, загальних і спеціальних закономірностей, що представлені в положеннях: теорії системно-динамічної організації вищих психічних функцій (П. Анохін, Л. Виготський, О. Лурія та інші); теорії трьох функціональних блоків мозку О. Лурії; концепції соціально-біологічної інтеграції в розвитку психічної діяльності дітей (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Лурія, Л. Цветкова та інші); теорії функціональних систем П. Анохіна; концепції вікової періодизації Д. Ельконіна; теорії діяльнісного підходу до формування новоутворень певного вікового періоду (Б. Анан'єв, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, А. Запорожець, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інші); про діалектичний взаємозв'язок мислення та мовлення (Б. Баєва, Л. Виготський, М. Жинкін, С. Кацнельсон, О. Леонт'єв, Ж. Піаже, О. Потєбня, С. Рубінштейн та інші); Л. Виготського про існування загальних закономірностей формування особистості при нормальному та аномальному розвитку та про наявність у кожної розумово відсталого дитини збережених функцій, при опорі на які можуть бути розвинені її потенційні можливості; теорії емоційної регуляції діяльності та поведінки (А. Валлон, П. Жане, В. Лебединський, П. Фресс та інші); про типи патологічних характерів (П. Ганнушкін, Г. Сухарева, К. Леонгард, А. Лічко та інші); про внутрішньо сімейні детермінанти порушення саморегуляції у формі дезадаптивної поведінки підлітків із порушенням інтелектуального розвитку (Б. Єгасанова, О. Птичкіна, А. Сагідова, Е. Саєнко, В. Тарасов та інші); концепції психології стосунків (О. Лазурський, В. Мясичев та інші).

Звернення до концептуальних положень, що виступають як самостійні системні дослідження, дає можливість констатувати існування передумов для опису саморегуляції особистості людини як у нормі розвитку і функціонування, так і за їх порушенні. Практично в кожній із позицій представлених наукових концепцій визначають-

ся проблеми: регуляції психічної діяльності, функціонування особистості та її здатності до саморегуляції, співвідношення мотивації, поведінкової активності та спрямованості, впливу на становлення особистості дитини психічного дизонтогенезу та її розвиток і функціонування в системі родинної, суспільної та міжособистісної взаємодії.

Досягнення більшої ймовірності дослідження особистісної саморегуляції як феномену, так і об'єкта наукового дослідження було досягнуто шляхом введення методу моделювання, що дозволив чітко окреслити логіку наукового пізнання особистісної саморегуляції в представленому дослідженні (Додаток А).

Враховуючи зазначене, дослідження особистісної саморегуляції, що формується та функціонує під впливом незворотного стану розумової відсталості, було організовано з урахуванням методології міждисциплінарного підходу. Врахування загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі, специфіки їхнього прояву за умови дизонтогенезу, універсальних закономірностей, що представляють статичні виклади психології, специфічних закономірностей, що властиві саме феномену особистісної саморегуляції при порушенні розумового розвитку та вказують на його особливості – виступає актуальним для обґрунтування цільового спрямування досліджень динаміки особистісної саморегуляції.

Особистісна саморегуляція визначається типами розвитку людини в контексті культурно-історичних вимірів і динаміки становлення її особистості. *Філогенетичний вимір* особистісної саморегуляції визначає її як еволюцію живих систем, що забезпечується функціонуванням імунної системи та адаптації до мінливості оточуючого середовища. *Онтогенетичний вимір* визначається психічною діяльністю як внутрішньою основою саморегуляції та соціальною активністю (як її зовнішній прояв). *Антропогенетичний вимір* визначає діяльність свідомості та самосвідомості як регулятивної функції

особистості.

Констатація загальних закономірностей особистісної саморегуляції здійснюється з урахуванням визначених закономірностей психічного розвитку в онтогенезі й особливостей його протікання за умови психічного дизонтогенезу, ґрунтується на концептуальних положеннях: Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Леонтєва, Ж. Піаже – про основні закономірності психічного розвитку дитини в онтогенезі; принципу єдності законів розвитку нормальної та аномальної дитини, що визначаються в дослідженнях Т. Власової Г. Дульнева, О. Леонтєва, В. Лубовського, Ж. Шиф.; вікової та спеціальної психології про загальні та специфічні закономірності розвитку з нормальним інтелектом та розумовою відсталістю, що розглянуті в дослідженнях Л. Виготського, І. Дмитрієвої, Д. Ельконіна, К. Іванова, Д. Ісаєва, В. Кузьміна, В. Лебединського, Ю. Матасова, В. Мухіної, М. Певзнер, В.М. Синьова, Л.М. Шипіциної, О.М. Хохліної та інших. Теоретичні узагальнення та зазначені концептуальні тези виступають вихідними положеннями опису та пояснення не випадкових фактів, а основних, суттєвих тенденцій, що визначають хід психічного розвитку підлітка з порушенням розумового розвитку, виявлення у подальшому науковому пошуку тих психологічних закономірностей, що і визначають специфіку його особистісної саморегуляції. Отже, констатованими та вивіреними в представлених концепціях є загальні закономірності психічного розвитку підлітків із порушенням розумового розвитку, що є сталими основами особистісної саморегуляції як форми активності та спрямованості їхньої психічної діяльності.

Ураховуючи особливості психічного дизонтогенезу (йдеться про параметри, визначені В. Лебединським) та їх співвідношення із загальноновизнаними закономірностями психічного розвитку, що є правомірними відповідно до положення про єдність закономірностей нормального та аномального розвитку, висунуті Л. Вигот-

ським, Б. Зейгарник, О. Лурією, А. Ваумеїстер, С. Фіске, Е. Зіглер, визначаються наступні загальні закономірності, що виявляють суть, динаміку та конфігурацію особистісної саморегуляції:

1. *Нерівномірність і гетерохронність психічного розвитку.* Відображає динаміку формування психічних функцій за загальними параметрами (темп, спрямованість і довготривалість, інтенсивність коливань у розвитку; неоднаковість, неспівпадання в часі, асинхронність, непостійність; нелінійність, інваріантність природи розвитку; підтримання цілісності та гармонійності системи, в якій здійснюється розвиток) та під впливом патопсихологічних параметрів психічного дизонтогенезу (функціональна локалізація порушення, що представлена частковим і загальним видом порушення (дефекту); дисфункція регуляторних систем; асинхронія). За умови онтогенезу спостерігається певна послідовність у формуванні мозкових механізмів психічної діяльності. Розвиток окремих кіркових аналізаторів не тільки випереджає дозрівання лобних регуляторних систем, але й прямо впливає на формування останніх. Часткове порушення обумовлюється дефіцитарністю окремих функцій гнозису, праксису, мовлення. Загальне порушення пов'язане з порушенням регуляторних систем: підкіркових (дисфункція призводить до зниження рівня психічної активності, патології потягів і спонукань, елементарних емоційних розладів) та кіркових (обумовлюють порушення інтелектуальної діяльності – йдеться про недостатність цілеспрямованості, програмування, контролю та порушення більш складних, специфічно людських емоційних утворень). Існує ієрархія часткових і загальних порушень. Дисфункція регуляторних систем, «наданалізаторної системи» (В. Небиліцин) впливає тією чи іншою мірою на всі сторони психічного розвитку. На відміну від загальних, часткові порушення функцій більш парціальні та нерідко компенсуються при збереженості регуляторних та інших систем.

Також порушення гетерохронії визначається явищем асинхронії

(Р. Заззо, Е. Кречмер, Г. Штуте). Асинхронія визначається функціонуванням механізмів ізоляції, патологічної фіксації, порушенням інволюції низки психічних функцій, часовими та стійкими регресіями.

2. *Нестійкість*, що виражається в кризах дитячого віку. Стійкість розвитку детермінується саме нестійкістю. Психічний дизонтогенез впливає на проживання вікових криз, зокрема, кризи виникають значно пізніше, аніж в нормі, проявляються значно виразніше, вони мають особливі, нетипові характеристики.

3. *Сенситивність*, що являє собою наявність сенситивних періодів розвитку. У контексті порушення розвитку на сенситивність впливає часовий критерій ураження, який і визначає характер аномалії розвитку шляхом констатації часу ураження нервової системи. Часовий фактор визначається як хронологічним моментом виникнення порушення, так і довготривалістю періоду виникнення порушення тієї чи іншої функції в онтогенезі. Сенситивні періоди характерні не лише для розвитку окремих психічних функцій, але й для психічного розвитку в цілому. До основних сенситивних періодів належать вікові періоди від народження до 3 років, від 11 до 15 років. Період від 4 до 11 років найбільш стійкий у відношенні до різноманітних уражень. Нестійкість психічних функцій, що характерна для сенситивного періоду, може бути обумовлена явищем регресу (повернення функції на більш ранній віковий рівень як часового, функціонального, так і стійкого, пов'язаного з ураженням) і розпаду, за якого відбувається не зниження функції на більш ранній віковий рівень, а її дезорганізація чи випадіння.

4. *Кумулятивність* визначає співвідношення результатів кожної попередньої стадії розвитку з наступною.

5. *Дивергентність-конвергентність*, де дивергентність – це підвищення різноманітності у психічному розвитку, конвергентність – його згортання, підсилення вибірковості. Вплив порушень міжфункціональних взаємодій, що характеризують аномальний си-

стемогенез визначає результат перебудови внутрішньосистемних відношень. За розвитку, що проходить нормально, міжфункціональні відношення характеризуються явищами тимчасової незалежності функції, асоціативними, ієрархічними зв'язками посилення. Ці явища відображають рівні функціональної організації психічних процесів і впливають на гетерохронію як за норми, так і при порушенні розумового розвитку¹¹⁸.

Таким чином, особистісна саморегуляція формується під впливом визначених загальних закономірностей психічного розвитку та під впливом патопсихологічних параметрів психічного дизонтогенезу: функціональна локалізація порушення, часові межі, взаємодія між первинним і вторинним дефектом, порушення міжфункціональних взаємодій у процесі аномального системогенезу. Отже, теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку є *співвідношення закономірностей психічного розвитку та параметрів психічного дизонтогенезу*.

У свою чергу, універсальні закономірності визначають функціонування людини як індивіда, особистості та суб'єкта. О. Асмолов визначив універсальні закономірності розвитку особистості в біогенезі, соціогенезі та персоногенезі, що виступають як основа розуміння еволюційного змісту виникнення різноманітних індивідних властивостей людини, проявів індивідуальності в еволюції природи та суспільства посилення. Зміст цих закономірностей визначається наступними твердженнями:

- основу прогресивної еволюції складає критерій росту варіативності елементів системи;
- взаємодія тенденції до збереження та зміни як умов розвитку еволюціонуючих систем забезпечує їхню адаптацію та

118 Психология человека от рождения до смерти : [полный курс психологии развития] / [Аверин В. А., Дандарова Ж. К., Деркач А. А. и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК» : Изд. дом «Нева»; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 652, [1] с.

мінливість;

- виникнення надлишкових преадаптивних елементів еволююючих систем забезпечує резерв їх варіативності в невизначених критичних ситуаціях¹¹⁹.

Універсальні закономірності виникнення різноманітних індивідних властивостей людини обумовлюють становлення її особистості, що дає можливість визначити її (людину, особистість) як систему, що є еволюційною, здатною до прогресу, до самозабезпечення власних резервів у ситуаціях, що значно перевищують її адаптивні можливості. Отже, наступною теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку є *варіативність становлення особистості з порушенням розумового розвитку*. Зміст варіативності при незворотному психічному стані розумової відсталості конкретизується в твердженні про те, що особистість із порушеним розумовим розвитком є еволюційною системою, що є варіативною та має тенденції до самозбереження й природно задану здатність до еволюційного розвитку, адаптації, мінливості та прогресування відповідно до психофізіологічних можливостей і змін оточуючого середовища.

Найбільш значущою у вирішенні проблеми особистісної саморегуляції та її психологічних закономірностей, що безпосередньо формуються в умовах психічного дизонтогенезу, є встановлення специфіки операціональності та комплементарності діяльності психіки та свідомості у змісті саморегуляції особистості. Операціональність визначається тенденціями психічного розвитку підлітка до формування пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення та мовлення) та здатності використання їх як регулятивних функцій і операції переносу алгоритму діяльності. Комплементарність психічної діяльності та свідомості конкретизується в проблемах формування рефлексивно-регуляторних механізмів

¹¹⁹ Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 416 с.

особистісної саморегуляції як системної інтегративної діяльності психіки та свідомості підлітка. Виявлення специфіки функціонування особистісної саморегуляції як гностичної (операціональність) та рефлексивно-регулятивної (комплементарність) складової психічної діяльності є актуальним як для онтогенетичного типового розвитку підлітка, так і для розвитку підлітка під впливом психічного дизонтогенезу. Констатація специфіки сформованості особистісної саморегуляції виступає основою для здійснення ефективних заходів щодо її функціонування, беручи до ваги той факт, що основними формами її виявлення є комунікативна діяльність і поведінка.

Методологічним підґрунтям для визначення комплементарності особистісної саморегуляції виступають положення Фердинанда де Соссюра¹²⁰. На думку науковця, функціонування мови людини відбувається в реєстрі двох взаємообумовлених психофізіологічним дозріванням концептів: *аудіообразу слова*, що виступає основою для подальшого формування понять із яким дитина зіштовхується вже з перших днів життя, та *системи мовних конструктів*, що встановлюють видові (означені) та родові (означувані)¹²¹ відношення понять в мові, та які, як згодом було доведено Ж. Лаканом, чітко взаємопов'язані з мисленням людини та функціонують як в усвідомленому, так і неусвідомленому стані мислення¹²².

Зміст операціональності особистісної саморегуляції розкривається у питаннях експериментального вирішення проблеми формування мислення як генетично обумовленої основи формування вищих психічних функцій в онтогенезі. Твердження Л. Виготського про те, що: мозок людини має інші принципи організації, аніж мозок

120 Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию. Пер. с франц. А.А. Холодовича. – М.: Издательство Прогресс, 1977. – 696 с.

121 Примітка: рос. мовою – «означающих» и «означаемых»; рос. «означающее» – укр. «означене»; рос. «означаемое» – укр. «означуване».

122 Лакан Ж. Этика психоанализа / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова // Семинары : Кн. VII (1959-1960). – М. : Логос, 2006. – 416 с.

тварини, тобто співвідношення генетичної природи формування мислення та мовлення в онто- та філогенезі; розвиток вищих психічних функцій не приречений морфологічною структурою мозку, вони виникають не в результаті одного лише дозрівання мозкових структур, а формуються прижиттєво шляхом привласнення досвіду людства у процесі спілкування, навчання, виховання; ураження одних і тих самих зон кори головного мозку має неоднакове значення на різних етапах психічного розвитку¹²³. Розкриття основних положень про генетичну природу формування понять, про знакові операції та організацію психічних процесів, про компенсаторні процеси розвитку розумово відсталого дитини визначає сутність гносеологічної позиції у визначенні особистісної саморегуляції.

Крізь призму операціональності та комплементарності, особистісна саморегуляція – це «штучне утворення», що відповідно до генетичної природи формування мислення та мовлення задане діяльністю психіки та свідомості, фізичними та психічними функціями, яке вибудовується лише через контекст соціальної активності особистості й особливостей динаміки її психосоціального розвитку в онтогенезі. На появу особистісної саморегуляції можна вказувати лише тоді, коли в особистості фіксується сформований пласт синкретичного, комплексного, псевдопонятійного та понятійного мислення. Здебільшого мислення скеровується довільністю та усвідомленістю сприйняття особистістю предметів і явищ навколишньої дійсності, а в подальшому й усвідомлене розуміння особистістю самої себе та власної ролі в суспільстві. Проте динаміка формування понятійного мислення є складною та тривалою у часовому вимірі. Наявність функціонування довільності та усвідомленості мисленнєвої діяльності підлітків, її мовленнєве опосередкування та представлення в структурі їхньої психічної діяльності складає сутність операції переносу засвоєного алгоритму діяльності й визначає зміст операціональ-

123 Выготский Л. С. Основы дефектологии: собр. соч. в 6 т. / Л. с. Выготский. – Т. 5. [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

ного компоненту їхньої особистісної саморегуляції.

Динаміка особистісної саморегуляції обумовлюється антропологічним виміром, що розкривається через розвиток психічного, свідомого та випереджаючого відображення, тобто психічної діяльності, свідомості та самосвідомості. Саме народження дитини ставить перед нею два основних завдання: перше – пошук адекватних методів задоволення власних потреб; друге – пристосування до оточуючої дійсності, без якого практично не можливе життя. Ці завдання у вигляді теоретичного дуалізму і вирішував у своїй концепції Ж. Піаже, вбачаючи у протиставленні базові принципи життя дитини та визначаючи крізь це протиставлення рушійні сили розвитку дитячого мислення додати посилення на Зиглера¹²⁴. Уводячи в систему наукових досліджень клінічний метод, Ж. Піаже висуває основну ідею концепції розвитку мислення через пошук джерел генетичного визначення дитячого егоцентризму – визнання первинності аутистичної форми мислення, що обумовлена самою психологічною природою дитини. Реалістична форма мислення є більш пізнім продуктом, що нав'язується дитині ззовні за допомогою довготривалого та систематичного примушення, яке здійснює на дитину її оточуюче соціальне середовище¹²⁵.

Розумова діяльність, на думку Ж. Піаже, не є повністю логічною діяльністю. Розум не завжди підтверджує логічність. Різні функції розуму зовсім не пов'язані одна з одною таким чином, щоб одна могла зустрічатися раніше від іншої. Логічна діяльність – це доведення, пошук істини, знаходження ж рішення залежить від уяви, проте сама потреба в логічній діяльності виникає доволі пізно. Це запізнення пояснюється такими причинами: по-перше, думка служить безпосередньому задоволенню потреб набагато раніше, аніж примушує себе шукати істину. Довільно виникаюче мислення – це гра або при-

124 Піаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

125 Выготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.

наймні певна міражна уява, що дозволяє приймати тільки народжене в уяві бажання за здійснене. Така специфіка виявлена в дослідженнях дитячої гри, дитячих показань і дитячої думки.

Аутистичне мислення являє собою, з генетичної точки зору, ранню, первинну форму мислення, логіка виникає пізніше. З генетичної точки зору, егоцентрична думка займає середнє положення, утворює певну перехідну сходинку в розвитку мислення від аутизму до логіки. Беручи до уваги, що особистісна саморегуляція – це особистісне утворення (що детермінується активністю соціальних впливів на дитину, її можливостями, здібностями до засвоєння шляхом інтеріоризації, привласнення як досвіду і подальшою екстеріоризацією висунутих норм, правил та законів), то, відповідно до положень Ж. Піаже про динаміку формування мислення як основного психічного механізму формування та функціонування саморегуляції особистості, можна зазначити, що формування саморегуляції обумовлюється станом сформованості й тенденціями розвитку на більш ранніх етапах вікового розвитку таких психічних процесів, як мислення, мовлення і, як наслідок, прояв у поведінці засвоєних або, навпаки, не засвоєних дитиною норм і правил, законів людського співжиття.

Непроникливість дитини для досвіду полягає в тому, що дитячу думку неможливо ізолювати від факторів виховання та від усіх тих впливів, які чинить дорослий на дитину. Але не ці впливи відображаються на дитині, вони асимілюються, тобто деформуються самим індивідом, який підпадає під них, і практично втілюються в його власну субстанцію. Звідси, психологічна субстанція дитини асимілює впливи соціального середовища та деформує їх відповідно до власних законів. Егоцентризм дитячої думки і є результатом деформації соціальних форм мислення, що втілюються в психологічну субстанцію дитини. Деформації, що здійснюються за законами, за якими живе і розвивається ця субстанція.

Визначені Ж. Піаже положення про егоцентричність дитячо-

го мислення та основи його розгортання в психологічній субстанції дитини дозволяють припустити, що будь-яке планомірне формування особистісної саморегуляції, починаючи від раннього дошкільного віку, може бути прямо пропорційне сформованим у структурі психічної діяльності дитини цілям, що їх поставили дорослі. Нехтування психологічною субстанцією дитини, яка, на думку науковця, привносить серйозні корективи в зміст цілеспрямованих психолого-педагогічних впливів самою природою та специфікою розвитку дитини, нехтування цією субстанцією і призводить не тільки до певних недоліків у функціонуванні дитячої особистості, але й до шкоди, яку завдають їй розвитку так звані «пропедевтичні техніки».

Операціональність з'являється там, де мислення, опосередковуючись мовленням, формує регулятивні функції внутрішньою психічною реальністю та поведінкою. Мислення як знання та відображення дійсності задане в оригінальності розумової організації дитини і в самій сутності дитини, а не виникає у процесі розвитку посилення Вигот.. Розвиток є не саморух, а логіка випадкових обставин. Там, де відсутній саморух, там немає місця для розвитку: там одне витісняє інше, але не виникає із цього іншого. Поява синкретизму мислення дитини виникає там, де вона не здатна мислити зв'язно та логічно. Синкретизм служить симптомом для розпізнавання тих тенденцій, що скеровують дитячу думку, коли вона рухається в сфері, відірваній від досвіду. Водночас, якщо дитині задаються питання про її досвід, який вона здатна перевірити практично, а коло цих речей знаходиться в полі її зору, у такому випадку відповідь не виступає синкретичною. Тому коло дитячого синкретизму визначається дитячим досвідом, а залежно від цього в самому синкретизмі необхідно знайти прообраз, прототип, зародження майбутніх причинних зв'язків. Саме мислення за допомогою синкретичних схем приводить дитину до поетапного пристосування.

Змістовність і динаміка дитячого мислення дають можливість

визначити специфіку розуміння саморегуляції в процесі становлення як особистості дитини, так і набуття нею статусу суб'єкта власної діяльності. Первинним є висновок про те, що особистісна саморегуляція є більш пізнім утворенням особистісного ряду в контексті вікових новоутворень. Ранній і дошкільний вік розвитку дитини, що характеризується динамікою становлення мислення та мовлення і, ймовірно, перебуває у співвідношеннях егоцентричності дитячого мислення та мовлення, аутистичного мислення і, як наслідок, появи раціоналістичного мислення, що, ймовірно, буде сформоване лише після 7-8 років, виступає основою для формування тих якісно-кількісних особистісних утворень, на яких згодом буде покладена функція формування особистісної саморегуляції. Йдеться про сформованість аутистичності мислення дитини як більш пізнього утворення, як одну з протилежностей егоцентризму, що включена в розвиток думки. Саме інтеграція уяви та мислення (що є протилежними) у розвитку, встановлення їх єдності вже у процесі самих первинних узагальнень дитини і є першим поняттям, що створює людина. Єдність протилежностей та їх роздвоєння, зигзагоподібний розвиток мислення та фантазії (що полягає в тому, що будь-яке узагальнення є одночасно і відірваним від життя, і більш глибоким та точним відображення цього життя в тому, що частка фантазії є у будь-якому понятті) – в цьому й проглядаються невідкриті потенціали вивчення реалістичного та аутистичного мислення, невідкриті особистісні закономірності, сформованість яких вже з раннього та дошкільного дитинства забезпечує у подальшому формування особистісної саморегуляції. Розгляд особистісної саморегуляції з позиції врахування останньої складової в її ланцюжку – поведінки – і призводить до неточностей у виявленні змісту цього феномену особистості.

Підґрунтям для формування особистісної саморегуляції є стан сформованості дитячого мислення в онтогенезі, мовлення як поєднання активності індивідуального розвитку та вимог до цього роз-

витуку з боку зовнішнього середовища і поведінки, що прямо й опосередковано відображає динаміку психічного розвитку дитини та основних проявів її психологічного функціонування в суспільстві. Враховуючи асоціальність дитини, яка триває до 7-8 років, можна чітко констатувати, що мисленнєві, мовленнєві та поведінкові патерни особистісної саморегуляції на цьому етапі виступають лише як синкретичні образи, в яких домінантна роль належить не усвідомленню та переосмисленню власної поведінки, а створенню образу, який в уявленні дитини відіграє роль фантазії та засвідчує аутистичний характер осмислення нею навколишньої дійсності і є своєрідним регуляторним механізмом.

Таким чином, представлені наукові результати вікової динаміки розвитку та функціонування мислення, мовлення та поведінки як появи суб'єктивного підґрунтя особистісної саморегуляції є неповними та вимагають здійснити деталізацію її операціональності. Першоосновами появи операціональності особистісної саморегуляції є усвідомлена мисленнєва діяльність, мовленнєва, комунікативна діяльність і здатність до регуляції власної поведінки засобами мислення та мовлення. Існування сигніфікативної функції засвідчує появу інтелектуальної операції – «усвідомлення значення мови». Розвиток у дитини використання нею знака та перехід до знакових операцій (сигніфікативних функцій) не є результатом одноразового відкриття чи витвору дитини, ніколи не здійснюються в одному акті, дитина ніколи не відкриває значення мовлення на все життя. Цей процес є складним генетичним процесом, який має власну «природну історію знаків», тобто власне коріння та перехідні форми у більш примітивних пластах поведінки (наприклад, ілюзорне значення предметів у грі, більш ранній період розвитку – вказівний жест). Поява сигніфікативних функцій як основи реалізації мислення засобами слова, знака та знаходження дитиною значення відбувається з урахуванням такої специфіки, що забезпечується взаємозумовленістю пізнання та вира-

ження в мові відношень між предметом (рiччю) та словом. Зв'язок між словом i рiччю, що вiдкривається дитиною, не є тим символiчним функцiональним зв'язком, який вiддiляє високорозвинуте мовленнєве мислення i який визначається генетично як самий раннiй етап. На цьому етапi слово довгий час для дитини є швидше атрибутом, властивiстю предмета поряд з iншими властивостями, нiж символом i знаком, яким дитина оволодiває чисто зовнiшньою структурою – рiч-слово, мiж внутрiшнiм вiдношенням – знак-значення. Вiдкриття дитиною внутрiшнього вiдношення, що можна було б з точнiстю вiдмiряти, не вiдбувається, а навпаки проходить цiлий ряд змiн, довготривалих i складних, що призводять до цього переломного моменту в розвитку мовлення. Видiлено два симптоми, що характеризують цей переломний момент для усього мовленнєвого, культурного та розумового розвитку дитини. Їх важко недооцiнити в розвитку мовлення дитини, бо йдеться про появу питань щодо назв, вiдбувається рiзке стрибкоподiбне збiльшення словника дитини. Саме в такому аспектi розпочинається перехiд в розвитку дитини вiд сигнальної функцiї мовлення до сигнiфiкативної, вiд користування звуковими сигналами до створення та активного використання звукiв. I. Павлов пiдтверджує iснування цього симптому шляхом видiлення двох тверджень: створення та активне застосування звукiв у мовi дитини засвiдчує появу «грандiозної сигналiстики мовлення», що видiляється з усiєї маси сигнальних стимулiв, набуваючи зовсiм особливої функцiї поведiнки – функцiї знака. Цей факт, безсумнiвно, засвiдчують об'єктивнi симптоми¹²⁶.

Поряд iз сигнальною та сигнiфiкативною функцiями мовлення, користуванням звуковими сигналами, їх створенням й активним використанням визначаються ще два важливих джерела мовлення – йдеться про експресивну тенденцiю, що являє собою ясну генетичну дуже давню систему.

126 Павлов И. П. Условный рефлекс / И. П. Павлов // Мозг и психика / [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 320 с.

Отже, теоретико-методологічною засадою особистісної саморегуляції є *операціональність саморегуляції особистості*, зміст якої визначається твердження про те, що особистісна саморегуляція забезпечується функціонуванням мислення та мовлення підлітка, якісною одиницею виявлення якого є стан сформованості в системі психічної діяльності операції переносу алгоритму діяльності, та здатністю підлітка до встановлення та визначення їх (понять) змістового значення, застосування як регуляторних компонентів власної поведінки.

Проблема особистісної саморегуляції розкривається у співвідношенні діяльності психіки та свідомості. У дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, Л. Виготського, С. Максименка, М. Мамардашвілі, О. Прохорова, О. Пятигорського, П. Чамати відстоюються позиції щодо того факту, що психічна діяльність не є тотожною діяльністю свідомості. Свідомість як особливий конструкт мислення людини (при цьому мислення розуміється не як суто психічний процес, а як здатність психіки об'єктивуватися у власних розмірковуваннях і виходити за межі усталеного досвіду та мисленневих стереотипів, вивчати зовнішній світ і саму себе як об'єкта пізнання) забезпечується саме діяльністю рефлексії. Рефлексія, як визначає І. Бех, є такими мисленневими засобами (самоаналіз, самосинтез, самоузагальнення), що детермінують активність і діяльність певних аспектів внутрішнього світу особистості, насамперед, тих, що стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже, і саморозвитку її духовного «Я». Рефлексія має повністю охопити духовну сферу, щоб розпочався процес її подальшого спрямованого вдосконалення. На думку науковця, від ступеня охопленості залежатиме перетворювальна активність рефлексивного процесу, де низький ступінь, локалізуючи рефлексію, знімає в особистості відповідальність за саму себе¹²⁷.

Рефлексія в пошуках метафізичного змісту свідомості та мови

127 Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д.Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

М. Мамардашвілі та О. Пятигорським визначається як процес, який пов'язаний із «словомисленням» (або «мислєговорінням») і який розкривається через надання слову формальної ситуації «аутомислення», в якій реалізується осмислення суб'єкта мислення¹²⁸. Рефлексія виступає тим основним етапом формування рефлексивно-регуляторного змісту особистісної саморегуляції, який і забезпечує її прояв та функціонування. Вже з 3 років дитина, за умови типового психофізичного розвитку та функціонування, починає рефлексувати, результатом чого є сформована психологічна зрілість як одна з основних передумов оволодіння навчальною діяльністю. Можна вказати, що основа та перші вияви особистісної регуляції припадають саме на період від 3 до 6 років, і відбувається її функціонування на рівні неусвідомленої, але сформованої дитиною на результатах примітивних порівняльних операцій проявів власної поведінки та їх співвіднесеність із існуючими уставленими суспільними стандартами. Отримання знань про самого себе та оточуючу дійсність виступає в ролі тих основних знань, які є інтеріоризованими особистістю у процесі взаємодії з власними внутрішніми процесами та узгодженими з вимогами до неї оточуючої дійсності. Поява тенденцій до засвоєння знань і формування на їх основі понять засвідчує функціонування рефлексії як регулятивної функції діяльності психіки та включеності свідомості в її регулювання.

Підтвердженням чого є положення концепції активності та спрямованості правилорівідповідної суб'єкт-суб'єктної взаємодії І. Беха. Забезпечення можливостей дитині самостійно приймати рішення та поводитися відповідно до них є заданою психологічною закономірністю розвитку, згідно з якою особистість, в якій не активізований суб'єктивний зміст до самостійності, активності та спрямованості, є соціально пасивною, беспорядною передтруднощами.

¹²⁸ Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – СПб.: Азбука, 2011. – 318, [1] с. – ISBN 978-5-389-01570-8 (в пер.).

Саме інтеграція в діяльності психіки трьох якісно відмінних рівнів відображення самого себе та оточуючої дійсності – психічного, свідомого та випереджаючого відображення – й забезпечується двома якісними типами рефлексії: рефлексією психічною та рефлексією свідомості. Та забезпечує формування вже з дитинства особистісної саморегуляції, яка детермінує своєрідне пробудження та прояв (за доцільного керівництва) прихованих можливостей суб'єкта. Отже, однією з основних теоретико-методологічних засад особистісної саморегуляції є *комплементарність діяльності психіки та свідомості*, що змістовно визначається твердженням про рефлексивно-регуляторну діяльність особистості як результат інтеграції діяльності психіки та свідомості.

Таким чином, цільове призначення дослідження особистісної саморегуляції та виявлення її динаміки під впливом незворотного стану розумової відсталості розкривається у визначенні філогенетичного, онтогенетичного та антропологічного вимірів та констатації основ, що визначають її функціонування. Так, на найнижчому рівні особистісна саморегуляція представлена поведінкою; здатність до побудови комунікативного процесу та мовленнєвого опосередкування у внутрішньому мовленні власних дій – середній рівень; мовленнєве опосередкування мисленнєвої діяльності та представленість у комунікаційній діяльності результатів рефлексії – є найвищим рівнем функціонування особистісної саморегуляції.

У свою чергу, механізми особистісної саморегуляції підкорюються ряду системних закономірностей розвитку людини у філогенетичному, онтогенетичному та антропогенетичному вимірах, що обумовлюють зміст і характер психічної діяльності, свідомості та самосвідомості, організації функціонування соціальних систем. Методологічними принципами психологічних механізмів особистісної саморегуляції є: принцип об'єктивності, принцип відображення, принцип взаємозв'язку та системності, принцип діяльності.

Принцип об'єктивності покладено в основу встановлення функціонування в структурі психічної діяльності суб'єкта спрямованості його пізнавальної діяльності, що виражає його ставлення та відношення до природного прояву зовнішнього світу. У контексті виявлення особистісної саморегуляції принцип об'єктивності покладено в основу не лише забезпечення технологічної сторони її дослідження, але й використовується як своєрідна основа для опису специфіки функціонування здатності підлітків із порушеннями розумового розвитку до диференціації «Я» та «не-Я». Сформованість внутрішньої психічної реальності («Я» та його структура), що складає основу та зміст особистісної саморегуляції та сформованість здатності суб'єкта до відмежування від об'єктивної реальності («не-Я» та оточуюча дійсність) і вказує на ефективність та адекватність функціонування особистісної саморегуляції.

Принцип взаємозв'язку та системності розкривається шляхом розуміння особистісної саморегуляції як феномену, різноманітність об'єктивних представлень якого вивчається багатьма парадигмами в різних галузях науки: біології, нейрофізіології, кібернетиці, синергетиці, педагогіці, психології та філософії. Саморегуляція як феномен функціонування та життєдіяльності будь-якої живої системи досить широко та детально досліджена фізіологами, якими визначено об'єктивні фактори її існування, які в інших галузях наукових знань мають власне трактування та прикладний аспект у використанні. Так, в біології саморегуляція визначається з позиції здатності живих організмів до пристосування, в нейрофізіології – як моделююча властивість нервової системи, в психології – як мета та структурована активність і діяльність, в кібернетиці – як прогнозування та моделювання. Сукупність поглядів на саморегуляцію полягає в тому, що саме вона являє собою активний процес, притаманний лише живим системам.

Принцип відображення полягає у збереженості тенденцій жи-

вого організму загалом до відображення як власного внутрішнього стану, так і зовнішнього світу та пристосування до нього шляхом вироблення адекватних відображуваному процесу форм задоволення потреб. У контексті дослідження особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку розглядається функціонування відображення на трьох якісних рівнях, які функціонують за принципом вертикалі, сформованість кожного з яких забезпечує розвиток наступного, а відсутність будь-якого з них вказує на неможливість формування наступного. Такими рівнями є рівень психічного відображення (заданий у філогенетичному та онтогенетичному вимірах), рівень свідомого відображення (визначається онтогенетичним виміром) та рівень випереджаючого відображення (заданий онтогенетичним та антропогенетичним вимірами).

Принцип діяльності полягає в тому, що дослідження базується на виявленні та доведенні активності процесів життєдіяльності людини. Саме з позиції реалізації в науковому дослідженні принципу діяльності висувається припущення, що особистісна саморегуляція являє собою психічну діяльність суб'єкта, що забезпечується його активністю та спрямованістю, детермінує адекватне змісту діяльності вирішення протиріччя між випереджаючим і свідомим відображенням, тобто, тим, що заплановано і реалізовано, та тим, що заплановано та не реалізовано.

Використання цих принципів у дослідженні дає змогу довести існування операції перенесення алгоритму діяльності для вирішення завдань практичної життєдіяльності підлітками з порушеннями розумового розвитку.

Особистісна саморегуляція є результатом ментального (психофізичного), психічного, психологічного та соціального розвитку людини. Характер ментального розвитку особистісної саморегуляції визначається через специфіку психофізичного функціонування людини: наявності особливостей будови тіла, відповідності цієї будови

визначеним патернам, наявності невідповідності на рівні порушення аналізаторів або порушень мозку, чи порушень розвитку спадкової етіології, що безпосередньо відображаються в порушеннях розумового розвитку. Основу дослідження цього розвитку складають теорії, предметом вивчення яких є фізіологічне функціонування людини та її психіки, а також виявлення особливостей такого функціонування шляхом констатації дефекту чи порушення, що прямо чи опосередковано впливають на життєдіяльність людини та функціонування її в системі суспільних взаємодій. Основними теоріями, що встановлюють закономірності функціонування фізіологічних систем людського тіла та організму є дослідження М. Бернштейна, Б. Ломова, Є. Соколова, К. Судакова та інших, що розкривають особливості поведінки тварин (антиципація) та людини (моделюючи властивості нервової системи) як вирішальних у детермінації активності та саморегуляції живих систем; фізіологічна теорія функціональних систем (П. Анохін); моделюючи властивості нервової системи (Є. Соколов); психофізичні проблеми мозку (Е. Феїзов).

Проблеми діяльності мозку та їх висвітлення в межах дослідження ґрунтуються на перегляді існуючих парадигмальних позицій специфіки функціонування мозку та його порушень. У контексті сучасної нейрофізіології встановлено, що мозок, відображаючи навколишню дійсність, працює у двох напрямках: він відгукується на запити, що надходять із середини організму у вигляді потреб і, водночас, здійснює огляд зовнішнього простору та пошук об'єктів, що здатні задовольнити запити організму. Мозок є «ареною зустрічі» двох факторів подразників. Принцип активності, що постулюється синергетикою, дозволяє стверджувати, що саме завдяки цьому психіка носить емоційний, активний життєвий характер. Вона не тільки відображає те, що оточує людину, але й створює нову картину оточення людини та її майбутнього¹²⁹.

129 Миллюхин К.В. Опережающее отражение в саморегуляции личности: Автореф. дис. канд. философ. наук: 09.00.01. – Чебоксары, 2004. – 26 с.

Процес нейродинамічного моделювання потребового майбутнього отримав розвиток в межах теорії випереджаючого відображення як однієї із форм відображення, що була запропонована П. Анохіним посилання. Згідно з теорією науковця, випереджаюче відображення властиве всім живим організмам, починаючи від клітини і завершуючи вищою нервовою системою. Умовний рефлекс є спеціалізованою формою того самого процесу, який в ланцюгах елементарних хімічних реакцій первинної протоплазми стверджував життя на перших етапах її розвитку у формі випереджаючого відображення, просторово-часового руху матерії в неорганічній природі й утворення стабільних структур на цій основі. Таким чином, особистісна саморегуляція, що являє собою психічну діяльність, здатна до відображення людиною власного внутрішнього світу та зовнішньої оточуючої дійсності, базується на одній із форм цього психічного відображення – випереджаючому відображенні. У свою чергу, констатацій психологічних механізмів саморегуляції є багато, вибір провідних обумовлюється суб'єктивною позицією, яку займає дослідник у виявленні специфіки феномену (Додаток Б). Виявлення механізмів особистісної саморегуляції здійснюється відповідно до основних положень щодо того, що особистісна саморегуляція:

- забезпечується загальними закономірностями саморегуляції (індивідуальною формою реалізації саморегуляції, що взаємообумовлена конкретними умовами; типом нервової системи; особистісними якостями суб'єкта; домінантними стратегіями організації власних дій суб'єктом) і функціонує шляхом активізації *механізму психічної саморегуляції*;
- обумовлюється функціонуванням довільності психічних станів і процесів і, як наслідок, діяльності суб'єкта, що визначається *гностично-регулятивним психологічним механізмом*;
- взаємообумовлюється станом функціонування психічної

діяльності, свідомості та самосвідомості, що конкретизує *рефлексивно-регулятивний психологічний механізм її функціонування*.

Отже, механізми особистісної саморегуляції підкорюються ряду системних закономірностей, що відображені у закономірностях розвитку особистості в умовах онтогенезу та психічного дизонтогенезу і конкретизуються у процесуальному аспекті становлення та функціонування психіки, активності та діяльності її як суб'єкта, а також у формуванні мовленнєвого мислення, свідомості та самосвідомості, зокрема рефлексії та ідентифікації.

Таким чином, цільове спрямування динаміки досліджень особистісної саморегуляції ґрунтується на констатації її закономірностей і психологічних механізмів у підлітків із порушеннями розумового розвитку. Складність особистісної саморегуляції визначається самою траєкторією психічного розвитку підлітка, яка обумовлюється функціонуванням загальностановлених психологічних механізмів, але, водночас, їх функціонування має відмінності, що позначаються на загальному становленні та функціонуванні його особистості. Протиріччя полягає в тому що, за наявності зовнішніх ідентичних ознак психофізичного та соціокультурного функціонування підлітка внутрішня специфіка та динаміка його психічного, психологічного та, як наслідок, соціального розвитку таких підлітків детермінується атиповим розвитком, визначити закономірності та механізми функціонування якого і є складним науковим завданням. Відсутність спеціальних досліджень активності, спрямованості та діяльності особистості, що при порушеннях розумового розвитку не можуть природним способом сформуватися на рівні регулятивних функцій, обумовлює потребу у використанні міждисциплінарного підходу для здійснення психологічної діагностики та розробки прогнозу формування особистісної саморегуляції в підлітковому віці під впливом незворотного стану психічної діяльності – розумової відсталості.

3.2. Теоретичні та прикладні підходи психологічної діагностики очікуваних змін особистісної саморегуляції: співвідношення діагнозу та прогнозу розвитку

Метою одвічних пошуків наукового пізнання є визначення змісту та якості адаптації людини та, як наслідок, соціалізації й інтеграції її особистості. Збереження власної егоїдентичності, автентичності та упередження формування конформності, що доволі часто призводить до нівелювання особистості як якісного утворення й детермінує її своєрідне «злиття» з іншими та втратою себе, виступає складним і навіть на сучасному етапі невирішеним теоретичним і практичним завданням. Здебільшого саме надмірна конформність призводить не тільки до порушення соціальних і законодавчо-правових відносин особистості в суспільстві, але, перш за все, нівелює моральний аспект феномену «особистість», її вольовий зміст і право на прийняття людиною рішень щодо власних вчинків і, як наслідок, прийняття відповідальності за них.

Одним із альтернативних напрямів розвитку та становлення особистості в суспільстві є формування її особистісної саморегуляції. **Особистісна саморегуляція** – це процес регуляції та управління суб'єктом власною активністю, спрямованістю та діяльністю засобами сформованої довільності психічних процесів, здатності до упередження та подолання негативних психічних станів, рефлексії, що забезпечується інтеграцією психічного, свідомого та випереджаючого відображення як механізмів свідомості та самосвідомості. Особистісна саморегуляція – це динамічна система, яка забезпечує ставлення людини до самої себе та оточуючої дійсності. Будучи внутрішньо вмотивованою системою довільної активності, усвідомленої спрямованості та діяльності людини, особистісна саморегуляція забезпечує:

- перетворення особистістю оточуючої дійсності засобами регуляції власних внутрішніх психічних станів, смислів, по-

- ведінкових дій, стратегій і вчинків;
- регуляцію власних реакцій на стимули навколишньої дійсності;
 - регуляцію власної активності через реалізацію особистісно значущих потреб.

Особистісна саморегуляція формується протягом усього життя. Основними віковими періодами, на які припадає активна динаміка її формування та прояву, є дошкільний і підлітковий. У дошкільному віці особистісна саморегуляція обумовлюється станом сформованості мовленнєвого та мисленнєвого розвитку, що визначається егоцентричністю мовлення та мислення, а також їх якісним представленням у мовленнєвому мисленні дитини та, як наслідок, формуванні її практичного інтелекту [Л. Виготський, 1924, 1931; Г. Щедровицький, 1960]. Також на цьому етапі особистісна саморегуляція визначається:

- станом сформованості основних «Я-репрезентацій» дитини та способів представленості дитиною засвоєних дій у мові («Я роблю», «Я називаю», «Я шукаю» тощо), оцінки нею власних емоцій, психічних станів («Я боюсь», «Я серджуся», «Я плачу», «Я сумую», «Я радію» тощо);
- станом сформованості здібностей дитини до відмежування «Я» від «Ти» та вираженням у мові ставлення до себе та іншого («Я не бився, Ти винуватий»; «Я поділився, Ти – ні» тощо);
- станом сформованості перших моральних інстанцій, представлених у мовленні елементарними розмірковуваннями та узагальненнями щодо моральності власних дій і вчинків, а також дій і вчинків інших («Я не бився: це погано», «Я не робив цього – мені заборонили» тощо);
- станом сформованості елементарних здібностей до рефлексії («Я винуватий, тому що», «Я ображений, тому що», «Я більше не буду, тому що» тощо).

Сформованість «Я-репрезентацій» дитини дошкільного віку та здатності до вираження в мові елементарних оціночних міркувань, суджень і узагальнень часто мають своєрідний міфічний, відірваний від реальності зміст і виступають якісною передумовою для формування та функціонування особистісної саморегуляції вже в дошкільному віці. Як наслідок, сформованість здібностей дитини до регуляції власних дій, емоцій і психічних станів засобами мови та елементарних розумових операцій, що ґрунтуються на усвідомленому відношенні дитини до оточення та до самої себе; сформованість елементарних операцій усвідомленого відношення до себе й іншого та здатності до опредмечування в мові цього ставлення шляхом констатації дитиною власних дій і вчинків, а також дій і вчинків іншого – характеризують якісне формування особистісної саморегуляції у дошкільному дитинстві.

Особистісна саморегуляція дошкільника – це процес динамічної інтеграції діяльності психіки та свідомості, що носить характер елементарних форм цієї інтеграції як на рівні вищеописаних репрезентацій «Я», так і на рівні перших спроб дитини до самопізнання, самооцінки та самоопису в мовленні та мові. Дитині досить складно давати оцінку власним вчинкам, однак її перші почуття провини та образи свідчать саме про функціонування особистісної саморегуляції. Водночас під впливом психічного дизонтогенезу прояви особистісної саморегуляції носять індивідуальний характер і підпорядковуються специфіці впливу на розвиток незворотного стану психіки – розумової відсталості. Основна відмінність проявів особистісної саморегуляції дошкільника типового розвитку від дошкільника атипового розвитку полягає лише в часовому факторі її появи. У дошкільника з порушеннями розумового розвитку особистісна саморегуляція функціонує на основі таких же складових, що й у дошкільника без порушень, тільки її динаміка буде більш уповільненою, формування здійснюється відповідно до траєкторії розвитку, фоном якого є нез-

воротний стан психічної діяльності, пізніше та з обмеженою кількістю перерахованих вище ознак.

На відміну від дошкільного віку, на який припадає формування «основи» особистісної саморегуляції, підлітковий вік – це, свого роду, «сенситивний період», в якому функціонує особистісна саморегуляція та прояви якої будуть детерминуватися різноманітними впливами як тих процесів, що безпосередньо відбуваються в контексті пубертату (фізіологічні, гормональні, психічні, психологічні фактори), так і тих, що є своєрідними для психосоціального дозрівання підлітка. Йдеться про появу понятійного мислення [Л. Виготський, 1934] або мовленнєвого мислення [Г. Щедровицький, 1971], що повністю підкоряє собі весь рух розвитку психічних процесів, регуляцію психічних станів і певним чином впливає на інтеграцію свідомості й психічної діяльності підлітка. Саме на цьому етапі особистісна саморегуляція виступає довільним процесом, що скеровується як внутрішніми інстанціями підлітка, так і «значущими Іншими», і на завершення підліткового віку ці внутрішні інстанції набувають сталих функціональних характеристик особистості. Певним чином на функціонування особистісної саморегуляції впливає психічний дизонтогенез, який обумовлює специфічну динаміку її прояву та детермінує дисфункції в її функціонуванні та формуванні.

Змістовно особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку є ідентичною до особистісної саморегуляції їх однолітків без впливу органічних уражень спадкової форми і функціональних порушень, а от процесуально та динамічно вона матиме істотні відмінності. Визначення цих відмінностей дає можливість здійснити більш ефективний опис особистісної саморегуляції підлітка з порушенням розумового розвитку. Аспект органічного ураження, яке спричиняє дефект у функціонуванні кори та підкірки головного мозку, зокрема тієї чи іншої його ділянки, а також, як наслідок, дефіцитарність у розвитку та функціонуванні психічної діяльності,

виступають якісними чинниками впливу на формування та функціонування особистісної саморегуляції як у дошкільному, так і в підлітковому віці. При цьому «дефіцитарність» як одна зі складових поняття особистісної саморегуляції розглядається як стійкий стан фрустрованості потреб підлітка з порушенням розумового розвитку, який є наслідком неспроможності чи неможливості задоволення ним цієї потреби загально виробленими в суспільстві формами та засобами. Формування особистості підлітка з порушенням розумового розвитку здійснюється під впливом фрустрації вже на етапі визначення існування потреби, її повідомлення та оформлення в мові запиту до «Іншого» щодо її задоволення. Так, у дошкільному віці дитині з порушеннями розумового розвитку, а особливо органічної етіології, важко сформулювати та повідомити у вербальній формі про власну потребу, навіть примітивного характеру. У підлітковому віці особистості важко усвідомити та визначити потреби більш високого порядку (наприклад, потреби у визначенні та вираженні власних емоцій, вираженні ставлення до «Іншого», у наданні характеристики та оцінки власним вчинкам із позицій моральних виборів і прийняття відповідальності тощо). Отже, основним чинником функціонування особистісної саморегуляції та детермінації її порушень є своєрідність взаємообумовленості органічного ураження, спадкової форми порушень розумового розвитку та специфіки психічного й особистісного розвитку дитини та підлітка. Психологічні особливості особистісної саморегуляції, що формується та функціонує в особистості з порушеннями розумового розвитку під впливом спектру симптомів психічного дизонтогенезу, розкриваються з урахуванням існування психологічної структури особистісної організації, існування спектру патопсихологічних і психопатологічних функцій і, як наслідок, особистісних властивостей і рис.

Поряд із впливом спектру органічної етіології та спадкових факторів, які призводять до порушень розумового розвитку, на фор-

мування та функціонування такої особистості впливають і супутні симптоми, що визначаються патопсихологічним і психопатологічним спектрами порушень. Чим складнішим і тотальнішим є органічне ураження головного мозку, тим імовірнішою є поява порушень психічної діяльності, які носять характер симптомів патопсихологічного спектру. В свою чергу, саме поява та прогресування психічної дефіцитарності, що впливає на психічну активність, спрямованість і діяльність підлітків із порушенням розумового розвитку, з одного боку, та специфіка ставлення «значущих Інших» до такого підлітка, з іншого, і детермінують появу порушень психічного та особистісного спектрів, які при легкій формі порушення розумового розвитку носять характер функціональних порушень психічної діяльності. Йдеться про появу функціональних розладів психопатологічного спектру.

Отже, **особистісна саморегуляція** на рівні змістовому та операціональному представлена особистісною властивістю – *здатністю до саморегуляції* та на рівні процесуальному представлена *операцією переносу алгоритму діяльності* на практичну життєдіяльність.

Загальноприйнято в структурі психічної діяльності виділяти такі основні її компоненти: потреба, мотив, мета, дія, результат/контроль (А. Деркач). Умовно цей взаємопов'язаний ланцюг можна визначити як алгоритм діяльності, формування якого проходить шлях від екстеріоризації до інтеріоризації та назад до екстеріоризації. На завершення утворюється діяльність того чи іншого виду, яка у навчальному процесі довго повторюється і якою повністю чи частково оволодіває школяр. Водночас, не кожне повторення, навіть якщо воно довготривале, є опанованим і засвоєним суб'єктом навчальної діяльності.

Необхідні внутрішні передумови, які не лише забезпечили б це опанування, але й виступили б підґрунтям для використання засвоєного способу дій у практичній життєдіяльності. Наприклад, операція

рахунку має бути перенесена на ситуації, коли необхідно рахувати не лише числа та предмети, що задані об'єктивно графічно чи предметно, але й рахувати у житті: вартість товару, кількість грошей, що відповідали б цій вартості, решту, яку необхідно отримати. Такі передумови задані самою психічною діяльністю і є суто внутрішніми, зокрема йдеться про функціональність усіх проявів самосвідомості, яка й забезпечує сформованість мисленнєвої операції абстрагування (здебільшого юнацький вік – новоутворення світогляду та рання дорослість – професійна діяльність та ефективність її виконання). За типового розвитку сформований у навчальній діяльності алгоритм переноситься у внутрішню психічну діяльність суб'єкта, і самим суб'єктом створюється широкий спектр його використання, тобто перенесення як якісно на різноманітні види діяльності, так і кількісно: автоматичне повторення та перетворення будь-якої, але однієї діяльності.

Незворотний стан порушення психічної діяльності, що визначається змістом розумової відсталості, автоматично не детермінує появу у внутрішній психічній реальності, що представлена психічними процесами, станами, властивостями, механізмами, операції переносу алгоритму діяльності, тому що основна умова цього переносу – сформована самосвідомість на рівні здатностей до абстрагування – практично відсутня. У цьому контексті формування цієї операції має бути цілеспрямованим, зовнішньо опосередкованим. Зміст такого формування визначається такими показниками:

- *програмування переносу алгоритму* (забезпечується здатністю підлітка до визначення власної суб'єктивної позиції та способу її повідомлення оточуючим, а також здатністю до усвідомлення та регуляції психічних та афективних станів, станів нервово-психічного напруження);
- *моделювання переносу алгоритму* (що визначається здатністю до цілісного опису алгоритму діяльності та визначення

- підлітком ситуації, в якій він був би адекватним);
- *прогнозування переносу алгоритму* (забезпечується здатністю підлітка до пошуку та прийняття рішень, виконання та використання діяльності як адекватних до тієї ситуації, що потребує вирішення);
 - *корекція способів переносу алгоритму* (усвідомлення власних помилкових дій як в алгоритмі діяльності, так і в процесі його перенесення і, як наслідок, здійснення корекції на рівні поведінки).

У підлітків із типовим розвитком операція переносу алгоритму діяльності та представлені її компонентів формується шляхом значного розширення спектру діяльності, яка є значущою для них, зокрема інтимно-дружня, професійно-трудова та профорієнтаційна, де вони її реалізують. Водночас при розумовій відсталості сама специфіка психічної діяльності не має таких можливостей, тобто, такий підліток приречений на її відсутність.

Відповідно, цілеспрямоване формування операції переносу алгоритму діяльності у підлітковому віці становлення особистості з порушеннями розумового розвитку, використання у практичній діяльності психолога технологій, що ґрунтувалися б на ознайомленні та «програванні власної суб'єктивної позиції» такими підлітками у якомога ширшому спектрі життєвих ситуацій (що прив'язані до найбільш доміантних типів життєдіяльності людини, йдеться про інтимно-дружню, професійно-трудова, самообслуговуючу ті інші види діяльності) і створює ефективні передумови для функціонування їхньої особистісної саморегуляції. Застереженням в цьому контексті є те, що саморегуляція – це процес, результати функціонування якого мають пролонгований характер. Здебільшого, не має стійкої вірогідності, що вони з'являться в межах підліткового віку. Та стійкість і динаміка втручання, що ґрунтується на врахуванні того, що саме зовнішнє опосередкування цієї операції є необхідним, і призведуть до

формування внутрішнього плану дій підлітків із порушеннями розумового розвитку, який вимагатиме корекції у нетипових, не знайомих для підлітка ситуаціях. У цьому контексті й виступає нагальною проблемою створення передумов для отримання особистістю з порушеннями розумового розвитку психологічної допомоги протягом життя, яка є недостатньо представленою в теорії науки, а в практиці діяльності соціальних установ і в законодавчій базі – повністю відсутня.

Отже, **особистісна саморегуляція** – це «штучне утворення», що відповідно до генетичної природи формування мислення та мовлення задане діяльністю психіки та свідомості, передумовами фізичного та психічного планів функціонування людини, яке вибудовується лише через контекст соціальної активності особистості й особливостей динаміки її психосоціального розвитку в онтогенезі. Особистісна саморегуляція та її такі якісні характеристики, як адекватність та ефективність обумовлюються рівнем інтровертованості спрямованості особистості, що є результатом сформованої особистісної властивості – здатності до саморегуляції та операції переносу алгоритму діяльності. Як процес, особистісна саморегуляція є динамічною, детермінується віковими новоутвореннями, соціальною ситуацією розвитку та станом сформованості свідомості й самосвідомості, що забезпечують ступінь представленості особистості в системі суспільних взаємодій як суб'єкта власної активності та діяльності. Процесуально, будучи суто внутрішнім за генетичним походження процесом, особистісна саморегуляція забезпечується довільністю функціонування психічних процесів, активністю та спрямованістю психічних станів, розвитком свідомості й самосвідомості, рефлексії. Особистісна саморегуляція є процесом, який складно дослідити, виявити загальні закономірності та встановити загальну, групову динаміку. Як процес суто індивідуального розвитку, вона виступає своєрідною «презентацією» індивідуального розвитку груповому та здійснюється в процесі регуляції взаємодії між індивідуальним і груповим. Вод-

ночас будь-які емпіричні дослідження, що є намаганнями визначити те загальне, що проявляється в індивідуальному, дають можливість описати цей процес, встановити загальні закономірності прояву та виявити специфіку його динаміки у віковому аспекті.

Доречно констатувати, що в описовому аспекті особистісна саморегуляція виступає феноменом. Феномен (від грец. *αἰνόμενον* – «те, що існує», «явище») – термін, який у загальному розумінні означає явище, що дано в чуттєвому спогляданні. В точних науках під феноменом розуміють явище, за яким спостерігають, або подію. Досить часто цей термін використовується без розгляду причин такої події, тобто як таке явище, що є закономірністю, яка не вимагає додаткових переглядів, уточнень і перевірки. У повсякденному вживанні «феномен» визначається як явище, рідкісний факт, який важко зрозуміти. Саме тому в сучасних описах саморегуляції не випадковим, а відтак, і не помилковим, є розуміння процесу саморегуляції як феномену, що існує безпосередньо в чуттєвому пізнанні, але який досить складно довести шляхом використання психодіагностичних методів і методів математичної статистики.

Особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку виступає феноменом, що заданий самим розвитком підлітка, його народженням серед людей, його відповідністю соціальним закономірностям розвитку, функціонування та життя загалом, які існують в суспільстві та передаються від покоління до покоління за допомогою систем навчання та виховання. Передача досвіду, будь-які педагогічні та психологічні впливи безпосередньо здійснюються через комунікативну діяльність і спрямовані на засвоєння підлітком основних форм соціального життя. Ці позиції чітко представлені в організації емпіричного дослідження особистісної саморегуляції, з урахуванням впливу додаткових незалежних змінних, представлених дефектом порушення розумового розвитку та специфікою розвитку психіки під його впливом. Побудова емпіричного дослідження

особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку відбувалася відповідно до структури методології науки – «по вертикалі» (Т. Корнілова, С. Смирнов) посилення та з урахуванням загального призначення емпіричних методів, що, на думку С.У. Гончаренка, полягає у: встановленні взаємозв'язку між методами та реальністю; забезпеченні нагромадження, фіксації, класифікації та узагальнення вихідного матеріалу для створення у подальшому теорії¹³⁰. Створення програми ґрунтувалося на розробленій експериментальної моделі особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку (Додаток В).

Структурно особистісна саморегуляція складається зі *змістового, операційного та процесуального компонентів*. Компоненти конкретизуються в показниках (з урахуванням специфіки саморегуляції як суто внутрішнього утворення, результативність функціонування якого в об'єктивних проявах досить складно виміряти й основними функціональними показниками якої є мова та комунікативна діяльність, поведінка та здатності до використання їх як регулятивних операцій у практичній життєдіяльності). Визначено *показники функціонування особистісної саморегуляції*: довільність, усвідомлення особистістю регуляції психічних засобів та їх представленості в поведінці, психологічна зрілість.

Довільність визначається станом сформованості та функціонування психологічних механізмів психічної саморегуляції, гностично-регулятивного та рефлексивно-регулятивного. *Усвідомлення регуляції психічних засобів та поведінки* конкретизується через активність, спрямованість і діяльність особистості. Психологічна зрілість забезпечується операціями програмування, моделювання, прогнозування та корекції, інтеграція яких складає зміст операції переносу алгоритму діяльності.

Стан функціонування особистісної саморегуляції як власти-

130 Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця: Планер, 2010. – 308 с.

вості особистості – здатності до саморегуляції – обумовлюється *типами особистісної організації* підлітка з порушеннями розумового розвитку, що представлені психотичним, пограничним та невротичним типами.

Експериментальна модель побудована «по вертикалі». Відповідно, кожен компонент визначає цілісність, адекватність та ефективність особистісної саморегуляції. Зменшення «ваги», йдеться про недорозвиненість, несформованість будь-якого з компонентів, автоматично зменшує й ефективність та адекватність особистісної саморегуляції. Водночас, сама регуляція особистості є цілісною навіть за відсутності будь-якого з компонентів. Також всі компоненти не формуються одночасно, а є еволюційним зростанням саморегулятивних здібностей особистості. Врахування стану сформованості та прояву будь-яких показників і є змістом психологічного втручання.

Розроблення психодіагностики особистісної саморегуляції здійснювалося відповідно до *програми*:

- констатація мети психологічної діагностики;
- визначення завдань, які дозволяють поетапно розкривати сутність мети дослідження;
- констатація методів дослідження, підбір експериментальних методик, визначення основних форм їхньої реалізації в межах експерименту;
- визначення основних принципів, на яких базується психодіагностика;
- опис експериментальної бази дослідження.

Метою реалізації психодіагностики є виявлення психологічних механізмів і на їх основі опис змістових компонентів особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку, визначення стану сформованості її компонентів, розроблення прогнозу розвитку та функціонування особистісної саморегуляції таких підлітків.

Мета послідовно реалізувалася в таких завданнях діагностики: здійснити дослідження особливостей функціонування психічних процесів і психічних станів підлітків із порушенням розумового розвитку та констатувати стан їхньої представленості в структурі особистості (активність і діяльність);

- виявити стан сформованості свідомої активності та свідомої діяльності підлітків, здібностей до рефлексії над власними діями та вчинками;
- узагальнити та конкретизувати стан сформованості особистісної саморегуляції за компонентами, критеріями, показниками та рівнями представленості її в структурі особистості, розробити профілі особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку;
- здійснити прогнозування можливостей розвитку особистісної саморегуляції досліджуваних підлітків як основної складової їхнього особистісно орієнтованого психологічного супроводу.

Основними *методами* психологічної діагностики є: вивчення наукових першоджерел, медико-клінічної документації; спостереження та узагальнення результатів, описів, аналізів результатів досліджень різноманітних сфер діяльності підлітка в системі спеціальної освіти (спеціальні загальноосвітні заклади, навчально-реабілітаційні центри), опитування педагогів і вихователів спеціальних загальноосвітніх закладів, опитування батьків підлітків; психологічне спостереження; робота з науковими фактами – опис отриманих результатів; класифікація та систематизація фактів, різні способи аналізу й узагальнення; письмове й усне опитування; бесіда; тестування; експертна оцінка; вивчення результатів діяльності конкретних досліджуваних.

Використання в процесі психологічної діагностики методів, які забезпечували отримання експериментальних результатів, проводи-

лося з урахуванням специфіки використання опитувальників і тестів. Основу дослідження складає визначення специфіки розвитку та становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Тому було використано методи, які дозволяли б отримати вірогідні дані щодо специфіки розвитку особистості саме тієї категорії підлітків, які досліджувалися.

При підготовці та виборі методів діагностики було враховано, що основу діагностики особистості на сучасному етапі складає застосування опитувальників і тестів. Саме опитувальники та процедура діагностики з їх використанням дають матеріал, за результатами опрацювання якого та з урахуванням результатів спостереження за підлітками в ситуаціях експериментальної діяльності, що визначає тенденції до сформованості та функціональності операції переносу алгоритму діяльності в експериментальні ситуації.

Опитувальники використовувалися для визначення самооцінки, самосвідомості досліджуваного. Як відомо, звернення до цих структурних компонентів особистості не завжди дає можливість отримати об'єктивні результати (тому що досліджуваний може надати недостовірну інформацію або через неадекватність самооцінки, або через відсутність відвертості у відповідях, або через страх відповісти «не так»). Із метою запобігання цим проблемам в опитувальниках використовуються спеціальні питання, що передбачають відповіді, за якими можна встановлювати достовірність отриманих результатів¹³¹.

Часто можна бачити в наукових джерелах, що опитувальники містять у собі й тести. Водночас існують відмінності між опитувальниками й тестами. Особливого значення вони набувають при диференціації особистісних опитувальників і особистісних тестів. Так, особистісні опитувальники є сукупністю методичних засобів для вивчення окремих властивостей і проявів особистості¹³². Також осо-

131 Жмуров В.А. Психопатология в 2 т. – Иркутск: Издательство Иркутского университета, 1994. – Т. 1. – 240 с.

132 Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.

бистісні опитувальники визначають як один із різновидів психологічних тестів, які входять до складу категорії тестів особистості. Ці методи спрямовані на психологічну діагностику ступеня вираженості в індивіда певних особистісних рис або інших психологічних характеристик, кількісним вираженням яких є сумарне число певних відповідей на певні позиції. Особистісні опитувальники досить широко застосовуються для діагностики стійких рис особистості (індивідуальності, темпераменту, характеру), для діагностики певних видів мотивації, психічних та емоційних станів, інтересів і схильностей. До таких опитувальників належать одномірні опитувальники. Водночас існують і багатомірні, які дають інформацію про цілий ряд різноманітних характеристик особистості. Особистісні опитувальники можна використовувати як при індивідуальній, так і при груповій діагностиці. Якість отриманих результатів визначається: відповідністю обраних діагностичних матеріалів психометричним вимогам надійності, валідності, репрезентативності та достовірності, а також стандартизацією процедури проведення обстеження та інтерпретацією результатів.

Окрім того, тести особистості є психодіагностичними прийомами, спрямованими на оцінку емоційно-вольових компонентів психічної діяльності – відношень і ставлень (у тому числі й міжособистісних), мотивації, інтересів, емоцій, а також особливостей поведінки досліджуваного в заданих соціальних ситуаціях¹³³. В. Лубовський зазначає, що тести особистості включають у себе проєктивні тести, особистісні опитувальники та тести діяльності¹³⁴. Отже, дослідження особистісної саморегуляції ґрунтується на застосуванні психодіагностичних методів стану сформованості довільності психічних процесів, проєктивних тестів, особистісних опитувальників і ситуаційних тестів. Урахування специфіки розвитку підлітків досліджуваної

133 Большой психологический словарь / Сост. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Олма-пресс, 2004. – 672 с.

134 Кондаков И.М. Психологический словарь. – М.: Олма-Пресс, 2000. – 200 с.

категорії дало можливість отримати результати психологічної діагностики не конкретизувати як діагноз, а використовувати як критерії та показники, що дозволяють створити прогноз розвитку. Він розробляється як структурована індивідуальна програма, в якій досить чітко описується процедура проведення психологічної діагностики. Особливого значення набувають результати спостереження за виконанням завдання діагностики, тому що саме безпосередній контакт із підлітком і детальне фіксування експериментатором специфіки співпраці в процесі діагностики і дозволяє визначити індивідуальну програму розвитку та, як наслідок, формування особистісної саморегуляції.

Психодіагностичний комплекс є системою, що складається з двох взаємообумовлених напрямів дослідження особистісної саморегуляції та трьох блоків їхньої реалізації. *Перший напрям (діагностичний)* – впровадження психодіагностики, що спрямована на виявлення (експериментальним шляхом) і констатацію (засобами психодіагностичних методик) специфіки особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. *Другий напрям (прогностичний)* – розкривається через специфіку інтерпретації отриманих результатів, методологічне спрямування якої полягає не у встановленні діагнозу, а в трактуванні отриманих результатів як вихідних положень для створення індивідуальної програми прогнозу розвитку, формування та функціонування особистісної саморегуляції як у період підліткового віку, так і в подальшому житті. Як вже було зазначено, особистісна саморегуляція не є сталою, фіксованою системою, це динамічний процес. І ця динаміка детермінується постійно змінюваними умовами життєдіяльності людини (соціальні стереотипи, культурні форми та норми життя, соціальні установки та вподобання, соціальні цінності та моральні уявлення про людину) та ступенем її статусної й рольової представленості в системі суспільних взаємодій як суб'єкта власної активності та діяльності.

Реалізація діагностичного напряму здійснювалася відповідно до розробленої експериментальної моделі особистісної саморегуляції досліджуваних підлітків (Додаток В) і загального призначення за такою диференціацією. *Дослідження механізму психічної саморегуляції, що забезпечує функціональність змістового компоненту особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.* Це методика дослідження сприймання звичайних картинок, упізнавання зображень за наявності лише деяких елементів зображень – контурів, силуетів, основних штрихів або сторонніх елементів, що ускладнюють упізнавання (за Поппельрейтером); методика дослідження активної уваги «Реакція зосередження» Ф.Є. Рибаківа й О.М. Бернштейна; методика дослідження запам'ятовування лінійних і геометричних фігур, простих і більш складних малюнків (зорова пам'ять), запам'ятовування цифр, слів і речень на слух (слухова пам'ять) Ф.Є. Рибаківа. *Дослідження гностично-регулятивного психологічного механізму, що складає зміст операційного компоненту особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.* Це методика дослідження особистісної спрямованості Айзенка EPQ; методика діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки); методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпа. *Дослідження рефлексивно-регулятивного психологічного механізму, що визначає процесуальний компонент особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.* Це методика діагностики емпатії (за А. Меграбяном і Н. Епштейном); методика дослідження вольової організації особистості (за М.С. Гуткіним, Г.Ф. Михальченком, А.В. Прудилом); методика діагностики особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку (авторська).

Основними формами реалізації психодіагностики були індивідуальна та групова. Застосування цих форм відповідало стандартизованій процедурі проведення психодіагностичної методики. Пе-

ревага при психодіагностиці надавалася індивідуальній формі, що є найбільш ефективною при дослідженні підлітків із порушеннями розумового розвитку і відповідає специфіці порушень розумового розвитку.

Отримання надійних і валідних даних діагностичного комплексу забезпечує подальшу реалізацію прогностичного напрямку, призначення якого в прогнозуванні загальної динаміки розвитку особистісної саморегуляції, форми її представленості в поведінці підлітка, виявленні особливостей впровадження особистісно орієнтованих психологічних технологій з метою подальшого розвитку та функціонування підлітка в системі соціальних закладів і міжособистісних взаємодій.

Експериментальна вибірка досліджуваних формувалася за такими критеріями:

- *критерій порушення розумового розвитку*, що змістовно представлений класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) у 1994 році, в якій визначається чотири ступені зниження інтелекту: незначний, помірний, тяжкий та глибокий – залежно від кількісної оцінки інтелекту (IQ). За результатами співставлення якісної та кількісної характеристики зниження інтелекту існують такі співвідношення (Табл. 3.1).

- *критерій вікової періодизації*: у схемі вікової періодизації онтогенезу, підлітковий вік визначається 13–16 років для хлопців і 12–15 років для дівчат, а юнацький 17–21 року для юнаків і 16–20 років для дівчат. Згідно з даними вікової фізіології, юнацький вік починається з 17 років та закінчується в юнаків у 22-23 роки, у дівчат 19-20 років (І. Кон, 1984). В. Мухіна визначає підлітковий вік із 11-12 до 14-15 років¹³⁵. Підлітковому віку, згідно з цією класифікацією, притаманна обмеженість за астрономічним часом і значні досягнення в розвитку, які здійснює підліток: він, через подолання внутрішніх конфліктів,

135 Мухіна В. Возрастная психология. Феноменология развития. – М. : Академия, 2006. – 608 с.

встановлює взаємини з іншими, через зовнішні прояви негативних

Таблиця 3.1

Співвідношення якісних і кількісних показників порушення розумового розвитку

№ п/п	IQ	DSM-III Всесвітня система	Система класифікації пострадянського простору
1	71 і більше	Норма	Норма
2	50–70	Незначна розумова відсталість, труднощі в навчанні	Дебільність
3	35–49	Помірна розумова відсталість, труднощі в навчанні	Імбецильність
4	25–39	Тяжка розумова відсталість, значні труднощі в навчанні	
5	20 і нижче	Глибока розумова відсталість	Ідіотія

станів і переживань, через «падіння» та «підняття» здобуває «почуття особистості».

Відповідно до зазначених критеріїв, експериментальна вибірка досліджуваних становила близько 300 осіб. До експерименту було залучено підлітків із незначним порушенням розумового розвитку (IQ 50–70); підлітків із затримкою психічного розвитку; підлітків із нормою функціонування розумового розвитку (IQ більше 70).

Основними положеннями з урахуванням міждисциплінарного характеру дослідження та, як наслідок, виділення принципів психодіагностики підлітків із порушенням розумового розвитку та виявлення стану сформованості їхньої саморегуляції є:

- *положення про загальні закономірності нормального та аномального розвитку* [Л. Виготський, 1929; Т. Власова, 1960; Г. Дульнев, 1961; В. Карвяліс, 1962; О. Ковальов, 1963; В. Лубовський, 1963; Г. Мерсіянова, 1962; Б. Пінський, 1962; В. Синьов, 2010; Є Синьова, 2013; Н. Стадненко, 1998; І. Соловійова, 1940; О. Хохліна, 2000;

Ж. Шиф, 1940 та інші]. Основу положення складає той факт, що як за нормального, так і за аномального розвитку формування психіки дитини носить поступовий характер, кожен із етапів розвитку завершується формуванням принципово нових якостей – новоутворень, які стають основою для наступного етапу. Л. Виготський розширив це положення, довівши, що загальним для розвитку в нормі та за його порушення є соціальна обумовленість психічного розвитку, тому що саме соціальне (у тому числі й педагогічне) виступає джерелом формування вищих психічних функцій як у нормі, так і за порушення.

- *положення Л. Виготського про системну будову дефекту*, відповідно до якого в аномальному розвитку виділяється дві групи порушень. Первинні порушення безпосередньо виникають через біологічний характер хвороби. Вторинні порушення виникають у процесі соціального розвитку дитини, її взаємодії з оточенням. Аномальний розвиток обумовлюється часом виникнення первинного порушення й тяжкістю його вираження. Механізмом вторинного порушення виступає соціальний фактор. Не дивлячись на різноманітний характер первинних порушень, загальним для них є їх вплив на весь подальший розвиток дитини, але саме вторинні порушення і є об'єктом психодіагностики та психолого-педагогічного впливу.

- *положення про те, що порушення в розвитку мають симптоми*, які виражаються через порушення розумової працездатності, недостатність загальної дрібної моторики, труднощі у взаємодії з оточуючими, зміни способів комунікації та порушення спілкування загалом, недостатність словникового опосередкування, зокрема порушення вербалізації, порушення пізнання навколишнього світу, бідність соціального досвіду [Б. Зейгарник 1986; Ковальов, 1963; В. Кузьміна, 1981; Г. Сухарева, 1974 та інші].

- *положення Ж. Шиф про те, що порушення в розвитку безпосередньо детермінують зміни і в розвитку особистості дитини*. Вони виявляються у заниженому фоні настрою, астеничних рисах, іпохон-

дрії, тенденції до обмеження соціальних контактів, низькій самооцінці, тривожності, легкому виникненню страху. Такі порушення здебільшого обумовлюються неправильно організованим навчанням і порушеннями в родинному вихованні дитини, що призводить до порушення мовного розвитку дитини та зростання ролі невербальних засобів комунікації.

- *положення В. Лубовського про порушення здатності до прийому та переробки інформації*, що виявляється в порушенні умов зберігання та використання інформації.

- *положення Б. Зейгарник про те, що при аномальному розвитку порушена словесна регуляція діяльності*, що виявляється в недостатності та специфічних особливостях словесного опосередкування.

- *положення Н. Стадненко про те, що загальне порушення розвитку детермінує порушення в розвитку мислення*, зокрема про уповільнене формування процесів узагальнення та відволікання, труднощі в символізації.

- *положення Л. Виготського про зону найближчого розвитку* як потенційну можливість формування психіки дітей із порушенням у розвитку та понятійного мислення як передумови для формування вищих психічних функцій.

- *положення В. Лубовського про компенсаторний механізм*, що сприяє більш легкому утворенню умовних зв'язків без участі мовлення або при частковому словесному опосередкуванні.

- *положення про структуру особистості* [О. Кернберг, 1975].

Основним підходом до реалізації комплексного дослідження особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку було обрано *міждисциплінарний*, використання якого забезпечується інтеграцією в психодіагностиці ряду підходів:

1. *Кількісний та якісний підходи*. Дозволяють глибоко зрозуміти загальну діагностичну логіку взаємообумовленості показників особистісної саморегуляції та визначити профілі її представленості в

структурі особистості підлітка.

2. *Експертний підхід.* Його роль у вирішенні проблеми особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюється тим фактом, що підліток знаходиться в стані активного фізіологічного, психічного, психологічного росту. Психіка підлітка характеризується мінливістю, тому що він постійно розвивається, оволодіває новими функціями, набуває нових психічних властивостей. Це призводить до того, що фіксований набір діагностичних властивостей, який є достатнім для попереднього етапу розвитку підлітка, стає недостатнім для наступного. Навіть коли йдеться про сувору періодизацію розвитку, за якої для кожного етапу фіксується заданий набір властивостей, то для кожного конкретного підлітка він може бути недостатнім.

3. *Системний підхід.* Його сутність розкривається через аналіз результатів психічної діяльності підлітка, виявлення окремих порушень і встановлення взаємозв'язків між ними, ієрархію виявлених порушень.

4. *Динамічний підхід.* Його призначення полягає у відстежуванні змін у процесі розвитку, врахуванні вікових особливостей.

5. *Диференційний підхід.* Передбачає використання методів діагностики, які враховують особливості розвитку та функціонування підлітків досліджуваної категорії.

6. *Функціональний підхід.* Визначення функціональності психіки й виступає предметом діагностики. І. Сеченов розглядав психіку функціонально не як інтроспективно досяжний досвід, але як засіб регуляції взаємовідношень організму та середовища – процесу, що чітко простежується в категорії поведінки.

7. *Патопсихологічний підхід.* Розвиток особистісної саморегуляції відбувається як під впливом порушень розумового розвитку, що має чітке представлення в анамнезі, так і спектром психопатологічних і патопсихологічних порушень, природа яких здебільшого

носить соціально обумовлений характер як при спадковій формі порушень, так і при порушеннях органічної етіології.

Відповідно до визначених теоретичних положень, принципами реалізації психологічної діагностики стану сформованості особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку є загальні та спеціальні.

1. *Принцип комплексності діагностики*, основу якого складало використання комплексу методик. Реалізація принципу передбачала спостереження у процесі діагностики, врахування особливостей поведінки досліджуваних поза діагностичною ситуацією. Поєднання різноманітних експериментальних методик для дослідження особистісної саморегуляції сприяє отриманню різноаспектного об'єктивного матеріалу досліджуваного феномену.

2. *Принцип якісного аналізу кількісних результатів* базується на положенні, що порушення психіки є кількісним зменшенням тих або інших здібностей. Отримані кількісні показники встановлюють якісну сутність функціонування психіки та, як наслідок, формування й функціонування особистості, стан сформованості її саморегуляції.

3. *Принцип особистісного підходу В. Бехтерева в діагностиці*. Особистість досліджуваного та його ставлення до діагностики виступає одним із якісних показників самої діагностики. Все, що може зробити об'єктивним спостереження за досліджуваним (починаючи від міміки та завершуючи його заявами, повідомленнями, поведінкою), повинно бути взятим до уваги дослідником, оцінено ним у зв'язку з усіма умовами діагностики, не виключаючи і тих, що безпосередньо передували діагностиці. Запровадження цього принципу дає можливість визначити стан представленості порушень психічної діяльності. К. Поварін вказував, що на результатах діагностики позначається ставлення досліджуваного до експериментального завдання: «...За відсутності порушення досліджуваний йде назустріч експериментатору в його прагненнях, проте досліджуваний із

порушенням може ставитися до діагностики зовсім по-іншому: він може бути недбалим у запропонованій діяльності, виконувати її ніби з повною байдужістю до інтересів дослідження чи прихованим небажанням... і, як наслідок, може повністю відмовитися від діагностики внаслідок підозрливості»¹³⁶. Застосування цього підходу дозволяє чітко диференціювати дефект від різко виражених індивідуальних особливостей.

Таким чином, в центрі психологічної діагностики – особистість підлітка з порушеннями розумового розвитку. Основу емпіричного дослідження складає не констатація діагнозу, а виявлення якісних показників стану функціонування його особистості загалом і психологічних механізмів особистісної саморегуляції зокрема. Особистісна саморегуляція, будучи суто внутрішнім утворенням, що структурно представлене психічною реальністю особистості, потребує детального вивчення основних засобів її реалізації.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступні **висновки**:

1. Особливості особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку розкриваються з позицій міждисциплінарного підходу до досліджень психологічної детермінації порушень розумового розвитку та виявлення основних факторів, які обумовлюють її формування та функціонування.

2. Методологічні та методичні основи психодіагностики особистісної саморегуляції визначаються специфікою самого феномену, що досліджується, та особливостями його функціонування в підлітків цієї групи. Пубертатні змінні підсилюються спектром змінних, що обумовлюються саме порушенням розумового розвитку. Вирішення завдань діагностики обумовлюється встановленням змісту та функціональності визначених психологічних механізмів і спектром імо-

¹³⁶ Бехтерев В. Психика и жизнь. – 2-е изд., знач. доп. и ч. перераб. – Спб. : Изд. К.Л. Риккера, 1904. – 206 с.

вірних порушень, які виникають від поліморфного представлення симптомів, що є як основними, так і похідними у цьому класі порушень.

3. Функціонування особистісної саморегуляції підлітка з порушеннями розумового розвитку забезпечується засобами пізнавальних, регуляторних та інтегративних психічних процесів, що є ідентичними за змістом та структурою до психічних процесів у підлітків зі збереженим розумовим розвитком, відмінність полягає в динаміці та ефективності їхньої діяльності.

4. Особистісна саморегуляція за змістом представлена на рівні властивості особистості – здатності до саморегуляції та процесуально – операція переносу алгоритму діяльності на практичну життєдіяльність.

РОЗДІЛ IV: ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК ЗАСОБІВ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

4.1. Особливості діагностики функціонального навантаження психічних процесів

Особистісна саморегуляція виступає підґрунтям для становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку й забезпечується діяльністю психіки та свідомості. Тут ідеться про сформованість довільності психічних процесів, здатності до регуляції власних психічних станів та афектів, а також здатності до рефлексії та ступеня її представленості в діяльності підлітка. Особистісна саморегуляція є процесом, який забезпечує формування такої характеристики особистості, як здатність до саморегуляції. Поряд із такими основними характеристиками особистості, як активність, спрямованість, наявність глибинних смислових структур, ступінь усвідомлюваності відношень до дійсності [О. Леонтьєв, 1935], здатність до саморегуляції, в свою чергу, детермінує: зменшення ригідності підлітка з порушеннями розумового розвитку шляхом формування у нього гнучкості (у мотиваційній, когнітивній, емоційній, поведінковій сферах); формування в нього рефлексивно-регуляторних здібностей, що обумовлюють зменшення його навіюваності та підвищення стресостійкості; підвищення ефективності його адаптації до мінливості навколишньої дійсності; формування у нього спектру здатностей до повноцінного функціонування в суспільстві.

Тому психологічна діагностика стану сформованості психічних процесів як основ психічної діяльності є актуальною в межах експериментального дослідження змісту та функціональності механізму психічної саморегуляції та гностично-регулятивного психологічного механізму, що складають гностичний компонент особистісної само-

регуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. Виявлення специфіки функціонування психічних процесів здійснювалося з метою констатації їх ролі у функціонуванні особистості досліджуваних підлітків, формування її регуляторних здатностей, призначення яких полягає в ефективному функціонуванні підлітка в системі міжособистісних взаємодій у суспільстві. Ця мета досягалася, враховуючи існуючі положення про загальну тенденцію розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку та її психічних процесів.

Діагностика психічних процесів будувалася з урахуванням констатації «розвитку» як категорії психологічної науки, що включає в себе відносно передбачувані зміни внутрішніх психічних структур, які відбуваються протягом того чи іншого часового періоду та призводять індивіда до зрілості¹³⁷. Ці зміни загалом відбуваються під впливом динаміки психічних і фізичних показників організму, а також внаслідок змін в оточуючому середовищі [Е. Зиглер, 1977; Р. Ходапп, 1985]. При організації діагностики було враховано дослідження Х. Вернера, який до оцінки стану розвитку та здобуття стану зрілості як його наслідку вводить «ортогенетичний принцип». Відповідно до цього принципу, розвиток відбувається від стадії відносної глобальності та відсутності диференціації до стадії збільшення диференціації, артикуляції та ієрархічної інтеграції. Положення вченого про розвиток як позитивний процес, основу якого складає поява нових адаптивних здібностей, є актуальним у дослідженні гносеологічного компоненту особистісної саморегуляції підлітків.

Також у процесі діагностики було враховано загальновідомі факти про специфіку розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку, зокрема про те, який характер носять порушення – органічної етіології чи спадкової. А також враховано положення, що в найзагальнішому вигляді розвиток, за цих форм розумових порушень, є ідентичним до розвитку дітей без порушень [Zigler 1969;

137 Зиглер Е., Ходапп Р.М. Розуміння розумової відсталості / Пер. з англ. Н.М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.

Gottfried & Brody 1975; Keating 1975; Cicchetti & Pogge-Hesse 1982]. Відповідно і структура розумової діяльності, зміст якої розкривається в функціонуванні понятійного або мовленнєвого мислення, яке є основою для формування практичного інтелекту підлітків із порушенням розумового розвитку (як органічної, так і спадкової форми), є ідентичною та функціонує завдяки тотожним процесам розумового розвитку як у дітей без порушень. Відмінності фіксуються лише в темпі динаміки, що складають показники максимального досягнення розвитку.

Також при дослідженні особистісної саморегуляції було враховано застереження А. Баумайстера про те, що у двох людей може спостерігатися однаковий психічний вік, але різний інтелект [A. Baumeister, 1967]. Тому вчений констатує, що вивчати розумово відсталих людей необхідно без співвіднесення їх із людьми зі збереженим розумовим розвитком. Саме тому в представленому дослідженні науковий інтерес було зосереджено не стільки на порівнянні специфіки особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку та підлітків у нормі, скільки на виявленні специфіки особистісної саморегуляції саме підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Основу діагностики також склали загальновідомі положення про співвідношення у формуванні особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку загальних і специфічних закономірностей функціонування психіки (що було зазначено вище). Відповідно до загальних закономірностей, особливості розвитку особистості на етапі підліткового віку визначаються специфікою, сутність якої обумовлюється як показниками інтенсивної динаміки первинних і вторинних індивідуальних властивостей, так і переживаннями психологічної кризи, яка визначається як найбільш гостра криза розвитку в онтогенезі.

Більш детальний розгляд цих закономірностей здійснював-

ся відповідно до того, що індивідні властивості підлітка визначаються з позиції статевого дозрівання на цьому віковому етапі, коли відбувається й формування вторинних статевих ознак. Щодо стану функціонування психічних процесів, то, наприклад, сприймання, що забезпечується включенням об'єктів у поле зору підлітка, сягає норм дорослої людини; пам'ять також досягає у функціонуванні показників рівня пам'яті дорослої людини. Функція уваги характеризується збільшенням усіх показників: обсягу, переключення, вибірковості, стійкості. У мисленні створюється система формальних операцій і логічних структур. Поведінка орієнтована на норми дорослого та ґрунтується на сформованій у підлітка здатності до визначення мети, що має тенденцію до спрямування на майбутнє, активно розвивається здатність до цілепокладання. Вторинні індивідні властивості визначаються сформованою здатністю підлітка до свідомої регуляції власної поведінки та набуття ним стану суб'єкта, який здатен свідомо організувати власну активність, спрямованість і діяльність. Досить часто саме у проживанні психологічної кризи підліткового віку вторинні індивідні властивості не тільки формуються та зміцнюються, але й набувають стану стійких особистісних рис. Згідно з положеннями, обраними для психологічної діагностики, ймовірним буде припущення про те, що тенденції до формування первинних і вторинних індивідних властивостей підлітка з порушеннями розумового розвитку є ідентичними тим фактам, що було представлено вище. Водночас, було б недоречно ігнорувати факт динаміки розвитку цих процесів саме у досліджуваної категорії підлітків. Специфіка динаміки функціонування психічних процесів підлітка з порушеннями розумового розвитку впливає на ефективність психічного відображення дійсності, його здатності до регуляції власного психологічного функціонування в системі міжособистісних взаємодій.

Констатація стану функціонування психічних процесів і відображення їхньої специфіки в межах представленої дослідження не є

можлива без урахування існуючої традиційної системи виявлення та опису розумової відсталості, яка є сталою та конкретизованою відповідно до її диференціації. Так, загальновизнано, що на сучасному етапі діагностика розумової відсталості здійснюється залежно від особливостей соціальної адаптації особистості та її соціального функціонування. На відмінну від інших розладів, що розміщені під показником F 70–F 79, для розумової відсталості не визначено відносно сталих діагностичних критеріїв. Це обумовлено тим, що дві основні характеристики розумової відсталості (низькі когнітивні здібності, знижене соціальне функціонування) здебільшого залежать від соціальних і культурних впливів, які на сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу є надмірно інтенсивними у змінах. Зрештою, принцип коморбідності визначає специфіку функціонування особистості з порушеннями розумового розвитку та спектр порушень її особистісної саморегуляції. Тому актуальною є проблема адекватності методів оцінки, згідно з якими встановлюється діагноз розумової відсталості. Виявлення когнітивних здібностей, що обумовлені факторами культури того середовища, в якому зростає дитина, та віковими особливостями, які так само визначаються загальноприйнятими культурними стереотипами, також вимагають більшого наукового обґрунтування. Саме співставлення ступеня та міри залежності розвитку особистості від культурних норм має бути переглянуто при визначенні розумового розвитку. На сьогодні визначається рівень інтелектуального розвитку та його залежність від розумового розвитку дитини згідно з її психологічним віком. В основному, використовуються вікові критерії взаємообумовленості коефіцієнту інтелекту та розумового розвитку: 9–12 років (до 12 років) – F 70: 50–69 (легка форма); 6–9 років – F 71: 35–49 (помірна); 3–6 років – F 72: 20–34; до 3 років – F 73: до 20. Щодо фактору соціального функціонування, то в більшості країн європейської та американської культур рекомендується використовувати Шкалу соціальної зрілості Вайнленда (якщо вона визнається

там як адекватна), проте для використання в інших культурних умовах доречно створити модифіковані версії чи еквівалентні шкали.

Визначення ступеня похідних порушень поведінки на сьогодні також вимагає удосконалення. Йдеться про необхідність створення спеціально розробленої багатовісьової системи, яка б відповідала різноманітним особистісним, клінічним і соціальним даним, що могли б бути включені до загальної оцінки причин, параметрів і наслідків розумової відсталості. Наприклад, може використовуватися четвертий знак F 7x0 – порушення поведінки; F 7x1 – відсутні порушення поведінки чи мінімальні; F 7x8 – значні порушення поведінки, що вимагають уваги й терапії; F 7x9 – інші порушення поведінки¹³⁸.

Отже, при дослідженні стану функціонування психічних процесів як основи особистісної саморегуляції було враховано вже існуючі загальновизнані та науково обґрунтовані положення про специфіку розвитку вищих психічних функцій і становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Також враховано й відсутність на сучасному етапі чітких науково вивірених критеріїв визначення спектру особистісних порушень досліджуваної категорії людей. Беручи до уваги вищезазначене, дослідження гностичного компоненту відбувалося з урахуванням ортогенетичного принципу [Х. Вернер, 1957] та положення про те, що психічний розвиток іде від динамічного нестійкого до більш стійкого, і що найбільш динамічними та вихідними у психічній діяльності є психічні процеси [В. Ковальов, 1985]. Особистісна саморегуляція забезпечується функціонуванням і станом сформованості:

- пізнавальних процесів, які забезпечують відображення властивостей навколишньої дійсності та внутрішніх особливостей організму;
- регуляторних процесів, які забезпечують регуляцію поведінки, діяльності та вибірковий і цілеспрямований харак-

138 Психологическая энциклопедия //mirslovarei.com/content_psy/F70-f79-umstvennaja-otstalost-9701/html.

тер реакцій;

- інтегративних процесів, які безпосередньо задіяні в усіх психічних процесах.

У визначенні спектру психічних процесів (сформованість і стан функціонування яких впливають на особистісну саморегуляцію на етапі підліткового віку) ми виходили із визначених Л. Виготським основних психічних процесів, які забезпечують становлення функції знаків у психічній діяльності людини та детермінують розвиток її вищих психічних функцій і становлення її особистості¹³⁹. Такими основними психічними процесами є: сприймання, увага та пам'ять, яка пов'язує у свідомості людини теперішнє та минуле, забезпечуючи цим цілісність особистості. Саме взаємообумовленість пам'яті та уваги, на думку вченого, і детермінує формування довільної структури вищих психічних функцій. Мислення та мовлення наче пронизують вищезазначені процеси, впливаючи на їх діяльність і формуючи їх довільність. Саме довільність і виступає якісним показником реалізації особистістю регуляторних функцій.

Визначення домінантності психічних процесів було здійснено відповідно до їх психофізіологічних особливостей. Т. Циген вказує, що існує певний спектр психічних процесів, функціонування яких супроводжується паралельними фізіологічними процесами¹⁴⁰. Діяльність як одних, так й інших повністю взаємообумовлена. Наприклад, фізіологічна діяльність мозку забезпечує функціонування зорового сприймання тільки доти, доки не порушується, так звана, потилична частка мозку. Психічні процеси уваги та пам'яті мають відповідні фізіологічні процеси, які відбуваються паралельно та забезпечують їх повноцінне функціонування [О. Кокун, 2006].

Розвиток і функціонування психічних процесів обумовлюються

139 Виготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

140 Спенсер Г., Циген Т. Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология. Основания психологии / Физиологическая психология в 14 лекциях. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 560 с.

глибиною порушень розумового розвитку та специфікою його етіології (органічного чи спадкового характеру). Саме вони, здебільшого, підпадають під найбільший вплив будь-яких порушень і практично обумовлюються їх спектром, але водночас не визначаються ними. Психічні процеси призводять до порушень психологічного розвитку та, як наслідок, психологічної, соціальної та культурної взаємодії підлітка в системі інтерперсональних взаємодій, що і детермінує специфіку становлення його особистості. Функціонування психічних процесів обумовлюється здебільшого характером травмуючого фактора (порушення) та часовою локалізацією його впливу на них. Отже, порушення органічного функціонування будь-якої етіології призводить до порушення психічних процесів, які досить широко представлені в дослідженнях психіатрів і патопсихологів. Водночас порушення функціонального характеру психічної діяльності детермінує нестійкі порушення у функціонуванні психічних процесів, які можуть і не відобразитися на загальному фоні психологічного та соціального функціонування підлітка.

Таким чином, психічні процеси виступають підґрунтям для функціонування особистісної саморегуляції, визначаючи зміст механізму психічної саморегуляції шляхом виявлення характеру їх функціонування у структурі психічної діяльності підлітка. Йдеться про довільність або мимовільність і сутність гностично-регулятивного психологічного механізму, зміст якого розкривається у виявленні стану утримання та використання будь-якої отриманої ззовні інформації та здатності опосередковувати її в мовленні, використовувати як особистісний досвід.

4.2. Довільність сприймання як регулятивна функція

Сприймання забезпечує функціонування механізму психічної саморегуляції, визначаючи її характер – довільний або мимовільний,

та виступає чинником психічної діяльності засвоєння підлітком знань про навколишню дійсність, зокрема, спектр функціонування його абстрактних і життєвих понять або псевдопонять, сформованість яких виступає змістом вже гностично-регулятивного механізму. Саме абстрактні та життєві поняття підлітків із порушеннями розумового розвитку (йдеться про їх структурне та змістовне наповнення) і виступають основним підґрунтям для функціонування усіх механізмів особистісної саморегуляції.

Сприймання – це такий психічний процес, функціонування якого забезпечується вихідним психічним процесом відчуття, який має відповідні дублюючі фізіологічні процеси в діяльності центральної нервової системи. Суттєва відмінність між сприйманням та відчуттям полягає не лише в цілісності сприймання (на противагу вибірконості відчуття), але й в обумовленості його діяльності свідомістю.

У контексті дослідження особистісної саморегуляції важлива роль належить саме сприйманню. Воно забезпечує основу для психічного відображення навколишньої дійсності та внутрішньо динамічних психічних процесів у свідомості людини; виступає основою розвитку психіки людини, становлення її особистості, діяльності свідомості та самосвідомості. Базовою основою утворення вищих психічних функцій теж є сприймання¹⁴¹. Складність поєднання в психічному процесі сприймання зовнішньої фенотипової схожості з такою ж функцією у тварин і внутрішньої психологічної природи (що розкривається в змісті, будові та способі діяльності) вказує на складний диференційований характер цього процесу та його належність до вищих психічних функцій. Співвідношення в процесі сприймання закономірностей психофізіології натурального сприймання та закономірностей функціонування сприймання як вищої психічної функції здійснюється шляхом включення перших у функціональну структуру більш високої форми, тобто підпорядкування генетичних

141 Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

природних функцій сприймання її вищим психічним аналогам [Л. Виготський, 1931]. Також важливою особливістю сприймання є опосередкування його функціонування мовою. Тому сприймання – це не тільки відображення у свідомості предметів і явищ, що безпосередньо впливають на органи відчуттів людини, але й опосередкованість цього відображення мовою людини. Найважливіші особливості сприймання – предметність, цілісність, структурність, константність та осмисленість [О. Єлисеєв, 2006]. Саме поява предметності у сприйманні засвідчує його перехід на більш високий рівень функціонування [Л. Виготський, 1930]. Предметність сприймання виражається в акті об'єктивації, вона не є вродженою, а розвивається завдяки певній системі дій, що забезпечують суб'єкту відкриття предметності світу. Лише за допомогою процесів, які є зовнішньо рухливими та забезпечують безпосередній контакт із самим предметом, розкривається сутність предметності сприймання. Предметність як якість сприймання забезпечує регуляцію поведінки та формування таких процесів сприймання, сутність яких полягає у пошуку суб'єктом нових засобів і способів, що дають можливість подолати розходження між зовнішнім світом та його відображенням. Предметність сприймання з'являється вже на етапі раннього дитинства та набуває автоматичного характеру протягом усього дошкільного дитинства.

У свою чергу, цілісність, структурність, константність та осмисленість сприймання виступають тими якісними характеристиками, сформованість яких визначає:

- стан збереження цілісності образу предмета у процесі його відображення, що забезпечується шляхом узагальнення знань про окремі властивості та якості предмета, які отримуються у вигляді різноманітних відчуттів;
- стан сформованості узагальненої структури сприймання об'єкта, яка є результатом абстрагування відображених складових предмета від окремих його відчуттів;

- сприймання об'єкта в стійкості таких його показників, як форма, розмір і колір, що забезпечується активними діями перцептивної системи. Сприймання в такому контексті виступає своєрідною саморегулюючою дією, що має механізм зворотного зв'язку та підлаштовується під особливості об'єкта, що сприймається, та умов його існування;
- стан сформованості свідомого сприймання об'єкта визначається шляхом сформованості таких основних мисленневих операцій: аналіз і синтез, які забезпечують розуміння його сутності та визначення у мові; операція класифікації, яка дозволяє віднести об'єкт до певної групи, класу; узагальнення, що забезпечує узагальнення основних характеристик предмета та його чітке визначення у слові [Л. Виготський, 1929; О. Єлисеєв, 2006; Б. Карвасарський, 2006].

Сприймання завжди обумовлюється суб'єктом, що і підтверджує його діяльність як вищої психічної функції. Саме наявність суб'єкта, включеність діяльності свідомості у процес сприймання, сформованість апперцепції як залежності сприймання від змісту психічного життя людини, від особливостей її особистості та стану включеності досвіду суб'єкта, що характеризується якісно-кількісними показниками знань особистості про навколишню дійсність – і визначає цей процес як вищу психічну функцію. В свою чергу, зміст сприймання визначається і поставленим перед людиною завданням, і мотивами її діяльності. На сприймання впливає переконання, світогляд та інтереси особистості, це вказує на той факт, що сприйманням можна управляти. Сформованість опосередкованості сприймання та здатності до свідомої регуляції цього процесу вказує на довільну форму його функціонування та виступає основним показником гностичного компоненту особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Також довільність сприймання визначається станом утворення

тимчасових зв'язків у процесі сприймання, сформованістю здатності до їх співставлення з існуючим досвідом і його опосередкуванням у мові. Сформованість здатності до диференціації внутрішніх і зовнішніх стимулів, а також стан функціонування довільності сприймання – все це й виступає якісним показником сформованості механізму психічної саморегуляції та гностично-регулятивного механізму особистісної саморегуляції підлітків.

Визначення сприймання як пізнавального процесу, сформованість якого забезпечує функціонування особистісної саморегуляції, здійснювалося як з урахуванням його загальновідомих характеристик у досліджуваній категорії підлітків, так і тих, що є необхідними саме для саморегуляції. Дослідження сприймання здійснювалося із застосуванням спостереження у процесі діагностики, аналізу результатів досліджень його функціонування у підлітків із порушеннями розумового розвитку, типових характеристик, а також станів сформованості кіркового аналізу та синтезу як основи для утворення та збереження тимчасових зв'язків у процесі сприймання підлітком об'єкта та сформованості в нього здатності до відтворення тимчасових зв'язків між предметами, об'єктами та явищами оточуючої його дійсності у практичній діяльності. Характер відтворення тимчасових зв'язків вказує на сформованість у підлітка абстрактних і життєвих понять, що безпосередньо виражаються у здатності до їх використання у діяльності та при вирішенні тієї чи іншої проблемної, критичної або стресової ситуації.

Аналіз результатів досліджень стану функціонування сприймання підлітків із порушеннями розумового розвитку дав можливість встановити, що сприймання при цьому порушенні характеризується похідними порушеннями різноманітних модальностей, недостатністю розвитку периферичного зору, що призводить до звуження зорового сприймання об'єкта. Також спостерігається своєрідне розпізнавання об'єктів: розрізнення чи ототожнення їхніх схожих

характеристик, що обумовлює причини його недостатньої адаптованості до мінливих умов навколишнього середовища. Порушена просторова орієнтація безпосередньо впливає та детермінує асинхронію рук і ніг, їхню неузгодженість у діях і поведінці, що досить часто визначається як відсутність вольової регуляції та нестійкість афектів¹⁴².

Особливості функціонування сприймання обумовлюють і його типові прояви:

- характерну уповільненість процесів аналізу та синтезу, що обумовлена суттєвим зниженням рухливості процесів кори головного мозку та детермінує уповільненість сприймання як психічної реакції;
- недостатню диференційованість відображення предметного світу у свідомості, що призводить до узагальненого впізнання добре знайомих для досвіду об'єктів і явищ та до отождоженню їх лише за деякою зовнішньою схожістю;
- невміння розгледіти об'єкт, бачити його різноаспектно, виділяти специфічні для нього особливості, що призводить до порушення сприймання і, як наслідок, інактивності пізнавальної діяльності;
- слабку спрямованість процесів аналізу та порівняння, що призводить до ускладнень диференціації загального, особливого та одиничного, що підтверджується послідовністю обстеження та розрізнення форм підлітком і вказує на фрагментарність, збідненість сприймання [В. Петрова, 1968; Т. Головіна, 1974].

Така специфіка функціонування сприймання досліджуваних підлітків привносить свої характерні особливості у пізнання ними оточуючого світу та впливає на стан сформованості у них здатності до отримання та використання інформації про навколишню дійсність. Тому визначення гностичного компоненту передбачало кон-

142 Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: сравнение и познание отношений объектов. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.

статацію стану сформованості особистісної саморегуляції підлітків із порушенням розумового розвитку за показником функціонування сприймання. Враховуючи специфіку сприймання у досліджуваних підлітків (порушення функціонування зорового сприймання навколишньої дійсності), було здійснено дослідження стану сформованості кіркового аналізу комплексних подразників різної складності, що адресуються, перш за все, зоровому аналізатору та кірковому синтезу, визначення якого дало змогу визначити здатність до відтворення підлітком тимчасових зв'язків, утворених у минулому. Впізнавання зображень ґрунтується на відтворенні тимчасових зв'язків, утворених у минулому, і забезпечується на фізіологічному рівні діяльністю рецепторної частини реакції (що базується на роботі першої сигнальної системи) та ефекторної реакції (основу якої складає робота другої сигнальної системи). Також виявлення стану сформованості кіркового аналізу та синтезу дало можливість визначити й специфіку включеності мови та функціонування сприймання, що виражається безпосередньо в особливостях виконання досліджуваними завдань. Так, утруднене впізнавання зображень часто вказує на функціонування психічної слабкості – тут ідеться про астенічний стан, аментивні, аментивноподібні симптоми, на певні токсикоінфекції чи органічні захворювання головного мозку. Визначення характерних ознак сформованості сприймання здійснювалося за методикою дослідження сприймання Поппельрейтера. Особлива увага приділялася аналізу особливостей виконання підлітками діагностичного завдання.

Процедура методики передбачала розгляд досліджуваним зображень і визначення їх за допомогою мови. Дослідження аналізу забезпечувалося визначенням підлітком більш простих картинок, які мають чіткі зображення деталей. Синтез визначався шляхом розгляду та називання досліджуваним підлітком дрібних, контурних, силуетних, закреслених, накладених одне на одне та більш складних зображень. Психологічна діагностика в межах представленого до-

слідження була спрямована на отримання не лише кількісних показників за результатами проведення діагностичної методики, а, перш за все, на врахування специфіки ставлення досліджуваних до завдання, до процедури повідомлення інструкції та виконання завдання, до виявлення чи, навпаки, відсутності інтересу до результатів виконання завдання, а також до ступеня самостійності та витривалості у процесі виконання завдань досліджуваними підлітками. Особлива увага приділялася констатації включення мови у процесі виконання діагностичного завдання та характеру тих мовленнєвих аспектів, що були властиві досліджуваному. Визначення цієї специфіки дало можливість визначити критерій оцінки кількісного виконання завдань діагностичної методики та критерій якісного виконання завдань методики, який включав в себе такі показники: самостійність, витривалість, встановлення контакту, афективні прояви. За результатами виконання завдань методики було отримано кількісні показники (рис. 4.1). Отримані результати, зокрема кількісні показники стану сформованості кіркового аналізу та кіркового синтезу, дали можливість констатувати, що кірковий аналіз є сформованим у 83% підлітків із порушеннями розумового розвитку. Досліджувані здатні сприймати предмети оточуючого світу з позиції діяльності першої сигнальної системи. Водночас високі показники за низьким рівнем сформованості кіркового синтезу (низький рівень встановлено у 27% досліджуваних) вказують на недостатнє функціонування другої сигнальної системи у сприйманні об'єктів навколишнього світу, а отже, стійкості тимчасових зв'язків, які засвідчують сформованість досвіду підлітка та здатність його використовувати при сприйманні та оцінці об'єктів.

Отже, можна констатувати, що сприймання підлітків із порушеннями розумового розвитку є ідентичним, за показниками його функціонування – кірковим аналізом і кірковим синтезом, до підлітків зі збереженим розумовим розвитком. Досліджуваним підліткам

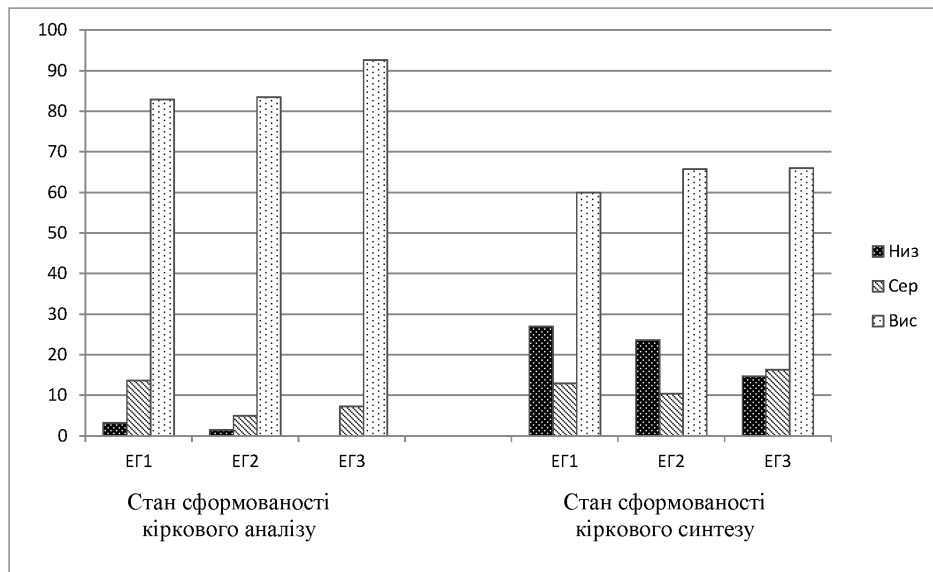


Рис. 4.1. Порівняльний аналіз специфіки функціонування сприймання у підлітків із порушеннями розумового розвитку

притаманна сформованість сприймання як на рівні діяльності першої, так і другої сигнальної систем. Водночас на відміну від підлітків із нормальним рівнем розумового розвитку, у підлітків із порушеннями констатується наявність психічної слабкості, що було підтверджено і якісними показниками реакції підлітка на діагностичну ситуацію. За загальними показниками проведення діагностики можна констатувати, що досліджувані підлітки досить відповідально поставилися до виконання завдань діагностики та виявили достатньо високий рівень самостійності й витримки при їх виконанні, що підтвер-

джується аналізом протоколів діагностики.

Олександр (12 р., легка розумова відсталість, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Стан сформованості кіркового аналізу та синтезу визначено на високому рівні, що свідчить про довірливість у сформованості сприймання. Завдання було виконано за 3 хвилини. Досліджуваний відповідально та позитивно поставився до виконання завдання.

Марина (12 р., легка розумова відсталість, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Стан сформованості кіркового аналізу та синтезу визначено на високому рівні, що свідчить про довірливість у сформованості сприймання. Завдання було виконано за 3 хвилини. Досліджувана легко вступала в контакт із експериментатором, мала позитивне ставлення до запропонованої ним спільної діяльності.

Михайло (13 р., синдром Дауна). У процесі діагностики визначив знайомі для нього зображення, водночас уточнював визначення тих зображень, які йому були невідомі: вказуючи на зображення лиж запитав: «Що це?» Також у процесі визначення зображень, відповідно до порядку їх представленості на стимульному матеріалі, потребував допомоги, тому що визначав зображення хаотично. Досліджуваний сумнівався у визначенні певних зображень. Таким чином, за критерієм кількісного виконання завдань методики сприймання досліджуваного визначається на низькому рівні сформованості кіркового аналізу комплексних подразників різної складності та низькому рівні кіркового синтезу. За критерієм якості діагностики було визначено достатню самостійність і витривалість при виконанні завдання, достатню контактність із діагностом, гострих афективних проявів встановлено не було.

Катерина (14 р., легка розумова відсталість, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Стан сформованості кіркового аналізу визначено на середньому рівні, водночас кірковий синтез

знаходиться на низькому рівні: із представлених зображень досліджуваною було визначено лише 2. Тривалість діагностики 9 хвилин. За критерієм якості виконання завдання не фіксувалося серйозного негативного ставлення до його виконання.

Олена (18 р., легка розумова відсталість, навчається у спеціальному загальноосвітньому закладі). Стан сформованості кіркового аналізу визначено на середньому рівні, водночас кірковий синтез знаходиться на низькому рівні, тому що із представлених зображень досліджуваною практично не було визначено додаткових зображень, що передбачалося діагностичною процедурою. Тривалість діагностики 2 хвилини. За критерієм якості виконання завдання встановлено недостатню самостійність і витривалість при виконанні завдання, водночас афективних реакцій встановлено не було.

Також сформованість кіркового аналізу та синтезу вказує на функціонування сприймання як вищої психічної функції, що забезпечує формування усвідомленого відображення об'єктів навколишньої дійсності та відображення стану внутрішніх суб'єктивних процесів у формі абстрактних і життєвих понять. Саме стійкість тимчасових зв'язків та їх функціонування в досвіді підлітка, а також стан представленості мови в процесі сприймання не лише об'єктів, але й групи об'єктів або предметів, пов'язаних певною ситуацією діяльності, дає можливість виявити сформованість сприймання на рівні довільного психічного акту діяльності, а також як процесу усвідомлення та пізнання навколишньої дійсності. Діагностика стану сформованості довільності сприймання дала можливість виявити, що для більшості досліджуваних підлітків із порушеннями розумового розвитку є характерною сформованість сприймання та його опосередкованість у мові, зокрема в межах експериментальної ситуації. Підлітки мають сформовану здатність до сприймання об'єкта, ідентифікації тимчасових зв'язків у його сприйманні з існуючими зв'язками власного досвіду за допомогою мови, що вказує на сформованість у них пред-

метного характеру цього психічного процесу. Також було виявлено функціонування їхніх життєвих понять на рівні псевдопонятійного, здебільшого комплексного мислення, та недостатню стійкість зв'язків між сформованими абстрактними поняттями, які також є комплексними (асоціативний і дифузний характер) і життєвими поняттями. Встановлено, що у сприйманні об'єкта підлітки здебільшого використовують операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, що чітко взаємообумовлені їхньою предметною діяльністю. Отже, їхнє мовленнєве мислення є предметним та опосередкованим у мовленні на рівні його комплексного, псевдопонятійного, а іноді й синкретичного характеру.

Таким чином, за результатами психологічної діагностики та аналізу спостережень було виявлено таку специфіку функціонування сприймання підлітків із порушеннями розумового розвитку:

- суб'єктивний характер сприймання. Підлітки виступали суб'єктами діагностики, що підтверджується їхнім включенням у запропоновану спільну з дослідником діяльність, демонстрацією інтересу до неї, проте і, навпаки, чіткою констатацією того, що їм це не є цікаво, вони лише виконують завдання.
- опосередкованість сприймання діяльністю свідомості. У процесі сприймання фіксувалася включеність діяльності свідомості досліджуваних, яка визначалася застосуванням операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, а також постійним вербальним супроводом виконання завдання, звертанням до експериментатора за уточненням, поясненням та перевіркою власних припущень щодо назв об'єктів, які сприймалися.
- взаємообумовленість діяльності та ситуацій, які включено в процес розвитку та становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку і, як наслідок, сформова-

ності досвіду. Ця специфіка проявляється в різноманітності видів діяльності та спектру ситуацій, у яких ці види діяльності закріплюються. Так, чим більше видів діяльності та ширший спектр ситуацій, в яких вони закріплюються, тим вищими є показники за станом сформованості сприймання як вищої психічної функції у досліджуваних підлітків. Також було виявлено стан залежності сприймання від загального досвіду досліджуваних. Підлітки, які включені в різноаспектні сфери життя (навчаються в освітньому закладі, відвідують реабілітаційні центри, мають широкий спектр соціальних ролей, виконують різноманітну позанавчальну діяльності тощо), мають досить високі показники сформованості кіркового аналізу та синтезу. Наприклад, практично всі досліджувані назвали в одному із завдань прізвище, ім'я та по батькові відомої історичної особи, у той час як підлітки без порушень не завжди давали таку детальну інформацію. Проте стійкість цих зв'язків є значно меншою за часовими параметрами, ніж у підлітків зі збереженим розумовим розвитком.

- співвідношення потреби та відповідної діяльності, обраної підлітком для її вирішення та досягнення результату, вказує на специфіку функціонування мотивації підлітка. Взаємобумовленість мотивації та рівня домагань (який визначає підліток для досягнення результатів тієї чи іншої діяльності) вказує, що підліток здатен прийняти поставлену перед ним мету діяльності. Водночас він досить гостро переживає фрустрацію, що виникає внаслідок тривалості (перевищує поріг його концентрації на діяльності) виконання завдання, відсутності у його власному досвіді шаблонів, які дозволяють констатувати назву об'єкту та його характеристики. Наприклад, досліджуваний підліток 13 років із синдромом

Дауна просив уточнення в експериментатора з приводу назв зображення лиж і лижника).

- включеність інтересів та їх опосередкованість у мові в процесі сприймання. У процесі діагностики підлітки виявляли інтерес до виконання та взаємодії з дослідником, коментували виконання завдання та записували результати у протоколі, що вказувало на їхню здатність інтегрувати у процесі сприймання декілька видів діяльності (перцептивну, мовленнєву, діяльність свідомості та поведінкову).
- сприймання підлітків забезпечується утворенням тимчасових зв'язків у сприйманні об'єкта та їхньої ідентифікації з власним досвідом. На відміну від підлітків без порушень розумового розвитку, процес ідентифікації здійснюється не у внутрішньому мовленні підлітка, а вербалізується у комунікації.
- сприймання є диференційованим. Для досліджуваних підлітків характерним є розподіл внутрішніх і зовнішніх стимулів, вони досить чітко вказували експериментатору на недостатність досвіду для визначення назв об'єктів, констатували незнання назв об'єктів у процесі сприймання, небажання виконувати завдання в силу втрати інтересу чи ж специфіки організації власної пізнавальної діяльності.

Також у межах дослідження особистісної саморегуляції було виявлено важливе значення такої характеристики сприймання, як здатність підлітка ідентифікувати існуючий досвід, зіставляти та спрямовувати його на вирішення проблемних, критичних або стресових ситуацій, що вказує на існування передумов для формування у них понять.

4.3. Регулятивний зміст активності та зосередженості уваги

Увага як психічний процес, що забезпечує регуляцію поведінки та діяльності, вибіркоковий і цілеспрямований характер реакцій особистості, має важливе значення для функціонування механізму психічної саморегуляції та гностично-регулятивного механізму. Причому, якщо механізм психічної саморегуляції забезпечується вже самою функціональністю уваги, то гностично-регулятивний механізм виступає своєрідним показником стану розвитку уваги та її функціонування як психічного процесу, який, в основному, формує здатність людини до відображення оточуючої дійсності та регуляцію (переважно автоматичну) цього відображення. Наприклад, якийсь об'єкт є неприємним для особи, тоді її психічне відображення не фокусується на ньому, людина уникає контакту з ним. Так, здебільшого увага для підлітків із порушеннями розумового розвитку характерна не як показник інтересу до навчання, а увага як така, що реалізує інші, тобто не навчальні потреби та інтереси. Якщо підліток регулює власну увагу, спрямовує її на об'єкт пізнання, опосередковує в мовленні результати цього пізнання та зіставляє його з існуючим досвідом, вона є вищою психічною функцією діяльності його психіки та свідомості. Водночас, якщо увага не є опосередкованою мовленням і не ґрунтується на абстрактних поняттях, вона виконує лише функцію психічного процесу. Але здебільшого увага виступає предметом гострих суперечок і дискусій учених щодо її загального становища в ряді психічних процесів і вищих психічних функцій, а також одночасно щодо визнання її психічного статусу в діяльності свідомості.

Загальновідомо, що практично всі пізнавальні процеси обумовлені функціонуванням уваги, яка, будучи психічним процесом, одночасно супроводжується діяльністю відповідного фізіологічного процесу мозку. Увага є спрямованістю та зосередженістю свідомості людини на будь-якому реальному чи ідеальному об'єкті (предметі,

події, образі, міркуванні тощо), пов'язаною з підвищенням рівня її сенсорної, інтелектуальної чи рухової активності¹⁴³.

У дослідженнях уваги досить часто спостерігається незавуальована суперечність. Так, згідно з одним із наукових положень, увага визначається як самостійний психічний процес. І з цієї позиції виділяються такі її модально-специфічні риси: сенсорна (зорова, слухова тощо), рухова, інтелектуальна й емоційна. Одним із основних аргументів на користь цього положення є те, що при опосередкованих ураженнях головного мозку ці форми уваги можуть страждати незалежно одна від одної, тобто в їхньому забезпеченні беруть участь різні відділи мозку [О. Лурія, 1974; Г. Спенсер, 1994]. В інших дослідженнях домінує положення про те, що увага не має свого власного особливого змісту, а є динамічною характеристикою здійснення пізнавальної діяльності [Л. Виготський, 1930].

Б. Карвасарський визначає увагу як зосередження свідомості на об'єкті, за якого відбувається його чітке відображення. Увага, на думку вченого, бере участь в організації всіх пізнавальних процесів за рахунок виконання таких функцій, як:

- відбір значущих подразників та ігнорування несуттєвих, побічних;
- утримання, збереження образу предмета чи діяльності, яка виконується, або певного образу доти, доки не буде досягнуто мету;
- регуляція та контроль протікання діяльності¹⁴⁴.

Фізіологічною основою уваги, на думку Б. Карвасарського, є загальна активація мозку, що пов'язана з діяльністю ретикулярної фармації. З погляду фізіологічних механізмів, увага може бути співставлена з «реакцією активації». Цей термін був введений у 1949 році

143 Кокун О.М. Психофізіологія. Навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.

144 Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-8046-0187-3.

після відкриття вченими у середньому мозку ретикулярної фармації як неспецифічної системи, що регулює рівень активності кори великих півкуль і мозку в цілому. Реакція активації означає збільшення збудливості, лабільності та реактивності тих нервових структур, у яких вона представлена. Ретикулярна фармація довгий час вважалася головною системою активації з висхідними проєкціями, що полегшують сенсорні процеси, і низхідними шляхами, що полегшують моторну активність. Пізніше неспецифічна система активації була знайдена в таламусі. Тому в діяльності мозку виділяють 5 стадій, або рівнів, які різною мірою забезпечують увагу.

Загалом, увага має ряд специфічних особливостей. Їй притаманна спрямованість, яка виявляється у вибірковості об'єкта, на який вона спрямована; зосередженість, яка визначається ступенем концентрації на певному об'єкті. Увага може характеризуватися налаштуванням вибірковості від вузького до широкого діапазону. Отже, і ступінь концентрації уваги може бути різним – від слабкої (з легким відволіканням уваги) до повної (коли людина не реагує на інші стимули).

За якісними показниками сформованості увага характеризується:

- обсягом, який визначається кількістю одночасно чітко усвідомлюваних об'єктів (це 7–9 об'єктів або стимулів);
- розподілом, який включає в себе розподіл ресурсів уваги для одночасного виконання двох або більше завдань;
- стійкістю, яка характеризує тривалість виконання завдання, що вимагає інтенсивної уваги;
- переключенням, під яким розуміється швидкість переключення уваги з одного об'єкта на інший, або швидкість (легкість) переходу від одного виду діяльності до іншого.

Традиційно увагу прийнято поділяти на мимовільну та довільну. Ці види мають різні функції, в їх основі лежать різні фізіологічні

механізми. Мимовільна увага пов'язана з переключенням на несподівану зміну фізичних, часових, просторових характеристик або стимулів, на появу значущих сигналів. Вона протікає автоматично та не вимагає спеціальних зусиль. Основу її складає орієнтовний рефлекс – вид безумовного рефлексу, який викликається будь-якою несподіваною зміною ситуації. Водночас саме поява орієнтовного рефлексу автоматично викликає довільну увагу, призначення якої забезпечення обробки стимулу.

Довільна (активна) увага характеризується спрямованістю суб'єкта на діяльність, що реалізується ним відповідно до свідомо обраної мети. Якщо мимовільна увага пов'язана тільки з теперішнім часом, то довільна, крім теперішнього часу, може бути звернена і до минулого, і до майбутнього. Довільна увага – це контрольований та усвідомлюваний процес. У зв'язку з обмеженою пропускну здатністю, ним забезпечується послідовна (а не паралельна) обробка інформації. Обов'язковою умовою довільної уваги є вольове зусилля, спрямоване на виділення й обробку необхідної інформації. Ще один вид уваги називається «післядовільною» увагою, яка з'являється у процесі захопленості виконуваною діяльністю. Вона не вимагає для своєї підтримки зусиль волі, тому що підтримується інтересом до діяльності [О. Кокун, 2006].

За результатами клінічного аналізу існуючих досліджень специфіки функціонування уваги підлітків, що мають порушення розумового розвитку, та спостережень у процесі діагностики було встановлено, що їхня увага є здебільшого мимовільною, пасивною, з максимальною концентрацією 10–15 хвилин на виконанні завдання. Досить часто у процесі виконання того чи іншого завдання підлітки відволікаються. При постановці перед ними вимоги щодо виконання завдання чи продовження виконання ними діяльності фіксується полярність фізіологічних станів – від надмірної рухливості чи в'ялості до пасивності, а також переходу в такі психічні стани, як агресія та

гнів. Вплив на увагу цих станів може супроводжуватися нетерпимістю, викрикуванням, задаванням запитань, що не стосуються теми завдання чи діяльності. Також увага підлітків із порушеннями розумового розвитку є недостатньо диференційованою: підлітку складно розподіляти увагу на декілька видів завдань або діяльності; недостатньо стійкою є фіксація на виконанні завдання, що, здебільшого, обумовлюється типом порушення розумової відсталості (спадкової чи органічної етіології), глибиною порушення – легка, помірна та глибока. Чим глибшим є порушення, тим менша стійкість уваги, яка опосередковується діяльністю свідомості. Стійкість уваги, яка визначається при порушенні психопатологічного спектру (сконцентрованість на об'єкті та постійне виконання рухів або дій) виступає швидше як симптом, аніж психічний процес, що забезпечує виконання діяльності. Залежно від спектру ситуації та активності психічних процесів, що задіяні для їх виконання, увага носитиме ситуативні прояви. Так, для виконання діяльності, що не є значущою для підлітка, його увага буде нестійкою, їй будуть властиві виснаженість, активність і фіксація.

Дослідження специфіки функціонування уваги підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснювалося за методикою дослідження уваги Ф.Б. Рибакіна й О.М. Бернштейна. Методика передбачала дослідження уваги за станом сформованості її активності, «реакції зосередження», критичності у сприйманні об'єкта, порівняння. Діагностика відбувалася у три серії. За динамікою діагностики та результатом виконання запропонованих завдань здійснювалося спостереження, узагальнення якого фіксувалося поряд із отриманими показниками виконання підлітками завдань у протоколах.

Серію «А» складала діагностичні завдання, виконання яких давало можливість дослідити активність уваги та «реакцію зосередження» шляхом виявлення ступеня концентрації подразливого процесу в зоровому та руховому аналізаторах. Зміст завдання цієї серії скла-

дався з операцій рахунку (що базується на дрібних окорухових реакціях); розподілу рахунку предметів за розміром і кольором (поряд із окоруховими реакціями задіяне запам'ятовування того, які кружки вже полічено, – фіксується міцність утворених тимчасових зв'язків). А також визначалася правильність і швидкість виконання досліджуваними підлітками завдання – йдеться про збереження навичок рахунку, в яких задіяні функції другої сигнальної системи. Також за результатами спостереження за виконанням діагностичних завдань цієї серії та якісними результатами його виконання встановлювалися психопатологічні порушення – такі, як астенія.

Діагностичні завдання серії «Б» визначали стан сформованості критичності уваги. Критичність уваги базується на аналітико-синтетичній діяльності сигнальних систем кори головного мозку, що характеризуються достатньо тонким аналізом світлового комплексного подразника та збереженням тимчасових зв'язків, що відображають закономірні стосунки між предметами та явищами. Саме на основі цих зв'язків виникають поняття про «таке, що відповідає» й «таке, що не відповідає» дійсності. Зміст завдань цієї серії складався з розрізнення, визначення відсутньої деталі в об'єкті та опосередкування в мові цих операцій. Основними мисленневими операціями були аналіз, синтез, узагальнення, порівняння та опосередкування в мові.

Визначення стану сформованості порівняння у процесі зосередження на об'єкті здійснювалося за допомогою завдань серії «В». Завдання цієї серії було спрямовано на дослідження можливостей підлітків до тонкого диференціювання складних комплексних подразників, які адресуються зоровому аналізатору. Значну роль в цьому диференціюванні відіграє здатність досліджуваного при розгляді окремих деталей (у процесі подразнення) концентруватися, а також загальна активність досліджуваного, зокрема пошуки розрізень шляхом окорухових реакцій. У процесі діагностики було отримано кількісні та якісні результати сформованості уваги підлітків із пору-

шеннями розумового розвитку. Перш за все, в інтерпретації отриманих результатів було використано положення Т. Цигена про те, що увага відіграє значну роль у мисленні¹⁴⁵.

Психодіагностичні завдання (серія «А») передбачали використання операцій рахунку, які не подавалися на стимульному матеріалі у вигляді навчальних завдань, а представляли довільну форму подання завдання. У досліджуваних підлітків із порушеннями розумового розвитку встановлено показники сформованості операцій рахунку як за високим – 50%, так і за середнім рівнем їх сформованості – 25%. Це дозволяє констатувати, що у них спостерігається позитивна тенденція стану сформованості концентрації процесу подразнення в зоровому та руховому аналізаторах. Виявилось, що для таких підлітків є характерною сформована здібність до розподілу полічених на стимульному матеріалі об'єктів та запам'ятовування тих, що вже ними були полічені, а це вказує на міцність утворених тимчасових зв'язків і збереження навичок рахунку за розміром і за кольором. Отримані результати засвідчують функціональність другої сигнальної системи у досліджуваних підлітків (Рис. 4.2).

Отримані результати стану критичності уваги визначають стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності сигнальних систем кори головного мозку. Для більшості досліджуваних підлітків як із порушеннями розумового розвитку, так і зі збереженими функціями розумової діяльності характерними є високі та середні показники стану критичності уваги (відповідно ЕГ 1 високий рівень – 60% і середній рівень – 25% ; ЕГ 3 високий рівень – 82% та середній рівень – 89%), які вказують на достатньо точний аналіз світлового комплексного подразника, що забезпечується здатністю до розрізнення деталей об'єкта та збереження тимчасових зв'язків, які відображають стан функціонування закономірних стосунків між предметами

145 Спенсер Г., Циген Т. Основные направления психологии в классических трудах: Ассоциативная психология: Основания психологии / Физиологическая психология в 14 лекциях (предисл., комм. Карелина А.А.). – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 560 с.

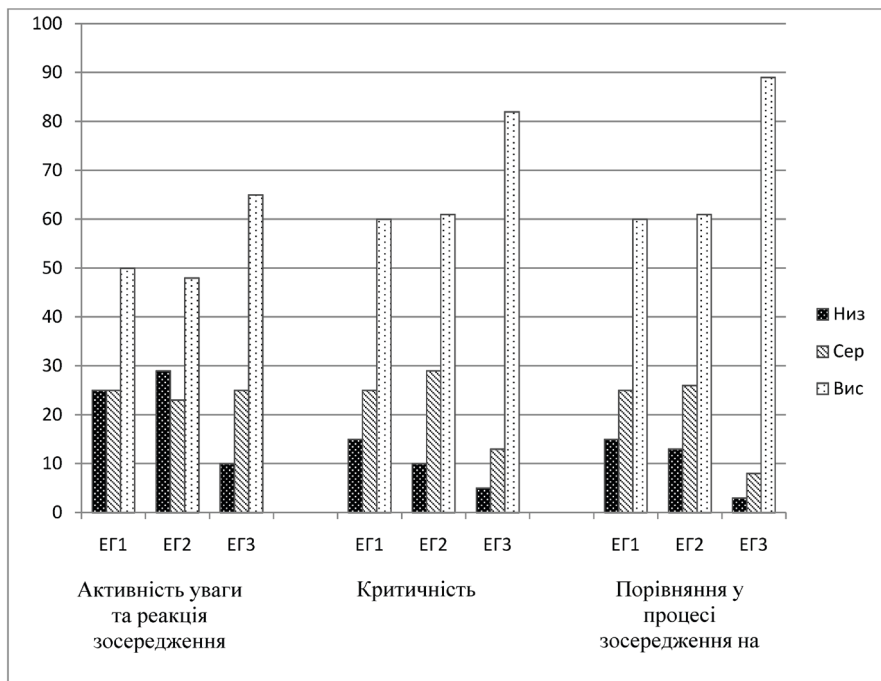


Рис. 4.2. Порівняльний аналіз специфіки функціонування уваги підлітків із порушеннями розумового розвитку

та явищами у свідомості досліджуваних підлітків.

Критичність уваги визначає таку важливу характеристику психічної діяльності особистості, як стан сформованості здатності до «тестування реальності» [О. Кернберг, 1975]. Саме здатність суб'єкта до виявлення та опису ним реальних характеристик об'єктів, що його оточують, зосередження уваги на цих об'єктах і здатність диференціювати внутрішні реакції на об'єкти від зовнішніх подразників, що характерні цим об'єктам (розмір, колір, динамічність, константність тощо), є важливою складовою психічної діяльності та діяльності свідомості і, як наслідок, підґрунтям для формування особистісної вла-

стивості – здатності до саморегуляції. Порушення у функціонуванні «тестування реальності» засвідчує наявність психопатологічних і патопсихологічних порушень.

Підліткам із порушеннями розумового розвитку досить часто властиве фантазування, своєрідне «дописування», «допридумування» реальності, ставлення до об'єктів і, як наслідок, їхнього життя. Нерідко ці операції носять не психофізіологічний характер, що вказує на порушення психічного процесу та супроводжуючого його фізіологічного процесу, а лише на сформованість стійких особистісних рис, що виступають як показниками невротичної, пограничної та психотичної структури особистості [О. Кернберг 1975, 1984], так і акцентуаціями [К. Леонгард, 1950], що мають місце в підлітковому віці. Отримані результати засвідчують, що підліткам із порушеннями розумового розвитку властивою є критичність уваги та тестування реальності.

Практично ідентичні результати отримано за показником стану сформованості порівняння, що здійснюється в процесі уваги. На фізіологічному рівні для досліджуваних підлітків (ЕГ I середній рівень – 25%, високий рівень – 15%) є характерною сформована можливість тонкого диференціювання складних комплексних подразників, що притаманні діяльності зорового аналізатора, які забезпечуються здатністю до концентрації при виконанні завдання та загальною активністю.

Підтвердженням отриманих кількісних показників є спостереження за виконанням завдань діагностики досліджуваними підлітками.

Михайло (13 р., синдром Дауна). У процесі діагностики з виявлення ступеня концентрації подразливого процесу в зоровому та руховому аналізаторах, міцності утворення тимчасових зв'язків, а також навичок рахунку та функцій другої сигнальної системи було встановлено середній рівень сформованості активної уваги та «реакції зосередження». Досліджуваний порохував практично всі об'єкти

на стимульному матеріалі. Але при здійсненні підрахунків інших завдань збивався та рахував вголос. Дослідження критичності уваги за показниками аналітико-синтетичної діяльності сигнальних систем кори головного мозку та збереженням тимчасових зв'язків, що відображають закономірні стосунки між предметами та явищами, встановили, що вона сформована на низькому рівні. Досліджуваний із запропонованих завдань відповів тільки на два. Стан сформованості здібностей до тонкого диференціювання складних комплексних подразників, а також здатності подразливого процесу концентруватися визначено на низькому рівні. Підліток практично не встановив точно жодного зв'язку між об'єктами, що представлені на стимульному матеріалі. Таким чином, за критерієм кількісного виконання завдань методики стан сформованості довільності уваги досліджуваного визначається на низькому рівні. За критерієм якості діагностики було визначено достатню самостійність і витривалість при виконанні завдання, достатню контактність із діагностом, гострих афективних проявів встановлено не було.

Карина (13 р., легка розумова відсталість, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Діагностика досліджуваної щодо сформованості довільності уваги характеризується певним рядом особливостей. Зокрема, встановлення ступеня концентрації подразливого процесу в зоровому і руховому аналізаторах, міцність утворення тимчасових зв'язків, а також навичок рахунку та функцій другої сигнальної системи, що визначають стан сформованості активної уваги та «реакції зосередження», зафіксовано на низькому рівні. Водночас на високому рівні визначено сформованість аналітико-синтетичної діяльності сигнальних систем кори головного мозку та збереженням тимчасових зв'язків, що відображають закономірні стосунки між предметами та явищами. У свою чергу, стан сформованості здібностей до тонкого диференціювання складних комплексних подразників, а також здатності подразливого процесу концентрува-

тися визначено на середньому рівні. Досліджуваною практично точно не встановлено жодних зв'язків між об'єктами, що представлені на стимульному матеріалі. Спостерігається специфічна тенденція у формуванні довільності уваги в досліджуваної, наприклад, активна увага та ступінь концентрації подразливого процесу знаходяться на низькому рівні, водночас констатується сформована здатність до збереження тимчасових зв'язків і необхідний рівень тонкого диференціювання складних комплексних подразників. Процедура проведення діагностики має певну особливість, саме наявність астенії вказує на низький рівень «реакції зосередження» та активної уваги. Отже, за критерієм кількісного виконання завдань методики стан сформованості довільності уваги досліджуваної визначається на середньому рівні. За критерієм якості діагностики було визначено достатню самостійність і витривалість при виконанні завдання, достатню контактність із діагностом, гострих афективних проявів встановлено не було.

Олена (18 р., легка розумова відсталість, навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Стан сформованості довільності уваги досліджуваної обумовлюється такою специфікою: низький рівень сформованості активної уваги, що виражається в труднощах рахунку представлених на стимульному матеріалі об'єктів, також неможливість досліджуваної сконцентруватися на виконанні завдання може засвідчувати наявність астенічного стану; низький рівень здатності до збереження тимчасових зв'язків вказує на недостатню сформованість передумов для функціонування понятійного мислення та здатності до встановлення відповідного та невідповідного реальності функціонування об'єкта в навколишній дійсності; низький рівень здібностей тонкого диференціювання складних комплексних подразників і, як наслідок, здатності до порівняння вказує на недостатнє функціонування довільності уваги. Таким чином, кількісні показники засвідчують низький рівень сформованості довільності уваги, що

підтверджується і тривалістю діагностики – 3 хвилини. За якісним критерієм, що представлений показниками особистісних індивідуально-типологічних властивостей, досліджувана досить самостійно ставилася до виконання завдання, відповідно до власних можливостей.

Дмитро (17 р., норма розумового розвитку, навчається у вищому навчальному закладі). Діагностика стану сформованості активної уваги та «реакції зосередження» виявлено на середньому рівні, досліджуваний не порахував об'єктів на більш складному рівні виконання, що вказує на недостатній рівень довільності концентрації подразливого процесу, а також на риси астенії. Стан сформованості здатності до розрізнення деталей і збереження тимчасових зв'язків також сформовано на середньому рівні, що дозволяє припустити недостатнє розуміння досліджуваним диференціації реальності за показниками «таке, що відповідає» та «таке, що не відповідає». Стан сформованості здатності до порівняння зображень у досліджуваного виявлено на високому рівні. Можна зазначити, що стан сформованості у досліджуваного довільності уваги визначено на середньому рівні. За критерієм якісної оцінки психологічної діагностики досліджуваний відповідально поставився до виконання завдання.

Вадим (17 р., норма розумового розвитку, навчається у вищому навчальному закладі). Довільність уваги у досліджуваного має специфічні особливості. Стан сформованості активності уваги та «реакції зосередження» виявлено на середньому рівні, досліджуваний не порахував об'єктів стимульного матеріалу, що може означати недостатню міцність утворених тимчасових зв'язків. Аналітико-синтетична діяльність і стан її сформованості у здібностях до збереження тимчасових зв'язків також сформовано на середньому рівні, тому що досліджуваний не визначив суттєвих властивостей представлених об'єктів стимульного матеріалу. Несформованість здатності до мовленнєвого опосередкування розумових операцій у роботі з зобра-

женнями, які порівнюються, вказує на низький рівень тонкого диференціювання складних комплексних подразників та здібностей до концентрації на них, а отже, і на низький рівень мовленнєвого опосередкування властивостей об'єкта, яким оперують підлітки в процесі уваги. Отже, стан сформованості довільної уваги виявлено на середньому рівні.

Таким чином, отримані результати психодіагностики специфіки функціональності уваги дозволяють констатувати наступне:

увага підлітків як при порушеннях розумового розвитку, так і в підлітків без порушень за структурою та змістом є ідентичною. Зокрема, активність, «реакція зосередження» на об'єкті, завданні чи діяльності, критичність уваги та порівняння.

- увага підлітків із порушеннями розумового розвитку характеризується міцністю утворених тимчасових зв'язків, що забезпечуються функціями другої сигнальної системи.
- увага підлітків забезпечується включеністю діяльності свідомості у процесі її утримання та зосередження.
- увага підлітків забезпечується здатністю до концентрації, а основна роль у цьому належить стану сформованості та діяльності зорового аналізатора.
- у підлітків визначено необхідний рівень критичності уваги, який підтверджується аналітико-синтетичною діяльністю сигнальних систем кори головного мозку. В них функціонує достатньо тонкий аналіз світлового комплексного подразника, що забезпечується здатністю до розрізнення деталей об'єкта та збереженням тимчасових зв'язків. Саме ці зв'язки і забезпечують сформованість здібності підлітка до констатації реальності та визначенні «такого, що відповідає» та «такого, що не відповідає» тій реальності, в яку він включений.
- увага підлітків забезпечує сформованість у них операцій

порівняння та розрізнення, що виявляється у здатності процесу подразнення досліджуваних підлітків концентруватися на розгляді окремих деталей, а також проявляти активність у процесі виконання цієї операції.

Увага виступає підґрунтям для формування абстрактних життєвих понять. Здебільшого воно відбувається під час навчального процесу, в якому, до речі, і закладається алгоритм формування як абстрактних, так і життєвих понять. Роль уваги у формуванні цих понять як функціональних складових механізмів особистісної саморегуляції полягає у сформованій здатності підлітка до мимовільного, мовленнєво опосередкованого зосередження на об'єкті, встановленні його загальної характеристики та її диференціації на структурні складові, а також здатності до виявлення ступеня оцінки підлітком реальності об'єкта чи його опис із позицій уяви та фантазії. Саме увага виступає основою алгоритму формування понять у дітей і підлітків із порушеннями розумового розвитку.

4.4. Регулятивна функція пам'яті

Особистісна саморегуляція як феномен становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку визначається станом сформованості та функціональністю її психологічних механізмів, підґрунтям діяльності яких є стан сформованості, динамічність, цілісність і збереженість усіх психічних процесів загалом та сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення зокрема, показники яких і складають зміст її гностичного компонента. У свою чергу, процеси пам'яті, мислення та мовлення визначаються як такі вихідні процеси, без яких не реалізується жоден психічний процес, а особливого значення вони набувають на етапі підліткового віку. Отже, процес пам'яті є інтегративним, тобто таким, що, поряд із мовленням і мисленням, є наскрізним, всеохоплюючим. Без пам'яті неможливе іс-

нування як соціальних, так і психологічних функцій особистості та суспільства.

Пам'ять забезпечує включення особистості у практичну діяльність вже з перших етапів її становлення. Саме в ній інтегрується чуттєве та раціональне, що складає основу психіки. З позиції діяльнісної теорії, представниками якої є Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, А. Валон, Ж. Піаже, Т. Рібо, пам'ять функціонує в інтеграції внутрішніх психічних процесів, властивостей і за допомогою знаків-стимулів, без яких неможлива реалізація основної закономірності пам'яті – запам'ятовування. В діяльності пам'яті задіяні операційний, мотиваційний і цільовий компоненти діяльності¹⁴⁶.

Пам'ять, як і сприймання, супроводжується відповідним фізіологічним процесом, який забезпечує її функціонування в діяльності кори головного мозку. І. Павлов, виділяючи закономірності вищої нервової діяльності, встановив, що фізіологічною основою запам'ятовування служить умовний рефлекс – утворення тимчасового зв'язку між стимулом і реакцією. Пам'ять пов'язана зі змінами на рівні нервової системи, що зберігаються впродовж певного часу та впливають на її подальшу поведінку. Комплекс таких структурно-функціональних змін пов'язаний із процесом утворення енграм – «слідів пам'яті». Цей психічний процес є своєрідним інформаційним фільтром, що відтинає не актуальну для життєдіяльності інформацію. У пам'яті обробляється та зберігається лише незначна частка від загальної кількості подразників, що впливають на організм (О. Кокун, 2006).

У цілому, в системі управління та регуляції пам'яті в головному мозку виділяються два рівні регуляції: неспецифічний (загально-мозковий) бере участь у забезпеченні практично всіх видів пам'яті та включає ретикулярну фармацію, гіпоталамус, неспецифічний таламус, гіпокамп і лобну кору; модально-специфічний (локальний)

146 Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: Підручник. – К. : Каравела, 2012. – 464 с.

забезпечується діяльністю аналізаторних систем, головним чином на рівні первинних та асоціативних зон кори¹⁴⁷.

Пам'ять, на думку психофізіологів, є психофізіологічною функцією, що забезпечує закріплення, збереження та подальше відтворення людиною її досвіду¹⁴⁸.

Б. Карвасарський зазначає, що сприйняття, відчуття, мислення, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ, не зникають без результату¹⁴⁹. Тому пам'ять – це свого роду сукупність процесів, що забезпечують фіксацію, збереження та відтворення попереднього досвіду та виступають основною умовою діяльності всіх психічних процесів. Саме завдяки пам'яті свідомість людини не обмежується теперішнім, а включає досвід минулого, знання. І. Сеченов назвав пам'ять «наріжним каменем розвитку», тому що без пам'яті людина вічно лишалася б у стані немовляти¹⁵⁰.

Пам'ять є складною діяльністю, в якій виділяються такі процеси, як: запам'ятовування; збереження й утримання в пам'яті того, що було зафіксовано чи завчено; відтворення, видобування інформації. До процесів пам'яті також належить і забування, тобто втрата інформації, яка може бути не відтвореною повно або частково.

Виділяють два основних види пам'яті: генетичну (спадкову) та онтогенетичну (прижиттєву). Генетична пам'ять успадковується та представлена у вигляді певного набору безумовних рефлексів. Онтогенетична пам'ять умовно розподіляється за тим як, що і наскільки довго запам'ятовується, зберігається та відтворюється. Її функціонування обумовлюється домінуючим типом психічної активності осо-

147 Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.

148 Кокун О.М. Психофизиология: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 184 с.

149 Клиническая психология: Учебник. – 2-е изд. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 960 с.

150 Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М. : Смысл, 1998. – 685 с.

Сеченов И. М. Элементы мысли. – СПб: Питер, 2001. – 416 с.

бистості, що переважає в діяльності.

Б. Карвасарський, Г. Костюк, В. Мясищев, А. Петровський, О. Смирнов залежно від змісту матеріалу, що задіяний у процесі пам'яті, виділяють такі види пам'яті: рухова, емоційна, образна та словесно-логічна. Наприклад, пам'ять на рухи, що є актуальною при відпрацюванні рухових навичок (ходи, письма, трудових, танцювальних рухів, у всіх видах моторного навчіння), визначається як рухова.

Збереження переживань і почуттів, що пов'язані з подіями минулого, надання особистістю власному досвіду глибокого індивідуального характеру та, як наслідок, особлива стійкість почуттів, що включені в цей досвід, є емоційною пам'яттю. В. Мясищев вказує, що саме емоційне ставлення до діяльності, яке може носити характер позитивного, негативного або байдужого, впливає на мотивацію та результат її виконання¹⁵¹. Емоційна пам'ять має особливе значення для особистості в молодшому шкільному віці. Йдеться про емоційне ставлення молодших школярів до навчання, а в підлітковому – емоційність наскрізь пронизує інтимне спілкування підлітка. Основна відмінність емоційної пам'яті і, певним чином, її перевага за характеристиками стійкості у порівнянні з іншими видами пам'яті – це стійкість ставлення до відновленого почуття як актуального в теперішньому, а не як такого, що раніше пережите. У свою чергу, словесно-логічна пам'ять ґрунтується на сформованих поняттях, судженнях, умовиводах, що відображають предмети та явища в їхніх істинних зв'язках і відношеннях, у загальних властивостях. Цей вид пам'яті нерозривно пов'язаний із мисленням та мовою і забезпечує основу для засвоєння знань.

Основу образної пам'яті складають відчуття, сприйняття та уявлення. Залежно від того, яка сенсорна сфера слугує основою для запам'ятовування та відтворення, виділяють зорову, слухову, дотикову, смакову, нюхову пам'ять. Провідний тип пам'яті визначається

151 Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.

індивідуальними особливостями людини і залежить від домінантного органу чуттів у структурі сенсорної організації. Чисті види пам'яті зустрічаються рідко, досить часто спостерігається поєднання: зорово-рухової, зорово-слухової, рухливо-слухової. Вважається, що запам'ятовування буде набагато ефективнішим, якщо активізуються усі види пам'яті.

Якщо в молодшому шкільному віці особистість оволодіває різноманітними прийомами регуляції пам'яті (до яких належить повторення, організація та семантичне оброблення матеріалу, створення розумових образів, пошук інформації в пам'яті та створення сценаріїв, що сприяє формуванню довільної й абстрактно-логічної пам'яті), то в підлітковому віці продовжується формування мимовільної та довільної пам'яті, а також перехід від конкретно-логічної до абстрактно-логічної пам'яті. На цьому віковому етапі функціонування пам'яті забезпечується логічними прийомами оброблення матеріалу для запам'ятовування (класифікація, складання плану тексту, порівняння), узагальнення. Підлітки здебільшого повинні мати сформовану інтенсивну динаміку аналізу, синтезування матеріалу, розуміння його змісту та вироблення висновків. Особливого значення набуває формування здібностей розуміння тексту, що і детермінує вдосконалення логічної пам'яті як довільної, так і мимовільної.

За результатами аналізу досліджень і спостережень за діяльністю підлітків із порушеннями розумового розвитку, виявлено, що для них характерна несформованість абстрактно-логічної пам'яті та недостатнє функціонування конкретно-логічної пам'яті. Так, кількісні показники запам'ятовування в цих підлітків значно нижчі, ніж у їхніх ровесників зі збереженим розумовим розвитком. Стан сформованості тривалості пам'яті підлітків із порушеннями розумового розвитку характеризується меншим об'ємом. Продуктивність довільного запам'ятовування залежить від значущості мотивів запам'ятовування та наявності емоційних компонентів у матеріалі запам'ятовування,

що засвідчує домінантність емоційної пам'яті над словесно-логічною. У кризових, проблемних або стресових ситуаціях підліткам властива домінантність емоційної пам'яті, що досить часто призводить до правопорушної поведінки.

Стан сформованості пам'яті у досліджуваних підлітків визначався за методикою Ф.Є. Рибаківа та веденням спостереження у процесі виконання діагностичних завдань. Методика спрямована на вивчення сенсорної пам'яті (зорової та слухової), стану сформованості запам'ятовування, тимчасових зв'язків (що представлені руховими та мовними реакціями), можливостей утворення та відтворення одночасно кількох тимчасових зв'язків (що замикаються на звукових подразниках другої сигнальної системи), а також наявності астенічних станів (Рис. 4.3).

Діагностика здійснювалася у дві серії з використанням експериментальних завдань. Серія «А» передбачала запам'ятовування досліджуваними геометричних фігур, їх пошук серед інших запропонованих і запам'ятовування об'єктів. За результатами виконання експериментальних завдань визначалася здатність досліджуваних до утворення, одночасного відтворення кількох тимчасових зв'язків, що замикалися на подразниках першої сигнальної системи. Діагностика за цією серією дала можливість виявити, що для досліджуваних підлітків є характерним високий рівень сформованості здібностей до утворення та відтворення одночасно кількох тимчасових зв'язків, що замикаються на подразниках першої сигнальної системи. Виконання експериментальних завдань досліджуваними підлітками з порушеннями розумового розвитку характеризувалося таким чином.

Олександр (15 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Виконання експериментальних завдань серії «А» досліджуваною характеризувалося запам'ятовуванням 6 фігур із 9 запропонованих. Запам'ятовуючи зображення, використовувала як невербальні, так і вербальні засоби повідомлення результатів, зокрема

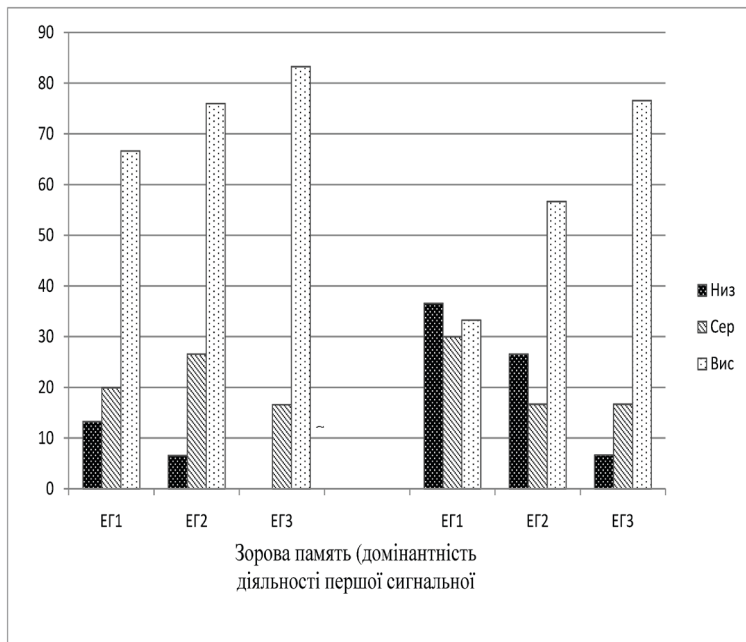


Рис. 4.3. Порівняльний аналіз специфіки функціонування пам'яті підлітків із порушеннями розумового розвитку

називала їх вголос і також відтворювала вголос, із запропонованих 6 об'єктів відтворила 5. Виконуючи наступне завдання цієї ж серії, допустила одну помилку, яку зразу ж виправила.

Ілля (14 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). При виконанні завдань серії «А» інструкцію зрозумів добре, із запропонованих до відтворення 9 фігур в одному завданні відтворив 6, в іншому 5. Із запропонованих 6 зображень об'єктів відтворив 6. Із запропонованих 4 зображень будівель відтворив 4. Завдання виконував із вербальним супроводом, без помилок.

Егор (14 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Виконання завдання характеризувалося зацікавленістю до-

сліджуваного та динамічністю. Із запропонованої серії завдань на запам'ятовування геометричних фігур із 9 відтворив 6, в наступному завданні 4. Із запропонованих 6 фігур відтворив 6. Водночас завдання на впізнавання запропонованих зображень із 4 запропонованих об'єктів відтворив 2, потім, через декілька секунд, виправився і відтворив правильно.

Богдан (12 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). При виконанні експериментального завдання було виявлено, що досліджуваному властиве швидке запам'ятовування та достатньо швидке відтворення. Так, із запропонованих завдань із 9 геометричних фігур відтворив 8, в двох завданнях із 6 – 6, із 4 зображень – 3, що визначає досить високий рівень сформованості тимчасових зв'язків та їх одночасне відтворення при виконанні експериментальних завдань.

Наступним етапом психодіагностики пам'яті було виявлення стану сформованості утворення та відтворення одночасно кількох тимчасових зв'язків, що замикаються на звукових подразниках другої сигнальної системи (серія «В»). Серія «В» спрямована на визначення стану сформованості здібностей до запам'ятовування цифр, слів і речень на слух. За допомогою завдань цієї серії досліджується можливість утворення та відтворення одночасно кількох тимчасових зв'язків, що замикаються на звукових подразниках другої сигнальної системи (тимчасові зв'язки виявляються в повторенні досліджуваним подразників). Матеріал, що пропонувався для запам'ятовування досліджуваному, зачитується один раз. Необхідність повторного читання вже вказує на послаблення у нього пам'яті або уваги. Зазвичай, досліджуваного просять запам'ятати невелику кількість слів (6–9) або два-три речення. Діагностика проводилася від простого до складного, тобто від простих слів, а надалі завдання ускладнювалися, переходячи до двоскладних слів тощо. Показниками норми є запам'ятовування з 9 запропонованих слів не менше 5. Різкі пору-

шення запам'ятовування спостерігаються при органічних захворюваннях головного мозку та виражених астенічних станах. За результатами діагностики було виявлено, що для досліджуваних підлітків із порушеннями розумового розвитку є характерним низький рівень сформованості цих здібностей (ЕГ 1 – 36,6%) у порівнянні з результатами підлітків без порушень (ЕГ 3 – 6,7%). Здатність до концентрації у підлітків із порушеннями розумового розвитку на вербальному повідомленні завдання дослідником була низька, а відтворення запам'ятовуваних слів викликало значні труднощі, що вказує на специфіку сприймання нового матеріалу цими підлітками. Домінантність першої сигнальної системи у сприйманні об'єкта як на рівні зорового, так і слухового аналізатора підтверджує існування таких труднощів. Діяльність другої сигнальної системи, що ґрунтується на абстрактно-логічних операціях пам'яті, є недостатньо розвиненою у досліджуваній категорії підлітків. На підтвердження цього слугують спостереження за виконанням цієї серії завдань підлітками з порушеннями розумового розвитку.

Олександра (15 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Добре відтворила однозначні числові ряди – 4 із 5, при повторному прочитуванні – 5 із 5. Числовий ряд, що зростає за кількістю знаків (одно-, дво-, три-, чотиризначні числа), відтворила лише 2 із 4, при цьому тільки одно- та двозначні. Слова за зростанням складів відтворювала, проте при цьому зростала кількість не запам'ятованих слів. Так, односкладові слова запам'ятала 5 із 10, двоскладові 6 із 10, трискладові 4 із 10. Навіть при повторному прочитуванні відчувала труднощі при відтворенні трьохскладових слів.

Ілля (14 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Без повторного прочитування відтворив числа – 5 із 5, при повторному прочитуванні відтворив 4 із 7 двозначних числових рядів. Відтворення числового ряду, що зростає за кількістю знаків, відтворив 3 із 4, при повторному прочитуванні 4 із 4. Відтворення одно-,

дво-, трискладових слів відбувалося відповідно – 7 із 10, 6 із 10, 5 із 10 без повторного прочитування дослідником. Запам'ятовування простих речень відбувалося відповідно 3 із 4 (без повторного прочитування) та складних 2 із 2 (без повторного прочитування).

Єгор (14 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Відтворення однозначних числових рядів відбувалося – 5 із 5, двозначні 3 із 7, при повторному прочитуванні 4 із 7, тризначні 0 із 5. Числовий ряд, що зростає, було відтворено лише одно- та двозначні числа – 2 із 4, при повторному прочитуванні 4 із 4. Односкладові слова відтворив 5 із 10, двоскладові 4 із 10, трискладові 3 з 10, також додав слово, яке було не передбачено завданням. Прості речення відтворив 3 із 4, складні 3 із 3 без повторень.

Богдан (12 р., навчається в спеціальному загальноосвітньому закладі). Однозначні числові ряди відтворив – 5 із 5, двозначні 4 із 7 та 5 із 5, причому відтворював числовий ряд із кінця. Відповідно тризначні числові ряди – 2 із 5 та 2 із 3. Відтворення числового ряду, що зростає за кількістю знаків, 2 із 4 (одно- та двозначні числа). Відтворення односкладових слів 5 із 10, двоскладових 5 із 10, трискладових 3 із 10. Відтворення речень простих 3 із 4, складних 2 із 2.

Таким чином, отримані результати дослідження стану сформованості та функціонування пам'яті підлітків із порушеннями розумового розвитку дали можливість констатувати наступне:

- найбільш зрілими процесами, що забезпечують пам'ять цих підлітків, є одночасне утворення та відтворення кількох тимчасових зв'язків, що замикаються на зорових подразниках першої сигнальної системи;
- при запам'ятовуванні тимчасові зв'язки першої сигнальної системи достатньо широко представлені в рухових і мовних реакціях підлітків;
- недостатньо сформованими є процеси утворення та відтворення тимчасових зв'язків, що замикаються на звукових по-

- дразниках другої сигнальної системи;
- запам'ятовування простих одно- та двоскладних числових рядів характеризується достатньо позитивною тенденцією, аналогічна тенденція спостерігається і при запам'ятовуванні одно- та двоскладових слів і простих речень, що вказує на сформованість словесно-логічної пам'яті;
 - відтворення підлітками три- та чотирискладних числових рядів і трискладових слів і складних речень відбувається з певними труднощами, що вказує на ситуативну сформованість конкретно-логічної пам'яті (відтворюють певну кількість складних речень) та несформованість абстрактно-логічної пам'яті;
 - пам'ять підлітків із порушеннями розумового розвитку здебільшого є зорово-руховою та характеризується переходом від словесно-логічної до конкретно-логічної, недостатньо високими показниками функціонування абстрактно-логічної пам'яті.

4.5. Особливості функціонування гностично-регулятивного механізму особистісної саморегуляції

Здатність особистості до соціальної адаптації, оволодіння й перетворення самої себе та узгодження цих процесів з об'єктивною реальністю й складає зміст функціонування її особистісної саморегуляції. Загалом, саморегуляція супроводжує життєдіяльність усіх живих систем та організмів, забезпечуючи процеси їхньої адаптації, функціонування (на рівні поведінки) та перетворення (у відповідь до змін оточуючої дійсності). В саморегуляції відбувається узгодження розвитку, формування та функціонування внутрішньої реальності живої системи із зовнішньою об'єктивною реальністю.

У свою чергу, особистісна саморегуляція притаманна лише лю-

дині, вона виконує функції, що спрямовані на забезпечення розвитку її суб'єкта. Будучи інтегративним утворенням, зміст якого полягає у функціонуванні механізму психічної саморегуляції, гностично-регулятивного та рефлексивно-регулятивного механізмів, особистісна саморегуляція розгортається у трьох площинах функціонування людини – площина психічної діяльності, площина свідомості та самосвідомості й площина соціальної адаптації. Особистісна саморегуляція – це процес регуляції та управління суб'єктом власною активністю, спрямованістю та діяльністю засобами сформованої довольності психічних процесів, здатності до упередження та подолання негативних психічних станів, рефлексії, що забезпечується інтеграцією психічного, свідомого та випереджаючого відображення. Це динамічна система, що забезпечує ставлення людини до самої себе та навколишньої дійсності.

Зміст гностично-регулятивного психологічного механізму особистісної саморегуляції визначається довольністю психічних процесів підлітків із порушеннями розумового розвитку. Саме довольність психічних процесів визначає тенденції до формування та функціонування двох видів мислення особистості – теоретичного та практичного [Б. Теплов, 1965]. *Практичне мислення* – це мислення, що є невід'ємним від сприймання (через те, що оперує лише предметами, які сприймаються безпосередньо, і тими зв'язками, що представлені у сприйманні), від прямого маніпулювання з предметами, від дій у моторному, фізичному планах діяльності. Здебільшого, практичне мислення є наочно-дієвим або сенсорним і спрямоване на вирішення конкретних задач. У підлітковому віці практичне мислення забезпечується функціонуванням життєвих понять [Л. Виготський, 1931]. У психічній діяльності практичне мислення забезпечується інтерналізованими образами та знаками понять і сформованою здатністю до їх використання в аналогічних за змістом та структурою видах діяльності чи ж у перетворенні будь-яких інших видів діяльно-

сті. Поряд із цим важливим аспектом є сформованість мовленнєвого опосередкування практичного мислення, яке саме в підлітковому віці здійснюється в двох площинах функціонування мовлення підлітка — у внутрішньому та зовнішньому мовленні. Роль своєрідного переходу між внутрішнім і зовнішнім мовленням належить абстракції, яка забезпечує вибірковий характер чуттєво-образного відображення об'єктивної реальності та є підґрунтям для появи процесів узагальнення та формування понять [С. Головін, 2001]. Відомо, що саме на підлітковий вік припадає формування абстрагування у двох формах – *позитивне абстрагування* (яке забезпечує виділення низки суттєвих ознак) і *заперечувальне абстрагування* (відволікання від несуттєвих ознак) [Н. Менчинська, 1966].

Саме тенденції розвитку психічних процесів підлітків із порушеннями розумового розвитку й визначають стан функціонування абстрагування як якісної властивості їхньої пізнавальної діяльності. Дослідження сприймання, уваги та пам'яті, основу яких склали сформовані здібності підлітків до критичності, порівняння, вибірковості, співставлення, рахунку, що ґрунтуються на мисленневих операціях аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, а також їхні здатності до абстрагування, дали можливість визначити специфіку мислення цих підлітків. Ідеться про домінантність у сприйманні тимчасових нестійких зв'язків, які, здебільшого, обумовлюються діяльністю першої сигнальної системи, функціонування в психічній діяльності якої вказує на домінантність зорового сприймання та зорово-рухливої пам'яті. Звідси, мислення підлітків, зокрема його основні операції, забезпечуються безпосереднім контактом із предметом, домінантністю чуттєвого пізнання, що витікає з практичної діяльності підлітка з ним.

Практичне мислення, зміст якого в підлітків із порушеннями розумового розвитку представлений переважно життєвими поняттями (легка та помірні форми розумової відсталості), синкретизм

мислення підлітків із атиповим розвитком, який ґрунтується на начотному представленні в мисленнєвій діяльності того чи іншого предмета та встановленні невідповідних зв'язків між його властивостями, було встановлено лише в тих підлітків, які мають помірну розумову відсталість та підлітки з легкою розумовою відсталістю, які мають вторинні патопсихологічні порушення. Їхня мисленнєва діяльність забезпечується домінантністю діяльності першої сигнальної системи та відповідними операціями, що формуються під її впливом. Цим підліткам складно використовувати операції аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення відірвано від об'єкта, тобто маніпулювання образом предмета за допомогою абстракції, а згодом і знаковим його аналогом (словом, образом тощо). Здебільшого, мовлення підлітків із атиповим розвитком і вторинними порушеннями патопсихологічного спектру здатне опосередковувати лише ті операції та процеси, які доступні їм в безпосередньому чуттєвому досвіді, що вказує на нестійкість особистісних властивостей, на укріплення тих особистісних рис, що доволі часто набувають характеру акцентуйованих, на укріплення психічних станів, регуляція яких, перш за все, забезпечується операціями, що підкріплені функціями другої сигнальної системи. Ці детермінанти вказують на функціонування особистісної саморегуляції, яка не є ефективною та не є адекватною до ситуації, в якій виникає потреба регуляції.

Здебільшого, підліткам із легкою формою розумової відсталості (а це, в основному, практично більшість школярів загальноосвітніх спеціальних закладів) притаманним є функціонування практичного мислення на рівні комплексного та псевдопонятійного мислення. Це підтверджується виявленими тенденціями функціонування другої сигнальної системи, яка забезпечує інтегровану діяльність психічних процесів, свідомості та мовленнєвого опосередкування мисленнєвих операцій, довільність і створює передумови для якісного перетворення сприймання, уваги, пам'яті у вищі психічні функції. Саме якісний

перехід у процесі розвитку цих психічних процесів у вищі функції і вказує на функціонування абстракції в структурі психічної діяльності підлітків.

Виявлені характеристики функціонування психічних процесів підлітків із порушеннями розумового розвитку та тенденції до включеності в їхню діяльність першої та другої сигнальних систем дали змогу вказати, що порушення абстракції в системі розвитку їхньої психічної діяльності та недостатня сформованість операції узагальнення детермінують несформованість операції переносу алгоритму діяльності на виконання діяльності та її перетворення. Тому що саме друга сигнальна система забезпечує здатність до переходу засвоєного алгоритму у внутрішню когнітивну схему діяльності, яка функціонує завдяки мисленнєвій діяльності (теоретичне та практичне мислення) засобами абстракції та інтровертованої спрямованості психічної діяльності.

Ця тенденція виявлена вже у молодших школярів із порушеннями розумового розвитку. Загальновідомо, що теоретичне мислення є найбільш проблемним у функціонуванні мисленнєвої діяльності загалом, а у підлітків із порушеннями розумового розвитку носить дуже серйозний характер порушень. Н. Стадненко¹⁵² визначає якісні показники формування понять розумово відсталих молодших школярів, зазначаючи, що поняття цих дітей характеризуються формуванням абстрактно-загальних операцій (що інтегрує в собі узагальнення ознак), які зумовлюються сприйманням та уявленням. Причому, саме сприймання предметів та явищ оточуючого світу забезпечує цей процес. Правильність, точність і повнота сформованого поняття залежить від розвитку мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення, і саме абстрагування забезпечує якісний процес узагальнення та призводить до утворення понять. Н. Стадненко зауважує, що процес узагальнення й утворення понять у

152 Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. – К. : Радянська школа, 1980. – 144 с.

дітей проходить складний шлях розвитку, який залежить не тільки від віку, інтелектуальних можливостей, але й від методів навчання.

Також аналіз існуючих досліджень проблеми формування та функціонування мислення підлітка з порушеннями розумового розвитку показав, що їхнє мислення, маючи ідентичну структуру, фази розвитку та форми реалізації розумових дій, відзначається специфічною динамікою¹⁵³. Практично всі види мислення, особливо словесно-логічне, не досягають рівня, що відповідає віковому. Спостерігається фрагментарність функціонування мисленневих операцій аналізу, синтезу, порівняння (зокрема за несуттєвими ознаками), надмірне розширення або, навпаки, неправомірне обмеження узагальнення. Констатується недостатня сформованість наочно-дійового мислення та, як наслідок, невміння використовувати його підлітком у навчальних ситуаціях¹⁵⁴. Беручи до уваги значне запізнення у формуванні наочно-образного мислення, Т. Головіна виділяє цілий спектр його особливостей, який позначається і на функціонуванні наочно-образного мислення підлітків¹⁵⁵. Так, при переході із молодшого шкільного віку в підлітковий важливого значення набуває низька диференційованість образів, їх неподільність, що призводить до недостатньої розвиненості аналізу та синтезу тих об'єктів, які сприймають ці підлітки.

Л. Шипіцина та Є. Іванов відзначають конструктивну вікову динаміку розвитку наочно-образного мислення підлітка, констатуючи, що мисленні дії, що здійснюються ним при оперуванні набутими в життєвому досвіді знаннями та уявленнями, не завжди досягають потрібного рівня узагальненості. Зниження можливостей узагальнення – це одна із особливостей мисленнєвої діяльності цих

153 Зиглер Е., Ходаш Р.М. Розуміння розумової відсталості / Пер. з англ. Н.М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.

154 Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

155 Головіна Т.П. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1974. – 119 с.

підлітків. Їхні узагальнення можуть варіюватися від гіперболізованої широти до звуження, а щодо узагальнень із недостатньо знайомим предметом, то узагальнення здійснюється із допомогою. Узагальнення характеризується вибором випадкових ознак, які доволі часто суперечать логіці, що й засвідчує один із проявів інертності нервових процесів¹⁵⁶.

Словесно-логічне мислення генетично є найбільш пізнім видом мислення, який формується в онтогенезі, та найбільше страждає при порушеннях розумового розвитку. Недостатньо вільне володіння підлітками лексичним значенням слів негативно впливає на процес формування понять та їх використання, якісне засвоєння яких і виступає показником сформованості понятійного мислення. Засвоєння понять здійснюється на низькому рівні узагальнення, іноді супроводжується механічним заучуванням. Дослідження особливостей установлення причинно-наслідкових зв'язків, які відіграють значну роль у становленні та розвитку словесно-логічного мислення, встановили, що підлітки з порушеннями розумового розвитку нечітко диференціюють причину та наслідок, в їх свідомості уявлення домінує над понятійним знанням¹⁵⁷.

Серйозні ускладнення виникають у підлітків при необхідності розглядати явище як причину наступного та наслідок попереднього, і особливо при послідовному встановленні причинних ланок різноманітних явищ навколишньої дійсності. Особливості словесно-логічного мислення витікають із урахування особливостей висловлювань, різноманітних суджень і умовиводів, які має чи робить підліток. Цим особливостям характерна відсутність логічності, послідовності у висловлюванні, що призводить до формування недостатньо достовірних суджень і невірних умовиводів. Загалом, у підлітків спостерігається недостатня критичність по відношенню до результатів

156 Шипицька Л.М., Иванов Е.С. и др. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. – СПб. : ЛОГУ, 1997. – 158 с.

157 Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.

власної діяльності. Навіть учні старших класів спеціальної школи не завжди прагнуть перевірити результати власної мисленнєвої діяльності¹⁵⁸.

Використання методів статистичної обробки даних дозволило виявити специфічні показники функціонування мисленнєвої діяльності та довільності психічних процесів як якісних складових особистісної саморегуляції. Статистична обробка даних відбувалася поряд із якісним аналізом та інтерпретацією отриманих результатів. Для статистичного аналізу стану сформованості психічного механізму саморегуляції та гностично-регулятивного психологічного механізму особистісної саморегуляції було використано U-критерій Манна – Уїтні та метод рангової кореляції Спірмена (r-Спірмена).

U-критерій Манна – Уїтні – це непараметричний критерій, що призначений для оцінки розбіжностей між двома незалежними вибірками. Цей критерій дозволяє виявити розбіжності між малими вибірками, обсягом від трьох спостережень, не потребує перевірки на нормальність розподілу [Welkowitz J. et al., 1982]. За результатами математичного обчислення, згідно з U-критерієм Манна – Уїтні, було підтверджено константність і незмінність значущості довільності та опосередкованості психічних процесів як складових особистісної саморегуляції в межах підетапів підліткового віку. Важлива роль у забезпеченні особистісної саморегуляції належить психічним процесам – сприйманню, увазі та пам'яті як у 10-11 років, так і в 15-16 років. Встановлення рангових кореляцій між психічними процесами сприймання, уваги та пам'яті за методом рангової кореляції Спірмена дало можливість встановити, що саме сприймання виступає основою функціонування механізму психічної саморегуляції та гностично-регулятивного механізму та забезпечує довільність особистісної саморегуляції (Рис. 4.4., Додаток Г). Відповідно, їхнє сприймання та,

¹⁵⁸ Борисова Ю.В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью: Электронный ресурс: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – СПб.: РГБ ОД, 2005 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 216 с.

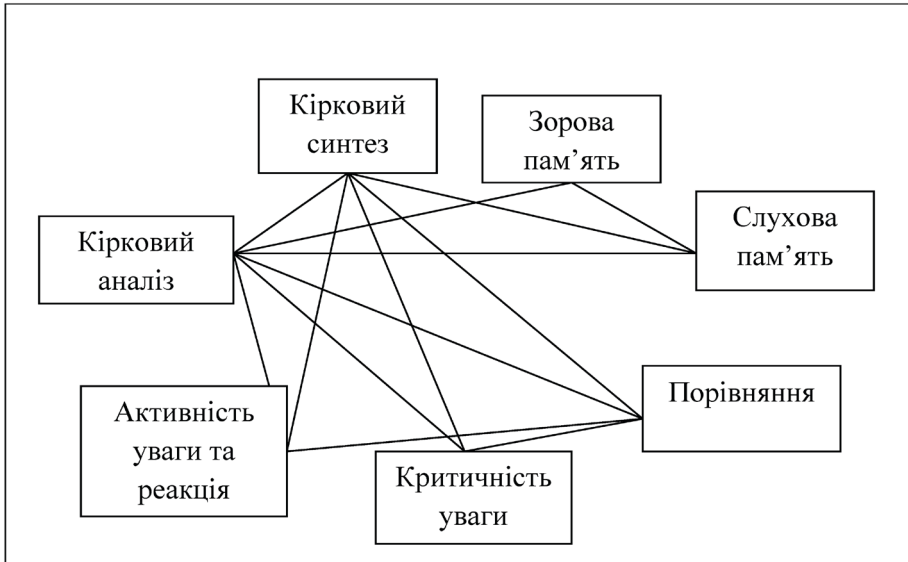


Рис. 4.4. Значимі кореляційні зв'язки між показниками психічних процесів

як наслідок, ефективність функціонування уваги та пам'яті забезпечується встановленими тимчасовими зв'язками, які здебільшого не є стійкими, бо забезпечуються діяльністю першої сигнальної системи. Підліткам досить складно сприймати об'єкти, які не мають предметного аналогу, тобто представлені абстрактними поняттями, маніпуляція якими вимагає діяльності другої сигнальної системи та кіркового синтезу. Ця тенденція не змінюється в динаміці розвитку особистості з порушеннями розумового розвитку.

Підлітки з помірною та легкою розумовою відсталістю і вторинними порушеннями патопсихологічного спектру мають тенденції до функціонування особистісної саморегуляції за критерієм довільності на рівні домінантності першої сигнальної системи. Так, їхнє сприймання, ґрунтуючись на діяльності першої сигнальної системи, забе-

зпечується:

- кірковим аналізом, функціональність якого полягає у безпосередній взаємодії сприймаючого суб'єкта з предметом (домінантність зорових подразників);
- предметними маніпуляціями, що підтверджується неможливістю маніпулювати образним, знаковим представленням предмета у мисленнєвій діяльності (що вказує на нестійкість тимчасових зв'язків у сприйманні, що забезпечують інтродекцію предмета);
- несформованість інтродекції як механізму психічної діяльності.

Це підтверджує домінантність практичного мислення в структурі їхньої мисленнєвої діяльності. Також встановлено, що недостатність функціонування другої сигнальної системи в психічній діяльності цих підлітків призводить до неможливості формування у них операції переносу алгоритму діяльності, тому що саме порушення механізму інтродекції й не створює так званий «слід» у внутрішній структурі їхньої психічної діяльності. Водночас, здатність до використання предмета в практичній життєдіяльності у цих підлітків є збереженою. Здатність до сприймання предмета та додаткові зусилля для встановлення існуючих зв'язків між властивостями предмета є підґрунтям для цілеспрямованого формування в структурі їхньої психічної діяльності операції перенесення алгоритму діяльності, що у подальшому забезпечить формування їхнього практичного мислення.

Підлітки з порушеннями розумового розвитку (легка форма) здатні сприймати, спрямовувати увагу, зосереджуватися, критично ставитися та порівнювати предмети, сприймати й запам'ятовувати інформацію про нього тільки у безпосередньому контакті з ним або за допомогою предметної діяльності. Все це підтверджує тенденцію до формування у них операції переносу алгоритму діяльності, але,

водночас, ця тенденція не реалізується шляхом природного розвитку, що притаманно типовому розвитку. В підлітків із порушеннями розумового розвитку недостатність у розвитку абстракції є детермінованою незворотним психічним станом, і тому саме у цих підлітків є дещо якісніші передумови для розвитку її формування в процесі цілеспрямованого психологічного втручання.

Таким чином, формування мислення підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюється функціонуванням досліджених психічних процесів. Встановлення специфіки функціонування цих процесів дає можливість визначити специфіку формування саме практичного мислення, яке представлено, здебільшого, у життєвих поняттях підлітків. Основу формування життєвих понять цих підлітків складає загальний стан функціонування їхньої психічної діяльності та сформованість здатності до абстрагування. Досліджені психічні процеси та забезпечення їхнього функціонування діяльністю другої сигнальної системи, діяльністю свідомості та мовленнєвим опосередкуванням, набуваючи стану вищих психічних функцій, і складають основу їхньої мисленнєвої діяльності. Саме мовленнєве опосередкування та регуляція діяльності вище досліджених психічних процесів дає можливість констатувати включеність процесу мислення в особистісну саморегуляцію таких підлітків. Встановлені показники статистичних зв'язків між сприйманням, яке забезпечується кірковим синтезом і здатністю підлітків із порушеннями розумового розвитку до порівняння та критичності, дозволяють констатувати, що у цих підлітків є необхідні передумови для формування особистісної саморегуляції, функціональність якої забезпечується операцією перенесення алгоритму діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі **висновки:**

1. Діяльність психічних процесів підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається: домінантністю функціонуван-

ня кіркового аналізу, елементарними операціями кіркового синтезу комплексних подразників різної складності та домінантністю рецепторної частини реакції (сприймання); домінантністю концентрації процесу подразнення на зоровому та руховому аналізаторах (увага, зорово-рухова пам'ять) та за допомогою мовленнєвого опосередкування (повторення інформації) у використанні слухового аналізатора; операціями, основу яких складає діяльність першої сигнальної системи (розгляд, називання, впізнавання зображень, рахування (за допомогою пальців), відтворення, рухові та мовні реакції, запам'ятовування); операціями, основу яких складає діяльність другої сигнальної системи та які забезпечується засобами предметної діяльності з використанням чуттєвого пізнання (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, критичність, концентрація, встановлення закономірностей і зв'язків між предметами на основі використання понять «таке, що відповідає», «таке, що не відповідає» дійсності чи реальності, констатація реальності, активність, використання мови, рахування).

2. Психічні процеси виступають основними механізмами, що забезпечують функціонування психічної діяльності особистості. Здатність засвоювати алгоритм діяльності та переносити його на вирішення завдань прикладного характеру (йдеться про використання алгоритму в позаекспериментальній або позанавчальній ситуації) й визначає якісне функціонування особистісної саморегуляції. Підлітки з порушеннями розумового розвитку не мають сформованої операції переносу алгоритму, що входить до структури діяльності, що і знайшло своє підтвердження у процесі діагностики.

РОЗДІЛ V: ОСОБИСТІСНІ ЗАСОБИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

5.1. Особливості поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Психологічний механізм вольової активності та спрямованості особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається як специфікою самого феномену, так і специфікою функціонування їхньої поведінки. Випадіння операції переносу найяскравіше представлено в поведінці підлітків і підтверджується тим парадоксом, що засвоєння навчального матеріалу не виступає мотивом для подальшого використання отриманих ними знань, вмінь і навичок у практичній діяльності. Це підтверджується й тим, що особистісна саморегуляція забезпечує засвоєння, вироблення та використання в діяльності таких особистісних патернів (потреби, мотиви, цінності, дії, вчинки, моральні вибори тощо), що безпосередньо реалізуються завдяки довільності психічних процесів, регуляції психічних станів, гнучкості, ідентифікації та рефлексії – як підґрунтя до формування переносу алгоритму в структурі психічної діяльності.

Особистісна саморегуляція та її сформованість завдяки своєчасному, спеціально організованому психологічному втручанням забезпечує розвиток і функціонування у підлітка особистісної властивості – здатності до саморегуляції, яка забезпечує вирішення ним проблемних ситуацій, подолання стресових ситуацій шляхом підвищення стресостійкості та формування у нього здатностей до прийняття рішень щодо організації власної життєдіяльності (побуту, професійної діяльності, створення сім'ї та життя в суспільстві). Здатність до саморегуляції як характеристика особистості в контексті представленого дослідження визначається також ідентичністю структури та послідовністю стадій розумового розвитку особистості на етапі

підліткового віку (як підлітків із порушеннями розумового розвитку, так і підлітків без порушень), в основу якої покладена ідентичність психічних процесів, процесів діяльності свідомості та ідентичність способів реагування на вплив оточуючого середовища. В цьому контексті особливе значення має положення про вплив зовнішнього, що діє через внутрішні умови. Йдеться про положення, згідно з яким суб'єкт життя володіє «самостійною силою реакції», синонімом якої є активність. Внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє – і цим саме змінює себе [О. Леонт'єв, 1940].

У свою чергу, несформованість здатності до саморегуляції в підлітка з порушеннями розумового розвитку призводить до порушення особистісної саморегуляції, що, як наслідок, детермінує: порушення функціонування його особистості в системі соціальних взаємодій (адиктивна, психопатоподібна та правопорушна поведінка); погіршення стану його психічного здоров'я; відсутність у нього здатності до регуляції власних психічних станів – агресії, аутоагресії, патологічної тривоги, депресії, що детермінують спектр психопатологічних і патопсихологічних порушень, зокрема розлади афективного спектру (депресивні, тривожні, самотоформні), невротичні розлади, психотичність, акцентуації характеру, суїцидальні нахили; ригідність когнітивних структур, що зумовлює дисбаланс функціонування когнітивної, емоційної, поведінкової та вольової сфер тощо.

Особистість людини формується протягом усього свідомого життя та характеризується наявністю сформованої усвідомленої діяльнісної позиції у ставленні до навколишньої дійсності. Саме особистість, вступаючи в статусні та рольові інтерперсональні взаємодії, засобами власної активності та спрямованості пізнає та перетворює цю дійсність, саму себе та формує суб'єктивний досвід як своєрідне інтегративне утворення, в якому поряд із зовнішнім, соціальним, реалізується та самоздійснюється внутрішній зміст особистості за допомогою свідомості та самосвідомості. Механізми свідомості та са-

мосвідомості формують суб'єктивну позицію особистості, її психічну реальність. До становлення особистості людини причетні також і механізми її психофізичного функціонування. Психологічна реальність особистості, її внутрішній простір відображається у «Я-концепції».

«Я-концепція» виступає інтегративною структурою, що поєднує в собі фізичну, психічну та психологічну складові, а також сприйняття людиною себе, власного тіла та оточуючої її дійсності. «Я-концепція» – це психологічна реальність [Г. Абрамова, 1997; О. Кернберг, 1984], яка визначає характер функціонування та життєдіяльності людини у системі суспільних взаємодій, відображає специфіку її сприйняття й усвідомлення власного місця у цій системі. «Я-концепція» – це своєрідний якісний і кількісний показник засвоєння та привласнення особистістю культурних суспільно визнаних стандартів як внутрішнього досвіду. Складність «Я-концепції», її диференційованість і визначає функціонування людської особистості та її суб'єкта.

Дефіцитарність мислення, що детермінується порушеннями розумового розвитку, проєктує дещо не стандартизоване сприйняття культурних норм і правил міжособистісної взаємодії. Низька диференціація «Я-концепції», що, як правило, також обумовлюється дефіцитарністю мислення при порушеннях розумового розвитку, значно обмежує активність і спрямованість такої особистості в пізнанні й інтеріоризації цих норм і правил, призводить до певного спектру порушень функціонування її поведінки. Поведінку можна розглядати як своєрідний психологічний механізм, який забезпечує функціонування особистості людини у формі активного та дієвого вираження власного ставлення до оточуючої дійсності. У поведінці виражається одне з основних порушень особистісного розвитку, які спроектовуються дефіцитарністю мислення, – домінантність неопосередкованих дій і несформованість суб'єктивної діяльнісної позиції, основу якої складає відсутність або недостатня сформованість усвідомлених мотивів, внутрішніх установок, переконань, цінностей тощо.

Поведінка зумовлюється діяльністю мислення, що виступає поряд із іншими психічними процесами, афективними та психічними станами детермінантою її формування та функціонування. Саме опосередкованість мислення, на думку Б. Зейгарник, виступає підґрунтям для формування довірливості всієї системи особистості та практично зводить нанівець формування патопсихологічних дисфункцій¹⁵⁹. Ця опосередкованість забезпечується правильною структурою понять. Пізнання фактів, які приховані від безпосереднього сприйняття, можливе тоді, коли людина здатна проаналізувати та узагальнити факти, що сприймаються нею. Водночас здійснення такого опосередкування, перехід від одних суджень до інших пов'язані також із наявністю ланцюга умовиводів. Саме ланцюг умовиводів, який переходить у розмірковування, є істинним проявом мислення як процесу¹⁶⁰.

Г. Щедровицький визначає мислення як таку сторону суспільної діяльності людини, що сама по собі недосяжна для безпосереднього сприйняття. У той же час знання про мислення, як і будь-яке інше знання, виникає і може виникнути, вочевидь, тільки з чогось безпосередньо даного, безпосереднього у сприйнятті¹⁶¹. Таким безпосередньо даним матеріалом, на основі якого можна досліджувати мислення, є всі зовнішньо виражені елементи поведінки людей. Мислення виступає тим процесом, який опосередковує усю палітру вираження особистості у процесі її життєдіяльності. Мислення можна розглядати як систему операцій і дій, які пов'язані зі словами, поняттями та знаками, що представляють взаємодію цих слів і понять, а також як основу поведінкових дій і вчинків. Проте в контексті дослідження особистісної саморегуляції та її психологічних механізмів мислення розглядається як структура, складовими якої виступають абстракт-

159 Патопсихология: Хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 224 с.

160 Зейгарник Б.В. Патопсихология. – Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 287 с.

161 Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

ні та життєві поняття, що безпосередньо реалізуються за допомогою операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та розвиненої здатності до абстрагування. Стан функціонування мислення та його якісно-кількісні прояви в поведінці забезпечується сформованими здібностями до мовленнєвого опосередкування власних дій (у внутрішньому та зовнішньому планах) і здатністю до усвідомлення.

Аналітико-синтетична діяльність, призначення якої не тільки в аналізі та синтезі об'єктів оточуючої дійсності чи їхніх абстрактних форм, встановленні взаємозв'язків між об'єктами, але й у розмірковуванні над цими зв'язками та формуванні на цій основі відповідних умовиводів. Це є безпосереднім вираженням активного характеру мислення. Відповідно, при порушеннях розумового розвитку саме цей вид мисленнєвої діяльності є недостатньо сформованим або ж сформованим за специфічними закономірностями. Особливо страждають при цих порушеннях процеси функціонування свідомості та формування самосвідомості, що забезпечується рефлексією й ідентифікацією. Недостатня сформованість у підлітків із порушеннями розумового розвитку здатності до рефлексії, яка передбачає осмислення власних внутрішніх переживань та афективних і психічних станів, їх опредмечення у мовленнєвій діяльності, що сприяє формуванню когнітивних схем та установок, призводить до того, що підліток переживає весь можливий спектр афективних та емоційних реакцій, які за легкої форми розумової відсталості приносять йому внутрішній психологічний дискомфорт і, як наслідок, детермінують порушення поведінки.

Проблеми поведінкової сфери та їх вплив на загальне становлення особистості з порушеннями розумового розвитку виступали предметом досліджень таких зарубіжних вчених: К. Nihira, С. Meyers, І. Mink. Вони розглядали поведінку розумово відсталих підлітків через сформованість їхньої здатності адаптуватися до нових умов спілкування та взаємодії з однолітками та дорослими. J. Matson,

А. Kazdin, К. Esveld-Dawson, R. Manikam, D. Coe, К. Raymond, М. Taras, N. Long у своїх дослідженнях визначали умови навчання підлітків із порушенням інтелектуального розвитку навичкам спілкування, зокрема невербальної комунікації. Загалом, практично всі результати досліджень розвитку поведінкової сфери таких підлітків вказують на існування спектру проблем, які виражаються безпосередньо в їхньому ставленні до оточуючої дійсності. Важливу роль відіграє і сам підлітковий вік, який характеризується наявністю не тільки змін психофізіологічного порядку, але й протіканням підліткової кризи, яка зумовлює появу додаткових негативних факторів, що впливають на підлітка. Не позбавлені переживання такої кризи і підлітки з порушенням розумового розвитку. Протікання цієї кризи у підлітків із нормальним рівнем інтелектуального розвитку буде суттєво різнитися від кризових переживань підлітків із розумовими порушеннями.

Особливості розвитку поведінкової сфери підлітків із розумовою відсталістю обумовлюються дефектом пізнавальної сфери, який призводить до обмеженої осудності, основу якої складає правопорушна поведінка [Б. Зейгарник, Б. Братусь, 1980; В. Марчак, 2010; В. Синьов, 2010]. Залежно від вираженості дефекту і функціонують усі психічні сфери підлітка. Загалом, дефект розумової відсталості характеризується тотальним психічним недорозвиненням, який проявляється не тільки в порушенні пізнавальної, інтелектуальної діяльності, але й у мисленні, сприйнятті, мові, моториці, емоційно-вольовій сфері [В. Кузьміна, 1978; В. Лубовський, 1963; О. Лурія, 1960; М. Певзнер, 1959; В. Синьов, 2007; Г. Сухарева, 1955; О. Хохліна, 2000 та інші].

Залежно від ступеня тяжкості недорозвинення розумового розвитку, відповідно і визначається тотальність психічних і психологічних порушень, їхній вплив на формування поведінкової сфери. Якщо вважати, що емоційна сфера підлітка при порушеннях розумо-

вого розвитку лишається відносно сталою та збереженою, то вольові процеси, що обумовлюються функціонуванням мислення та являють собою систему саморегуляції афектів, емоцій і почуттів, характеризуються слабкістю спонукань та ініціативи, відсутністю чи недостатньою самостійністю. Тому доречною є констатація того, що ті афекти, емоції та почуття, які виступають стимулами для поведінкових реакцій і за нормального функціонування пізнавальної сфери регулюються когнітивними установками, при порушенні інтелектуального розвитку безпосередньо виражаються в поведінці, бо когнітивні структури за цього порушення або є слабкими, або недостатньо сформованими.

Поведінкові дії та форми реагування на оточуючу дійсність пов'язані також із функціонуванням психічних станів, які є заданими у процесі розгортання психічної діяльності людини і, за певних порушень у функціонуванні цієї діяльності, мають деструктивний вплив на поведінку особистості, зокрема йдеться про агресію та тривогу. Саме ці стани засновником психоаналітичної теорії визначаються як рушійні сили розвитку психіки та свідомості, утворення яких як безпосередньо, так і опосередковано виражається в спектрі поведінки та зумовлює рух розвитку до життя (тривога) чи до смерті (агресія) [З. Фрейд, 1905].

Агресія є афективною реакцією, яка з'являється внаслідок реагування психіки на обставини, що загрожують оточуючій дійсності. У більшості випадків агресія носить неусвідомлений характер і являє собою психофізичну активність особистості при подоланні тих або інших перешкод на шляху її існування. Саме агресія виступає чинником розвитку, самозбереження та самовідтворення, тому що основне її призначення забезпечити виживання людини в обставинах, які за інтенсивністю та силою вираження значно переважають можливості її сприйняття та адаптації. Агресія забезпечує психофізичну активність індивідуума і, за відсутності розвинених механізмів саморе-

гуляції, виступає як руйнівні афективні реакції та дії. Розвиненість свідомості та активне формування самосвідомості у підлітковому віці забезпечує регуляцію та саморегуляцію підлітком власної агресії, сприяє формуванню в нього контролю над власними агресивними проявами. Йдеться про розвинену здатність не тільки усвідомлювати власну агресію, але й протиставляти їй рефлексивні знання про самого себе та сформовану здатність визначати цей стан, констатувати його причини, прогнозувати ймовірні наслідки. Тобто, здійснювати саморегуляцію засобом механізму вольової активності та спрямованості в її прояві та вираженні.

Підліткам із порушенням розумового розвитку досить складно усвідомити власні агресивні реакції та адекватно реагувати на їх появу. Саме поведінка виражає агресивні реакції підлітка. І. Мартинюк вважає, що агресія виступає однією з форм вияву девіантної поведінки, що може проявлятися на вербальному та невербальному рівнях¹⁶². Виявлення агресії в підлітковому віці не є винятком. Навіть за нормального рівня розумового розвитку підліткам властиве вираження власного ставлення до того чи іншого об'єкту навколишньої дійсності в агресивній поведінці. Підліткам із порушеннями розумового розвитку властиво виявляти агресію в дії, тобто, у прямій формі. Доволі часто такими підлітками під час нападів агресії застосовується її фізична форма, вони мають схильність до виявлення негативних реакцій незалежно від обставин, їм є властивим негативізм, який проявляється в опозиційній лінії поведінки – від пасивності до боротьби, вербальна агресія. Зрозуміло, що такого роду агресивні форми поведінки характеризують не всіх підлітків із порушенням інтелектуального розвитку. Загалом, виявлення агресії супроводжуються похідними формами психологічних та особистісних порушень у розвитку підлітка. Також має місце й аутоагресія у формі самоушкоджень, яка, здебільшого, притаманна підліткам із помірною розу-

162 Мартинюк І.А. Патопсихологія: навчальний посібник. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 208 с.

мовою відсталістю та патопсихологічним спектром порушень.

Досить часто поведінкові порушення в підлітків із інтелектуальним недорозвитком спричиняє тривожність. За результатами клінічно-психологічного вивчення тривоги підлітків із розумовою відсталістю віком від 10 до 15 років, виявлено, що в 30,8% – стан тривожності та у 25% – депресія. Поведінкові прояви за наявності таких станів є відмінними від тих, що детермінуються агресією. За наявності стану тривожності підліток стає швидше «жертвою» у відношеннях з агресивно налаштованим однолітком або однокласником. Саме довготривале переживання внутрішнього напруження, що властиве тривозі та яке підлітку з порушеннями розумового розвитку досить складно об'єктивувати (тобто, назвати цей стан, визначити ймовірні його причини, відрефлексувати пов'язані з ним внутрішні переживання та напруження засобами інтеграції мисленневих операцій та їх мовленнєвого опосередкування), й детермінують появу депресії. Вже при депресивних станах тривога може обумовлювати причини аутоагресії в поведінці, що, в свою чергу, призводить до різноманітних форм девіантної поведінки.

Можна припустити, що девіантна поведінка в підлітків із порушеним інтелектуальним розвитком за результатом поведінкових дій є деструктивною, але за причинами та змістом є суттєво відмінною від таких же форм девіацій у нормально функціонуючих підлітків.

Усвідомлення, контроль та перелаштування мисленневих дій не обов'язково призводять до саморегуляції [А. Холмогорова, 1983]. Залежно від того, як усвідомлює себе людина у певній проблемній ситуації, як вона переживає її, ситуація набуває для неї різного змісту. Переживання ситуації може стимулювати людину до пошуку або ж відмови від нього. Тобто, саморегуляція може бути спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів для вирішення проблемної ситуації чи вихід із конфліктної ситуації та на відмову від подальшого розв'язання, прагнення дискредитувати завдання або ж виправдати

себе. Відповідно до цього виділяються ще дві функції саморегуляції пізнавальної діяльності – мобілізуюча, або продуктивна, та захисна, або непродуктивна. Саме захисна саморегуляція, за наявності станів тривожності та депресії, доволі часто виявляється у підлітків із порушеннями розумового розвитку. Досить цікавим є той аспект, що ця форма саморегуляції характерна і для агресивно налаштованих підлітків із порушеннями розумового розвитку. Можливо, девіантна поведінка підлітка з розумовою відсталістю є своєрідною формою непродуктивної саморегуляції, яка реалізується саме на рівні поведінкових дій. Звідси, саморегуляція пізнавальної діяльності у таких підлітків базується не на мисленнєвій діяльності, яка передбачає аналіз зв'язків між поняттями та відповідні інтелектуальні операції, а на поведінкових діях, тобто у формі захисної поведінки.

Поява гіперактивності вже на ранніх етапах розвитку дитини з порушеннями розумового розвитку та, як наслідок, виникнення складних порушень поведінкової сфери в підлітковому віці обумовлюється синдромом порушеної уваги, який є вторинним у структурі дефекту розумової відсталості. Імпульсивність, порушення контролю над власною поведінкою, ситуативне роздратування досить часто характерні для поведінки підлітків із порушеннями. Не поодинокими є випадки «хронічної агресивної поведінки» й асоціальних дій саме в підлітковому віці. Такого роду поведінкові порушення виступають наслідком порушень у формуванні та функціонуванні пізнавальних процесів, несформованості психологічного механізму вольової активності та спрямованості.

Психологічний механізм вольової активності та спрямованості інтегрує в собі функціонування механізму психічної саморегуляції та гностично-регулятивного механізму, що створюють передумови для засвоєння підлітком загальнонавчальних суспільством культурно-стереотипізованих форм поведінки. Йдеться про застосування ним поведінкових тактик і стратегій, основу яких складає усвідомлення

власних потреб і бажань та їхнє задоволення з позиції вольових процесів активності та спрямованості особистості. Розвинена здатність до ідентифікації та рефлексії відіграє тут провідну роль, яка складає зміст рефлексивно-регулятивного механізму. Та, водночас, враховуючи особливості функціонування «Я-концепції» підлітків із порушенням інтелектуального розвитку – відсутність її складної диференціації та некритичне безпосереднє сприймання ними інших людей, схильність до навіювання та надмірну довіру, можна припустити, що формування моральних еталонів у формі когнітивних конструкцій таких підлітків здійснюється через включення в їхню психічну реальність іншої людини як носія тих або інших еталонів. Недостатня сформованість внутрішніх моральних інстанцій підтверджує той факт, що такі підлітки часто потрапляють у негативні ситуації саме завдяки тому, що інша людина виступає образом-носієм їхніх ідеалізованих уявлень про власну свободу та можливості, яка, з урахуванням специфіки функціонування їхніх внутрішніх моральних установок і цінностей на рівні синкретичного та комплексного (асоціативного та дифузного) мислення, практично втягує їх у скоєння тих або інших злочинів, вираження негативних поведінкових дій та операцій. Особистість іншої людини (чи то дорослий, чи то одноліток) відіграє провідну роль у формуванні психологічного механізму вольової активності та спрямованості цих підлітків, і на відміну від підлітків зі збереженим розумовим розвитком присутність такої людини у житті підлітків із порушеннями розумового розвитку є обов'язковою практично все його життя.

Порушення в поведінковій сфері підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюються й акцентуйованими рисами характеру [К. Леонгард, 1968; А. Лічко, 1983]. Акцентуація являє собою надмірне вираження, загострення окремих рис характеру та їх поєднань і спричиняє відхилення у поведінці та діяльності. Акцентуація зумовлює підвищену чутливість і вразливість особистості до

психотравмуючих ситуацій, що проявляється у психічних зривах і неадекватних діях. Вираженість акцентуації може бути як легкою, помітною лише найближчому оточенню, так і носити крайні варіанти вираженості, коли вона переростає у психопатію. За статистикою, 9% розумово відсталих людей поряд із дефектом когнітивної сфери мають психічні розлади, які потребують не тільки психологічного, але й психіатричного втручання.

Досить часто акцентуації в підлітків із порушеннями розумового розвитку, за наявності негативних соціокультурних факторів їхньої життєдіяльності, набувають психопатологічних і психотичних проявів, що виражаються безпосередньо в антисоціальній поведінці. В. Марчак зазначає, що такі типи акцентуацій, як епілептоїдний, нестійкий, гіпертимний та істероїдний, із відповідними до них типами психопатій, сприяють не тільки формуванню, але й проявам антисоціальної поведінки¹⁶³. На жаль, підлітки, що позбавлені супроводжуючої уваги та підтримки з боку близьких або «значущих Інших» людей, у більшості випадків мають сформовану антисоціальну поведінку, яка проявляється лише у межах деструктивних поведінкових дій і не носить характеру вчинку.

Таким чином, особливості формування поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюються станом розвитку їхнього мовленнєвого мислення, що функціонує у формі абстрактних і життєвих понять. Порушення поведінки в цих підлітків носить здебільшого реактивний, ситуативно обумовлений і симптоматичний характер. Поведінка таких підлітків часто детермінується дефіцитарністю розвитку, функціонування мислення та мовлення, некритичною, низькою не диференційованою «Я-концепцією», наявністю психічних та афективних станів, акцентуєтованими рисами тощо. Здебільшого поведінка таких підлітків є швидше реактивною і досить рідко є усвідомленою, тобто «вчинковою». Недостатність

163 Марчак В.Я. Обмежена осудність: психолого-правовий зміст / Монографія Марчак В.Я. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 400 с.

розвитку свідомості та самосвідомості, які забезпечують формування суб'єктивності підлітка, детермінує порушення функціонування їхньої здатності до абстрактного, або символічного, сприйняття оточуючої дійсності і самого себе у цій дійсності, тобто, з позицій абстрактних і життєвих понять. Порушення у засвоєнні та привласненні як внутрішніх свідомих установок і цінностей поведінкових культурно-стереотипізованих форм детермінуються порушеннями у формуванні механізмів особистісної саморегуляції. Формування саморегуляції таких підлітків потребує константної та позитивно налаштованої, активної, діяльнійшої позиції оточуючих дорослих та однолітків. Досить часто поведінкові порушення цих підлітків обумовлюються загальним ставленням суспільства та оточуючих до них, тенденціями до сегрегації та «навішуванням ярликів».

5.2. Прояви особистісної активності та спрямованості підлітків при різних типах особистісної організації

Емпіричне вивчення агресії як психічного стану здійснювалося з урахуванням логіки побудови експериментального дослідження, що була представлена вище (Розділ 3). Згідно з цією логікою, психодіагностика здійснювалася у два етапи. Перший – це діагностика специфіки феномену, що вивчається. Другий – це розроблення прогнозу розвитку корекції, упередження чи подолання виявлених особливостей феномену за результатами діагностики. Діагностика психічних станів здійснювалася за допомогою тестових методик, причому в процесі діагностики увага експериментатора зосереджувалася не тільки на відповідності виконання завдання досліджуванім підлітком, а й на загальному виявленні та описі його типових реакцій. Ідеться про форми виявлення (наявності чи відсутності) інтересу до діагностики, якість зосередження та якість виконання завдання. Особлива увага приділялася виявленню ступеня зацікавленості підлітка у взаємодії

з експериментатором. Ці показники також дозволяють визначити на рівні спостереження здатність особистості до саморегуляції за характером її функціонування – довільна чи мимовільна та ступенем включення в її функціонування свідомості та волі, що й визначає її вольову активність і спрямованість. Підлітки, що проходили дослідження, вже з перших хвилин взаємодії або вступали в контакт і виконували норми та правила взаємодії, тобто регулювали власну психічну діяльність, або ж, навпаки, демонстрували реакції негативізму, відсутності інтересу до завдання та взаємодії загалом. Звідси, своєчасність і доречність використання саме тестових методик полягає в тому, що отримані результати та процедура їх проведення дозволяли: виявити загальну тенденцію до особистісної саморегуляції та сформованість здатності до регуляції себе в ситуації експериментальної взаємодії; сприймати поразки, нерозуміння та саму ситуацію діагностики, її «проживання». Тестові методики давали можливість виявити не лише прямі результати діагностики, а й опосередковано констатувати вольову діяльність підлітка в межах експериментальної ситуації. Діагностика передбачала визначення сформованості регулятивних механізмів психічних станів підлітка, які безпосередньо представлені в структурі його особистісної організації.

Доречно зазначити, що за результатами спостереження за досліджуваними підлітками було встановлено, що при легкій формі порушення в більшості досліджуваних функціонує невротична структура особистості, яка базується на збереженості та розвиненості мовлення підлітка, здатності до ситуативного аналізу та ставлення до оточуючих з позицій констатації реальності їх взаємодії з підлітком, а також сформованості здатності підлітка до встановлення міжособистісних контактів і налагодження комунікативної діяльності. Такі підлітки мають сформовані життєві поняття, які є буквральними, відображають специфіку їхньої життєдіяльності, за походженням є комплексними, в поодиноких випадках – синкретичними. Ці підліт-

ки мають достатньо диференційовану «Я-концепцію», вони визначають свої соціальні ролі, що представлені в їхніх «Я-репрезентаціях», та здатні описати власні соціальні статуси в безпосередній прив'язці до конкретної діяльності. В середньому, близько 57% підлітків із легкою формою порушень є невротичними.

Психотична структура особистості здебільшого представлена в підлітків із органічною етіологією порушення та в підлітків із легкою формою порушення, але які мають негативні тенденції в системі родинної взаємодії, порушення взаємодії в системі шкільного навчання та виховання. Також, в основному, це підлітки, що не мають родини чи мають батьків, які позбавлені батьківських прав. Причому при органічній етіології порушення психотична структура є така, що задана самою специфікою розвитку та функціонуванням психічної діяльності та діяльності свідомості. Водночас при легкій формі порушення функціонування особистості при психотичній організації наслідком є порушення в його психічному та соціальному розвитку, що детермінується специфікою відношень до підлітка в родині та його близьким оточенням. Основним проявом психотичної структури особистості є низька диференціація її «Я-концепції», обмежена кількість (до однієї-двох) «Я-репрезентацій», що поєднується з порушенням мовленевого розвитку, несформованою здатністю до констатації факторів реальності, взаємодії та невмінням встановлювати міжособистісні контакти. Психотично структуровані підлітки не здатні регулювати власні психічні стани та, практично повністю, не вміють орієнтуватися в диференціації та описах цих станів. Близько 19% підлітків із легкою формою порушень розумового розвитку мають психотичну організацію функціонування їхньої особистості. Також встановлено, що чим більшим є органічне ураження, тим більш представленою є психотична структура особистості, що в генетичному аспекті є більш ранньою, несформованою та ригідною.

Погранична структура особистості здебільшого є ситуатив-

ною, обумовлюється впливом на функціонування підлітка кризових, стресових факторів – і тому встановити відсоток її представленості доволі складно. Її основна відмінність полягає в тому, що вона є ситуативною, тобто здебільшого проявляє себе при невротичній структурі як сильні афекти, які без попереднього вивчення можуть бути дуже схожими на психотичні прояви, проте це лише пограничні реакції. А при психотичній структурі – це показник стабілізації та динаміки функціонування, але не розвитку. Так, у процесі психологічного втручання в підлітка з психотичною структурою може з'явитися нова усвідомлена ним «Я-репрезентація», що й засвідчує його перехід у пограничну структуру. Її ж поява у невротично організованого підлітка – це негативна тенденція. В свою чергу, поява такої структури в психотично структурованого підлітка – це значне досягнення психологічного втручання та корекційної роботи. Принаймні в межах експерименту було виявлено близько 24% підлітків із легкою формою порушень розумового розвитку, що можна інтерпретувати як існування тих або інших труднощів у їхній діяльності, низьку стресостійкість і неспроможність вирішити певні складні життєві ситуації.

Підґрунтям для виділення типів особистісної організації підлітків із порушеннями розумового розвитку, які розкривають природу ситуативно-особистісних реакцій у дітей і підлітків, виступили методологічні положення про об'єктивне вивчення особистості, зокрема про локалізацію психічних функцій і способи корекції відхилень [В. Бехтерев, 1923], теорії загальних проблем особистості [Б. Зейгарник, Б. Братусь, 1980], теорії тяжких особистісних розладів [О. Кернберг, 1984], теорії про психогенні характерологічні та патохарактерологічні реакції [В. Ковальов, 1973, 1981], положення нозологічної концепції [Е. Крепелін, 1896], теорії специфічно-підліткових поведінкових реакцій [А. Лічко, 1973, 1983], теорії патологічних реакцій у перехідні вікові періоди [Г. Сухарева, 1959]. Саме аспекти співвідношення ситуативно-особистісних реакцій таких підлітків і спроби їх

виявлення кризь призму типів особистісної організації й було покладено в основу вивчення функціонування особистісної саморегуляції та специфіки її порушень. Таким чином, в межах представленого дослідження типи особистісної організації умовно диференціюються на невротичний, пограничний і психотичний, які опосередкованими ступенем інтеграції ідентичності підлітка або його «Я-концепції», його типовими, звичними захисними операціями, які проявляють себе в поведінці, та сформованістю його здатності до тестування реальності [О. Кернберг, 2005].

Вивчення специфіки типів особистісної організації підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснювалося за допомогою спостереження при корекційній і психотерапевтичній роботі, а також за допомогою методики Г. Айзенка EPQ¹⁶⁴. Це опитувальник, що включає 101 твердження та складається з чотирьох шкал: екстраверсія-інтроверсія, нейротизм-стабільність, психотизм і специфічної шкали. Г. Айзенк розглядав структуру особистості як систему трьох факторів. Екстраверсія-інтроверсія, що визначають загальну специфіку спрямованості особистості. Нейротизм-стабільність, які виявляють ступінь сформованості вольових характерологічних особливостей особистості. Психотизм, який у межах теорії Г. Айзенка визначається як взаємообумовленість емоційних реакцій особистості та її поведінкових проявів. Процедура діагностики та опис її проведення фіксувалися у відповідних протоколах. За результатами діагностики було встановлено особливості функціонування особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (Табл. 5.1).

Отримані результати за шкалою «екстраверсія-інтроверсія» дають можливість констатувати, що підліткам із порушеннями розумового розвитку, які досліджувалися, властива екстравертованість їхньої особистості, що має такі зовнішньо опосередковані прояви:

надмірна комунікативність, що здебільшого орієнтована на зов-

164 Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара, 1998. – 672 с.

нішне оточення;

створенні широкої мережі контактів і знайомств, що детермінується існуванням актуальної та досить часто нагальної потреби в приналежності до групи.

Таблиця 5.1

Специфіка особистісної організації підлітків із порушеннями розумового розвитку (за методикою Г. Айзенка EPQ)

№ п/п	Показники рівнів	Шкали (досліджувані у %)		
		Екстраверсія/ інтроверсія	Нейротизм	Психотизм
1	високий	46,7	26,6	0
2	середній	53,3	66,7	86,7
3	низький	0	6,7	13,3

Щодо функціонування внутрішніх психічних характерних ознак екстравертованості цих підлітків, то:

- здебільшого їм притаманна імпульсивність і запальність;
- їхні реакції та ставлення до самих себе й оточуючих є ситуативним, вони є сенситивними саме до ситуації, а не її оцінки;
- здебільшого їм притаманна надмірна рухливість;
- висока екстравертованість детермінує й агресивність цих підлітків;
- здебільшого їхні вчинки є ризикованими, що засвідчує нестійкість, несформованість або ж відсутність вольового контролю;
- характерною для них є емоційна нестабільність;
- констатується безтурботність, оптимізм, який не завжди є результатом функціонування мисленневих операцій і дій, а лише проявом чуттєвих аспектів;

- за норми агресивності вони є добрими та веселими.

Отже, підлітки із порушеннями розумового розвитку є здебільшого екстравертованими, що засвідчує також і низький рівень функціонування у них таких мисленнєвих операцій, як самоаналіз, планування та прогнозування ймовірних наслідків власних дій, самоконтроль і прийняття усвідомлених осмислених рішень, здатність до оцінки та виконання морально-етичних норм.

За показниками шкали «нейротизм» встановлено, що у 26,6% досліджуваних підлітків виявлено високий рівень нейротизму, який проявляється здебільшого в емоційній нестабільності, що безпосередньо пов'язана з показниками лабільності нервової системи, а саме: надмірна знервованість, нестійкість і неефективність адаптивних здібностей, схильність до швидких змін настрою (нервова лабільність), нестійкість уваги. У функціонування особистості підлітка нейротизм привносить появу таких властивостей і ситуативних реакцій, як:

- почуття вини та схвильованість;
- заклопотаність, яка не є адекватною реакціям оточуючого середовища чи ситуації, а здебільшого є уявною, фантазійною;
- низька стресостійкість, що, як правило, виступає чинником формування депресії та депресивних рис;
- надмірна емоційність та імпульсивність при взаємодії з іншими;
- нестабільність, мінливість інтересів і невпевненість у собі;
- надмірна чуттєвість і вразливість, що детермінує підвищену дратівливість.

Такі підлітки мають неадекватно завищені сильні реакції на стимули зовнішнього середовища, причому сила й інтенсивність реакції не відповідає характеру стимулів, що їх викликають. Поєднання внутрішньої специфіки нейротизму та негативних соціокультурних

факторів призводить до формування неврозу.

Водночас у 6,7% підлітків виявлено й емоційну стійкість, яка виступає, згідно з положеннями Г. Айзенка, рисою, що вказує на збереженість організованої поведінки, функціонування ситуативної спрямованості та сформованість здатності до стресостійкості. Здебільшого такі підлітки мають ефективні показники адаптованості, вони є схильними до лідерства, їхня напруженість і збудливість відповідає характеру стимулу, що її спровокував.

Отримані за цією шкалою середні показники швидше вказують на тенденцію підлітків до нейротизму, аніж до емоційної лабільності, що підтверджує позицію щодо визначення пограничної структурної організації їхньої особистості, яка функціонує в ситуативних випадках, критичних і стресових подіях, що пов'язані зі змінами в адаптації підлітка.

За шкалою «психотизм» не отримано показників за високим рівнем, що вказує на позитивну тенденцію функціонування підлітків із порушеннями розумового розвитку. Водночас Г. Айзенк зазначає, що при показниках за цією шкалою в 10 балів доречно звернути увагу на функціонування особистості. У досліджуваних підлітків не виявлено таких показників. Але представленість середніх показників психотизму в 86,7% підлітків дозволяє вказувати на існування передумов до певного спектру психопатологічних і патопсихологічних порушень. Г. Айзенк констатує, що високі показники за шкалами екстраверсії та нейротизму відповідають спектру психопатологічних порушень, які симптоматично відповідають істерії. А високі показники за шкалою інтроверсії та нейротизму є такими, що відповідають патологічним проявам тривоги та реактивної депресії. Отримані високі показники за шкалами екстраверсії (46,7%) та нейротизму (28,6%) засвідчують, що досліджуваним підліткам притаманна істерична тенденція у функціонуванні їхньої особистості, яка підсилюється показниками за шкалою «психотизм» – середній рівень у 86,7%, що, відповідно до

інтерпретації автора методики, виступає як схильність до істерії, патологічної тривоги та реактивної депресії.

Також Г. Айзенк висловлює припущення, що екстравертованість та інтровертованість особистості є ідентичною сильному та слабкому типам вищої нервової діяльності, що виділені І. Павловим. Згідно з матричною типологією особистостей за методикою Г. Айзенка, можна констатувати, що 26,6% досліджуваних підлітків мають сильний, неврівноважений і рухливий тип вищої нервової діяльності та визначаються як холерики (тип X); 66,7% – мають поєднання сильного, неврівноваженого та рухливого (тип X) і сильного, врівноваженого та рухливого (тип С) типів вищої нервової діяльності, тобто, поєднання сангвініка та холерика; 6,7% – мають поєднання сильного, врівноваженого та рухливого (тип С) і сильного, урівноваженого та інертного типів (тип Ф) вищої нервової діяльності, що вказує на поєднання характеристик сангвініка та флегматика. Відповідно, зовнішні прояви типу X, що властиві підліткам, дають можливість констатувати в них агресивність, запальність реакцій, імпульсивність і нестійкість поглядів на ситуацію, взаємодію чи переконання. Тип ХС характеризує підлітків як оптимістичних, активних, екстравертованих, комунікабельних і лабільних, відкритих у взаємодії. Тип СФ встановлено у підлітків, що є безтурботними, мають здібності до лідерства, є спокійними та врівноваженими.

Таким чином, дослідження стану функціонування у підлітків із порушеннями розумового розвитку таких особистісних підструктур, як екстраверсія, нейротизм та тенденції до психотизму дають можливість встановити функціонування невротичного (6,7%), пограничного (66,7%) та психотичного (26,%) типів особистісної організації, що виступає якісним показником для розробки прогнозів їхнього розвитку та створення корекційних і превентивних програм із формування особистісної саморегуляції. Виявлена у них тенденція до функціонування агресії та тривоги вказує на необхідність виявлення

специфіки функціонування цих станів та їх впливу на тип особистісної організації підлітка і, як наслідок, порушення та упередження порушень його особистісної саморегуляції.

5.3. Особливості впливу психічних станів на особистісну регуляцію

Поєднання соціально-емоційних проблем із такими порушеннями поведінки, як конфліктність і агресивність здебільшого є каузальним за природою походження. Досить складно відмежувати, що є первинним у соціально-емоційних проблемах підлітка з порушеннями розумового розвитку. Потреба, що фруструється під впливом вимог соціокультурного середовища, чи наявність психічних станів, які детермінують появу деструктивних особистісних властивостей і, як наслідок, порушення психічного здоров'я та соціальної взаємодії. Все це і складає своєрідний зміст порушень особистісної саморегуляції.

Відповідно до існуючих соціокультурних стереотипів, у яких є непоодинокі випадки використання таких положень як «дебіл», «олігофрен» без прив'язки до їх значення в системі наукових знань, ставлення до таких підлітків є деструктивним, таким, що детермінує появу деструктивних тенденцій у функціонуванні їхньої «Я-концепції», особливо у підлітків із порушеннями розумового розвитку легкої форми. Існує неоднозначність у сприйманні таких підлітків оточуючими, що підтвердили дослідження F. Gibbonsa та S. Kassinsa, які встановили, що підлітки, які мають нормальний рівень інтелектуального розвитку доволі песимістично ставляться до спілкування з розумово відсталими однолітками, що призводить до стереотипного сприймання таких підлітків із позиції очікування від них різноманітних когнітивних, комунікативних і поведінкових проблем¹⁶⁵. Це

165 Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей: книга для родителей и воспитателей. – СПб. : Речь, 2001. – 124 с.

підтверджує існування труднощів та ускладнень у соціалізації підлітків із порушеним інтелектом тому, що здорові однолітки не бажають вступати з ними у комунікацію через те, що не бачать у цьому сенсу. До того ж досить тривалий час у ставленні до людей із порушеннями розумового розвитку існувало упереджене соціально стереотипізоване ставлення, яке базувалося на сприйнятті їх із позиції дефекту, а не з позиції визнання як особистостей, що мають дещо інше нестереотипне сприйняття навколишньої дійсності. Загалом, суспільна позиція у ставленні до таких підлітків має бути активною, основу якої повинні становити підтримка, емпатія та толерантність.

У ставленні підлітка до навколишньої дійсності особливого значення набуває загальна спрямованість його особистості, яка розкривається через його відношення до людей, до самого себе, до предметів зовнішньої дійсності. Здебільшого система взаємодій підлітка з оточуючими визначає:

- об'єктивне положення підлітка та дорослого в оточуючому соціальному середовищі;
- ролі підлітка в системі стосунків цього оточення;
- ставлення підлітка до соціального оточення.

Зрозуміло, що визначені положення не виступають як такі, що є зовнішньо детермінованими. Спостерігається це дорослими чи ні, проте саме особистісне ставлення, яке шляхом інтеріоризації формується як внутрішня особистісна структура підлітка, виступає однією із основних умов формування їхніх психопатологічних, афективних, невротичних розладів і особистісної структури загалом. Що, як правило, проявляється в характері функціонування підлітка в системі значущих міжособистісних взаємодій, розкритті ним перед оточуючими власної позиції, відстоюванні цієї позиції та загалом його ставлення до навколишньої дійсності. Якщо проблеми зовнішнього вираження певного спектру порушень у формуванні та функціонуванні механізму вольової активності та спрямованості, що безпосе-

редньо виражаються в поведінці, є достатньо вивченими, то проблема функціонування особистості такого підлітка під впливом тих же таки порушень, але в сфері внутрішнього інтерналізованого досвіду є практично не дослідженою. Регуляція психічних станів, що набуває характеру якісної складової його особистісної властивості – здатності до саморегуляції та специфіки функціонування його практичного інтелекту є актуальною та потребує її емпіричного вирішення.

А. Прохоров, досліджуючи природу виникнення психічних станів та характер її впливу на смислову регуляцію особистості, зазначає, що виникнення психічного стану як психічного явища, механізми його детермінації та трансформації на сучасному етапі залишаються недостатньо дослідженими у психології¹⁶⁶. Практично не вивченим є внесок свідомості та її складових в актуалізацію, зміни, динаміку, стійкість, модальність, регуляцію станів тощо. Вчений зазначає, що, вочевидь, зовнішнє, предметне та соціальне середовище здійснює детермінуючий вплив на психічний стан суб'єкта. Водночас цей вплив не є прямим, він опосередковується свідомістю. Свідомість врівноважує буття суб'єкта, наповнюючи його смислом, забезпечуючи смислове сприйняття життя. Результатом цього процесу і виступають стани суб'єкта.

Визначені положення А. Прохорова, у межах психології особистості та психології діяльності, вказують на детермінацію психічних станів діяльністю свідомості особистості та впливом оточення на особистісну психічну реальність. Здатність до усвідомлення впливу навколишньої дійсності, встановлення якісних і кількісних характеристик цієї дійсності особистістю реалізується у межах тих або інших психічних станів. Так, усвідомлення особистістю деструктивного впливу об'єктивної реальності може призвести до появи фрустрації як стану переживання незадоволення собою у взаємодії з оточенням. Фрустрація як психічний стан у цьому аспекті матиме подвійне спря-

166 Прохоров А.О. Смысловая регуляция психических состояний. – М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.

мування. З одного боку, розвинена здатність особистості до усвідомлення зв'язків між зовнішньою реальністю, зокрема, моральними, етичними та культурними аспектами цієї реальності може сприяти появі фрустрації, яка як психічний стан невдоволеності собою та зовнішніми умовами життєдіяльності буде носити характер чинника саморозвитку та самопізнання. За умови порушень у розвитку свідомості, зокрема недостатності усвідомлення особистістю тих або інших вимог із боку оточуючої дійсності, це призведе до появи фрустрації як психічного стану, який дезорганізує особистість, активізує внутрішньоособистісний конфлікт, адиктивну поведінку тощо. В цьому аспекті фрустрація може призвести до появи таких вторинних психічних станів, як депресія, тривога, агресія, що матимуть деструктивне вираження у поведінковій сфері особистості.

Психічні стани виступають в ролі конкретної структурної організації всіх існуючих в індивіда психічних компонентів, яка обумовлюється актуальною ситуацією та передбаченням результатів дій, їх оцінкою з позиції особистісних орієнтацій та установок, мети і мотивів усієї діяльності¹⁶⁷. Психічні стани є багатовимірними, вони виступають і як система організації психічних процесів, усієї діяльності людини у кожний конкретний проміжок часу, і як відношення особистості. У психічних станах завжди представлена оцінка ситуації та потреби людини. Існує уявлення про стани як фон, на якому протікає практична та психічна діяльність людини. Розгляд психічних станів як системи організації психічних процесів діяльності особистості, їх відношень у межах часової тривалості також визначається станом функціонування свідомості в структурі особистості. Досліджуючи системну організацію свідомості людини, О. Леонт'єв диференціював її на компоненти: компонент значення, компонент особистісного смислу та компонент чуттєвого матеріалу психіки особистості. Він констатував, що одна зі сторін руху значень у свідомості конкретних

167 Клиническая психология: Учебник. – 2-е изд. / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 960 с.

індивідів полягає у поверненні їх до компоненту чуттєвого матеріалу або чуттєвої предметності світу¹⁶⁸.

Також природа походження психічних станів взаємообумовлена психофізіологічними станами, станами функціонування психічних процесів та особистісними факторами. В. Мясичев визначає ендогенні та реактивні (психогенні) психічні стани¹⁶⁹. Ендогенні психічні стани обумовлюються факторами організму, і в цьому контексті міжособистісні стосунки та відношення особистості не мають жодного впливу. Психогенні стани детермінуються обставинами, які мають важливе особистісне значення, пов'язані зі значущими відношеннями: неуспіхом, втратою тощо. Психічні стани мають складну структуру й оцінюються за такими часовими параметрами, як: тривалість, емоційність, активаційність, тонічність, тензійність. Також психічні стани з позиції часової організації можуть бути нестійкими, довготривалими та хронічними.

Н. Левітов визначає психічні стани з позиції їх якісних проявів і часової локалізації їх впливу на функціонування кори та підкірки головного мозку. Визначаючи психічний стан як своєрідний стимул впливу на кору головного мозку, вчений вказує, що, утворюючи своєрідний епіцентр впливу на діяльність того чи іншого відділу головного мозку, цей стан може локалізуватися за критеріями глибини, тобто проникнення його центру в підкірку, та критерієм локалізації, тобто охоплення, розповсюдження впливу стану на інші відділи головного мозку. Чим довша тривалість того чи іншого психічного стану, тим імовірніше його заглиблення та розширення зони дії, тим стійкішим він буде за рахунок укріплення реакцій, що забезпечують його функціонування. Звідси, будь-який психічний стан має бути своєчасно усвідомлений особистістю, та, як наслідок, мають бути сформовані відповідні реакції усвідомлення стану, що упередить

168 Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

169 Мясичев В. Н. Личность и неврозы. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 426 с.

його повну локалізацію¹⁷⁰.

У свою чергу, Е. Кречмер визначає появу та функціонування психічних станів залежно від будови тіла, вказуючи, що саме будова тіла проектує не тільки укріплення психічного стану, але й створює передумови до того, що людина функціонує в ракурсі оцінки оточуючої її реальності з позиції впливу психічного стану¹⁷¹. Бачення нею навколишньої дійсності відбивається через специфічну психічну реакцію, доміантною в якій є дія психічного стану та інтерналізований психічний досвід, що сформувався під його впливом. Саме тому доволі часто визначають людей як конфліктних, злих, безініціативних, незадоволених або ж, навпаки, надмірно рухливих, постійно життерадісних тощо.

У клінічній психології психічні стани визначаються як наслідок функціонування психіки та нервової системи особистості [Б. Карварський, 2006]. Природа психічних станів та їхні типи обумовлюється структурними складовими особистісної організації й тісно пов'язані зі ступенем нервово-психічного напруження. Так, I ступінь нервово-психічного напруження активізує стан активної бадьорості, II ступінь нервово-психічного напруження – психоемоційне напруження, або операційне напруження, III ступінь психоемоційного напруження характеризується появою негативного емоційного реагування і визначається як емоційне напруження на протигагу операційному напруженню.

Проблема психічних станів є практично невичерпною у вирішенні, тому що саме ці стани вказують на співвідношення динаміки впливу соціокультурних, вікових та особистісних факторів. Формування особистісної саморегуляції не вичерпує проблеми функціонування психічних станів, тому що, не дивлячись на той факт, що в сучасній науці здійснено достатньо ефективні намагання їх класи-

170 Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

171 Кречмер Э. Строение тела и характер. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 608 с.

фікувати, водночас, інтенсивність динаміки науково технічного прогресу зумовлює й динаміку появи нових психічних станів. Наприклад, ще наприкінці минулого століття людство практично не зіштовхувалося з психічними станами, які детермінуються комп'ютерною залежністю, втечею від реальності та надбудовою абстрактної, практично не прив'язаної до реального світу психічної реальності, зі створенням таких технологій психологічного впливу, за яких особистість не здатна до співвіднесення своїх бажань і реальних можливостей для їх задоволення, що здебільшого призводить до осудності.

Визначені основні позиції психологічного наповнення психічних станів та їхні впливи на особистість дають можливість визначити, що дослідження специфіки проявів психічних станів підлітків із порушеннями розумового розвитку має враховувати: сформованість їхньої свідомості та самосвідомості [О. Леонтьєв, 1940; А. Прохоров, 2009; П. Чамата, 1960 та інші]; специфіку їхньої психічної реальності та її функціональних можливостей – йдеться про сформованість здатності встановлювати зв'язки між «Я» та впливом оточуючої дійсності на функціонування «Я» (суб'єктивний та об'єктивний аспект) [Г. Абрамова, 1997; О. Кернберг, 1984; К. Леонгард, 1968; А. Лічко, 1983; А. Холмогорова, 1983 та інші]; специфіку психофізіологічних передумов для укріплення та локалізації психічних [Н. Левітов, 1964; Б. Карвасарський, 2006; Е. Кречмер, 1955, В. Мясищев, 1960 та інші].

Дослідження функціонування вищої нервової діяльності підлітків із порушеннями розумового розвитку показало, що за наявності дефекту розумової відсталості спостерігаються значні відхилення від норми певного ряду властивостей основних нервових процесів: знижена сила процесів збудження та особливо гальмування, відзначаються порушення рівноваги (правильного співвідношення) цих процесів, значно порушена їхня рухливість. Ці зміни призводять до цілого ряду патологічних проявів у вищій нервовій діяльності таких дітей, особливо при утворенні нових зв'язків. Існування дифуз-

ної надлишкової симптоматики, переважно кіркового характеру, на рівні глибоких порушень функціонального стану кіркових нейронів, дозволяє зазначити, що вища нервова діяльність розумово відсталих дітей має патологічні зміни динаміки нервових процесів за рахунок кіркової недостатності, що в клінічній картині проявляється у незрозумінності найбільш складних форм психічної діяльності¹⁷².

Психологічна специфіка прояву психічних станів, які активізуються особливостями нервової діяльності, дозволяє визначити поріг активності такого підлітка та стан дієвості його когнітивної, поведінкової та емоційної сфер. Так, порушення особистісної саморегуляції мають прояв при досягненні підлітком III ступеня нервово-психічного напруження й можуть детермінувати підсилення дії стану, що, ймовірно, призведе до підвищеного його збудження, зростання його конфліктності, негативізму та яскраво виражених агресивних дій, тому що основними показниками цього рівня психічного напруження виступають супутні афективні стани – хвилювання, тривога, негативні очікування тощо.

Довготривалість впливу на психіку підлітка зовнішньо опосередкованого емоційного напруження детермінує формування таких психічних станів, як психоемоційний стрес, фрустрація, агресія, тривога, депресія тощо. Розгортання тривоги у поєднанні з вираженістю нервово-психічного напруження призводить до появи несанкціонованого страху в формі фобії, нав'язливих станів, яким здебільшого є притаманним неусвідомлений характер через те, що вони не об'єктивуються підлітками, санкціонує неоднозначний вплив на діяльність їхнього мислення (надмірно зростає активність хаотичних думок або, навпаки, повністю гальмується діяльність мислення).

Формування та функціонування психічних станів також поряд із нервово-психічним напруженням обумовлюється віковими факторами. Йдеться про специфіку оволодіння підлітком навчально-тру-

172 Певзнер М.С., Лубовский В.И. Динамика развития детей-олигофренов. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 222 с.

довою діяльністю та спілкуванням із однолітками, що характеризує його провідну діяльність та соціальну ситуацію розвитку; основні прояви та ймовірні наслідки вирішення підліткової вікової кризи, результатом якої є формування його здібностей до встановлення близьких емоційних контактів у статеві-рольових стосунках; самосвідомість як основне психологічне новоутворення підліткового віку. Психічний розвиток підлітка з розумовою відсталістю реалізується за психічними механізмами розвитку, які є загальноновизнаними, проте водночас не завжди відповідають нормативно визначеним критеріям їхнього протікання та завершення.

Здебільшого вплив соціальної ситуації розвитку таких підлітків та її роль у формуванні психічних станів обумовлюється специфікою того спеціального освітнього середовища, в якому здійснюється навчання та виховання. Важливого значення набуває соціальна позиція підлітка в системі класних відносин і неформальних групових об'єднань. Провідна діяльність інтегрує в собі навчально-професійну та комунікативну діяльність, що за позитивної динаміки пубертату характеризується подальшим укріпленням його загально трудових компетенцій, здобуттям професії та входженням підлітка у загальне життя суспільства. З'являються системи нових обов'язків, здійснюється диференціація діяльності самим підлітком за статевими ознаками (усвідомлення жіночої та чоловічої діяльності). В свою чергу, криза підліткового віку, яка визначається як найбільш значуща та впливова у межах всього онтогенезу особистості (Л. Виготський, 1930), також має власні аспекти протікання в підлітків із порушеннями розумового розвитку. Враховуючи специфіку порушення розумового розвитку підлітка (їдеться про несформованість на рівні абстрагування операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, їх прив'язаність до предметної діяльності та домінантність чуттєвого пізнання, що складає зміст їхнього практичного інтелекту), можна визначити, що недостатність в усвідомленні внутрішньо детерміно-

ваних напружень і психічних станів, які супроводжують підліткову кризу і призводять до активізації тривоги, агресії, фрустрації, депресії, як правило, вражають функціонування його емоційної та поведінкової сфер, і, як наслідок, функціонування особистості в цілому.

У свою чергу, формування самосвідомості підлітка з порушеннями розумового розвитку взаємообумовлене як характером спадкової форми, так і особливостями органічного ураження, які детермінують появу специфічних чинників, що здійснюють шкідливий вплив на кору головного мозку у період, коли нейрони виявляються незрілими або заблокованими і не можуть повноцінно виконувати свої функції, що, у свою чергу, призводить до ускладнення процесу утворення між ними зв'язків. Отже, на формування самосвідомості впливає ознака органічного дифузного ураження кори головного мозку, ознака системного порушення інтелекту, ознака виразності та незворотності цього порушення¹⁷³.

Свідомість як основа для формування самосвідомості оцінюється за такими якісними параметрами: оцінка часу, місця, простору, сприймання дійсності, наявність зв'язків між мисленневими операціями та оцінка реальності. Ці якісні параметри функціонують у сформованих здібностях підлітка:

- орієнтування в часі, місці перебування та ситуації;
- наявність або відсутність чіткого сприймання оточуючої дійсності;
- ступінь функціонування зв'язків у мисленні чи їхня відсутність;
- констатації подій, що відбуваються, та їхня суб'єктивна оцінка.

Отже, наявність такої оцінки підлітком (самого себе і оточуючої дійсності) детермінує й формування самосвідомості, яка забезпечується більш складними механізмами, аніж проста констатація

¹⁷³ Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 359 с.

стану функціонування його психічної реальності, що, здебільшого, є предметно представленою в його досвіді пізнання. Самосвідомість забезпечується функціонуванням рефлексії та ідентифікації. За умови цілеспрямованого навчально-виховного, корекційного та психологічного впливу на формування рефлексії (як здатності до усвідомлення самого себе) та ідентифікації (як здатності до ототожнення себе з позитивними об'єктами оточуючої дійсності) у процесі реалізації діяльності (навчальної, суспільно-корисної, трудової) в підлітка з розумовою відсталістю формується складно диференційована «Я-концепція», в якій узгоджується критичне ставлення до самого себе та формування суб'єктивної, конструктивно спрямованої позиції до вимог оточуючого середовища.

Визначення специфіки свідомості підлітка з порушеннями розумового розвитку дозволяє здійснити аналіз розвитку його суб'єкта, який формується у процесі формування свідомого (мовленнево-опосередкованого спочатку в системі зовнішнього мовлення, а з часом – і в системі його внутрішнього мовлення) ставлення підлітка до власної діяльності. Існує спектр труднощів у формуванні підлітка як суб'єкта власної діяльності, зокрема йому властиве: недостатнє усвідомлення процесу відображення оточуючої дійсності власним «Я»; низька ініціативність у пошуку смислів, що ускладнюється недостатньо сформованою системою абстрактних і життєвих понять, обмежується суто предметним характером; наявність установок, які носять недостатньо усвідомлений або ситуативно усвідомлений характер; орієнтація на чуттєве сприйняття оточуючої дійсності та труднощі вербального вираження власного чуттєвого ставлення. Зазначені особливості свідомості детермінують порушення у функціонуванні особистісної саморегуляції такого підлітка.

Отже, психологічна специфіка психічних станів підлітка з порушеннями розумового розвитку обумовлюється станом функціонування його свідомості та тенденціями до формування самосвідомості

як її вищого рівня; механізмами психічного розвитку особистості; психофізіологічними особливостями та специфікою функціонування нервової системи.

Доцільно також враховувати і тенденцію до формування невротизації та психопатоподібних станів у підлітка з розумовою відсталістю. Руйнівного характеру активність психічних станів набуває у випадку існування патопсихологічних особливостей рівнів розвитку особистості, до яких належить невротична, погранична та психопатична структура особистості [О. Кернберг, 1984; К. Леонгард, 1968 та інші]. Інтеграція порушень розумового розвитку та патопсихологічних особливостей у розвитку особистості такого підлітка проектує деструктивність у межах адаптивних і соціалізуючих процесів його функціонування.

Отже, дослідження психологічної специфіки проявів психічних станів підлітка з розумовою відсталістю дає можливість визначити тенденцію до подальшого формування та функціонування його особистісної саморегуляції. Визначення стану сформованості та довготривалості протікання того чи іншого психічного стану дозволить не тільки здійснити своєчасну діагностику з метою визначення рівнів функціонування особистості (невротичний, пограничний, психотичний), а дозволить більш якісно описати типи особистісної саморегуляції.

Таким чином, емпіричне вивчення функціональних здібностей підлітків до переживання, подолання та упередження ними власних психічних станів дасть можливість більш детально визначити специфіку їхньої вольової активності та спрямованості, визначити змістовну характеристику особистісної саморегуляції як усвідомленої вольової активності та спрямованості особистості цих підлітків.

5.4. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб регуляції

Ставлення до агресії є неоднозначним як із позицій наукової або теоретичної свідомості, яка ґрунтується на науково вивірених фактах, так і з позиції життєвої побутової та містичної свідомості. Агресія на сучасному етапі функціонування суспільства (як одного із форм регуляції спільної життєдіяльності груп людей) визначається як негативна умова його функціонування та побудови. Під агресією визначається санкціоноване чи несанкціоноване втручання в сферу функціонування іншого суб'єкта (людини, суспільства, держави тощо), що носить руйнівний характер і призводить до нанесення шкоди, в основному фізичної, до знищення чи підкорення. Агресія визначає мимовільний (інстинктивний) характер вольової активності та спрямованості особистості (суспільства), що забезпечує вирішення нею будь-яких ситуацій саме шляхом фізичного втручання та, як наслідок, співпідкорення або ж фізичного усунення суб'єкта та вказує на деградацію особистості (суспільства), яка її використовує. Загалом, чим вищим є рівень циркуляції агресивних форм вирішення ситуацій непорозуміння в інтерперсональній взаємодії, тим більша вірогідність деградації особистості чи ж суспільства, в якому це відбувається. На сучасному етапі агресивність присутня практично в усіх декларованих суспільством, загально визнаних і схвалених якостях особистості: це і конкурентоспроможність, і наполегливість, і досягнення мети будь-якими засобами, і здатність досягти свого, не враховуючи ситуації та моральності власних дій тощо.

Практично вже з раннього віку, коли агресія визначається як один із етапів оволодіння дитиною алгоритмом соціальних інтерперсональних взаємодій в родині – це приблизно 2-3 роки (М. Кляйн, О. Кернберг, К. Хорні) – саме вона виступає визначальним показником адаптаційних здібностей дитини [О. Кернберг, 2000; М. Кляйн 1950; К. Хорні 1950 та інші]. Несформованість у дитини здібності

справлятися з власною агресією є загальним показником її подальшого функціонування в суспільстві. Саме батькам і представникам родини дитини належить визначальна роль у ставленні дитини до власної та чужої агресії, що задана самою природою.

Розуміння агресії на сьогодні вимагає конкретизації її змісту. Зокрема, чіткої констатації сутності агресії та агресивності. Здебільшого агресія – це психічний стан, що за часовою локалізацією може детермінувати появу агресивності як стійкої особистісної властивості. Агресивність як властивість особистості виражається у готовності до агресивної поведінки, що спрямована на завдання шкоди іншій людині, на її приниження, примушення до будь-яких дій із можливим знищенням об'єкту агресії¹⁷⁴. Здебільшого агресивність виявляється у ворожості й активному прагненні до наступальних або насильницьких дій та існує у формі як відносно стійкої риси особистості, так і як ситуативної, що виникає як вид психологічного захисту. Цей вид агресивності пов'язаний із ситуативними змінними: недостовірною трактовкою намірів оточуючих, неможливістю отримання чи відсутністю зворотного зв'язку. Така агресивність розвивається внаслідок маніпуляцій та обумовлюється соціальними обставинами й обставинами оточення підлітка, стресами, фрустраціями, психотравмами. Ситуативна агресивність виступає як засіб досягнення значущої мети, як засіб психологічної розрядки чи задоволення потреби в самоствердженні. Високий рівень агресивності розвиває конфліктність, створює конфліктні ситуації в процесі комунікативної взаємодії, виражається в дезадаптації особистості та її нездатності до кооперації. Агресивність як одна із найбільш виражених і відносно стійких характерологічних і поведінкових рис супроводжує певні види акцентуацій характеру. Агресивність належить до психологічних комплексних факторів конфліктності особистості. А. Журавльов виокремлює тип агресивної поведінки як крайній психологічний тип

174 Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностай, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

ступеня активності особистості у конфлікті¹⁷⁵.

Агресивність як якість особистості й агресивна поведінка як форма виявлення агресії – різні аспекти, хоча досить часто в психологічній літературі їх ототожнюють. Агресивність – це схильність до агресивного реагування при виникненні фруструючої ситуації будь-якого характеру. Агресія – це психічний стан, що детермінує поведінку особистості в цих ситуаціях. Агресивність – це властивість особистості. Важливо встановити вид агресії залежно від об'єкту, на який вона спрямована. Фахівці, виокремлюючи аутоагресію (спрямовану на себе) та гетероагресію (спрямовану на інших), вказують, що аутоагресія властива жінкам, у той час як гетероагресія притаманна чоловічій статі. Також доведено, що у дівчат більше розвинута установка на самозвинувачення, ніж у юнаків¹⁷⁶.

Агресія виступає основним психічним станом, показники якого дають можливість змістовно диференціювати визначені типи організації особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку. Хоча агресія є більш характерною ознакою психотичної організації, проте в невротичній структурі вона має відповідну до ситуації функцію збереження. Виявлення стану функціонування агресії та можливостей підлітка щодо її регуляції здійснювалося за допомогою методики діагностики стану агресії (опитувальник Басса – Дарки)¹⁷⁷.

Автор методики має власні припущення щодо диференціації агресії на стан та особистісну властивість, що визначається як агресивність. Наявна психологічна властивість – «агресивність» (завищена чи надмірно занижена) в поведінці підлітка виступає необхідною складовою його особистісної саморегуляції. Проблема функціону-

175 Ложкин Г.В., Повакель Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256 с.

176 Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

177 Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара, 1998. – 672 с.

вання агресії та, як наслідок, агресивності виникає тоді, коли йдеться про адекватність її вираження як у ставленні підлітка до самого себе, так і до інших. Надмірно високий показник агресії як у ролі стійкого психічного стану, так і в ролі поведінкового патерну підлітка з порушеннями розумового розвитку має місце, здебільшого, при психотичній структурі та, в поодиноких випадках, і при пограничній, детермінує прояви жорстокості та ворожості, досить часто з нанесенням ушкоджень іншій людині чи собі самому.

Басс диференціював поняття агресії та ворожості, визначивши останню як реакцію, яка сприяє формуванню негативних почуттів і негативних оцінок суб'єктом щодо людей та подій. Басс і Дарка визначили такі види агресії:

- фізична агресія, яка характеризується використанням фізичної сили проти іншої людини;
- ухильна агресія, її спрямованість реалізується непрямим шляхом або вона ні на кого не спрямована;
- роздратування – готовність суб'єкта до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (грубість, запальність);
- негативізм – опозиційна манера в поведінці суб'єкта від пасивного спротиву до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів;
- образа – заздрість і ненависть до оточуючих суб'єкта за реальні чи вигадані ним самим дії;
- підозра – визначається в діапазоні від недовіри й обережності по відношенню до людей до переконання у тому, що інші люди планують і наносять шкоду;
- вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози);
- почуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта

в тому, що він є поганою людиною, яка вчиняє зло, а також відчуття докорів сумління.

Автор диференціював агресію на мотиваційну, що виступає як прямий прояв реалізації притаманних особистості деструктивних тенденцій, та інструментальну – як засіб досягнення мети. Мотиваційна та інструментальна агресія можуть здійснюватися як під контролем свідомості, так і поза ним. Відповідно, виявлення специфіки мотиваційної та інструментальної агресії в підлітків із порушеннями розумового розвитку дає можливість не лише їх констатації, але й більш детального опису функціонування їхньої структурної організації в особистості. Ця методика включає 75 висловлювань, на які досліджуваний підліток відповідає з чотирьох оцінюючих позицій: «так», «можливо, так», «можливо, ні», «ні». Результати опрацьовуються у два етапи. Перший етап дає можливість вирахувати показники та форми агресії: фізична, вербальна, непрямая, негативізм, роздратування, підозрілість, образа, почуття провини. Сутність другого етапу опрацювання результатів методики полягає у визначенні індексу агресивності та ворожості. Отримані результати першого етапу опрацювання результатів методики подані у таблиці 5.2.

Отримані результати діагностики стану сформованості агресії та ворожості досліджуваних підлітків із порушеннями розумового розвитку дали можливість визначити найбільш високі показники за такими формами агресії: почуття провини (31,3%), образа (31,2%), підозрілість (25%), фізична агресія (25%). У свою чергу, ухильна, чи непрямая агресія (18,8%), вербальна (18,8%) і негативізм (18,7%) також є значущими показниками у функціонуванні особистості досліджуваних підлітків.

Інтерпретація стану сформованості типових форм агресії дозволяє визначити, що сформованість такого почуття, як провини, або аутоагресія, здебільшого, є деструктивним і виступає передумовою для формування різних типів депресії, довготривалість впливу яких

на суб'єктивні переживання підлітка може призводити й до суїцидальних нахилів і дій.

Таблиця 5.2

Психологічний аналіз стану агресії та форм її представленості у структурі особистості досліджуваних підлітків (за опитувальником Басса – Дарки)

Шкали прояву та форм агресії	Показники типів агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Фізична	25	50	25
Ухильна	31,2	50	18,8
Роздратування	56,2	31,2	12,6
Негативізм	43,7	37,6	18,7
Образа	37,6	31,2	31,2
Підозрілість	25	50	25
Вербальна	37,5	43,7	18,8
Почуття провини (аутоагресія)	43,7	25	31,3

Загалом, *почуття провини* відображає систему самовідношення підлітка, яка в нього є наслідком його інтерперсональних взаємодій і загального ставлення до нього в школі, родині та серед однолітків. Переживання почуття провини ґрунтується на неусвідомленому переконанні підлітка в своїй малоцінності, що детермінує внутрішній деструктивний конфлікт, основу якого складає низька самоцінність підлітка та визнання власної нікчемності. Такі підлітки досить часто

є надмірно пригніченими, що, у більшості випадків, призводить до появи гострих афективних станів. Загалом, почуття провини, основу якого складає агресія та ворожість, спрямовані проти самого себе та є свідченням про надмірну спрямованість такого підлітка на досягнення власної мети і задоволення власних потреб засобами маніпуляції іншими. У психологічній практиці почуття провини визначається як деструктивне та таке, що є каузальним за характером і проявом, основу якого складає недостатня психологічна зрілість особистості. Завищений рівень почуття провини вказує на функціонування невротичної та пограничної структурної організації особистості підлітків і виступає як негативна форма його особистісної саморегуляції. Первинною ознакою функціонування цього почуття у підлітків саме з такими структурними організаціями є наявність внутрішнього конфлікту та неусвідомленого переживання ними власної неспроможності вирішити певні ситуації іншим більш конструктивним шляхом.

Образа виступає такою формою агресії та ворожості підлітків, основу якої складає заздрість і ненависть до оточуючих за дії, які носять імовірний, нереалістичний характер. На відміну від почуття провини, образа є більш спрямованою формою агресії, яка при довготривалому впливі на особистість (йдеться про часову локалізацію цієї форми агресії) провокує загострення, регресію та деструкцію поведінки. Образа є мотиваційною агресією, підвищення її рівня вказує на певний рівень деструктивних тенденцій особистості підлітка. Основу такої деструкції складають негативно спрямовані поведінкові дії проти іншого, зокрема того, хто виступає причиною такого стану, на думку самого підлітка. Причина, як правило, є результатом його уяви та фантазії. При функціонуванні особистості в системі взаємодій саме образа досить часто детермінує прямі агресивні дії. На відміну від почуття провини, образа здебільшого об'єктивується підлітком, і, за всієї її деструкції, вона спрямована на іншу людину. Як і почуття провини, образа детермінує появу депресії, доволі часто з суїцидаль-

ними нахилами, тому що її основне призначення – будь-яким чином покарати того, хто образив. Здебільшого найбільшої деструкції образа набирає в особистості з психотичною структурною організацією, і в них вона носить відвертий агресивний характер і спрямована на досягнення мети будь-яким способом.

Наявність високого рівня *підозрілості* досить часто виступає підґрунтям для появи параноїдальних рис особистості. Основу підозрілості складає неусвідомлене переконання підлітка, що хтось планує завдати йому шкоди. Досить часто функціонування підозрілості таких підлітків виступає детермінантою існування тривожно-фобічних і панічних розладів, підґрунтям для яких є агресія, що не усвідомлюється самим підлітком. Висока підозрілість при показниках нейротизму детермінує реактивну депресію, причому підозрілість є інструментальною агресією, характер якої підліток не усвідомлює. Підліток не усвідомлює, що суїцидальні дії – це дії, які призводять до летальних випадків, для нього – це, перш за все, маніпуляція як засіб досягти свого, тобто позбавитися від внутрішнього стану недовіри до себе й оточуючих людей. Підозрілість, здебільшого, притаманна психотичній структурній організації особистості підлітка та пограничній у випадку, коли у невротичної організації є спектр супутніх порушень.

Фізична агресія – це не тільки пряма форма нанесення шкоди іншому, досить часто цю форму підлітки використовують і як вид агресії, призначення якої у досягненні бажаної мети, і як прагнення до лідерства у групі. Фізична агресія характерна для психотичної структурної організації. Причому таким підліткам не притаманні докори сумління з приводу завдання фізичної шкоди іншим. Вони переконані в своїй правоті та спрямовують усі свої зусилля на виправдання власної позиції. У більшості випадків вони горді за свої агресивні випадки, практично ніколи не шукають інших форм інтерперсональної взаємодії. Фізична агресія взаємозумовлена афективними станами,

що призводить до психопатоподібної поведінки, а то й психозу. Підлітки, що мають високі показники за шкалою нейротизму та високий рівень фізичної агресії, виступають основними правопорушниками серед цієї категорії провопорушників.

Непряма агресія, вербальна агресія та негативізм мають практично ідентичні показники в досліджуваних підлітків із порушеннями розумового розвитку. На відміну від почуття провини, образи та підозрілості, які виражають специфіку функціонування їхнього суб'єкта як суто внутрішньої структури, тобто, є показниками мотиваційної агресії, найбільше вказують на поведінкові вираження агресії, тобто, її інструментальне призначення. Вербальна агресія у поєднанні з негативізмом, що розповсюджений серед цих підлітків і є деструктивною формою поведінки, є не лише опозиційною поведінковою манерою боротьби проти норм і правил (як активною, так і прихованою), а й детермінує високий рівень конфліктності, якій притаманні істеричні випадки, що досить часто призводять до порушень інтерперсональних взаємодій підлітка. Непряма агресія, вербальна агресія та негативізм характерні практично для всіх організаційних структур.

Водночас достатньо позитивна тенденція зберігається серед загальної вибірки досліджуваних і диференціації форм агресії та ворожості. Здебільшого в підлітковому віці агресія зростає і виступає свого роду передумовою для появи активності та спрямованості підлітків, а також вказує на сформовану здатність до вольової регуляції цього стану. Та за наявності порушень розумового розвитку агресія є швидше типовою реакцією, що під впливом пубертату значно зростає та доволі часто виражається в нестабільних емоційних станах і поведінці. Функціонування агресії не завжди призводить до психічних порушень. Вона, імовірно, є наслідком їх формування. На підтвердження цього слугує визначення показників індексу агресивності та індексу ворожості. Так, індекс ворожості у досліджуваних підлітків

визначено на низькому рівні у 12,5%, на середньому – у 31,2% та високому – у 56,2%, що дозволяє констатувати сформованість особистісної властивості — ворожості, специфічними проявами якої є почуття провини, образу, фізична агресія та підозрілість. Опосередкованими проявами цієї властивості є непряма, вербальна агресія та негативізм, що здебільшого у цих підлітків є інструментальною агресією, тобто засобом досягнення мети. Це дозволяє підтвердити факт того, що для 56,2% підлітків із порушеннями розумового розвитку агресія носить інструментальний характер, тобто є неусвідомленою самим підлітком засобом досягнення мети.

У свою чергу, індекс агресивності представлений на низькому рівні у 68,7%, середньому – 25% та високому – 6,2% вказує на факт, що лише 6,2% досліджуваних мають стійкий деструктивно спрямований стан агресії як стан внутрішнього функціонування їхнього суб'єкта. Цей індекс являє собою мотиваційну агресію, що виражає притаманні особистості деструктивні тенденції. Середній рівень вказує на існування передумов для укріплення цієї тенденції в структурній організації особистості підлітка.

Таким чином, функціонування агресії підлітків із порушеннями розумового розвитку підтверджується характером їхньої вольової активності (екстернальність) та спрямованості (нейротизм), мотиваційним та інструментальним характером функціонування структурної організації особистості цих підлітків. Встановлено, що при невротичній структурі агресія є інструментальною, при пограничній та психотичній – мотиваційною, що і підтверджує припущення щодо стійкості агресії як психічного стану, що призводить до формування таких детермінант, як почуття провини, або аутоагресія, образу, підозрілість, негативізм, фізична агресія, що виступають як особистісні деструкції. Особистісна саморегуляція при сформованості цих особистісних деструкцій функціонує у формі агресивності як особистісної властивості, яка є однією із характерних ознак функціонування

особистісної властивості – здатності до саморегуляції. Проблема формування у підлітків здатності до співвідкорення агресивних імпульсів та здатності до їх усвідомленої регуляції шляхом узгодження з потребами, що детермінують вияв агресії, є однією з основних у вирішенні завдань особистісної саморегуляції загалом.

5.5. Тривога як фактор реалізації психічних функцій особистісної саморегуляції

Тривога – це психічний стан, з яким, на думку багатьох дослідників, людина народжується на світ. Незалежно від існування чи відсутності порушень у психофізичному функціонуванні всі люди, народжуючись, здобувають стан, із яким вони й завершать своє життя, – тривога. Тривога, виступаючи підґрунтям для детермінації будь-якого характеру активності та спрямованості особистості, є своєрідним джерелом її всієї психічної діяльності. Саме тривозі належить роль фактора, за яким прийнято визначати психічне здоров'я людини та констатувати наявність дисфункції її психічної діяльності на рівні її (дисфункції) зворотності чи незворотності, впливу на психіку, свідомість та особистість загалом.

На відміну від агресії, тривогу прийнято визначати як стан, що в своїй основі має загальне прагнення людини до життя. З. Фрейд, дійшовши в своєму науковому пошуку до сутнісної диференціації тривоги та агресії за характером їх впливу на функціонування людської психіки загалом та її поведінки зокрема, зупинився, констатуючи, що тривога – це прагнення будь-яким чином жити, а агресія – це неусвідомлене бажання людини до смерті¹⁷⁸. Це його припущення й висту-

¹⁷⁸ Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» и «Оно»: Роман / Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2008. – 192 с.;

Фрейд З. «Я» и «Оно»: Сборник / Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 288 с.;

Холмс Д. Аномальная психология. – СПб: Питер, 2003. – 301 с.

пило основою практично для всіх досліджень детермінації людської поведінки, в основу якої покладено ці два стани. Наприклад, специфіка суїциду як форми поведінки, що відображає ставлення особистості, з одного боку, до самої себе та своєї потреби, а з іншого – ставлення до своєї потреби, самої себе і світу, що вороже налаштований, визначається й специфікою того психічного стану, що його детермінує. Так суїцид, який детермінується тривогою, це маніпуляція, яка здебільшого є неусвідомленою і передбачає досягнення саме таким деструктивним шляхом власної мети, наслідком якого є не смерть. А суїцид при агресивному підґрунті – це таки неусвідомлене прагнення особистості до смерті.

Загалом, тривога є станом, який дослідники диференціюють досить широко, а в поодиноких випадках і неоднозначно. Проте практично всі погоджуються з таким умовним її розподілом, як патологічна тривога та тривога-стан. Суттєвою відмінністю патологічної тривоги від тривоги-стану є наявність об'єктивних факторів її виникнення та здатність особистості, навіть під впливом тривоги, розпізнавати та об'єктивувати реальність оточуючої її дійсності. Як під впливом психічного стану – тривоги, так і під впливом психічного стану – агресії здатність до тестування реальності особистістю, тобто констатація нею реальних об'єктів, що її оточують, завжди порушена. Патологічна тривога покладена в основу всіх психічних симптомів психопатологічного генезу, а тривога як стан, що виникає внаслідок тривалості впливу негативних обставин на життя суб'єкта і призводить до стійкої ситуативної реакції, здебільшого визначається як особистісна властивість – тривожність. У діагностиці тривоги досить часто виступає нехтування фахівцями саме такого характеру тривоги, що іноді призводить до негативних наслідків. Найбільш розповсюдженою помилкою є та, за якої тривога як ситуативний психічний стан, що детермінується реальними деструктивними чинниками впливу на функціонування особистості, що призводять до

порушення її адаптивних здібностей, не відмежовується від патологічної тривоги – що вказує на функціонування хвороби психіки. Особливого значення цей факт набуває при розумінні функціонування тривоги як стану в структурній організації особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку, що часто призводить до того, що вони, не маючи в основі психічних дисфункцій патологічної тривоги, отримують психіатричний діагноз і нікому не потрібне психіатричне втручання. Така «допомога», не будучи адекватною до природи порушення діяльності психіки та свідомості підлітків, значно погіршує їхнє функціонування в суспільстві та призводить-таки, відповідно до принципу коморбізму, до появи такого роду дисфункцій. Саме тому доречно вивчати тривогу цих підлітків, а не констатувати лише ситуативно обумовлені деструктивні прояви їхньої поведінки як психічно незворотні дисфункції. В межах представленого дослідження увагу було зосереджено на специфіці прояву їхньої тривожності у навчальному процесі в освітньому закладі. З цією метою доречно розвести поняття тривоги як психічного стану та тривожності як стійкої властивості особистості.

Фахівці визначають тривогу як психічний стан емоційного напруження, занепокоєння, важкого душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреному почутті провини та недооцінці себе в ситуаціях очікування, невизначеності чи передчуття нечіткої погрози значущій рівновазі особистості¹⁷⁹. Тривога – занепокоєння в ситуації, де під загрозу ставиться цінність, яка, на думку людини, життєво важлива для існування її як особистості. Це може бути загроза фізичному існуванню чи ж існуванню психологічному (втрата свободи). Ця ж загроза може стосуватися будь-якої цінності, з якою особистість ідентифікує своє існування (патріотизм, любов до іншої людини, успіх)¹⁸⁰.

179 Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностай, Т.М.Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

180 Мей Ролло. Смысл тревоги / Перев. с англ. М.И. Завалова и А.Ю. Сибуриной. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.

Р. Мей визначає, що тривожність детермінують соціальний страх і провина. Особистість боїться соціального покарання, позбавлення любові зі сторони «значущих Інших». Зазначений страх і пов'язана з ним провина витісняються особистістю. Будучи витісненими, вони перетворюються на невротичну тривогу. Тривожність як особистісна властивість здатна блокувати активність людини та примушувати її повернутися до попереднього стану безпеки. Тому вона мотивує ухилення від прийняття рішень і відповідальності. Окрім того, тривожність виступає знаряддям агресивності, засобом влади над іншими людьми. З позицій соціально-психологічного контексту, тривожність виникає при порушенні міжособистісних взаємостосунків. К. Хорні, досліджуючи проблему детермінації тривожності, визначила конфліктуючі тенденції особистості, які стають джерелом невротичної тривоги, що дало можливість розглядати особистісну властивість тривожності з позиції психологічного контексту, враховуючи також і соціальні аспекти проблеми¹⁸¹.

Тривожність у нормальному ступені прояву властива багатьом людям, але вона може стати домінуючою, кидаючи відбиток на всю поведінку людини. Розрізняється «тривога-стан» і «тривога-якість» (Р. Мей, 1977). «Тривога-стан» – це короткочасна емоційна реакція, пов'язана з активізацією автономної нервової системи. «Тривога-якість» – є схильністю до реакції тривоги, її можна визначити по частоті реакцій тривоги, які виникають за довготривалий проміжок часу.

С. Ейпштейн досліджував тривогу у взаємодії з низьким рівнем самоповаги. Вчений стверджує, що «крах загрожує цілісній теорії «Я» кожної особистості. Гострі психосоматичні реакції можуть сприяти створенню нової, більш ефективної теорії власного «Я». ... Гостра тривога виникає у відповідь на небезпеку, яка загрожує інтегративній здатності «Я-системи». У людини з низьким рівнем само-

181 Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб. : Лань, 1997. – 240 с.

поваги теорія «Я» менш стабільна, ніж у людини з високим рівнем самоповаги... Збільшення рівня самоповаги підсилює відчуття щастя, цілісності, енергії, своєї корисності, свободи та комунікабельності. Зниження самоповаги підсилює відчуття нещастя, тривоги й обмежених можливостей». Він приходить до важливого висновку: тривога відіграє конструктивну та позитивну роль у розвитку людини: «... в наші дні як серед професійних психологів, так і серед непрофесіоналів існує думка, що тривога є дещо негативне, руйнівне і «патологічне», що з нею необхідно боротися, і якщо можливо знищувати. Але, як ми переконалися, тривога не виступає причиною дезорганізації особистості, швидше вона стає наслідком або вираженням такого стану. Елемент дезорганізації з'являється в тому випадку, коли відбувається дисоціація чи витіснення, і тривога являє собою не тільки спробу повернути витіснений зміст, але і прагнення всієї особистості до відродження єдності, гармонії, цілісності, здоров'я»¹⁸². Як бачимо, ставлення вчених до тривоги є неоднозначним, що і посилює інтерес до неї як одного із ще не пояснених феноменів людства.

Підліткова криза – це фон, на якому розгортаються домінуючі тенденції особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку до функціонування того чи іншого психічного стану – тривоги чи агресії. Здебільшого спостерігається домінуюча тенденція саме в такому віці до проявів цих станів у вигляді депресії, суїцидальних нахилів і дій, негативізму та уникнення. Доволі часто прояви функціонування цих станів є практично ідентичними до симптомів психічних захворювань. Проте при функціонуванні різних типів особистісної організації ці стани по-різному себе виявляють. Так, при невротичному типі для підлітка здебільшого характерною є інструментальна агресія та тривога-стан, який є об'єктивним, детермінованим порушеннями його адаптаційних здібностей і який, при достатньо інтенсивному прояві, формує тривожність як особистісну властивість. При психо-

182 Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. – СПб. : Лань, 1997. – С. 100–105

тичному типі у підлітка фіксується мотиваційна агресія та патологічна тривога, тенденції до яких є наслідком психічних дисфункцій незворотного характеру: депресії, різних видів психозу тощо. Або ж вони функціонують у різноманітних формах поведінки та виступають вже як детермінанти цих поведінкових проявів. Щодо пограничного типу, то при домінантності невротичного типу загострення станів призводить здебільшого до неврозу, при психотичному типі функціонування цих станів стабілізується – йдеться про період ремісії.

Виявлення особливостей тривожності підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснювалося за методикою діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса¹⁸³. Призначення цієї методики – вивчення рівня та характеру тривожності підлітків, що пов'язана з їхньою активністю та спрямованістю в системі освітнього закладу. Тест включає в себе 58 суджень, на які необхідно відповісти «так» або «ні». Методика дозволяє визначити сформованість синдромів тривожності підлітків із порушенням розумового розвитку. Йдеться про:

- синдром загальної тривожності підлітка (безпосередньо спостерігається у ставленні до навчання в школі) являє собою емоційний стан підлітка, що є результатом різноманітних форм його включення в життя школи;
- синдром переживання соціального стресу визначається як емоційний стан підлітка, на фоні якого розвиваються його соціальні контакти (перш за все, з однолітками);
- синдром фрустрації потреби у досягненні успіху являє собою несприятливий психічний фон, який не дозволяє задовольнити підлітку розвиток власних потреб в успіху та досягненні високих результатів;
- синдром страху самовираження являє собою негативні емо-

183 Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара, 1998. – 672 с.

ційні переживання ситуацій, що детермінуються необхідністю саморозкриття, презентації себе іншим, демонстрації власних можливостей іншим;

- синдром страху перевірки знань, для якого характерним є негативне ставлення та переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей;
- синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих визначається існуванням тенденції підлітка до орієнтації на значущість інших в оцінці власних результатів, вчинків, думок, тривога як наслідок оцінок, які надають оточуючі, очікування негативних оцінок;
- синдром низької фізіологічної стресостійкості, представлений особливостями психофізіологічної організації, знижує пристосування підлітка до ситуацій стресогенного характеру, що перевищує вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища;
- синдром страху у відношеннях із учителями визначається загальним негативним емоційним фоном відносин із дорослими в школі, який знижує успішність навчання дитини.

Процедура виконання завдання фіксувалася у протоколі спостереження. Отримані експериментальні результати дають можливість виявити специфічні тенденції функціонування тривоги та тривожності в підлітків із порушеннями розумового розвитку (Табл. 5.3.).

Специфіка функціонування тривоги та тривожності у підлітків полягає в домінантності виявлених синдромів: синдром загальної тривожності – 31,5%; синдром страху самовираження – 31,5%; синдром переживання соціального стресу – 26,4%; синдром страху перевірки знань – 26,4%). А також синдромів, які представлені в незначній кількості підлітків: синдром фрустрації потреби у досягненні успіху – 10,5%; синдром

Таблиця 5.3

Психологічний аналіз стану тривожності та синдромів її вираженості у підлітків із порушеннями розумового розвитку (за методикою Філіпса)

№ п/п	Синдроми тривожності	Стан сформованості (досліджувані у %)		
		високий	середній	низький
1	Синдром загальної тривожності	31,5	42	26,5
2	Синдром переживання соціального стресу	26,4	47,3	26,3
3	Синдром фрустрації потреби у досягненні успіху	10,5	26,3	63,2
4	Синдром страху до самовираження	31,5	42,2	26,3
5	Синдром страху перевірки знань	21	42,1	36,9
6	Синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих	10,5	47,3	42,1
7	Синдром низької фізіологічної стресостійкості	5,2	26,3	68,4
8	Синдром страху у відношеннях із учителями	0	43,7	52,6

страху не відповідати очікуванням оточуючих – 10,5%. І синдромів,

які визначено на досить низькому рівні: синдром низької фізіологічної стресостійкості – 68,4%; синдром фрустрації потреби у досягненні успіху – 63,2%; синдром страху у відносинах із учителями – 63,2%; синдром страху не відповідати очікуванням оточуючих – 42,1%. Це все також вимагає інтерпретації.

Високі показники *синдрому загальної тривожності* вказують на існування загальної тенденції у сприйманні підлітками всього їхнього перебування в системі шкільного навчання. Буквально цей факт можна інтерпретувати як емоційно-тривожне відношення підлітків до всіх форм діяльності, які вони реалізують у школі (навчально-трудова, спілкування тощо). Причому це емоційно-тривожне відношення не залежить від динаміки вікових змін у межах самого вікового періоду. Підлітки 11 років мають високий рівень цього синдрому тривожності, проте й підлітки 16-17 років також мають високі показники. Це дозволяє констатувати наявність переживання тих процесів, що детермінуються навчальною та позанавчальною діяльністю у школі, а значить, вони відображають хоча і своєрідну, але включеність підлітків в її життя. Можна визначити, що поряд із можливими негативними наслідками цього синдрому, які, ймовірно, корелюють із дотичними проблемами у функціонуванні підлітка загалом, підвищена тривожність є швидше конструктивною динамікою. Та водночас необхідно виявити, які ще синдроми впливають на функціонування загальної тривожності підлітків. Виявлення негативної стійкої тенденції у 31,5% підлітків до існування негативних емоційних переживань ситуацій, що пов'язані з необхідністю саморозкриття, демонстрацією себе іншим та самовираженням перед іншими, вказує на загальну характерну рису функціонування тривожності в цьому віці та на функціонування особистісної організації такого підлітка за невротичним типом. Водночас поєднання цього синдрому з нейротизмом визначає існування негативних тенденцій, які можуть виражатися у невротичних рисах і неврозах, що, в свою чергу, вказ-

уватиме вже на функціонування пограничної особистісної організації. Підліткам із психотичною організацією особистості такий синдром є практично не властивим, якщо ж існують тенденції до його появи, то це позитивний показник.

Існування емоційно-тривожного відношення підлітка до соціальних контактів, зокрема з однолітками, підтверджується виявленою тенденцією *синдрому переживання соціального стресу* у 26,4% підлітків. Загалом у цьому віці на функціонування соціальних контактів впливають усі характерні прояви пубертату. Йдеться про ті бурхливі фізіологічні зміни підлітків, які детермінуються фізіологічно, проте інтерпретуються та переживаються ними самими психологічно, що й визначає тенденцію підлітка до своєрідного «змішування» чуттєвих відчуттів інтенсивних фізіологічних станів і психічних реакцій підлітка на них із подіями і взаєминами психологічного та соціального характеру. До того ж саме цьому віку, на відміну від дошкільного, притаманне яскраве вираження гендерних ознак у встановленні та налагодженні соціальних контактів, появі перших сексуальних потягів до іншої статі, перших почуттів, що підсилюються цими потягами та першими самозвинуваченнями у неможливості щось із цими потягами робити. Всі ці показники суттєвим чином впливають на стресостійкість підлітка на фізичному, психічному, психологічному та соціальному рівнях. Підкріплення тенденції до емоційно-тривожного відношення підлітків до соціальних контактів підтверджується і виявленими показниками за функціонуванням тривоги у формі страху перевірки знань. Цей синдром, перш за все, обумовлюється не тільки страхом перед якістю виконання завдання, що здебільшого пов'язане з критичністю в особистому ставленні підлітка до його виконання, а швидше з емоційно-тривожним ставленням підлітка до публічного представлення знань перед оточуючими. Цей синдром може виражати патологічну тривогу, яка корелює з різноманітними тривожно-фобічними та афективними розладами. Ймовірно, що цей

синдром є найбільш характерним для психотичної системи організації особистості.

Отримані високі показники за низьким рівнем (у 68,4% підлітків) *синдрому низької фізіологічної стресостійкості* підтверджують існуючі переконання педагогів щодо високого ступеня пристосування підлітка до ситуацій стресогенного характеру, за якого вони здатні на достатньо ефективне реагування на тривожні фактори середовища. Водночас ці показники підтверджують і ще одну не дуже втішну тенденцію: ця пристосовуваність здійснюється не засобами розширення свідомої діяльності підлітка, а здійснюється лише шляхом високої навіюваності підлітка і намагання копіювати «значущих Інших». Але які саме тенденції ці «значущі Інші» будуть формувати у підлітка – питання таке, що завжди викликає та викликатиме занепокоєння.

Виявлення в 63,2% підлітків низького рівня синдрому фрустрації потреби у досягненні успіху вказує, що цим підліткам не є властивим усвідомлення власних потреб більш високого порядку (потреба у визнанні, досягненні успіху тощо). Як правило, фрустрованість детермінує в них агресивну поведінку, що спрямована на об'єкт потреби, що є бажаним і недосяжним. Недосяжність і неможливість володіти об'єктом призводить до внутрішнього напруження. Саме тому підліток будь-яким чином прагне позбавитися цього напруження, яке викликане станом фрустрованості. Наприклад, у разі потреби в досягненні взаєморозуміння в коханні з дівчиною, підліток у разі її відмови вступати в очікувані ним стосунки вимагає їх агресивним шляхом, здебільшого завдаючи їй навіть фізичної шкоди. Фрустрація це той стан, який вимагає саме включення свідомості в його мовленнєве опосередкування та прийняття усвідомлених рішень щодо необхідних дій із його подолання. Фрустрація приносить неймовірне внутрішнє напруження, навіть дестабілізацію психічної діяльності. Саме рефлексія виступає механізмом роботи з фрустрацією. Підліток із

порушеннями розумового розвитку здебільшого долає цей стан буквально: виражаючи агресивні дії, спрямовані на об'єкт.

Знецінення навчальної діяльності, стосунків із вчителями та знецінення підлітком їхньої значущості для нього підкріплюється отриманими показниками за станом сформованості синдром страху у стосунках із учителями. Це недостатньо ефективний показник розвитку цих підлітків, бо саме в навчанні здійснюється й корекція основної порушеної зони розвитку – пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності. Також виявлено, що загальна тенденція до тривоги як стану приманна 30%, а 60% – як особистісної властивості підлітків із порушеннями розумового розвитку .

Особливого значення набуває виявлена у процесі психодіагностики тривоги підлітків із порушеннями розумового розвитку специфіка функціонування їхньої психічної діяльності: не сформованість операції переносу засвоєного алгоритму діяльності у внутрішній план дій та використання цього алгоритму в позанавчальних ситуаціях життєдіяльності (бо саме цей алгоритм формується у процесі корекційно-розвивальної спрямованості навчання та виховання таких підлітків). Це підтверджується загальною тенденцією при виконанні підлітками психодіагностичних завдань, здебільшого завдань тестових методик. Підліткам досить складно виконати тестове завдання – здійснити перенесення представленого в експериментальному завданні алгоритму діяльності у власну внутрішню психічну реальність і здійснити вирішення завдання шляхом використання інтегрованої діяльності психіки, свідомості та самосвідомості. Це дає можливість констатувати, що особистісна саморегуляція – це сформована здатність психічної діяльності суб'єкта до перенесення алгоритму зовнішньо опосередкованої діяльності у внутрішню психічну реальність та шляхом інтеграції психічної діяльності та діяльності свідомості та самосвідомості здійснити проектування, моделювання, прогнозування та, за необхідності, корекцію власних дій у внутрішній психічній

діяльності. І, як наслідок, перенести засвоєний алгоритм на зовнішню предметну діяльність. Будучи суто внутрішнім процесом, особистісна саморегуляція детермінується функціонуванням тривоги, що забезпечує формування у підлітків здатності до саморегуляції власної особистості у процесі вирішення складних ситуацій життєдіяльності.

Таким чином, можна констатувати, що особистісна саморегуляція підлітків, за показниками тривоги як стійкого стану та тривожності як особистісної властивості, представлена на рівні функціонування тривожності як якісної складової їхнього особистісної здатності до саморегуляції. Тенденції до функціонування вольової активності та спрямованості цих підлітків визначаються недостатньо сформованою рефлексією, яка б дозволяла підлітку самому справлятися з цими станами, достатньо складними для психічної та свідомої діяльності. Це й підтверджує несформованість здатності у підлітків із порушеннями розумового розвитку до операції перенесення у психічний діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі **висновки**:

1. За показниками функціонування психічних станів, функціонування особистісної саморегуляції в підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснюється в пасивній, неструктурованій формі, визначається недорозвиненістю установок їхньої особистості, ситуативністю ініціативи й активності, одноманітним характером потреб, домінуванням зовнішньо опосередкованої мотивації діяльності та поведінки. Здебільшого особистісна саморегуляція цих підлітків обумовлюється домінантністю неопосередкованих подразників, що і визначають її автоматичну та неусвідомлену форму, підтверджують нагальну потребу у створенні технології зовнішньої регуляції при безпосередньому включенні у процес регуляції «значущого Іншого» для підлітка (дорослого чи однолітка).

2. Функціонування психічних станів та недостатньо сформова-

на здатність підлітків до їх регуляції й використання в практичній життєдіяльності забезпечується своєрідною «відірваністю» формування їхньої психічної діяльності в системі корекційно-розвивального навчання від формування переносу засвоєних алгоритмів діяльності. Це підтверджується тим фактом, що достатньо стійка тенденція до формування життєвих понять підлітків і нездатність до оволодіння ними спонтанними (науковими) поняттями, між якими й функціонує етап переносу алгоритму діяльності, а не досвіду, неможливе, тому що цей перенос ґрунтується не лише на психічному відображенні, а й на свідомому відображенні та формуванні випереджаючого відображення, що представлено в рефлексії як контролюючій функції особистісної саморегуляції.

РОЗДІЛ VI: РОЛЬ КОНТРОЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ В ОСОБИСТІСНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

6.1. Специфіка рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку

Дослідження особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку та його результати дозволили визначити специфіку особистісної саморегуляції, що виявляється у функціонуванні внутрішніх психічних засобів регуляції: психічні процеси, психічні та афективні стани, рефлексія. Контроль за результатами регуляції здійснюється лише за включення рефлексії як механізму розвитку свідомості та самосвідомості особистості. Рефлексія є основою рефлексивно-регулятивної активності особистості, що визначається здатністю особистості до усвідомлення внутрішніх засобів, стратегій і дій, що забезпечують її регуляцію, та здатністю до корекції цих засобів відповідно до ситуації, в якій вона здійснюється.

О. Анісімов визначає *рефлексію* як процес і його механізм, що забезпечує реалізацію функції пізнавальної реконструкції дії, що здійснилася, виявлення причин фіксованого чи можливого в майбутньому ускладнення в дії, корекції попереднього способу дії, що забезпечує спрямованість на усунення ускладнення в його реалізації при одночасному збереженні чи зміні мети дії¹⁸⁴. Рефлексія, будучи внутрішнім процесом, який здійснюється за допомогою суто психічних засобів (таких, як: зверненість пізнавальних здібностей на внутрішні механізми та їхній прояв, що забезпечують інтелектуальну діяльність, основу якої складає оперування вже існуючими в досвіді результатами пізнання, та створення «образів-замінників» як засобів відповіді на внутрішні питання, що формулює людина; зверненість

184 Т. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология: учебно-метод. пособие / О. С. Анисимов ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.

до внутрішнього світу, до суб'єктивних механізмів, до їх мінливості, до факторів, що забезпечують цю мінливість, до найбільш значущих факторів внутрішнього розвитку тощо), обумовлюється не тільки значущістю природних факторів, але й соціокультурними, діяльними, культурними та духовними факторами становлення особистості людини.

Основними функціями рефлексії, на думку О. Анісімова є:

- пізнавальна, або реконструктивна, що звернена на відтворення в змісті самого рефлексивного знання траєкторії передуючої рефлексії дії;
- критична, що забезпечує відтворення причини ускладнення, неуспіху дії, який реально виявився чи ж може виявитися;
- нормативна, призначення якої в конструюванні чи корекції способу дії, нормативних вимог до дії.

Рефлексія обумовлюється спрямованістю особистості. В підлітковому віці спрямованість особистості формується за такими основними напрямками: гуманістична спрямованість (відношення підлітка до себе та суспільства, здебільшого позитивне); егоїстична спрямованість (підліток визначає себе більш значущим по відношенню до групової, суспільної позиції); депресивна спрямованість (підліток не має власної значущості для самого себе, його відношення до суспільства та групової взаємодії є умовно позитивним); суїцидальна спрямованість (підліток втратив цінність і значущість як самого себе, так і суспільства). Рефлексія забезпечує повільний, поетапний відхід від прямого копіювання оцінок дорослих у ставленні до самого себе, до самооцінки, все більше зосереджуючи увагу на внутрішніх критеріях. Ці внутрішні критерії виступають як психічні засоби саморегуляції, вони здобуваються в діяльності самосвідомості підлітка, зокрема в його самопізнанні. Самопізнання підлітка починається з процесу порівняння себе з іншими людьми (дорослими чи одноліт-

ками, значущими членами групи). Функціонування рефлексії на рівні самопізнання детермінує задоволення актуальної потреби пізнати себе (ідентифікація з власним «Я») та прагнення до відкриття власної сутності, яке досить часто супроводжується втратою підлітком внутрішньої рівноваги. Рефлексія, що спрямована на себе та іншого, дає можливість підлітку пізнати глибини власної недосконалості, що інтерпретується ним як невідповідність соціальним стереотипам і стандартам. Саме здобуття ідентифікації з собою та іншими, що здійснюється тільки шляхом рефлексії, призводить до оволодіння підлітком власними мотивами. В цьому віці рефлексія як акт мислення підлітка забезпечується не лише функціонуванням операцій аналізу, синтезу, узагальнення на рівні абстрагування (Л. Виготський, Н. Менчинська, Н. Стадненко та інші), але й засвоєнням моральних суджень (Л. Колберг) і самовизначенням (Л. Божович), яке конкретизується усвідомленням себе як носія соціальних ролей і статусів.

Роль рефлексії в контексті досліджень змістового наповнення саморегуляції визначалася в дослідженнях проблем розвитку *школяра як суб'єкта учіння*¹⁸⁵. Якісні прояви суб'єкта учіння полягають в сформованій регуляції школярем (контроль і корекція) результатів і процесу власної пізнавальної діяльності, основу якого складає рефлексія причин власних невдач, помилок, сумнівів, при одночасній спрямованості регуляції та рефлексії на раціонально-логічні операційні та особистісно-сміслові аспекти цієї діяльності.

Ю. Епімахіна визначає особистісну рефлексію як первинний процес формування смисложиттєвих орієнтацій у старшому шкільному віці¹⁸⁶. *Особистісна рефлексія* - це процес, що дає можливість суб'єкту переосмислити зміст власної свідомості та інтегрувати його

185 Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 213 с.

186 Епимахина Ю.В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте: диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Епимахина Юлия Владимировна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2008. – 213 с.: ил., РГБ ОД, 61 08-19/103.

в більш цілісний, відповідний цілям існування образ «Я». Стан сформованості цього процесу здійснює безпосередній вплив на становлення смисложиттєвих орієнтацій старших школярів, що відображається не лише у постановці ними більш адекватних життєвих цілей, але й у більш позитивному сприйманні власного минулого та теперішнього. Особистісна рефлексія в старшокласників формується шляхом усвідомлення: власної приналежності до певної групи, встановлення ідентичності з представниками групи, що детермінує появу почуття безпеки та підтримки; рефлексії власної зовнішності, що вказує на гендерну ідентифікацію старшокласників, їхнє відношення до протилежної статі, здатності до встановлення особливостей чоловічих і жіночих ролей; рефлексії почуттів, що ґрунтується на здібностях адекватного до ситуації вираження почуттів, здібності приймати почуття іншої людини, визнавати їх наявність або відсутність; рефлексії думок, яка визначає здатність реалістично оцінювати ситуацію, прогнозувати дії та співвідносити з власними силами та можливостями. Всі типи особистісної рефлексії – це реалістичні завдання розвитку старшого школяра. Водночас, найбільш складним типом є здатність проектувати власні почуття, переживання, бачення ситуації на аналогічні структури іншої людини. Саме така проективна здатність рефлексії виступає новим витком розвитку школяра та призводить до усвідомлення самого себе як складової людського суспільства, але з якісно іншого рівня.

Таким чином, рефлексія будучи процесом, механізми функціонування якого детермінується суто внутрішніми психічними засобами, формується під безпосереднім впливом того соціального оточення, в якому зростає особистість. Водночас, саморегуляція є суто внутрішнім процесом, на який не можна впливати прямими зовнішніми засобами. Його формування здійснюється суто індивідуально, відповідно, й корекція регуляції може забезпечуватися здебільшого самим суб'єктом. Опосередкований, непрямий вплив на будь-які

процеси регуляції можуть здійснюватися через рефлексію. Проблема розкриття сутності рефлексії в межах дослідження розумово відсталого підлітка вимагає більшої деталізації та визначення на цій основі методологічного підґрунтя для її дослідження саме в цієї категорії підлітків.

Становлення особистості людини обумовлюється соціокультурними факторами, але не вичерпується ними. Цей аспект підтверджується низкою досліджень учених, які шукали відповідь на питання виміру людського життя, співвіднесення в ньому психічного та свідомого, виявлення, залежно від психічного та свідомого, і характеру життя загалом. Незалежно від існування в розвитку людини тих або інших психофізичних порушень, аналіз і пошук істини її життя буде здійснюватися ідентично до аналізу способів життя людини загалом в її конкретному культурно-історичному вимірі. М. Папуча, досліджуючи внутрішній світ людини та його становлення, дає достатньо ґрунтовне пояснення особистісного розвитку як форми структурування особистістю свого власного внутрішнього світу¹⁸⁷. В контексті дослідження особистісної саморегуляції структурування особистістю свого власного внутрішнього світу виступає якісним показником її функціонування як на рівні психічної діяльності, так і на рівні діяльності її самосвідомості, тобто рефлексії. Саме пошуки відповідної інтерпретації рефлексії та її опису в підлітків із порушеннями розумового розвитку виступають необхідними та, водночас, доволі складними завданнями.

С. Рубінштейн рефлексію визначає як якісний спосіб і відношення людини до життя, як своєрідний механізм регуляції його¹⁸⁸. М. Мамардашвілі та А. Пятигорський визначають поняття «рефлексивної процедури», що забезпечується функціонуванням усвідомлення на різних рівнях психічного та свідомого відображення¹⁸⁹. Рефлексія

187 Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : [наук. монографія] / М. В. Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2001. – 656 с.

188 Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

189 М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом языке. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.

забезпечує усвідомлення на рівні відтвореної свідомості, тобто на рівні мислення про неї. Вчені визначають рефлексивний рівень функціонування свідомості, що забезпечує створення особливих умовних конструкцій – рефлексивні конструкції повторення та відтворення спонтанних і неконтрольованих дій і встановлення контролю за ними. Саме на рівні рефлексії, як стверджували ще Платон і Декарт, з'являється зв'язок у часі, поза рефлексією, на первинному психічному рівні функціонування свідомості, цих зв'язків не існує. Функціонування рефлексії – це поява своєрідних дублюючих конструкцій, де події відбуваються наче двічі: першого разу – самі по собі, вдруге – з самого початку функціонування рефлексивного механізму їх відтворення.

Саме в цьому регістрі функціонування свідомості з'являється прогностична діяльність особистості та її здатність до усвідомленої регуляції. Виділяючи первинну та вторинну рефлексію, вчені здійснюють і диференціацію цієї процедури на психічну та свідому¹⁹⁰. *Психічна рефлексія* – це така рефлексія, що побудована на первинних символах свідомості, які, здебільшого, є предметними, чуттєвими та досяжними для чуттєвого пізнання. Це символи-речі. Психічна рефлексія забезпечує формування у суб'єкта здатності до свідомого відображення часу, простору та відносин між об'єктами, що безпосередньо представлені в предметній діяльності суб'єкта та є матеріальними. Саме в цій рефлексії предметом її функціонування виступає не сам акт свідомості, не здатність суб'єкта вийти за межі свідомого відображення чуттєво заданого матеріалу, тобто буденності, але акт її чуттєвого осмислення та переживання, основу чого складають психічні, афективні стани, різноманітні чуттєві даності та система стереотипних дій суб'єкта з ними. Цей рівень рефлексії дає можливість суб'єкту вибудовувати відношення до самого себе і світу через предметність свого чуттєвого пізнання. Основне призначення

190 М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.

цієї рефлексії – робота над синкретизмом і комплексністю мислення.

Свідома (або вторинна) рефлексія – це рефлексія, основу якої складають вторинні символи. Ті, що не представлені в чуттєвому пізнанні, вони є ідеями, законами, нормами, смислами, певними сенсами, досягнути вимір яких можливо лише за умови виходу за межі чуттєвого досвіду, лише шляхом усвідомлення суб'єктом власної буденної реальності та усвідомлення характеру власного мислення про неї. Це поле діяльності знань, які є понятійними та мають високий рівень абстракції. Ця рефлексія – механізм створення нового знання про себе, про світ, але не з позицій його чуттєвого розуміння, а з позиції визнання його призначення, унікальності, неповторності, мінливості, самовідтворюваності та цілісності. У цій рефлексії виміром є не психофізичний стан суб'єкта, а його існування як суб'єкта в системі культурно-історичного функціонування людства.

Отже, в дослідженні особистісної саморегуляції важливого значення набуває виявлена М. Мамардашвілі та А. Пятигорським специфіка функціонування рефлексії як оволодіння суб'єктом первинними та вторинними символами, які є підґрунтям для формування мисленнєвої діяльності. Якщо говорити про філософський вимір рефлексії, то вона визначається через діяльність свідомості та психіки. Тобто, здійснюється хоча й умовний, але розподіл цих двох феноменів людського життя з відповідною диференціацією їх складових. Йдеться про диференціацію психіки на стани та сфери, інтелектуальні структури та лінгвістичні опозиції, а також про відповідну диференціацію свідомості на стани, сфери та структури. І, як наслідок, визначається рефлексія як механізм переходу від психічного до свідомого, як механізм та умова функціонування свідомого в межах осмислення самої процедури мислення, як механізм функціонування символів та мовлення, які інтегруються в мисленні і визначаються як понятійне мислення. У психологічному ж вимірі у виявленні рефлексії акцент ставиться на свідомості та самосвідомості.

Свідомість з'являється в результаті оволодіння та застосування мовленнєвих засобів, які дозволяють використовувати «зовнішні» знаряддя, самоорганізацію, а також знаряддя роздвоєння самого змісту внутрішнього плану відображення й участі в корекції дій¹⁹¹. У свідомості акцент ставиться на змісті значень і мовленнєвих засобів, тоді як у самосвідомості акцент зміщується на стеження за самим суб'єктом, який оперує мовленнєвими значеннями. *Рефлексія* – це свідомість, що звернена на самого себе як спосіб організації розумової діяльності в ході прийняття рішень. Рефлексія необхідна для того, щоб від констатації особистість перейшла до конструювання майбутнього, до уявлення, тобто, до дії зі спрямованістю. Г. Щедровицький визначав, що рефлексія має своїм результатом план, проект, які виробляються на основі аналізу дій, що були виконані в зовнішній позиції¹⁹².

Отже, змістовими складовими рефлексії виступає взаємообумовленість зовнішнього та внутрішнього плану дій, інтроєцирування зовнішніх по відношенню до суб'єкта характеристик, властивостей, характерних ознак об'єктів та встановлення зв'язків, які й створюють внутрішнє уявлення про ці об'єкти. Рефлексія – це створення плану, ймовірного проекту власної діяльності. Це своєрідне внутрішньо інтровертоване планування діяльності, що ззовні проявляється в двох складових – активності та спрямованості. Де активність – це особистісна властивість, а спрямованість – інтровертована діяльність її суб'єкта. Рефлексія як механізм особистісної саморегуляції – це процес переходу інтровертованої діяльності в її зовнішню спрямованість, яка співвідноситься з активністю особистості. Результатом рефлексії є усвідомлена дія, основу якої складає лабільність зв'язків між інтровертованою діяльністю та активністю особистості. Реф-

191 Анисимов О.С. Рефлексивная акмеология: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.

192 Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. – М. : Издательство «Наследие ММК», 1980. – 800 с.

лексія – це свідомо діяльність мислення, що спрямована на виділення, об'єктивування, аналіз, синтез та узагальнення об'єкта (його властивостей), зв'язку, ідеї, закономірності (будь-то символи-речі чи символи вторинного ряду) і, як наслідок, прийняття усвідомленого рішення щодо будь-якої ситуації, переживання чи особистісного вибору. В рефлексії поряд із прийняттям рішення здійснюється усвідомлення власного способу діяльності мислення та вироблення критичного ставлення до нього. Саме поява критичності суб'єкта до власної свідомої мисленнєвої діяльності, критичності у ставленні до усталених мисленнєвих форм і дій складає змістовну сутність рефлексії.

І. Бех визначає морально-вольовий аспект рефлексії, зазначаючи: «У процесі пізнання об'єктів і явищ навколишнього світу особистість засвоює певні закони, закономірності, поняття, що пояснюють його. Порівняно менше вона знає, чим керуватися, коли мова йде про її духовно-моральну структуру. Людина часто не має чіткого та розгорнутого уявлення про цю структуру, її складові, онтогенетичні особливості та закономірності функціонування і розвитку. Усі аспекти належать до самосвідомості як центрального показника розвиненої особистості»¹⁹³. Позиція вченого полягає в тому, що зміст особистісної самосвідомості не зводиться лише до самопізнання як одного із компонентів структури особистісної рефлексії, цим самим убачаючи в рефлексії не лише набір діяльнісно-процесуальних характеристик особистості, якими, здебільшого, на сьогодні її психологічно вимірюють, а й покладає в основу рефлексії ідею про самосходження людини до духовності, яка може бути реалізована на основі концепції багатомірної системно-функціональної особистісної рефлексії. Саме цю форму рефлексії визначає процес самостворення особистості, формування цілісної внутрішньої картини духовної самодіяльності, що спрямована на її гармонійне соціальне функціонування, духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток, що безпосередньо виступає резуль-

193 Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Навчальний посібник. – К.: «Академвидав», 2012. – 256 с.; с. 42.

татом розвивального навчання та самовиховання особистості. Отже, рефлексія виступає багатовимірною системно-функціональною властивістю особистості, результатом якої є цілісність її внутрішнього духовного світу, самосходження до духовності як внутрішньої якісної та зовнішньої активної дієвої характеристики, як гармонійне соціальне функціонування.

Підтвердження факту функціонування рефлексії в особистості з порушеннями розумового розвитку було підтверджено в дослідженнях Е. Зиглера¹⁹⁴. Дослідження мимовільних самоописів людей дорослого віку з розумовою відсталістю, за результатами яких було виявлено співвідношення в їхній самооцінці реалістичних, ідеальних (бажаних) характеристик «Я» та негативних очікувань в їхньому майбутньому (що вказує не тільки на здатність прогнозувати, проектувати та моделювати майбутнє, але й співвідносити негативні фактори з власним життям та упереджувати їх появу) показало, що змістом їхнього реалістичного «Я» є: корисна турбота (70%); гарна поведінка (45%); риси особистості, що забезпечують можливості бути щасливою та реалізовувати себе (60%); важливість бути освіченим (55%), здоровим (30%), товариським (25%), мати хобі та захоплення (25%). Ідеальними характеристиками «Я» для досліджуваних були: наявність професії (95%), соціально схвальних рис особистості (45%), задоволення від успішної професійної кар'єри (25%), здоров'я (20%). Найбільш актуальні негативні очікування в майбутньому, з якими не хотіли б зіштовхуватися досліджувані, це агресія (60%), негативні особистісні риси, що засуджуються в суспільстві (45%), злочинність (45%), наркоманія та алкоголізм (30%), небажаність скоєння протиправних дій та покарання (25%), страх травми, хвороби та смерті (25%). Це дозволяє вказати, що особистість навіть за наявності порушень функціонування розумової діяльності здатна регулювати себе шляхом засвоєння тих соціально схвальних стереотипів та осо-

194 Personality Development in Individuals with Mental Retardation / Ed. By E. Zigler and D. Bennett-Gates, – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 284 pp.

бистісних характеристик, які є соціально значущими, що і підтверджує їхню здатність до рефлексії того соціокультурного середовища, в якому вони функціонують, і самих себе.

Представлені методологічні позиції, які визначають специфіку дослідження рефлексивно-регулятивного механізму особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку дали можливість зосередити зусилля на виявленні таких особливостей їхньої рефлексії: наявність сформованих здібностей до свідомої діяльності у визначенні стилю власного життя; наявність сформованих здібностей до оволодіння первинними та вторинними символами, що є підґрунтям для формування та функціонування усвідомленої мисленнєвої діяльності; наявність переходу інтровертованої діяльності у її зовнішню спрямованість, яка співвідноситься з активністю особистості; поява критичності суб'єкта до власної свідомої мисленнєвої діяльності та критичності у ставленні до соціально усталених мисленнєвих форм і дій; специфіка функціонування багатомірності системно-функціональної властивості особистості. Ці особливості виступають підґрунтям для визначання спектру регулятивних процесів таких підлітків, а саме: визначення суб'єктивної позиції та способу її повідомлення в ситуації (внутрішня, яка визначається переживаннями, протиріччями, загостреннями внутрішніх конфліктів; зовнішня – ситуація міжособистісних взаємин із оточуючими); усвідомлення та регуляція психічних та афективних станів, що детерміновані ситуацією; моделювання дій і вчинків узгоджених із власною позицією та характером ситуації; прийняття та виконання усвідомлених рішень, які відповідають власній суб'єктивній позиції та їх узгодження з груповими рішеннями; корекція дій і вчинків.

Інтеграція функціонування рефлексивно-регулятивного механізму та регулятивних процесів дає можливість визначити специфіку рефлексивно-регулятивної активності підлітка з порушеннями розумового розвитку. Емпіричне вивчення рефлек-

сивно-регулятивного механізму здійснювалося за допомогою методики дослідження вольової організації особистості за М. Гуткіним, Г. Михальченко, А. Прудило та ін., методики діагностики емпатії за А. Меграбяном і Н. Епштейном, проєктивної методики діагностики особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. Дослідження рефлексивно-регулятивного механізму особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку також здійснювалося з урахуванням соціокультурних факторів – стереотипізації у ставленні до таких підлітків із боку суспільства, однолітків зі збереженим розумовим розвитком і однолітків із порушеннями; вікових, вплив яких вимірюється існуванням невірноважених оцінок і самоставлення як наслідку проходження підлітком психофізичних змін пубертату; особистісних факторів – довільності/ мимовільності особистісної здатності до регуляції та специфіки її спрямованості (екстравертованість і високий рівень нейротизму) та функціонування під впливом психічних станів (здатності до агресивності, аутоагресивності, образи, підозри, тривожності тощо).

Як було зазначено вище, соціокультурні фактори функціонування особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку здебільшого представлені складністю та неоднозначністю їхнього сприймання оточуючими. Підтвердженням цього є дослідження F. Gibbonsa та S. Kassinsa, які встановили, що підлітки, які мають нормальний рівень інтелектуального розвитку досить песимістично відносяться до спілкування з розумово відсталими однолітками, очікуючи від них різноманітних когнітивних, комунікативних та поведінкових проблем¹⁹⁵. Здебільшого однолітки без порушень не бажають вступати з ними у комунікацію, тому що не вбачають у цьому сенсу.

Також ставлення оточуючих до такого підлітка обумовлюється загальною спрямованістю його особистості, яка розкривається через

¹⁹⁵ Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей: книга для родителей и воспитателей. — СПб.: Речь, 2001. — 124 с.

його ставлення до людей, до самого себе, відношення до предметів оточуючої дійсності. Система взаємодій підлітка з оточуючими визначає:

- об'єктивне положення підлітка та дорослого в оточуючому соціальному середовищі;
- ролі підлітка в системі стосунків цього оточення;
- ставлення підлітка до соціального оточення.

Особистісне ставлення дорослих до підлітків, яке здебільшого детермінує прояви підлітка і впливає на його ставлення до оточення, також доволі часто призводить до проявів його конфліктності, агресивності, негативізму як реакцій на вимоги оточуючих відповідати тим або іншим правилам, рольовим і статусним позиціям. Підлітку з розумовою відсталістю досить складно усвідомити та здійснити відповідне осмислення самого себе у тій або іншій ситуації міжособистісної взаємодії, що і призводить до поведінкових порушень. Йдеться про специфіку формування його рефлексії, яка забезпечує спрямованість діяльності підлітка та специфіку особистісної активності в цій діяльності.

Сформованість вольових якостей особистості, що складають його активність і визначаються ступенем усвідомлюваності самим підлітком власних особистісних якостей, що обумовлюються його здатністю до рефлексії, вивчалися за методикою дослідження вольової організації особистості. Результати діагностики дають можливість визначити стан сформованості у підлітків із порушеннями розумового розвитку таких особистісних якостей, як: ціннісно-смілова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самоволодіння, самостійність, загальний показник вольової організації особистості. Можна зазначити, що ці вольові якості дають можливість визначити специфіку рефлексії як багатомірності системно-функціональної властивості особистості (Табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Психологічний аналіз вольових якостей особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку (за методикою дослідження вольової організації особистості)

Шкали вольових якостей особистості	Показники сформованості вольових якостей підлітків з порушеннями розумового розвитку (досліджувані у %)		
	низький рівень	середній рівень	високий рівень
Ціннісно-смилова організація особистості	22,3	66,7	11
Організація діяльності	22,3	44,7	33
Рішучість	22,3	44,7	33
Наполегливість	0	77,7	22,3
Самоволодіння	22,3	66,7	11
Самостійність	22,3	44,7	33
Загальний показник вольової організації особистості	0	77,7	22,3

Емпіричне дослідження дало можливість виявити, що здебільшого сформованість практично всіх вольових якостей у підлітків визначено на середньому рівні, тобто, розвинені в тій мірі, яка є достатньою для того стилю діяльності, в якій вони беруть участь. Це підтверджується тим фактом, що підлітки навчаються в спеціальному загальноосвітньому закладі, де здебільшого як навчальний, так і виховний процеси спрямовані на формування саме цих вольових

якостей. Відносна стійкість показників як за низьким, так і за високим рівнем сформованості вольових якостей також підтверджує виявлену в ході дослідження тенденцію щодо функціонування певного відсотка підлітків, які за тим або іншим рівнем представленості в структурі їхньої особистісної організації того чи іншого фактору є сталим, що, власне кажучи, і відрізняє дослідження підлітків в нормі. Там феномен буде мати значно ширшу варіацію та диференціацію. Так, близько 22% підлітків мають сталі показники за функціонуванням усіх досліджуваних феноменів, аналогічно варіюються показники високого рівня, здебільшого не перевищуючи 35%. Середній рівень сформованості саме вольових якостей вказує на загальну позитивну тенденцію в функціонуванні рефлексивно-регулятивного механізму. Підлітки здатні «чути» інших людей, сприймати інструкцію, їм притаманне прагнення бути кращими. Також враховується і той аспект, що дослідження саме цих якостей завжди в підлітковому віці характеризується прагненнями підлітка виглядати значно краще, що детермінується самим віком. Позитивним аспектом є той, що у підлітків сформовано саме ті якості, що є необхідними для подальшого життя. Щодо функціонування невротичної структурної організації підлітків, то можна зазначити, що середній і високий рівень представлення сформованості вольових якостей вказує на позитивну тенденцію саме при невротичному розвитку. Щодо психотичної, то показники цієї структури є сталими – це низький рівень сформованості вольових якостей. Водночас при виявленні загальної тенденції цей показник зникає, що і підтверджує здатність підлітків із психотичною організацією до регуляції в системі інтерперсональних взаємодій.

Дослідження стану сприймання іншого та здатність тестувати реальність, що підтверджує існування чи ж, навпаки, відсутність порушень у функціонуванні «Я» підлітка здійснювалося за методикою діагностики емпатії за А. Мєграбяном і Н. Епштейном. Емпатія в

представленому дослідженні визначається як здатність підлітка вступати в комунікацію з іншим, вміти «чути» і «бачити» іншого та встановлювати з ним контакт, підтримувати його та регулювати. Підліток здатний відмежовувати свої прагнення та потреби від потреб іншого, не ставати засобом маніпуляції та маніпулювати самому (Табл. 6.2.).

Таблиця 6.2

Порівняльний аналіз сформованості емпатії підлітків із порушеннями розумового розвитку (гендерний аспект)

Показник емпатії	Досліджувані у %	
	дівчата	хлопці
Високий	28,5	12,5
Середній	71,5	75
Низький	0	12,5

Отримані результати дають можливість встановити, що підлітки з порушеннями розумового розвитку здатні до встановлення комунікативних міжособистісних контактів із оточуючими, в них сформовано здатність тестувати реальність, оцінювати іншого. Водночас при низькому рівні вольової організації особистості саме підлітки, що є або надмірно емпатичними, або мають низький рівень цієї якості, й виступають у ролі жертв або агресорів при деструктивних формах міжособистісних взаємодій.

Таким чином, функціонування рефлексії як багатомірності системно-функціональної властивості особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку забезпечується сформованими такими вольовими якостями, як:

- ціннісно-смилова організація особистості підлітка, яка

визначає сформовану здатність підлітка до виконання норм і правил міжособистісної взаємодії, визначення власних потреб і ймовірних шляхів для їх задоволення;

- організація діяльності, сформована в підлітків із порушеннями розумового розвитку, відзначається здатністю виконувати діяльність згідно з інструкцією, вступати в контакт і формувати власну діяльність;
- рішучість таких підлітків, яка полягає в існуванні іноді полярних ознак цієї якості. Підлітки можуть бути рішучими як у виконанні певних видів діяльності, що є соціально корисними, так і в порушенні правил порядку;
- наполегливість, яка може обумовлюватися ситуативними факторами та часто може детермінувати порушення соціальної взаємодії;
- самоволодіння, яке дається підліткам із великими зусиллями, водночас при легкій формі порушення розумового розвитку ця якість підпорядковується ієрархії усвідомлених підлітком цінностей, серед яких вагома частка належить саме задоволенню власних потреб;
- самостійність, яка виявляється в професійних уподобаннях підлітка. Так, доволі часто з 16-17 років, а у деяких випадках вже з 14-15 років підлітки починають активно заробляти власні кошти, здебільшого в робочих професіях, ігнорують навчання, що досить призводить до порушення норм і правил шкільного життя;
- здатність до встановлення комунікативних контактів;
- здатність до тестування реальності, об'єктивування іншого;
- здатність визначати і відмежовувати себе від іншого.

6.2. Особливості рефлексивно-регулятивної діяльності підлітків

Дослідження стану функціонування рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку здійснювалося за авторською проективною методикою діагностики рефлексивно-регулятивної активності.

Результати методики дали можливість визначити стан функціонування спектру регулятивних процесів: визначення суб'єктивної позиції та способу її повідомлення у ситуації (внутрішня, яка визначається переживаннями, протиріччями, загостреннями внутрішніх конфліктів тощо; зовнішня – ситуація міжособистісних взаємин із оточуючими); усвідомлення та регуляція психічних та афективних станів, що детерміновані ситуацією; моделювання дій і вчинків, узгоджених із власною позицією та характером ситуації; прийняття та виконання усвідомлених рішень, що відповідають власній суб'єктивній позиції та їх узгодження з груповими рішеннями; корекція дій і вчинків.

Змістовно методика ґрунтувалася на: виявленні та описі підлітком із порушеннями розумового розвитку *загальних ситуацій власної життєдіяльності*, що визначає стан сформованості здатності до визначення суб'єктивної позиції та способу її повідомлення у ситуації; *наявності регуляції психічних станів*, що дозволяє визначити стан сформованості здатності підлітка до усвідомлення та регуляції психічних і афективних станів, детермінованих ситуацією; *наявності особистісної регуляції психічних станів та їхньому узгодженні зі специфікою ситуації*, що вказує на стан сформованості здатності підлітка до моделювання дій і вчинків, узгоджених із власною позицією та характером ситуації, а також прийняття й реалізація ним усвідомлених рішень, що відповідають власній суб'єктивній позиції та їх узгодження з груповими рішеннями; *наявності регулятивних засобів у підлітка*, що забезпечують функціонування здатностей до корекції

дій і вчинків відповідно до ситуації. Створення *профілю особистісної саморегуляції* дає можливість встановити стан функціонування рефлексивно-регулятивної діяльності підлітка.

В експериментальній ситуації підлітку пропонувалися зображення ситуацій, які в межах методики було розподілено на типові та загальні, що дозволило у процесі діагностики виявляти відношення підлітка до спільної діяльності в експериментальній ситуації з дослідником та тих ситуацій, що йому пропонувалися (змодельовані ситуації навчальної, побутової, само обслуговуючої, навчально-трудової, професійно-трудової діяльності).

Типові ситуації за змістом відповідають соціальній ситуації розвитку підлітка та провідній діяльності: навчальна ситуація, професійно-трудова ситуація, ситуація взаємодії з однолітками, ситуація взаємодії в побутовій діяльності. Загальні ситуації визначаються суб'єктивним ставленням підлітка до діяльності та виступають чинниками продукування психічних станів. До таких ситуацій належать: фонові чи нейтральні, стресові та ситуації суб'єктивної оцінки (усвідомлення власної дії чи вчинку та прийняття відповідальності). Типові ситуації оцінюються за визначеними характеристиками загальних ситуацій (Додаток Д). Як типові, так і загальні ситуації виступають як критерії оцінки стану усвідомлення підлітком основних видів діяльності та ситуацій, у яких діяльність реалізується. Відповідно, загальні ситуації є показниками психічних станів, що виступають як відношення підлітка до діяльності:

- навчальна діяльність: звичайний урок і відповідь біля дошки, ситуація взаємодії з учителем, виконання навчального завдання, активна участь у спільній навчальній діяльності (може визначатися самим підлітком як фонові або нейтральні, як стресові чи як ситуації суб'єктивної оцінки);
- професійно-трудова діяльність: ситуація сприймання та розуміння інструкції, ситуація виготовлення виробу, ситуація

професійної діяльності (може визначатися самим підлітком як фонова або нейтральна, як стресова чи як ситуація суб'єктивної оцінки);

- спілкування з однолітками: ситуація спілкування, ситуація спільної діяльності, ситуація встановлення контакту та інтимність стосунків із протилежною статтю, ситуація відстоювання власної позиції, конфлікту, бійки (може визначатися самим підлітком як фонова або нейтральна, як стресова чи як ситуація суб'єктивної оцінки);
- побутова діяльність: спілкування з батьками чи в спеціальному закладі поза навчанням, виконання повсякденних обов'язків, соціально-побутова взаємодія, організація власного вільного часу (може визначатися самим підлітком як фонова або нейтральна, як стресова чи як ситуація суб'єктивної оцінки).

Урахування типів ситуації дає можливість виявити відношення підлітка до діяльності загалом. Для оцінки психічного стану, що супроводжує ставлення підлітка до діяльності та ситуацій, в яких ця діяльність реалізується, застосовуються піктограми, що виражають психічний стан. Процедура проведення методики передбачала індивідуальну бесіду, протягом якої підлітку послідовно пропонувався ряд картинок і набір піктограм, які має назвати підліток. Підлітку пропонується:

- описати ситуацію на картинці, визначити основні сюжетні лінії, назвати їх, визначити дійових героїв, описати їхні дії;
- визначити психічний стан, в якому, на думку досліджуваного, знаходиться герой картинки в представлений ситуації;
- підібрати піктограму-стан, яка відповідає ситуації;
- назвати найбільш значущий, на його погляд, сюжет ситуації на картинці, відповідаючи на питання: «Що, по-твоєму, найголовніше, найважливіше в цій ситуації?», «Що ти виділив

би в цій ситуації, на цій картинці?»;

- оцінити ситуацію за моральними показниками: чесність, порядність, відповідальність, совісність тощо.

Інтерпретація отриманих результатів методики дала можливість виявити специфіку функціонування рефлексивно-регулятивної активності підлітка з порушеннями розумового розвитку. Загальна тривалість діагностики давала можливість визначити наявність у підлітків рефлексивного ставлення до ситуації взаємодії з дослідником. Так, практично всі досліджувані підлітки перебували в експериментальній ситуації протягом 45–50 хв. Вони розглянули практично всі види запропонованих типових ситуацій, встановили певну відповідність між власними психічними станами (які вони уточнювали за допомогою піктограм-станів) і тих людей, що були представлені їм у візуальному вигляді на картинці. Важливим показником також було визначення підлітком ситуації (типова) та її констатація за видами.

Так, у відповідь на пропозицію описати ситуацію, що була представлена на картинці, підлітки здебільшого відповідали буквально без додаткових міркувань: «...хлопчик дивиться кіно»; «...хлопчик йде на тренування»; «хлопчик учить уроки»; «тьотя шие одяг»; «тьоття, дівчинка збирають капусту»; «тато й син дивляться, грають на комп'ютері».

При встановленні та визначенні психічного стану, в якому перебуває герой у представленій на картинці ситуації, відповіді підлітків, як правило, виражали не конкретизацію стану, а повтори та описи дій героїв, а іноді приписування їм емоційного змісту, що представлено, наприклад, так: «хлопчик б'є»; «не хоче дивитися»; «падає на стіл» (при відповіді визначено рух тканини, а не описано рухи людини); «вибирають капусту» (не стан визначають, а констатують діяльність); «спілкуються, мишкою граються».

При підборі піктограми-стану, що підтверджувала б вербально визначений психічний стан, підлітки здебільшого обирали зображен-

ня та їх визначення відомих їм емоцій, іноді навіть однотипно повторювали піктограми-стани: смуток, радість (при роботі з ситуаціями професійної діяльності), сум, веселощі.

При здійсненні диференціації ситуації, представленої на картинці, на значущі та незначущі в ній елементи підлітки відповідали: «...хлопчик-друг, який піднімає руку», «хлопчик в окулярах читає книгу», «хлопчик читає вірші»; «не знаю...одяг»; «гуляє з дівчинкою тьоття» (не відповідає первинній констатації ситуації); «капуста»; «дядя танцює» (не встановлено основне); «форма дяді»; «дивиться кіно». Здебільшого визначається елементарна диференціація при відсутності пошуку та розмірковування, стереотипно визначаючи на зображенні відомі для них об'єкти, функції, дії.

Із зазначених показників оцінки моральності дій і вчинків, які в межах експериментальної ситуації передбачали виявлення здатності підлітка до ідентифікації власної оцінки представленої йому ситуації за допомогою тих або інших станів, було виявлено також певну однотипність у визначенні оцінки та відсутності суб'єктивної зацікавленості – чесність, порядність, відповідальність, сумлінність. Підлітки здебільшого обирали чесність, сумлінність, відповідальність, злість, порядність. Ці висновки підтверджують результати діагностики досліджуваної І.

Досліджувана І. (легка розумова відсталість, 15 років).

Ситуація 1: «*типова ситуація навчальної діяльності*». Описи ситуації на картинці: «учні піднімають руку, коли хочуть щось сказати»; психічні стани героїв сюжету картинки: «їм весело, а іншим невесело»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – книги, а визначено – комп'ютер»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «чесність».

Ситуація 2: «*типова ситуація навчальної діяльності*». Описи ситуації на картинці: «учень пише щось на парті, на дошці»; психіч-

ні стани героїв сюжету картинки: «злий»; піктограма-стан ситуації: «сумний»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – дошка, а визначено – хлопчик»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 3: «*типова ситуація професійно-трудової діяльності*». Описи ситуації на картинці: «якась жінка шие одяг»; психічні стани героїв сюжету картинки: «весело»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – машинка, а визначено – жінка на задньому плані»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 4: «*типова ситуація побутової діяльності*». Описи ситуації на картинці: «мама з донею щось купують»; психічні стани героїв сюжету картинки: «весело»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – вони хочуть щось нове приготувати, а визначено – листочки»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 5: «*типова ситуація побутової діяльності*». Описи ситуації на картинці: «директор тримає учня за вухо, а вчителька стоїть» (*Коментарі до ситуації*: «це мене замислило, у нас у школі такого не було, наш директор дуже добрий»); психічні стани героїв сюжету картинки: «злий»; піктограма-стан ситуації: «злий»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – вчителька, а визначено – хлопець»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 6: «*типова ситуація побутової діяльності*». Описи ситуації на картинці: «люди грають на піаніно»; психічні стани героїв сюжету картинки: «веселі, люди радіють, що грають одну з улюблених пісень»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елемен-

тів ситуації значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – піаніно, а визначено – людину, яка показує на щось»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-чесність».

Ситуація 7: «*типова ситуація побутової діяльності*». Описи ситуації на картинці: «одна людина прибирає у будинку»; психічні стани героїв сюжету картинки: «веселий»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – жінка радіє, а визначено – зображення, де жінка шие»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 8: «*типова ситуація комунікативної діяльності*». Описи ситуації на картинці: замість опису *Коментарі*: «Не дуже цікаво, бо тут про друзів, а я не хочу згадувати про своїх друзів». А потім *Опис*: «дівчата між собою балакають»; психічні стани героїв сюжету картинки: «радість, а одна похмура»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – діалог між дівчатами, а визначено – сумну дівчинку» (*показала на дівчину, зображену по центру, яка посміхається*); оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 9: «*типова ситуація особистісної взаємодії*». Описи ситуації на картинці: «смішний малюнок, бо обоє тримаються за голови, вони щось задумали»; психічні стани героїв сюжету картинки: «один похмурий, друга весела»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – не сваритися, а визначено – хлопця»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-чесність».

Створення профілю особистісної саморегуляції підлітка вказує на сформованість саморегуляції на довільному рівні, що підтверджується сформованою здатністю до формулювання характеристик

ситуації (але не назви ситуації); визначення психічних станів, але не власних, а тих, що представлено в її чуттєвому досвіді на рівні взаємодії з предметом сприймання (герої картинок, їхні дії); здатність до оцінки ситуації знаходиться на низькому рівні; практично не сформована здатність до виявлення та опису власного психічного чи афективного стану, водночас, в експериментальній ситуації, не дивлячись на демонстрацію незацікавленості, експериментальну діяльність здійснювала, надавала коментарі та зіставляла шляхом оцінки представленої ситуації та ситуації реальної взаємодії в умовах шкільного навчання. Сформованість регуляції психічних станів знаходиться на низькому рівні.

Досліджуваний Д: (*легка розумова відсталість, 19 років*). У процесі експериментальної ситуації спокійно давав відповіді на представлені завдання, не відволікався, відповідав коротко, використовуючи як окремі слова, так і словосполучення.

Ситуація 1: *«типова ситуація навчальної діяльності»*. Описи ситуації на картинці: «учні сидять за партами»; психічні стани героїв сюжету картинки: «один піднімає руку, щось хоче відповісти»; піктограма-стан ситуації: «страх»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – діти, а визначено – діти пишуть за столом»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «відповідальність».

Ситуація 2: *«типова ситуація навчальної діяльності»*. Описи ситуації на картинці: «учня викликали до дошки»; психічні стани героїв сюжету картинки: «учень ніяковіє»; піктограма-стан ситуації: «вина»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – учень вчиться писати букви, а визначено – страх»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «відповідальність».

Ситуація 3: *«типова ситуація професійно-трудової діяльності»*. Описи ситуації на картинці: «швачка»; психічні стани героїв сюже-

ту картинки: «стомлена»; піктограма-стан ситуації: «образа»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – не вколотися, акуратно шити, а визначено – допомогти швачці»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-чесність».

Ситуація 4: *«типова ситуація взаємодії з батьками»*. Описи ситуації на картинці: «Боже, який жах. Дитина щось зробила погане, не зробила домашнього завдання»; психічні стани героїв сюжету картинки: «їй боляче»; піктограма-стан ситуації: «злість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – завжди виконувати домашнє завдання, а визначено – ненависть»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-сумлінність».

Ситуація 5: *«типова ситуація побутової діяльності»*. Описи ситуації на картинці: «мама з донькою збирає цибулю»; психічні стани героїв сюжету картинки: «уважність»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – допомога мамі, а визначено – добро»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-чесність».

Ситуація 6: *«типова ситуація взаємодії з батьками»*. Описи ситуації на картинці: «тато вчить сина грати на піаніно»; психічні стани героїв сюжету картинки: «спокійні»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – навчитися грати на піаніно, а визначено – нічого не визначив»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «чесність».

Ситуація 7: *«типова ситуація побутової діяльності»*. Описи ситуації на картинці: «хатня робітниця...прасує, миє посуд, вивішує білизну, миє, витирає бруд»; психічні стани героїв сюжету картинки: «стомлена»; піктограма-стан ситуації: «смуток»; диференціація еле-

ментів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – миття, а визначено – посуд»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 8: «*типова ситуація комунікативної діяльності*». Описи ситуації на картинці: «дівчата розповідають одна одній анекдот»; психічні стани героїв сюжету картинки: «їм добре»; піктограма-стан ситуації: «радість»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – дружба, визначено – дружба»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «моральність-порядність».

Ситуація 9: «*типова ситуація особистісної взаємодії*». Описи ситуації на картинці: «чоловік з жінкою сваряться»; психічні стани героїв сюжету картинки: «їм сумно»; піктограма-стан ситуації: «сум»; диференціація елементів ситуації на значущі та незначущі: «за ситуацією значущий елемент – не сваритися, а визначено – страх за те, що накричали один на одного»; оцінка ситуації за показниками моральності дій і вчинків: «сумлінність».

Створення профілю особистісної саморегуляції підлітка вказує на сформованість саморегуляції на довільному рівні, що підтверджується: сформованою здатністю до формулювання характеристик ситуації; визначення психічних станів, але не власних, а тих, що представлено в його чуттєвому досвіді на рівні взаємодії з предметом сприймання (герої картинок, їхні дії); здатність до оцінки ситуації знаходиться на низькому рівні; практично не сформована здатність до виявлення та опису власного психічного чи афективного стану. Також виявлено тенденцію до функціонування підвищеного рівня тривожності підлітка та здатність до моделювання тих чи інших сюжетних елементів, представлених на картинці. Все це дозволяє вказати на наявність тенденції функціонування саморегуляції на рівні усвідомлення станів і здатності до їх корекції.

Рефлексія в підлітковому віці – це процес і механізм усвідомленої

регуляції внутрішніх процесів, станів та інших продуктів психічного й свідомого відображення, що забезпечують формування функції випереджаючого відображення та здатності здійснювати моделювання, програмування, прогнозування, корекцію внутрішніх засобів регуляції та поведінки.

За результатами діагностики встановлено, що рефлексивно-регулятивна активність особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку обумовлюється віковими показниками та станом розумової відсталості. При легкій формі визначається тенденція до сформованості особистісної саморегуляції на рівні усвідомленої регуляції психічних засобів та поведінки, яка підкріплюється віковим підетапом (здебільшого, в старшому підлітковому віці) підлітка. Водночас, у ранньому підлітковому віці особистісна саморегуляція здебільшого функціонує на довільному рівні. Встановлено, що при невротичному типі особистісної саморегуляції функціонує динаміка зростання від довільного її рівня до рівня психічної зрілості. Водночас, при психотичному типі саморегуляція функціонує лише на довільному рівні.

Дослідження рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку передбачало також і виявлення специфіки функціонування сформованих здібностей до свідомої діяльності у визначенні стилю власного життя. Підліткам є притаманним надмірне фантазування, яке ззовні може носити характер своєрідного об'єктивування власних думок, вчинків у формі розмірковувань, аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, але це не є результатом діяльності їхньої рефлексії. Здебільшого вони прагнуть створити сім'ю, мати власну оселю, здобути професію та продовжувати налаштовувати власне життя. Все це визначається як здатність визначити власний стиль життя, основними показниками якого у цих підлітків є професія, пошук партнера та створення сім'ї.

Для того, щоб ці смислові позиції не носили характер синкре-

тичного мислення, де провідним є образ та існування зв'язків, що є суто суб'єктивними, неусвідомленими та не відображають реалістичних зв'язків між характеристиками, властивостями, якостями об'єктів, необхідно дослідити сформованість їхніх здібностей до засвоєння первинних і вторинних символів, які є підґрунтям для формування та функціонування їхніх абстрактних і життєвих понять та, як наслідок, рефлексії. Визначений високий показник екстравертованості особистості таких підлітків вказує на зорієнтованість спрямованості діяльності та активності особистості на об'єктивні стимули та нехтування усвідомленою суб'єктивною позицією у прийнятті рішень, навіть якщо вони носять характер автоматичної діяльності. Саме формування інтровертованої позитивної спрямованості діяльності підлітків та її перехід у зовнішню спрямованість, яка співвідноситься з активністю їхньої особистості, та поява критичності їхнього суб'єкта до власної свідомої мисленневої діяльності й критичності у ставленні до усталених стереотипних мисленневих форм та дій і забезпечує функціонування підлітка як суб'єкта власної діяльності та особистості, яка має власну усвідомлено регульовану активність.

Виявлення специфіки визначених характеристик функціонування рефлексії в підлітковому віці, а ця специфіка є притаманною як підліткам із порушеннями розумової діяльності, так і підліткам зі збереженими функціями розумового розвитку, також здійснювалося в межах представленого емпіричного дослідження за допомогою методів математичної статистики та математичного обчислення отриманих експериментальних результатів. Саме взаємообумовленість визначених складових психологічних механізмів особистісної саморегуляції та встановлення між ними кореляційних зв'язків дає можливість в межах цього дослідження описати специфіку функціонування рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Кореляційний аналіз здійснювався за U-критерієм Манна – Уїтні, використання якого було спрямовано на підтвердження робочої

гіпотези щодо константності та незмінності значущості психічних станів у структурі особистісної саморегуляції цих підлітків і виявлення здатності до їх регуляції підлітками засобами рефлексії в межах підетапів підліткового віку. За результатами застосування U-критерію Манна – Уїтні статистично достовірної різниці між вибірками за жодною із змінних виявлено не було.

Використання кореляційного аналізу із застосуванням Pearson Correlation показав наявність таких статистично достовірних зв'язків між змінними:

- страхом ситуації перевірки знань і емпатією $r = ,941^{**}$ при $p < 0.01$;
- загальною тривожністю й емпатією $r = ,901^{**}$ при $p < 0.01$;
- загальною тривожністю та страхом ситуації перевірки знань $r = ,833^{**}$ при $p < 0.01$;
- образою й індексом ворожості $r = ,815^{**}$ при $p < 0.01$;
- підозрілістю й індексом ворожості $r = ,806^{**}$ при $p < 0.01$;
- роздратуванням та індексом ворожості $r = ,786^{**}$ при $p < 0.01$;
- загальною тривожністю та низьким фізіологічним спротивом стресу $r = ,784^{**}$ при $p < 0.01$;
- страхом перевірки знань і низьким фізіологічним спротивом стресу $r = ,735^{**}$ при $p < 0.01$;
- фізичною агресією та роздратуванням $r = ,698^{**}$ при $p < 0.01$;
- страхом переживання соціального стресу та проблемами і страхами у відносинах із вчителем $r = ,654^{**}$ при $p < 0.01$;
- загальною тривожністю та страхом самовираження $r = ,631^{**}$ при $p < 0.01$;
- страхом самовираження та проблемами й страхами у відносинах із вчителем $r = ,608^{**}$ при $p < 0.01$;
- фрустрацією потреби в досягненні успіху та проблемами і страхами у відносинах із вчителем $r = ,604^{**}$ при $p < 0.01$ (Додаток Д).

Встановлені кореляційні зв'язки дають можливість визначити, що сформованість рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюється поєднанням активності їхньої особистості та інтровертованою спрямованістю їхньої діяльності, здатністю вступати в інтерперсональну взаємодію. Інтровертована спрямованість діяльності підлітків забезпечується спектром психологічних детермінант, вплив яких є не завжди конструктивним на функціонування їхньої особистісної активності.

Детермінантою інтровертованої спрямованості діяльності підлітків є загальна тривожність, яка корелює з емпатією. Це дозволяє визначити факт динаміки тривожності цих підлітків залежно від їхньої здатності налаштовувати комунікативну взаємодію та здатності тестувати реальність чи ж, навпаки, високої конформності та навіюваності у взаємодії з іншими. Здебільшого підлітки, які мають високий рівень емпатії характеризуються наявною тенденцією до високої навіюваності, а значить недостатньо сформованою інтровертованою спрямованістю їхньої діяльності. Інтровертована спрямованість діяльності визначається здатністю підлітка визначити характер міжособистісної взаємодії та прийняти власне рішення щодо включення в цю взаємодію чи ні, тобто, протестувати реальність. У свою чергу, низький рівень емпатії детермінує підвищення їхньої тривоги до патологічного рівня її функціонування, що деструктивно впливає на здатність підлітків тестувати реальність, і, здебільшого, саме у таких підлітків констатується наявність психотичної організації особистості та психопатоподібна поведінка. Надмірно підвищена емпатія також спричиняє підвищення тривоги й знижує ефективність тестування реальності підлітків, що призводить до негативних внутрішніх афективних станів і переживань. У будь-якому випадку, підліткам доволі складно коригувати внутрішній дискомфорт, що пов'язаний із тривожністю, яка, перш за все, привносить негативну специфіку в психічне, психологічне та соціальне функціонування.

Емпатія ж, при її цілеспрямованому формуванні у підлітка, дає йому можливість, за допомогою вибору «значущих Інших» людей, коригувати тривогу та її наслідки.

Загальна тривожність і низький фізіологічний спротив стресу детермінується тим, що підвищення тривоги завжди знижує здібності підлітка до стресостійкості. Зважаючи на загальну психофізіологічну організацію цих підлітків, яка знижує його пристосовуваність до ситуацій стресогенного характеру й детермінує появу неадекватної деструктивної реакції на будь-який тривожний фактор середовища, функціонування тривожності як стану призводить до появи вторинних особистісних порушень і дисфункцій. Цю детермінанту необхідно завжди контролювати, бо саме вона й виступає показником формування неврозів і психотичних станів цих підлітків, основу яких складає патологічна тривога.

Кореляційний зв'язок між загальною тривожністю та страхом самовираження вказує на специфіку суб'єктивного відношенням підлітка до системи міжособистісних взаємодій в школі та існування негативних емоційних переживань ситуацій, що пов'язані з необхідністю саморозкриття, розкриття власних можливостей перед іншими. Загалом, для усіх підлітків характерними є проблеми саморозкриття перед іншими, за винятком існування психопатологічних дисфункцій, що пов'язані з істерією. Здебільшого цей аспект є характерною ознакою розвитку в підлітковому віці, результатом якого має бути сформована адекватна критичність у ставленні підлітка до самого себе та інших. Ґрунтується саморозкриття на спектрі психофізіологічних змін та специфіці формування самоставлення підлітка до власного образу «Я» (фізичного) як складової його «Я-концепції». Отже, функціонування високого рівня загальної тривожності деструктивно впливає на процес саморозкриття, детермінує формування неадекватної, негативної спрямованості та активності особистості підлітка. Це може призвести до того, що підліток буде шукати неформальні

об'єднання, в яких потребуватиме підтримки як основного чинника зменшення рівня тривожності. Він прагне наче позбавитися від внутрішнього дискомфорту, який детермінується тривогою та страхом самовираження. На особливу увагу заслуговує цей аспект у підлітків, у яких діагностується функціонування вторинних особистісних патопсихологічних дисфункцій, які в цьому випадку будуть значно підсилюватися.

Особливої уваги заслуговують детермінанти, які обумовлені кореляційними зв'язками між образою й індексом ворожості, підозрілістю й індексом ворожості та роздратуванням й індексом ворожості. Індекс ворожості визначає існування стійкої особистісної властивості – ворожості або агресивності. Загалом існування цієї властивості виступає одним із характерних проявів здатності особистості до саморегуляції. Відсутність агресивності в структурній організації особистості вказує на її конформність і на існування спектру психопатологічних порушень. Саме агресивність є своєрідним чинником спрямованості та активності підлітка. Водночас існування цієї властивості в поєднанні з образою вказує на існування такої характерної риси особистісної саморегуляції, як заздрість і ненависть до оточуючих, що ґрунтується як на реальних діях у ставленні до підлітка, так і його уявленнях. Беручи до уваги, що таким підліткам є притаманним розвиток уяви, що детермінує порушення тестування ними реальності, що ці характеристики досить часто детермінують як деструкцію особистості цих підлітків, так і проектування неадекватних до ситуації взаємодії конфліктогенів. Обумовленість індексу ворожості з підозрілістю також вказує на функціонування в підлітків тенденції до деструктивного ставлення до оточуючих, існування спектру уявного негативного налаштування на них, пошуку в оточенні негативних ставлень, що ґрунтуються на недовірі та надмірній підозрілості. Існування таких стійких характеристик особистості цих підлітків, як було зазначено вище, детермінує або ж підтверд-

жує існування психопатологічний дисфункцій незворотного характеру. Роздратування в кореляційному зв'язку з індексом ворожості вказує на існування внутрішньої характеристики інтровертованої спрямованості, яку складають грубість, надмірна запальність, яка не проявляється, а лише циркулює у внутрішній психічній реальності підлітка. Цей зв'язок вказує на внутрішню готовність, на стан, але не пряме вираження в поведінці. Отже, психологічними детермінантами формування та функціонування інтровертованої спрямованості підлітків із порушеннями розумового розвитку та загальними тенденціями до функціонування їхньої рефлексії є загальна тривожність у поєднанні з емпатією, низьким фізіологічним спротивом стресу, страхом самовираження; стійка агресивність, яка обумовлюється стійкою тенденцією функціонування загального індексу ворожості в поєднанні з образою, підозрілістю та роздратуванням. Це дозволяє зазначити, що цим підліткам властива психічна рефлексія, яка сконцентрована на циркуляції психічних станів та їх афективних слідів, тестування реальності, яке досить часто викривляється стійкістю патологічної тривоги та різноманітним проявами агресії.

Функціонування активності особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку як певного зовнішнього вираження існуючих внутрішніх характерних стимулів інтровертованої спрямованості його діяльності визначається психологічними детермінантами, функціонування яких описується згідно зі специфікою встановлених кореляційних зв'язків. Детермінанти активності, які обумовлюються страхом ситуації перевірки знань та емпатією, вказують на залежність активності підлітка, зокрема такої її форми як публічна демонстрація знань, досягнень, можливостей, і характером встановлення ним комунікативної взаємодії та специфікою тестування ним реальності, її загальною спрямованістю. Тобто, якщо підліток має конструктивні стосунки та позивні сліди їх відображення у внутрішній психічній реальності, то цей страх буде лише ситуативним. І навпаки, якщо у

підлітка є негативні сліди від взаємодії, негативні переживання, то цей страх може набути стійкої форми тривоги і навіть перейти в різноманітні форми тривожно-фобічних розладів, розладів особистісного спектру тощо. Водночас, існування такого зв'язку може вказувати і на функціонування порушень психопатологічного спектру особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку.

Кореляційний зв'язок між страхом перевірки знань і низьким фізіологічним спротивом стресу також дозволяє встановити переживання підлітком тривоги у процесі публічної демонстрації знань та існування як загальної тенденції розвитку, що характеризується низькою стресостійкістю підлітка з порушеннями розумового розвитку в соціальних ситуаціях взаємодії, так й існуванням зовнішнього опосередкованого чинника, який детермінує підвищення тривоги як стану і призводить до підсилення цієї низької стресостійкості. Якого характеру цей чинник, виступає він зовнішнім або набув характеру інтровертованої спрямованості – це все має бути своєчасно виявлене та відкоректоване, бо укріплення цієї стійкої тенденції призводить до появи патопсихологічного спектру вторинних порушень психологічного та соціального характеру.

Фізична агресія та її кореляційний зв'язок із роздратуванням дозволяє підтвердити робочу гіпотезу щодо того, що існує стійкий зв'язок між часовою локалізацією психічного стану, організаційною структурою особистості та афективним вираженням цього стану в поведінці. Так, чим стійкіша особистісна організація (невротична), тим менша ймовірність афективного вираження стану, навіть при довготривалості його часової локалізації. Чим більше порушеною є особистісна організація (психотична), тим більшою є ймовірність вираження психічного стану в афекті, навіть тоді, коли його часова локалізація є мінімальною. А при максимальній часовій локалізації цей стан набуває характеру психопатоподібної незворотної дисфункції. Отже, роздратування як готовність до прояву негативних почуттів

при найменшому збудженні та її функціонування у формі запально-сті та грубості, а також використання фізичної агресії проти іншого з нанесенням шкоди йому вказує на існування спектру афективних станів у підлітків із порушеннями розумового розвитку, що є характеристикою їхньої активності та детермінуються характером їхньої інтровертованої спрямованості діяльності. Тобто, саме при порушеннях розумового розвитку все внутрішнє прямо виражається в зовнішньому.

Встановлені кореляційні зв'язки між існуванням проблем і страхів підлітків із порушеннями розумового розвитку у відносинах із вчителем та страхами переживання соціального стресу, страхами самовираження, фрустрацією потреб в досягненні успіху дозволяє описати специфіку функціонування підлітка в системі значущих міжособистісних взаємодій. Загалом відомо, що провідною діяльністю підлітка є навчально-виробнича, що його увага та пізнавальний інтерес будь-якого характеру зміщуються на професійну діяльність, інтерес до якої мотивується самою системою освіти цих підлітків. Їхнє намагання стати дорослішими та проявляти ініціативу за одночасної стійкої тенденції до нехтування навчальною діяльністю часто призводить до серйозних непорозумінь і навіть конфліктів між вчителями та підлітками. Характер проблем і специфіка страхів підлітків у відносинах із вчителями виражають загальний негативний емоційний фон їхніх стосунків із дорослими у школі, який детермінує зростання і до того невтішної тенденції до зниження їхньої пізнавальної активності. Ці стосунки також детермінують емоційний фон у стосунках підлітка з однолітками, підвищують вплив факторів підсилення несприятливого психічного фону, який фруструє підлітка у розвитку усвідомленого відношення до власних потреб, в його намаганнях досягати успіху та досягти результативності власної діяльності. Все це детермінує зниження та загальний фон стресостійкості підлітка. Отже, рефлексія у цих підлітків забезпечується тими зовнішньо опо-

середкованими впливами, що спрямовані на підлітка та впливають на його стресостійкість, детермінують його фрустрованість і негативні емоційні стани у формуванні власної соціальної позиції, ролі, соціального статусу.

Основу активності особистості підлітків із порушеннями розумового розвитку становлять такі детермінанти, як: страх ситуації перевірки знань у поєднанні з характером емпатії, низьким фізіологічним спротивом стресу; фізична агресія та роздратування; проблеми та страхи у відносинах із вчителем у поєднанні зі страхами переживання соціального стресу, страхами самовираження, фрустрацією потреб в досягненні успіху. Ці детермінанти, в свою чергу, підтверджують функціонування їхньої рефлексії як механізму, що за характером є інтровертованою спрямованістю їхньої діяльності за структурою функціонування, повністю обумовлюються тією соціально детермінованою ситуацією, в якій відбувається становлення його особистості.

Таким чином, функціонування рефлексивно-регулятивної діяльності як психологічного механізму особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку забезпечується наявністю сформованих здібностей до свідомої діяльності у визначенні стилю власного життя, які представлені сформованою здатністю визначити власний стиль життя, основними показниками якого є професія, пошук партнера та створення сім'ї; наявність сформованих здібностей до оволодіння первинними та вторинними символами, що є підґрунтям для формування та функціонування абстрактних та життєвих понять; наявність переходу інтровертованої діяльності в її зовнішню спрямованість, що співвідноситься з активністю їхньої особистості; поява критичності суб'єкта до власної свідомої мисленневої діяльності та критичності у ставленні до усталених мисленневих форм і дій; специфіка функціонування багатомірності системно-функціональної властивості його особистості.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити такі **висновки**:

1. Психічні процеси підлітків із порушеннями розумового розвитку є здебільшого довільними за умови мовленнєвого опосередкування при виконанні операцій і включеності чуттєвого пізнання, що ґрунтується на предметній діяльності. Такого роду функціонування психічних процесів забезпечує сформованість псевдопонять як якісної стадії розвитку понятійного мислення цих підлітків. Емпіричне дослідження довільності/мимовільності особистісної саморегуляції, характеру її вольової активності та спрямованості, а також специфіки рефлексії, яка забезпечує функціонування рефлексивно-регулятивної діяльності, дало можливість визначити специфіку функціонування особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.

2. Створення індивідуальної технології забезпечення особистісної саморегуляції підлітка з порушеннями розумового розвитку передбачає врахування домінантності діяльності першої сигнальної системи та наявності елементарних операцій діяльності другої сигнальної системи, нестійкість утворених тимчасових зв'язків, обов'язкове мовленнєве опосередкування та прив'язаність до предметної діяльності в формуванні здатності до саморегуляції.

РОЗДІЛ VII: ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Існуючий спектр сучасних проблем особистості з порушеннями розумового розвитку доводить, що здебільшого їх дослідження фокусуються на вивченні особливостей формування її діяльності як об'єкта і суб'єкта навчання та виховання засобами різноманітних форм психолого-педагогічного супроводу, професійно-трудової, соціальної реабілітації. Операціонально особистісна саморегуляція формується навчанням та його корекційно-розвивальною спрямованістю, вихованням і спектром навчально-виховних засобів самообслуговуючої, навчальної, навчально-трудової та професійно-трудової діяльності, формуванням відповідних вмій і навичок.

Водночас, змістовий аспект особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку є недостатньо вивченим у межах спеціальної психології. Будучи складовою психічної саморегуляції, особистісна саморегуляція не є тотожною до активності особистості в діяльності, а визначається як внутрішній процес управління, який здійснюється за рахунок засобів психічної активності (вищі психічні функції, пізнавальні процеси, психічні стани та ін.).

Методологічно особистісна саморегуляція підлітків із порушеннями розумового розвитку ґрунтується на: концепції індивідуального стилю саморегуляції довільної активності людини (В. Моросанова), моделі процесу усвідомленої саморегуляції (О. Конопкін), підході смислової саморегуляції психічних станів (А. Прохоров), рефлексивно-експліцитному підході (І. Бех), положеннях про типи структурної організації особистості як функції регуляції та стабілізації психічного апарату (О. Кернберг).

З'ясування природи та функціонального призначення особистісної саморегуляції в становленні особистості з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці здійснювалося з позицій

міждисциплінарного підходу, відповідно якого й визначалося її теоретико-методологічне та прикладне підґрунтя.

Особистісна саморегуляція є структурною складовою психічної саморегуляції, що є природно заданим процесом функціонування живої системи (до якої належить й людина) та механізмом її адаптації до мінливості навколишнього середовища (імунітет як регулятивна функція). Забезпечення цілісності функціонування людини, встановлення рівноваги між соціальним та психічним – основне призначення особистісної саморегуляції.

Співвідношення діяльності психіки, свідомості й самосвідомості забезпечує формування випереджального відображення та досягнення внутрішньої психологічної рівноваги у функціонуванні суб'єкта – є основою особистісної саморегуляції. Змістовий аспект особистісної саморегуляції складають психологічні механізми (психічної саморегуляції, рефлексивно-регулятивний і гностично-регулятивний), що узгоджуються з системними закономірностями розвитку психіки (процесуальний і функціональний характер психіки; активність, спрямованість і діяльність суб'єкта; стадіальний характер розвитку мислення; випереджаюче відображення; свідомість і самосвідомість (рефлексія та ідентифікація)). Також змістовно особистісна саморегуляція є внутрішнім регулятивним процесом, що забезпечується суто психічними засобами: пізнавальними, регулятивними та інтеграційними психічними процесами, психічними та афективними станами, гностичною та рефлексивною регулятивними функціями. Гностична функція визначає специфіку та стан сформованості здатності до оцінки та корекції результатів регуляції. Рефлексивна – планування, моделювання та програмування регуляції.

Операційний аспект функціонування особистісної саморегуляції забезпечується активністю, спрямованістю, що мають безпосереднє вираження в діяльності, яка коректується суб'єктом. Особистісна саморегуляція забезпечується інтровертованим характером

діяльності та особистісної активності, що виражається у прийнятті підлітком відповідальності за власні вчинки, дії, поведінку, життєві вибори, які узгоджені з його досвідом. Психологічні механізми, типи особистісної організації, сформованість операції перенесення алгоритму діяльності та специфіка функціонування особистісної здатності до саморегуляції складають зміст процесу особистісної саморегуляції.

Особистісна саморегуляція диференціюється за змістовим, операційним і процесуальним компонентами. *Змістовий компонент* конкретизується в функціональності психологічних механізмів і типах особистісної організації. Функціональність психологічних механізмів обумовлюється спектром факторів становлення особистості підлітків, а також спектром специфічних відмінностей, що виникають у процесі становлення особистості під впливом незворотного стану розумової відсталості.

Довільність особистісної саморегуляції підлітків з порушеннями розумового розвитку характеризується нестійкістю сприйняття стимулів і слабкістю їх диференціації, яка впливає на регулятивні процеси та домінування мимовільних стимулів. Функціонування уваги як регулятивного психічного процесу визначається показниками недостатньої активності та зосередженості уваги, що проявляється в несформованій здатності підлітка до використання в описах об'єктивної реальності абстрактних понять і труднощах в зосередженості на об'єкті сприймання та пізнання. Довільність сприймання та уваги характерна для тих випадків, коли підліток сприймає факти, що стосуються безпосереднього задоволення його потреб, здебільшого елементарних. Досить складно підліткам утримувати довольність сприймання та уваги в навчальній діяльності, при вивченні та оволодінні абстрактними поняттями. Пам'ять здебільшого забезпечується діяльністю першої сигнальної системи, що підтверджується домінантністю при запам'ятовуванні зорових та аудіообразів в про-

цесі чуттєвого пізнання та предметної діяльності. Інтегративний процес пам'яті як регулятивна функція здебільшого є мимовільним.

Активність та спрямованість особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається: функціонуванням психічного стану агресії у формі негативізму у ставленні до інших, інтеграції вербальної та фізичної агресії у ставленні до однолітків і близьких людей, почуттями провини та образи, що досить часто безпосередньо виявляються в непрямих формах – таких, як аутоагресія або фізична агресія; функціонуванням психічного стану тривоги у формі психологічних синдромів (загальної тривожності, переживання соціального стресу, низької фізіологічної стресостійкості, страху у відносинах із учителями); домінантністю нейротизму в формі емоційної нестабільності; домінантністю психотичних тенденцій в активності особистості підлітка; недостатністю сформованості таких вольових якостей, як рішучість, наполегливість, самоволодіння, самостійність; домінантністю афектів у формі негативізму.

В якості системи цілеспрямованих регулятивних дій суб'єкта, що співвідносяться з засвоєними та інтеріоризованими знаннями про оточуючу дійсність та соціально регулятивні функції, що визначаються правилами та нормами суспільної життєдіяльності, особистісна саморегуляція забезпечує регулятивні функції оцінки та корекції діяльності (гностично-регулятивний механізм).

Здатність до програмування, моделювання, планування та перенесення вироблених алгоритмів способів і дій регуляції, що сформовані в спеціально змодельованих у навчально-виховному процесі видах діяльності та ситуаціях їх виконання (ігровій, побутовій, навчальній, навчально-трудова та професійно-трудова діяльності) в нові адаптаційні умови забезпечуються операцією перенесення алгоритму діяльності та є результатом функціонування рефлексивно-регулятивного механізму. Самостійна регуляція підлітками з порушеннями розумового розвитку власної активності в життєвих ситуаціях

є результатом функціонування цього механізму.

Гностично-регулятивний та рефлексивно-регулятивний механізми детермінують один одного, забезпечуючи: сформованість здібностей до свідомої діяльності при визначенні стилю власного життя, основними показниками якого є професія, пошук партнера та створення сім'ї; сформовані здібності до використання знань щодо регуляції власної поведінки в суспільній взаємодії (дотримання правил і норм міжособистісних взаємодій) та здатності до переносу засвоєних у навчальних і виховних ситуаціях способів виконання операцій планування, моделювання та планування ситуацій життєдіяльності; наявність переходу екстравертованої спрямованості регуляції в інтровертовану діяльність; появу критичності до власної свідомої мисленневої діяльності, зокрема до усталених мисленневих форм і дій; специфіку функціонування багатомірності системно-функціональної властивості особистості, що визначається станом функціонування мислення. Гностично-регулятивний механізм є сформованим у підлітків на рівні здатності до регуляції в системі соціальних комунікацій і взаємодій. Підлітки здатні оцінити ситуацію, здатні скоректувати її як під контролем дорослого, так і самостійно (ситуації та виконання діяльності, які не є складними і не вимагають моральних виборів). Водночас, рефлексивно-регулятивний механізм практично не сформований у підлітків.

Співвідношення стану сформованості функцій регуляції як своєрідного посередника між етіологічними факторами особистості та прямими поведінковими (О. Кернберг) та функції спрямованості особистості (екстравертованість/інтровертованість, нейротизм/емоційна стабільність, психотизм) (Г. Айзенк) виступило методологічним підґрунтям для опису типів особистісної організації, що виявляються й одночасно констатують сформованість здатності до регуляції. Основними показниками типів є: ступінь цілісності та диференціації «Я», спектр «Я-репрезентацій»; стан сформованості здат-

ності до тестування реальності; стан сформованості регулятивних функцій; стан сформованості здібності до рефлексії. Умовно типи визначаються як невротичний, пограничний і психотичний. Якісним показником регуляційних процесів, що функціонують при цих типах – є психічна зрілість (наявність сформованості вищих психічних функцій, здатності до регуляції внутрішніх станів, сформованість самосвідомості). Найбільш незрілим є психотичний тип. Найбільш зрілим – невротичний. Пограничний тип є тимчасовим і визначається актуальним станом системи регуляції психічного апарату.

Визначено, що при легкій формі порушень розумового розвитку та при відсутності порушень особистісного спектру регуляція здебільшого забезпечується функціонуванням невротичного типу особистісної організації. Підлітки, які мають невротичний тип, характеризуються збереженістю та сформованістю мовлення, здатністю до ситуативного аналізу (ґрунтується на домінантності діяльності першої сигнальної системи) та тестування об'єктивної реальності, а також здатності до налагодження міжособистісних контактів і комунікативної взаємодії з оточуючими. У підлітків функціонує достатньо диференційована система «Я», вони визначають власні соціальні ролі, що представлені та закріплені в їхніх «Я-репрезентаціях» і здатні описати власні соціальні статуси в безпосередньому зв'язку з конкретною практичною діяльністю.

Психотична структура особистості здебільшого притаманна підліткам із помірною формою розумової відсталості та у тих підлітків з легкою формою порушень, які мають деструктивний психологічний клімат в родині, перебувають під впливом негативних тенденцій сімейного виховання та/або порушення в системі шкільного навчання та виховання. Також це підлітки, які не мають родини, та ті, у яких батьки позбавлені батьківських прав. Здебільшого, при помірній формі розумової відсталості психотичний тип заданий самою специфікою дефіцитарності розвитку та дисфункціями психіки, сві-

домості та самосвідомості. Основними проявами психотичної особистості є низька диференціація «Я», обмежена кількість (до однієї чи двох) «Я-репрезентацій», що поєднуються з порушеннями мовленнєвого розвитку, несформованою здатністю до констатації факторів об'єктивного характеру реальності взаємодії та невмінням встановлювати міжособистісні контакти й налагоджувати комунікативну взаємодію. Психотично структуровані підлітки не здатні регулювати власні психічні стани і практично не орієнтуються в диференціації та описі цих станів.

Також встановлено закономірність взаємообумовленості глибини органічного ураження та ймовірності формування психотичного типу особистісної структури, що проявляється в незрілості психічних засобів регуляції, ригідності гностично-регулятивної, несформованості рефлексивно-регулятивної функцій.

Пограничний тип є здебільшого тимчасовим і обумовлюється впливом на функціонування підлітка кризових, стресових факторів – відповідно виявити його досить складно. Основним його показником є факт його тимчасового характеру, а також підсилення гострих афективних реакцій на фруструючий або стресовий фактор порушення адаптації. Поява пограничного типу при домінантності невротичного вказує на негативні тенденції у функціонуванні регуляції. Водночас, поява цього типу при психотичному – є позитивною тенденцією функціонування регуляції підлітка.

Особистісна саморегуляція за *операційним компонентом* забезпечується сформованістю екстравертованості чи інтровертованості підлітка з порушеннями розумового розвитку. Стан сформованості інтровертованого характеру спрямованості особистості, її активності й діяльності конкретизується в особистісній властивості – здатності особистості до саморегуляції, сформованість якої забезпечує мотивацію суб'єкта до перегляду власних, засвоєних і вже стабілізованих уявлень і понять, адекватний рівень сприйняття ситуацій

життєдіяльності, сенситивність, вразливість і здатність протистояти стереотипності, навіюваності та ригідності.

Представленість та рівень функціонування самосвідомості в системі регуляції суб'єкта дав змогу визначити рівні особистісної саморегуляції: рівень довільності, рівень усвідомлення регуляції психічними засобами та поведінкою, рівень психологічної зрілості. Довільність визначається станом функціонування пізнавальних, регулятивних та інтеграційних процесів. Усвідомлення регуляції психічними засобами та поведінкою визначається станом сформованості операції перенесення алгоритму діяльності. Психічна зрілість визначається сформованістю гностично-регулятивного та рефлексивно-регулятивного психологічних механізмів та їх співвідношення з типом організації особистості. Звідси, особистісна саморегуляція – це замкнута система внутрішньої регуляції суб'єкта, що забезпечується психічними засобами, регулятивними функціями та психологічними механізмами, що складають зміст етіологічних факторів функціонування психічної діяльності та зовнішніх форм прояву, що безпосередньо виражається в поведінці. Ступінь сформованості особистісної саморегуляції забезпечується її довільністю, усвідомленістю та психічною зрілістю.

Особистісна саморегуляція за *процесуальним компонентом* визначається спектром регулятивних процесів: визначення суб'єктивної позиції та способу її повідомлення у ситуації (внутрішня, яка визначається переживаннями, протиріччями, загостреннями внутрішніх конфліктів тощо; зовнішня – ситуація міжособистісних взаємин з оточуючими); усвідомлення та регуляція психічних та афективних станів, що детерміновані ситуацією; моделювання дій і вчинків, узгоджених з власною позицією та характером ситуації; прийняття та виконання усвідомлених рішень, що відповідають власній суб'єктивній позиції та їх узгодження з груповими рішеннями; корекція дій і вчинків. У підлітків з порушеннями розумового розвитку

внаслідок недостатньої сформованості довільності, усвідомлюваності та психологічної зрілості формування цих процесів здійснюється виключно в результаті зовнішньо обумовленого втручання в їхню психічну діяльність.

Особистісна саморегуляція підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюється соціокультурними, віковими та особистісними факторами, що впливають на її динаміку, розвиток і детермінують специфіку її функціонування. Врахування загальної специфіки становлення особистості підлітка (як носія соціального статусу та виконавця соціальної ролі, що обумовлюється індивідуальними, індивідуальними та суб'єктивними характеристиками) та стану сформованості спектру його регуляції, що забезпечується психічними засобами і виражається в здатності до свідомої опосередкованої поведінки є основними критеріями при організації діагностики розроблення прогнозу її розвитку.

Особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку – це регулятивний процес, що забезпечує сформованість особистісної властивості – здатності до саморегуляції, що змістовно конкретизується в довільній усвідомленій активності, спрямованості та діяльності, які забезпечують формування внутрішніх регулятивних функцій. Особистісна саморегуляція виявляється в сформованих здібностях до постановки мети, визначенні дій і способів їх виконання, рефлексивних здібностях до регуляції власних вчинків, прийнятті відповідальності за їхню реалізацію, а також в сформованості системи «Я» та спектру усвідомлених «Я-репрезентацій».

Функціонування особистісної саморегуляції забезпечується системою превентивних, психокорекційних і психотерапевтичних заходів, інтеграція яких обумовлюється специфікою індивідуально-типологічних особливостей суб'єкта регуляції, форм психологічного втручання та його тривалості. Встановлено, що співвідношення індивідуально-типологічних особливостей підлітка (вік, стать, глибина

розумової відсталості, первинні та вторинні індивідні властивості) та своєчасності психологічного втручання визначає ефективність функціонування особистісної саморегуляції.

Визначення перспективних шляхів для розв'язання проблеми особистісної саморегуляції, констатація, обґрунтування та реалізація її теоретико-методологічних основ в системних наукових дослідженнях; визначення методологічного підґрунтя для розроблення прикладних технологій її формування у навчально-виховному процесі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, навчально-реабілітаційних центрів із урахуванням позицій представленої концепції сприятиме розширенню можливостей і засобів пізнання не тільки особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, але й здійснюватиме ефективний вплив на формування суспільної позиції у розумінні та прийнятті своєї рідної специфіки функціонування такої особистості.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження є спробою з'ясування природи та функціонального призначення особистісної саморегуляції при становленні людини з порушеннями розумового розвитку в підлітковому віці. Проблема особистісної саморегуляції виступає чи не найбільш суперечливою в сучасній психологічній науці та практично не розкритою в аспекті емпіричного вивчення специфіки її розвитку, що здійснюється в умовах психічного дизонтогенезу. Співвідношення психічного, психологічного та соціального в структурі функціонування порушення розумового розвитку також є тією константною детермінантою, яка виступає першопричиною функціонування особистісної саморегуляції та спричиняє специфіку її функціонування й закріплення як поведінкової стратегії та структурної організації особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку.

1. Із позицій міждисциплінарного підходу специфіка саморегуляції визначається як природно заданий процес функціонування живої системи (до якої належить й людина) та механізм, що є домінантним у забезпеченні адаптації живої системи до мінливості навколишнього середовища. Основою особистісної саморегуляції є психічна саморегуляція як специфічна активність суб'єкта, спрямована на перетворення власного стану, тобто як дія, що включена до структури діяльності. Особистісна саморегуляція забезпечує цілісність існування людини, встановлення рівноваги між соціальним і психічним. Це процес і результат, що забезпечується діяльністю психіки, свідомості та самосвідомості й соціальною адаптацією. Основна її відмінність від усіх інших форм психічної саморегуляції – це встановлення рівноваги між функціонуванням суб'єкта та становленням його як особистості. Суб'єкт виражається в існуванні світоглядних уявлень, і, незважаючи на те, що світоглядні уявлення підлітка з порушеннями розумового розвитку є обмеженими чуттєвим пізнанням, це висту-

пає передумовою для появи репрезентацій його «Я».

2. Особистісна саморегуляція забезпечується загальними закономірностями саморегуляції (індивідуальна форма реалізації саморегуляції, яка взаємозумовлена конкретними умовами; типом нервової системи; особистісними якостями суб'єкта; домінантними стратегіями організації власних дій суб'єктом) і функціонує за допомогою активізації *механізму психічної саморегуляції*. Особистісна саморегуляція обумовлюється функціонуванням свідомої діяльності суб'єкта, детермінується сформованістю довільності психічних процесів і станів, що складає зміст *гностично-регулятивного психологічного механізму*. Вона взаємозумовлена станом функціонування рефлексії в структурі психічної діяльності, свідомості та самосвідомості, що конкретизує *рефлексивно-регулятивний психологічний механізм* її функціонування. Психологічні механізми особистісної саморегуляції підпорядковуються низці системних закономірностей, які представлені в загальних закономірностях розвитку особистості в умовах онто- та психічного дизонтогенезу. Системними закономірностями особистісної саморегуляції є процесуальний і функціональний характер психіки, активність і діяльність суб'єкта, свідомість і самосвідомість (рефлексія та ідентифікація), соціальна адаптація суб'єкта.

3. Особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку визначається як такий стан психічної діяльності, який детермінується сформованою здатністю до довільного психічного опосередкування власної активності та спрямованості, сформованістю операційного компоненту психічної діяльності (перенесення алгоритму діяльності). Особистісна саморегуляція підлітків із порушенням розумового розвитку визначається специфікою функціонування їхньої пізнавальної діяльності, особливостями становлення особистості та спектром супутніх патопсихологічних (або психопатологічних) порушень.

Це процес довільної усвідомленої активності підлітка в регу-

ляції власних дій і вчинків, спрямованості (опосередкована станом сформованості довільності психічних процесів і довільної регуляції психічних станів), діяльності (регулюється здатністю підлітка до її структурування шляхом операції перенесення алгоритму діяльності чи її хаотичним неструктурованим виконанням), який детермінує формування в підлітка здібностей до постановки мети та досягнення її в діяльності, рефлексивних здібностей до регуляції власних вчинків, прийняття відповідальності за їхню реалізацію, а також забезпечує функціонування розширеного спектру його «Я-репрезентацій», (які вказують на сформованість здатності до саморегуляції як властивості його особистості).

4. Психологічні механізми особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку обумовлюються як детермінантами (соціокультурні, вікові та особистісні), що впливають на її динаміку, розвиток і характер функціонування (ефективна/неефективна, адекватна/неадекватна), так і специфікою становлення особистості таких підлітків, яка визначається не лише станом функціонування їх в системі навчальної та позанавчальної діяльності, але й їхньої життєдіяльності загалом. Із огляду на міждисциплінарний підхід, в емпіричному дослідженні психологічних механізмів особистісної саморегуляції цієї категорії підлітків встановлено необхідність (при організації діагностики, розробленні прогнозу її розвитку) врахування загальної специфіки функціонування та становлення такої особистості (як носія соціального статусу та виконавця соціальної ролі, що обумовлюється як її індивідними, індивідуальними, так і суб'єктивними характеристиками); стану сформованості спектру здатностей до свідомої опосередкованої поведінки.

Функціональність психологічних механізмів обумовлюється спектром ідентичних факторів становлення особистості підлітків як при типовому, так і при атиповому розвитку, а також спектром відмінностей, що виникають у процесі міжособистісних взаємодій в

середині самої групи підлітків із порушеннями розумового розвитку. Йдеться про відмінності між підлітками, які мають спадкову форму цього класу порушень і порушення органічної етіології. Сутність цих відмінностей обумовлюється загальноновизнаною тенденцією до глибини порушення розумового розвитку, яке виникає від ураження діяльності кори та підкірки головного мозку при органічній етіології та, як наслідок, детермінує й підвищує вірогідність представленості психопатологічних і патопсихологічних порушень, що вказує на коморбідний характер у дослідженнях специфіки цих механізмів.

5. Встановлення спектру патопсихологічних і психопатологічних порушень функціонування особистості привносить і власну специфіку у визначення особистісної саморегуляції. Особистісна саморегуляція є процесом інтеграції психічної та свідомої діяльності особистості, який функціонує як під впливом спектру органічної етіології та спадкового генезису, так і за наявності функціональних порушень психічної діяльності, при переживанні особистістю тих чи інших факторів негативного впливу середовища на її життєдіяльність (кризові, травматичні ситуації, стреси тощо). Специфіка особистісної саморегуляції визначається типом організації особистісної структури. Йдеться про психотичну, невротичну та пограничну. Органічна етіологія детермінує функціонування особистісної структури здебільшого в межах психотичної структури, що привносить особливий зміст у структуру особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку. Водночас, легка форма порушення розумового розвитку, без наявності порушень психічного чи особистісного спектру, супроводжується функціонуванням особистості підлітка за невротичною структурою, яка, з позиції особистісної зрілості, є найбільш адаптованою до життєдіяльності в суспільстві.

6. Встановлено, що довольність особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається достатнім рівнем довольності сприймання, що вказує на нестійкість у сприйнятті

тих або інших стимулів оточуючої дійсності, відповідної їх диференціації самим підлітком. Йдеться про нездатність до усвідомленої диференціації внутрішніх і зовнішніх стимулів (ситуація вибору вчинку, ситуація прийняття рішення, ситуація прийняття відповідальності), що засвідчує функціонування особистісної саморегуляції на рівні мимовільних стимулів. Активність та зосередженість уваги підтверджується тенденцією до недостатньо сформованої здатності підлітка до опису об'єктивної реальності та складністю концентрування на об'єкті сприймання та пізнання. Функціонування довільності уваги, в основному, характерне для тих випадків, коли підліток сприймає ті факти, що стосуються безпосереднього задоволення його потреб. Досить складно підлітки утримують довільність уваги в усвідомленні та розумінні абстрактних категорій і понять. Специфікою довільності пам'яті є встановлена домінантна тенденція до запам'ятовування на рівні представленості зорових та аудіообразів із одночасною домінантністю в запам'ятовуванні першої сигнальної системи.

7. Активність і спрямованість особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку визначається: функціонуванням психічного стану агресії у формі негативізму в ставленні до інших, інтеграції вербальної та фізичної агресії у ставленні до однолітків і близьких людей, почуттям провини та образи, які досить часто безпосередньо виявляються в непрямих формах – таких, як аутоагресія або фізична агресія; функціонуванням психічного стану тривоги в формі синдрому загальної тривожності підлітка, синдрому переживання соціального стресу, синдрому низької фізіологічної стресостійкості, синдрому страху у відносинах із учителями; домінантністю нейротизму за формою емоційної нестабільності; вираженістю психотизму; недостатністю сформованості таких вольових якостей особистості, як рішучість, наполегливість, самоволодіння, самостійність.

8. Особистісна саморегуляція підлітків із порушеннями розу-

мового розвитку забезпечується стасном сформованості рефлексивних здібностей при визначенні стилю власного життя, основними показниками якого є професія, пошук партнера та створення сім'ї; наявністю переходу інтровертованої діяльності в її зовнішню спрямованість, що співвідноситься з активністю їхньої особистості (операція переносу алгоритму діяльності); появою критичності суб'єкта до власної свідомої мисленневої діяльності та критичності до усталених мисленневих форм і дій; специфікою функціонування багатомірності системно-функціональної властивості його особистості (розширений спектр «Я-репрезентацій»). Сформованість рефлексії як свідомої діяльності у забезпеченні особистісно значущих потреб та рефлексивних здібностей у підлітків із порушеннями розумового розвитку представлена на низькому рівні.

9. Особистісна саморегуляція конкретизується в особистісній властивості – здатність особистості до саморегуляції, сформованість якої забезпечує мотивацію суб'єкта до перегляду власних, засвоєних і усталених уявлень і понять, адекватний рівень сприйняття ситуацій життєдіяльності, сенситивність, вразливість і здатність протистояти стереотипності, навіюваності та ригідності. За такого розуміння здатності особистості до саморегуляції можна говорити про різні рівні інтеграції особистісної структури суб'єкта.

10. Дослідження особистісної саморегуляції та специфіки її формування під впливом стійкого незворотного стану розумової відсталості дало змогу встановити, що в структурі психічної діяльності поряд із загально визначеними етапами її формування особливого значення набуває етап перенесення засвоєного алгоритму діяльності на реальні, практичні ситуації життєдіяльності суб'єкта. Так, якщо при збереженому розумовому розвитку є ймовірність появи цього етапу відповідно до розвитку самосвідомості суб'єкта, то при порушеннях розумового розвитку (легка та помірна форма) без спеціально організованого психологічного втручання в психічну діяльність

підлітка та коригування її поетапного становлення, етап переносу сформовано не буде. Це й детермінує появу тих труднощів, з якими зіштовхується підліток з порушеннями розумового розвитку у дорослому житті.

Визначення перспективних шляхів для розв'язання зазначених проблем, констатація, обґрунтування їх реалізації в системних наукових дослідженнях із відповідним визначенням результатів практичного застосування у навчально-виховному процесі спеціальних навчальних закладів, – дозволить розширити межі вирішення не лише проблем становлення особистості підлітка з порушеннями розумового розвитку, але й здійснити ефективні заходи щодо підвищення ефективності та адекватності функціонування їхньої особистісної саморегуляції. Експериментальний пошук та розроблення ефективних психолого-педагогічних інтегративних систем формування особистісної саморегуляції сприятиме розширенню особистісних ресурсів таких підлітків для ефективної соціальної адаптації у подальшому дорослому житті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация / Б. Н. Алмазов. – Свердловск : Изд-во Уральского ун-та, 1986. – 235 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология : [учеб. для студентов вузов. – 8-е изд., перероб. и доп.] / Г. С. Абрамова. – М. : Академ. Проект, 2003. – 490 с. : ил., табл. – (Учебник для высшей школы) (Gaudeamus).
3. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1982. – 245 с.
4. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
5. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития : [монография] / О. К. Агавелян. – Челябинск : Мирос, 1999. – 356 с.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. А. М. Боковиков. – М. : Прогресс, 1995. – 296 с. – (Библиотека зарубежной психологии). – ISBN 5-88002-012-6.
7. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : психолог. основы : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Акатов. – М. : Владос, 2004. – 368 с.
8. Александровский Ю. А. Состояние психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
9. Амофт С. Тайны нашего мозга, или Почему умные люди делают глупости / Садра Амофт, Сэм Вонг ; пер. с англ. А. Черняк. – М. : Эксмо, 2010. – 384 с.
10. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 303 с.

11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-02-00289-X.
12. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев ; Рос. акад. образования, Москов. психолого-социальный ин-т ; под ред. А. А. Бодалева. – 3-е изд., стер. – М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008 – 431 с. – ISBN 978-5-9770-0363-6.
13. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
14. Ананьев В.А. Введение в психологию здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : Ювента, 1998. – 301 с.
15. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина ; [пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева]. – 7. изд., междунар. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-272-00106-0.
16. Андреева Г. М. Социальная психология в современном мире : учеб. пособие для вузов / Галина Михайловна Андреева, Татьяна Львовна Славидзе, Екатерина Васильевна Антонюк ; под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 335 с.
17. Анисимов О. С. Рефлексивная акмеология : учебно-метод. пособие / О. С. Анисимов ; под общ. ред. А. А. Деркача ; Российская акад. гос. службы при Президенте Российской Федерации. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 218 с.
18. Анохин П. К. Биология и нейробиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1968. – 547 с.
19. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 399 с.
20. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 446 с.
21. Ануфриева А. Ф. Психологический диагноз / А. Ф. Ануфриев ;

- М-во образования Рос. Федерации, Моск. гос. открытый пед. ин-т им. М. А. Шолохова – М. : Ось-89, 2005 – 189, [1] с. табл. – ISBN 5-98534-319-7.
22. Анциферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анциферова // Принципы развития в психологии. – М. : Наука, 1978. – С. 3–20.
 23. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1966. – 158 с.
 24. Асмолов А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности / А. Г. Асмолов, А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 70–80.
 25. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с. – ISBN 5-89357-112-6.
 26. Астапов В. М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : [хрестоматия] / В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2008. – 256 с. : ил. – (Хрестоматия).
 27. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии / Р. М. Баевский. – М. : Медицина, 1979. – 295 с.
 28. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе : [избранные работы] / А. Г. Балл ; Институт психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К. : Основа, 2006. – 408 с. – ISBN 966-699-161-6.
 29. Балинт М. Базисный дефект : терапевт. аспекты регрессии : [пер. с англ.] / М. Балинт. – М. : Когито-Центр, 2002. – 256 с. – (Современная психотерапия). – ISBN 5-89353-070-5.
 30. Балтес Б. Пауль. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / Пауль Б. Балтес ; пер. с англ. И. Ариевича // Психологический

- журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 12–18
31. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : учеб. пособие / А. Я. Баскаков, М. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.
 32. Батаршев А. В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности : практ. руководство по психол. диагностике / А. В. Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с. – (Психологический практикум). – ISBN 5-9268-0364-0.
 33. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова ; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М. : Просвещение, 1987. – 96 с.
 34. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками психологического развития / Я. Бедер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.
 35. Белопольская И. Л. Проблемы психологического консультирования детей с отклонениями в развитии / И. Л. Белопольская // Практикум по патопсихологии / [под ред.: Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского]. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 167–178.
 36. Березин Ф. М. Некоторые механизмы интрапсихической адаптации и психосоматические соотношения / Ф. М. Березин // Бессознательное, природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1978. – Т. 2. – С. 281–292.
 37. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л., 1988. – 268 с.
 38. Бериташвили И.О. О структурных и функциональных основах психической деятельности / под ред.: С. Саркисова, Е. Шорохова. – М., 1963. – С. 54–65.
 39. Бернер П. Я. Многофакторная модель патогенеза / П. Я. Бернер // Социальная и клиническая психиатрия. – 1994. – Т. 4, Вып. 2. – С. 121–125. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

40. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
41. Бех В. П. Ноосоціогенез, самооргназація і саморегуляція соціальних систем / В. П. Бех // Наукові школи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова / укл. : Г. І. Волинка, О. С. Падалка, Л. Л. Макаренко ; за заг. ред. В. П. Андрущенко. – 2-е вид., допов. і перероб. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 46–54.
42. Бех І. Д. Психологічна сутність учбової діяльності школярів / І. Д. Бех // Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами : матеріали наук.-звіт. конф. Ін-ту дектології АПН України, 26–27 квіт. 1995 р. – К., 1995. – С. 12–21.
43. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посібник]. У 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2003. – 278 с. – ISBN 966-06-0297-9.
44. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посібник]. У 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: наук.-практ. засади / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2003. – 342 с. – ISBN 966-06-0298-7.
45. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
46. Бех І. Д. Виховання особистості. – К. : Либідь. – Кн. 3 : Сходження до духовності / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2006. – 272 с. – ISBN 966-06-0452-1.
47. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / И. Д. Бех. – Ровно : РИО управления по печати, 1991. – 146 с. – ISBN 5-7707-0803-4.
48. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : [навчальний посібник] / І. Д. Бех. – К. : «Академвидав», 2012. – 256 с.

- (Альма-матер). – ISBN 978-617-572-044-8.
49. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев ; Изд. подгот. В. А. Кольцова; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1991. – 480 с. – (ППМ Памятники психологической мысли). – ISBN 5-02-013392-2.
50. Бехтерев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении / В. М. Бехтерев. – СПб. : Тип. П. П. Сойкина, 1910. – 59 с.
51. Бехтерев В. Психика и жизнь / В. Бехтерев. – 2-е изд., значительно доп. и частично перераб. – СПб. : Изд. К. Л. Риккера, 1904. – 206 с.
52. Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека / Н. П. Бехтерева. – М. : Медицина, 1971. – 120 с.
53. Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг человека / Н. П. Бехтерева. – Л. : Наука, 1988. – 262 с.
54. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии : учебное пособие для вузов / А. П. Бизюк ; Ин-т специальной педагогики и психологии Международного ун-та семьи и ребенка им. Р. Валленберга. – СПб. : Речь, 2010. – 293 с. – (Современный учебник). – ISBN 5-9268-0388-8 (в пер.).
55. Блейхер В. М. Клиническая патопсихология / В. М. Блейхер. – Ташкент : Медицина, 1976. – 326 с.
56. Блонский П. П. Память и мышление / Блонский П. П. – М. : Наука, 1964. – 208 с. – (Избранные психологические произведения).
57. Бобнева М. Н. Социальные нормы и регуляция поведения / М. Н. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
58. Бодалев А. А. Личность и общение : [избранные труды] / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
59. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
60. Божович Л. И., Благонадежина Л. И. Изучение мотивации детей и

- подростков / Л. И. Божович, Л. И. Благонядежина. – М. : Просвещение, 1972. – 128 с.
61. Большой психологический словарь / под. ред.: Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Олма-пресс, 2004. – 672 с. – (Психологическая энциклопедия). – ISBN 5-93878-086-1 (в пер.).
62. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. школа, 1988. – 128 с.
63. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика : учеб. пособие для студентов ст. курсов психол. фак. и отделений ун-тов / А. Ф. Бондаренко. – 3. изд., испр. и доп. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 335 с. – (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 94). – ISBN 5-86375-040-5.
64. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности / А. Ф. Бондаренко – К. : КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
65. Борисова Ю. В. Особенности представления о будущем подростков с задержкой психического развития и умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ю. В. Борисова ; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб. : РГБ, 2006 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 216 с. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-10/dissertaciya-osobennosti-predstavleniya-o-buduschem-podrostkov-sirot-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-i-umstvennoy-otstalostyu>. – Название с экрана.
66. Боришевский М. И. Саморегуляция поведения школьников / М. И. Боришевский // Сов. педагогика. – 1991. – № 3. – С. 63–67.
67. Боровская И. К. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием : учеб.-метод. пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. – 2-е изд. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 392 с.
68. Брилл А. Психиатрия и клиническая психология: время перемен

- / пер., вступ. ст. : Александр Харвин. – М. : “Академический проект” ; “Деловая книга” ; “Прогресс”, 1997. – 157 с. – (Деловая книга). – ISBN 5-886887-039-3
69. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
70. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемы обучения. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
71. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / Брушлинский А. В. – М. : Мысль, 1996. – 230 с.
72. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психолог. труды / А. В. Брушлинский. – [3-е изд.]. – М. ; Воронеж : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та ; Изд-во НПО «МОДЕК», 2008. – 408 с. – (Психологи России).
73. Вавіна Л. С. Формування в учнів допоміжної школи навичок зв'язного усного мовлення / Л. С. Вавіна // Дефектологія. – 1997. – № 4. – С. 48–53.
74. Валлон А. Психическое развитие ребенка : [пер. с фр.] / А. Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 195 с.
75. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер ; общ. ред. А. В. Либин. – М. : Смысл, 1998. – 685 с. – ISBN 5-89357-041-3.
76. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас – М. : МГУ, 1976. – 142 с.
77. Винер Н. Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине / пер. с англ.: И. В. Соловьева и Г. Н. Поварова ; под ред. Г. Н. Поварова. – 2-е изд. – М. : Наука ; Главная ред. изданий для зарубеж. стран, 1983. – 344 с.
78. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – С. 47-56.
79. Воложин А. И. Адаптация и компенсация как универсальный

- механизм приспособления / А. И. Воложин, Ю. К. Субботин. – М. : Медицина, 1987. – 176 с.
80. Волков А. М. Деятельность: структура и регуляция / А. М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. – М. : Изд-во Москов. ун-та. – 1987. – 216 с.
81. Воронков Б. В. Детская и подростковая психиатрия / Б. В. Воронков. – СПб. : Наука и Техника, 2009. – 240 с.
82. Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 1 / Л. С. Выготский ; [под ред.: А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского]. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.
83. Выготский Л. С. Детская психология : [собр. соч. в 6 т.] Т. 4 / Л. С. Выготский ; [под ред. Д. Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
84. Выготский Л. Мышление и речь : сборник / Лев Выготский. – М. : АСТ ; АСТ МОСКВА ; ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.
85. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 2 / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 368 с.
86. Выготский Л. С. Проблемы развития психики : [собр. соч. в 6 т.] Т. 3 / Л. С. Выготский ; [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – 432 с.
87. Выготский Л. С. Основы дефектологии : [собр. соч. в 6 т.] Т. 5 / Л. С. Выготский ; [под ред. Т. А. Власовой]. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
88. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия / под ред.: В. М. Астапов , Ю. В. Микадзе. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – С. 104–121.
89. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
90. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребен-

- ка / П. Я. Гальперин. – М., 1985. – 45 с.
91. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Московск. ун-та, 1965. – 52 с.
92. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по гуманит. спец. / П. Я. Гальперин ; ред., предисл. и коммент. А. И. Подольский. – М. : Книжный дом «Университет»; Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 332 с. – ISBN 5-8013-0016-3.
93. Гамезо М. В. О роли и функции знаков и знаковых моделей в управлении познавательной деятельностью человека / М. В. Гамезо // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975. – С. 35–48.
94. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций: историко-методологическое исследование / А. Б. Георгиевский. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. – 341 с.
95. Глушко Н. В. Деадаптація старших підлітків як соціально-педагогічна проблема / Н. В. Глушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, Кн. 11. – С. 210–217. – Електронний аналог : Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tmpvd/2011_2/24.PDF. – Назва з екрану.
96. Головина Т. П. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. П. Головина. – М. : Просвещение, 1974. – 119 с.
97. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Минск : Харвест, 2003. – 971 с. – (Библиотека практической психологии). – ISBN 985-13-0608-8.
98. Горский Д. П. Вопросы абстракции и образования понятий / Д. П. Горский. – М., 1961. – 150 с.
99. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента : учеб. по-

- собие для студентов высш. учеб. заведений / Р. Готтсданкер ; пер. с англ.: Ч. А. Измайлова, В. В. Петухова. – М. : Академия, 2005. – 368 с. – (Высшее профессиональное образование. Психология). – ISBN 5-7695-2005-1 (в пер.)
100. Грановская Р. М. Интуиция и искусственный интеллект / Р. М. Грановская, И. Я. Березная. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 272 с.
101. Гранит Р. Основы регуляции движений / Р. Гранит. – М. : Мир, 1973. – 367 с.
102. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование : [перевод] / Дж. Гудвин. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 558 с. : ил. – (Мастера психологии). – ISBN 5947232901.
103. Давыдов В. В. Виды общения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 422 с.
104. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теорет. и эксперимент. психолог. исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
105. Данилова Е. Е. Психофизиология : [учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению и спец. психологии] / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 367, [1] с. : ил., табл. – (Классический университетский ученик). – ISBN 5-7567-0358-6.
106. Детская психиатрия : учебник / [Александрова Н. В. и др.] ; под ред. Э. Г. Эйдемиллера. – М. [и др.] : Питер, 2005 (ГПП Печ. Двор). – 1120 с. : ил. – (Национальная медицинская библиотека). – ISBN 5-94723-523-4 (в пер.).
107. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся / под ред. Н. М. Стадненко. – К. : Освіта, 1991. – 96 с.
108. Дмитриева Т. Б. Руководство по судебной психиатрии / под ред.: Т. Б. Дмитриева, Б. В. Шостаковича, А. А. Ткаченко [и др.] . – М. : Медицина, 2004. – 592 с. – ISBN 5-225-04328-3 (в пер.).

109. Доброхотова Т. А. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. – М. : Медицина, 1977. – 269 с.
110. Доман Г. Что делать если у вашего ребенка повреждение мозга, или у него травма мозга, умственная отсталость : [пер с англ.] / Г. Доман. – М. : Теревинф, 2007. – 356 с.
111. Дормашев Ю. Б. Психология внимания : учебник / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов ; Рос. академия образования, Москов. психолого-социальный ин-т. – 4-е изд. – М. : МПСИ : Флинта, 2007. – 372 с. : рис. – (Библиотека психолога). – ISBN 978-5-89502-309-9(МПСИ). – ISBN 978-5-89349-432-7 (флинта).
112. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология» / В. Н. Дружинин. – 2. изд., доп. – СПб. : Питер ; М. ; Нижний Новгород ; Воронеж : [б.и.], 2002. – 318 с.: ил. – (Учебник нового века). – ISBN 5-8046-0176-8.
113. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: психолого-педагог. исследование / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 216 с.
114. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
115. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.
116. Епимахина Ю.В. Развитие личностной рефлексии как фактор формирования смысложизненных ориентаций в старшем школьном возрасте : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Епимахина Юлия Владимировна; [Место защиты: Юж. федер. ун-т].- Ростов-на-Дону, 2008.- 213 с.: ил. РГБ ОД, 61 08-19/103.
117. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. :

- Рад. шк., 1991. – 136 с.
118. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі : метод. лист / І. Г. Єременко . – К. : Рад. шк., 1970. – 51 с.
119. Жмуров В. А. Психопатология : в 2 т. / В. А. Жмуров. – Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та. – 1994 – Т. 1. – 240 с.
120. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения : [для дефектолог. фак.] / Софья Давыдовна Забрамная. – М. : Просвещение, 1988. – 94 с. – (Учебное пособие для педагогических институтов). – ISBN 5-09-000183-9
121. Забродин Ю. М. Психология в школе : учебно-методич. пособие для учителя : эксперимент. учеб. курс для подростков / Ю. М. Забродин, М. В. Попова. – М., 1994. – 264 с.
122. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 193 с.
123. Закономерности роста и развития организма человека – Электронный аналог : Режим доступа : <http://biofile.ru/chel/1837.html>. – Название с экрана.
124. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1960. – 427 с.
125. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [за ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2006. – Вип. 8. – С. 85-88.
126. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
127. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учебник для бакалавров : учебник для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по гуманит. направлениям и специальностям / Б. В. Зейгарник ;

- психологич. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт , 2013 – 367 с. – (Бакалавр. Базовый курс). – ISBN 978-5-9916-2726-9 (в пер.).
128. Зейгарник Б. В. Патопсихология / Блюма Вульфовна Зейгарник. – 2-е изд. переработ. и допол. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1986. – 287 с.
129. Зиглер Е. Розуміння розумової відсталості / Е. Зиглер , Р. Ходапп : пер. с англ. Н. М. Вельбовець. – К. : Сфера, 2001. – 360 с.
130. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 302 с.
131. Зотова О. И. Методологические проблемы социальной психологии / О. И. Зотова. – М. : Наука, 1991. – 244 с.
132. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : МГУ, 1991. – 140 с.
133. Иванов Е. С. Астения как одна из причин неуспеваемости детей в школе / Е. С. Иванов // Психология детей с задержкой психического развития : [хрестоматия : учеб. пособие для студентов факультетов психологии]. – СПб. : Речь, 2003. – С. 7–8.
134. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00459-8.
135. Исаев Д. Н. Принципы оценки психического развития / Д. Н. Исаев // Психопрофилактика в практике педиатра. – Л. : Медицина, 1984. – С. 36–47.
136. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей / Д. Н. Исаев. – М. : Медицина, 1982. – 226 с.
137. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с. – ISBN 5-9268-0212-1.
138. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-

- Меллер. – М. : Посвещение, 1968. – 288 с.
139. Калинин В. К. Воля, эмоции, интеллект / В. К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности : тез. Всесоюзной конф. молодых ученых. – Симф., 1983. – С. 56–60.
140. Капустин А. И. Системный подход к формированию понятий и умственных действий у учащихся коррекционной школы на основе оптимизации чувственного и рационального познания / А. И. Капустин ; Славян. гос. пед. ин-т. – 2-е изд. – Славянск : Печ. двор, 2001. – 65, [1] с. : табл.
141. Карпов Ю. В. Критерии интеллектуального развития детей. / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологи. – № 2. – 1985. – С. 52–60 – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/contents/c852.htm>. – Название с экрана.
142. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале ; под ред. Д. А. Леонтьева ; [пер. с англ. М. Р. Мироновой]. – М. : Смысл, 2003. – 301 с. – ISBN 5-89357-145-2.
143. Келвин С. Холл, Гарднер Л. Теории личности / С. Холл Келвин , Линдсей Гарднер ; пер. с англ. И. Б. Гриншпун ; терминолог. правка В. Данченко. – М. : «КСП+», 1997.– К. : PSYLIB, 2005. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/holli01/index.htm>. – Название с экрана.
144. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О. Ф. Кернберг ; пер. с англ. М. И. Завалова. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2000. – 464 с. – (Библиотека психологии и психотерапии). – ISBN 5-86375-024-3.
145. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб. : Речь, 2006. – 76 с.
146. Клиническая психология : [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В. А. Абабков, А. П. Бизюк, Н. Н. Володин и др.]; под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиоте-

- ка). – ISBN 5-8046-0187-3.
147. Кляйн М. Детский психоанализ / М. Кляйн ; пер. с англ. О. Бессоновой. – М. : Ин-т Общегуманит. Исследований, 2010. – 160 с.
148. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору : монографія / В. В. Кобильченко. – К. : Освіта України, 2010. – 550 с. – ISBN 978-966-188-126-5.
149. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1995. – 420 с.
150. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1985. – 277 с.
151. Ковалев В. И. Психологические аспекты временной организации жизни человека / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1990. – 115 с.
152. Коган А. Б. Биологическая кибернетика : учеб. пособие для ун-тов / А. Б. Коган, Н. П. Наумов, В. Г. Режабек, О. Г. Чораян. – М., Высшая школа, 1972. – 384 с.
153. Кокун О. М. Психофізіологія : [навч. посібник] / О. М. Кокун. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 184 с.
154. Коломинський Н. Л. Розвиток особистості учнів допоміжної школи / Коломинський Н. Л. // Спеціальна психологія / Кам'янець-Подільський держ. педагог. ун-т ; інформ.-видав. відділ / ред.: М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 1999. – 158 с.
155. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні: погляд в майбутнє / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 50–52.
156. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
157. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Полити-

- здат, 1967. – 383 с.
158. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
159. Кондаков И. М. Психологический словарь / И. М. Кондаков. – М. : Олма-Пресс, 2000. – 200 с.
160. Кононова М. М. Глибинні детермінанти психічної дезадаптації : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / М. М. Конова. – Івано-Франківськ, 2009. – 214 с.
161. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. Авторский сборник / О. А. Конопкин. – М. : Ленанд, 2001. – 320 с. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.ozon.ru/context/detail/id/5426161/>. – Название с экрана.
162. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональные аспекты) / О. А. Конопкин. // Вопросы психологии. – № 1. – 1995. – С. 5–12.
163. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с. – (Серия : «Учебное пособие»). – ISBN 5-94807-015-8.
164. Коробкова Ю. Философия : конспект лекций / Ю. Коробкова. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/korobk/index.php. – Название с экрана.
165. Коррекционная педагогика / [под ред. Б. П. Пузанова]. – М. : Академия, 1998. – 144 с.
166. Коррекционно-развивающая программа для подростков «Фарватер» / под ред. Е. В. Емельяновой. – СПб. : Речь, 2010. – 384 с.
167. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с. : ил. – (Учебное пособие).
168. Коротков С. В. Тревожные расстройства: классификация, диагностика, лечение : метод. рекомендации / С. В. Коротков, О. М. Радюк. – Минск, 1998. – 36 с.

169. Костюк Г. С. Вопросы психологи мышления / Г. С. Костюк. – М., 1934. – 260 с.
170. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк ; под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с. – На укр. яз.
171. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Наука, 1982. – 304 с.
172. Крепелин, Э. Введение в психиатрическую клинику : пер. с нем. / Э. Крепелин. – 2-е изд., испр. – М. : БИНОМ, 2007. – 493 с. – ISBN 978-5-94774-642-6.
173. Кроник А. А. Психологическое время личности / А. А. Кроник, Е. И. Головаха. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2008 – 234 с. – ISBN 978-5-89357-248-3.
174. Кронфельд А. С. Проблемы синдромологии и нозологии в современной психиатрии / А. С. Кронфельд ; [предисл. И. И. Кутко, В. Ф. Москаленко]. – Х. : Основа, 1996. – 180 с. – ISBN 5-7768-0332-2.
175. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 608 с. – (Психология: классические труды). – ISBN 5-7155-0708-1.
176. Кузьмина В. К. Дети с расстройствами поведения / В. К. Кузьмина. – К. : Рад. школа, 1981. – 80 с.
177. Кузьмина В. К. Особенности педагогического подхода к подросткам-олигофренам с невротическими и психопатоподобными проявлениями / В. К. Кузьмина // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 60–68.
178. Кузьмина Т. И. Проблема исследования Я-концепции умственно отсталых младших школьников / Т. И. Кузьмина // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 2 (8). – С. 29 – 34.
179. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования ин-

- теллектуальной деятельности. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – С. 22–28.
180. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М. : Педагогика, 1971. – 112 с.
181. Лакан Ж. Изнанка психоанализа / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова // Семинары : Кн. XVII (1969-1970). – М. : Логос, 2008. – 272 с.
182. Лакан Ж. Этика психоанализа / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова // Семинары : Кн. VII (1959-1960). – М. : Логос, 2006. – 416 с.
183. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
184. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – К. : Выща школа, 1989. – 375 с.
185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
186. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1972. – 573 с.
187. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер – М., Знание, 1974. – 64 с.
188. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 255 с.
189. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : [учеб. пособие] / Г. В. Ложкин, Н. И. Повякель ; Межрегион. акад. упр. персоналом. – 2-е изд., стер. – К., 2002. – 255 с. : табл. – ISBN 966-608-177-6.
190. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т ; под ред. В. А. Барабанщикова и др. – М. : [Ин-т практ. психологии] ; Воронеж : [НПО «МОДЭК»], 1996. – 383, [1] с. – (Психологи Отечества: Избранные психологические труды: В 70 т. / Гл. ред.

- Д.И.Фельдштейн). – ISBN 5-89395-009-7.
191. Ломов Б. Ф. Вероятностное прогнозирование как одна из детерминант непреднамеренного забывания / Б. Ф. Ломов, А. К. Осницкий // Новые исследования в психиатрии и возрастной психиатрии. – М. : Медицина, 1972. – С. 93–104.
192. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – № 1. – С. 18–27.
193. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
194. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
195. Лурия А. Р. Память и строение психических процессов / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 145–155.
196. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 170 с.
197. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия ; Фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Рос. акад. образования. – 3. изд. М. : Акад. проект, 2000 – VI, 504, [1] с. ил., портр. – (Избранные психологические сочинения / А. Р. Лурия). – ISBN 5-8291-0079-7.
198. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с. – ISBN
199. Люблинская А.А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 302 с.
200. Мак-Вильямс Н. Психодинамическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе : [учеб. пособие по спец. «Психотерапия и мед. психология»] / Н. Мак-Вильямс ; пер. с англ. под ред. М. Н. Глущенко, М. В. Ромашкевича. – М. : Класс, 2003. – 474, [2] с. – (Библиотека психологии и психотера-

- пии; [Вып. 49]). – ISBN 5-86375-096-0.
201. Мак-Каллоу Дж. Лечение хронической депрессии : [пер. с англ.] / Дж. Мак-Каллоу. – СПб. : Речь, 2003. – 368 с. – (Современная психотерапия). – ISBN 5-9268-0198-2.
202. Макарчук Н. О. Динаміка розвитку самосвідомості у становленні особистості юнака / Н. О. Макарчук // Вісник : зб. наукових статей. Серія: Психологічні науки / Київ. між нар. ун-т. – К., 2007. – Вип. 10. – С. 56–65.
203. Макарчук Н. О. Дитина з порушенням розумового розвитку. Кн. 5 / Н. О. Макарчук, Г. М. Мерсіянова // Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. у книгах. Серія: Інклюзивна освіта / за ред. А. А. Колупаєвої. – К., 2010.
204. Макарчук Н. О. Діагностика емоційно-вольової сфери підлітків з розумовою відсталістю засобами проєктивних методик / Н. О. Макарчук // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання : наук.-метод. журн. / за ред. В. В. Засенка. – К., 2010. – Вип. 4. – С. 45–48.
205. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макарчук. – К., 2009. – Вип. 4. – С. 77–95.
206. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження самооцінки особистості нечуючого підлітка / Н. О. Макарчук // Жестова мова й сучасність : зб. наук. праць / голов. ред. В. В. Засенко. – Київ, 2009. – Вип. 4. – С. 255–273.
207. Макарчук Н. О. До проблеми невротичних проявів у поведінці підлітків з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 207–215.
208. Макарчук Н. О. Методичні засади впровадження психологіч-

- ного супроводу в системі корекційно-розвивального навчання підлітків з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / За ред. Т. В. Сак. – К., 2011. – Вип. 5. – С. 104–110.
209. Макарчук Н. О. Науково-методичні засади психолого-педагогічного супроводу родинного виховання дітей з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : зб. наук. праць. – Словянськ, 2011. – Вип. 1. – С. 153–161.
210. Макарчук Н. О. Особенности личностной саморегуляции психических состояний подростков с нарушениями умственного развития / Н. О. Макарчук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (8). – 2014. – Issue: 16. – P. 155–160 .
211. Макарчук Н. О. Особливості функціонування поведінкової сфери особистості підлітка з порушенням інтелектуального розвитку / Н. О. Макарчук // Актуальні проблеми психології: психологія особистості: психологічна допомога особистості / [за ред.: С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – К., 2011. – Т. 11, ч. 2. – Вип. 4. – С. 10–17.
212. Макарчук Н. О. Проблеми психологічного супроводу у системі корекційно-розвиваючого навчання розумово відсталих підлітків / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: наук.-метод. зб. / Ін-т спец. пед. НАПН України ; за ред. Т. В. Сак. – К., 2010. – Вип. 5. – С. 124–131.
213. Макарчук Н. О. Проблеми психологічної допомоги підліткам з особливостями психофізичного розвитку / Н. О. Макарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол.: О. Л. Ануфрієва та ін. – К., 2011. – Вип. 3 (16) / голов. ред. В. В. Олійник. – С. 358–365.
214. Макарчук Н. О. Професійна самосвідомість / Н. О. Макарчук, Н. І. Пов'якель // Практична психологія: комплекс типових

- навчальних програм / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – Вип. 2. – С. 25.
215. Макарчук Н. О. Професійна самосвідомість / Н. О. Макарчук, Н. І. Пов'якель // Практична психологія: комплекс типових навчальних програм / НПУ ім. М. П. Драгоманова ; за ред. Н. І. Пов'якель. – Вид. 2 уточ. і доп. – К., 2008. – С. 173–188.
216. Макарчук Н. О. Професійна самосвідомість / Н. О. Макарчук, Н. І. Пов'якель // Навчально-методичні комплекси з дисциплін практичної психології та психотерапії. Ч. 1: Для підготовки студентів спеціальності 7.030102, 8.030102 : Психологія, ОКР – «спеціаліст», «магістр» / НПУ ім. М. П. Драгоманова ; за ред. Н. І. Пов'якель. – К., 2009. – С. 127–142. – (До 175-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова)
217. Макарчук Н. О. Психологічна корекція емоційно-вольової сфери й поведінки у дітей з порушенням опорно-рухового апарату та розумового розвитку / Н. О. Макарчук // Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку із порушенням опорно-рухового апарату та розумового розвитку // Здоров'я нації / за ред. Л. С. Вавіної. – К., 2010. – С. 84–108.
218. Макарчук Н. О. Психологічна специфіка проявів психічних станів у підлітків з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами : зб. наук. праць / Ун-т «Україна». – К., 2010. – № 7 (9). – С. 436–445.
219. Макарчук Н. О. Психологічна специфіка саморегуляції підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Н. О. Макарчук // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – К., 2011 р. – Вип. 5. – 312 с.
220. Макарчук Н. О. Психологічні детермінанти особистісного зростання у подоланні конфліктних ситуацій у студентському віці / Н. О. Макарчук // Наукові записки. Педагогічні, психоло-

- гічні науки та соціальна робота. Т. 71 / Нац. ун-т Києво-Могилян. Академія. – К., 2007. – С. 44–50.
221. Макарчук Н. О. Психологічні механізми розвитку самосвідомості юнаків під впливом екологічних та соціально-психологічних катастроф / Н. О. Макарчук // Чорнобильська катастрофа: 20 років потому : міжнар. наук.-практ. конф. – Житомир, 2006. – С. 46–50.
222. Макарчук Н. О. Розвиток професійної самосвідомості в процесі підготовки майбутніх психологів / Н. О. Макарчук // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред.: С. Д. Максименко, М. В. Папучі. – К. ; Ніжин, 2007. – Т. 10, вип. 1. – С. 31–33.
223. Макарчук Н. О. Роль психологічного супроводу у формуванні саморегуляції підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Н. О. Макарчук // Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / [За ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. – К., 2011. – Т. 11, вип. 4, ч. 2. – К., 2011.
224. Макарчук Н. О. Роль самосвідомості у подоланні внутрішньо-особистісної конфліктності в юнацькому віці / Н. О. Макарчук // Науковий часопис : зб. наук. праць. Серія 12: Психологічні науки / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – № 17 (41), ч. 1. – С. 205–213.
225. Макарчук Н. О. Роль функціонального підходу у формуванні саморегуляції підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Н. О. Макарчук // Вища освіта України – Додаток 3 до № 1, т. 3. – 2012. – Темат. вип.: Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. – С. 195–204.
226. Макарчук Н. О. Самосвідомість та її роль у становленні «Я-концепції» майбутнього психолога / Н. О. Макарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН

- України, Асоц. Безперервн. освіти дорослих. – К., 2008. – Вип. 9. – С. 222–232.
227. Макарчук Н. О. Самосвідомість у забезпеченні психологічного здоров'я особистості у процесі професійної самореалізації / Н. О. Макарчук // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти» / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – С. 108–110.
228. Макарчук Н. О. Специфіка психологічного супроводу підлітків з порушенням інтелектуального розвитку / Н. О. Макарчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія № 12: Психологічні науки / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2012. – № 37 (61). – С. 213–217.
229. Макарчук Н. О. Спеціальна психологія / Н. О. Макарчук // Практична психологія: комплекс типових навчальних програм / Ін-т педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – Вип. 1. – С. 203–216.
230. Макарчук Н. О. Толерантність у контексті формування духовності особистості майбутнього психолога / Н. О. Макарчук // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред.: С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – К. ; Ніжин, 2008. – Т. 10, вип. 6, ч. 2. – С. 36–40.
231. Макарчук Н. О. Феномен рефлексії та психологічні особливості її розвитку у процесі фахової підготовки майбутніх практикуючих психологів / Н. О. Макарчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія № 12: Психологічні науки. – К., 2009. – № 26 (50), ч. 1. – С. 82–89.
232. Макарчук Н. О. Особистісна детермінація та психотехнології позитивної трансформації конфліктності студентів майбутніх психологів // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / Н. О.

- Макарчук, Н. І. Пов'якель ; НПУ ім. М. П. Драгоманова, авт. кол. кафедри практичної психології та психотерапії ; за ред. Н. І. Пов'якель. – К., 2009. – 376 с. – С. 300–313.
233. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
234. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер», 1999. – 528 с.
235. Максименко С. Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998.
236. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : [навч. посібник] / С. Д. Максименко. – К. : НППЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
237. Максимова Н. Ю. Основы детской патопсихологии : [учеб. пособие] / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин, В. М. Пискун. – К. : НППЦ Перспектива, 1999. – 432 с.
238. Малкин В. Р. Средства психической саморегуляции как фактор стабилизации деятельности в экстремальных условиях ... дис. канд психол. наук : 19.00.01 / Валерий Рафаилович Малкин. – М., 1985. – 144 с.
239. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции / И. И. Мамайчук. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та, 2000. – 168 с.
240. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии : науч.-практ. рук. / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина. – СПб. : Речь, 2004. – 345, [1] с. : ил., табл. – (Детская психология и психотерапия). – ISBN 5-9268-0308-X.
241. Мамардашвили М. К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М. К. Мамардашвили, А. М. Пятигорский. – СПб. : Азбука, 2011. – 318, [1] с. – ISBN 978-5-389-01570-8 (в пер.).
242. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – Тбилиси : Мецни-

- ереба, 1984. – С. 63–78.
243. Мартинюк І. А. Патопсихологія : [навч. посібник] / І. А. Мартинюк. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
244. Марчак В. Я. Обмежена осудність: психолого-правовий зміст : [монографія] / В. Я. Марчак. – Чернівці : Чернівець. нац. ун-т., 2010. – 400 с.
245. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика : подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии : ранний и дошкол. возраст / Е. М. Мастюкова ; под ред. А. Г. Московкиной. – М. : Классике Стиль, 2003. – 320 с. – ISBN 5-94603-051-5. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://bib.convdocs.org/v14900/> . – Название с экрана.
246. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 283 с.
247. Мацейків М. Павло Чамата - основоположник досліджень самосвідомості особистості / М. Мацейків. – Електронний аналог : Режим доступу : <http://www.dnpb.gov.ua>. – Назва з екрану.
248. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
249. Мей Р. Смысл тревоги. / Р. Мей ; перев. с англ. : М. И. Завалова, А. И. Сибуриной. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с. – (Библиотека психологии и психотерапии ; вып. 89).
250. Мерзлякова О. Інтерактивні заняття психолога з батьками / О. Мерзлякова. – К. : Шк. світ, 2008. – 120 с. – (Бібліотека «Шкільного світу» – Психолог. Бібліотека – Шкільний світ. Бібліотека. Психологія). – ISBN 978-966-451-000-1. – ISBN 978-966-451-181-7.
251. Мерзлякова О. Учителі й учні : мистецтво діалогу : семінар. та тренінгові заняття психолога з педагогами / О. Мерзлякова. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.
252. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь : Пермский пед. ин-т, 1968. – 240 с.

253. Метисова Л. А. Особенности саморегуляции в структуре общей способности к учению умственно отсталых учащихся начальных классов / Л. А. Метисова // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 11–18.
254. Чеснова Л. В. Мечников Илья Ильич – биография / Л. В. Чеснова. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://taina.aib.ru/biography/ilja-mechnikov.htm>. – Название с экрана.
255. Милославова И. А. Роль социальной адаптации в условиях современной НТР / И. А. Милославова // Философия и социальная психология : науч. докл. – Л. : ЛГУ, 1979. – С. 132–136.
256. Милюхин К. В. Опережающее отражение в саморегуляции личности : автореф. дис. ... канд. филофос. наук : 09.00.01 / К. В. Милюхин. – Чебоксары, 2004. – 26 с.
257. Михайлова К. М. Со страхом справимся: домашняя психотерапия / К. М. Михайлова. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 90 с. – ISBN 966-529-102-5.
258. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. шк., 1983. – 78 с.
259. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 213 с.
260. Москвин В. А. Межполушарные отношения и проблемы индивидуальных различий / В. А. Москвин. – М. : Изд-во МГУ. – 2002. – 282 с.
261. Мухина В. С. Возрастная психология: аеноменология развития, детство, отрочество : [учебник] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2002. – 456 с.
262. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 426 с.
263. Надирашвили Ш. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1974. –

170 с.

264. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – М., 1981. – 217 с.
265. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 243 с.
266. Налчаджян А.А. Личность: групповая социализация и психическая адаптация / А. А. Налчаджян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 340 с.
267. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания (интуиция в процессе научного творчества) / А. А. Налчаджян. – М. : Мысль, 1972. – 271 с.
268. Налчаджян А. А. Психологические защитные механизмы / А. А. Налчаджян // Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия по соц. психологии личности] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 395–481. – ISBN 5-89570-015-2.
269. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976.
270. Нейрофизиологические механизмы мышления / [Бехтерева Н. П., Гоголицын Ю. Л., Кропотков Ю. Д., Медведев С. В.]. – Л. : Наука, 1985. – 272 с.
271. Никитина И. Н. К вопросу о понятии социальной адаптации / И. Н. Никитина // Вопр. теории и методов социологических исследований: материалы науч.-теорет. конф. – М. : МГУ, 1980. – Вып. 3. – С. 57.
272. Носс И. Н. Введение в практику психологического исследования / И. Н. Носс, Н. В. Васина. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2004. – 348 с.
273. Нюнберг Г. Принципы психоанализа и их применение к лечению неврозов / Г. Нюнберг ; [пер. с англ.: В. Вар-

- варова, К.Ягнюк ; ред. Д. Трук]. – М. : Ин-т общегуманит. исслед., [1999]. – 360, [2] с. – (Современная психология: теория и практика. Раздел «Библиотека студента» ; вып. 1). – ISBN 5-88230-071-1.
274. Обухівська А. Г. Продуктивність навчованості старших дошкільників з різним станом розумового розвитку / А. Г. Обухівська // Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 3 (6). – К., 1999. – С. 328–333.
275. Общая психодиагностика / [под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина]. – М., 1987. – 304 с.
276. Общение и формирование личности школьника / [под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского]. – М. : Наука, 1987. – 152 с.
277. Омельченко Я. Психологічна допомога дітям з тривожними станами / Я. Омельченко, З. Кісарчук. – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.
278. О нейропсихологическом анализе генезиса произвольной регуляции личности. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psychological.ucoz.ua/publ/52>. – Название с экрана.
279. Осадько О. Ю. Психологические особенности формирования системы саморегуляции у младших школьников. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Ю. Осадько. – К., 1988. – 220 с.
280. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов высш. спец. учеб. заведений / [ред. Т. В. Журавская]. – М. : Творч. Центр Сфера, 2002. – 508, [1] с. : табл. – ISBN 5-89144-100-4.
281. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А. К. Осницкий. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
282. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 2 / А. К. Осницкий // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 6 (8). – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psystudy.ru/>

- index.php/num/2009n6-8/241-osnitsky8.html. – Название с экрана.
283. Основные направления психологии в классических трудах. Ассоциативная психология. Г. Спенсер. Основания психологии. Т. Циген. Физиологическая психология в 14 лекциях. – М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998, – 560 с.
284. Павлов И. П. Условный рефлекс / И. П. Павлов // Мозг и психика / И. П. Павлов ; [под ред. М. Г. Ярошевского]. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 320 с.
285. Павлюк Н. В. Педагогічна характеристика осіб з розумовою відсталістю / Н. В. Павлюк. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/corrective-and-social-pedagogy-411/11058-411-0152>. – Название с экрана.
286. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посібник / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 429 с. – (Серія «Альма-матер»). – Электронный аналог : Режим доступа : http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/diferentsialna_psihologiya_paliy_aa. – Название с экрана.
287. Панок В. Г. Психология жизненного пути личности : [монография] / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ника-Центр, 2006. – 280 с.
288. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : [наук. монографія] / М. В. Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2001. – 656 с.
289. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Знания, 1971. – 351 с.
290. Патопсихология : хрестоматія / сост. Н. Л. Белополюская. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 224 с.
291. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : психология интеллекта. Генезис числа у ребенка: логика и психология / Ж. Пиаже ; [пер. с фр. А. М. Пятигорского и др.]. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 673, [1] с. – ISBN 5-87977-019-2.

292. Певзнер М. С. Дети-олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959 – 486 с.
293. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.
294. Переслени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей: психофизиологическое исследование / Л. И. Переслени ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика. – 160 с.
295. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968. – 120 с.
296. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова – М. : Академия, 2002. – 160 с.
297. Петровский В. А. Неадаптивная активность личности / В. А. Петровский. – М. : Горбунок. – С. 12–86.
298. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
299. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1986. – 254, [1] с.
300. Помиткін Е. О. Підготовка до науково-гуманітарних професій (на прикладі професії психолога) / Е. О. Помиткін // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 241–248.
301. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
302. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1976. – 264 с.
303. Портнов А. А. Психиатрия / Анатолий Александрович Порт-

- нов, Дмитрий Дмитриевич Федотов – М. : Медицина, 1965. – 278 с.
304. Прангишвили А. С. Исследования по психологии установки / А. С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1967.
305. Прибрам К. Языки мозга: экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / К. Прибрам. – М. : Прогресс, 1975. – 463 с. – (Редакция литературы по философии).
306. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / [под ред.: Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 197 с.
307. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. – М. : Педагогика, 1975. – 206 с.
308. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров. – М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.
309. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Ж. И. Шиф. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.
310. Психологические исследования познавательных процессов и личности / [под ред.: Д. Ковач (отв. ред.), Б. Ф. Ломов, Ф. Патаки, А. В. Беляева]. – М. : Наука. – 1983 – 176 с.
311. Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред.: М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. – М., 1979.
312. Психологические механизмы целеобразования / [отв. ред. О. К. Тихомиров]. – М. : Наука, 1977. – 257 с.
313. Психогимнастика в тренинге : Каталог : [220 упр. для развития способностей] / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь : [Ин-т Тренинга], 2000. – 250, [1] с. : ил. – (Психологический тренинг). – ISBN 5-9268-0027-7.
314. Психология высших когнитивных процессов / [Алмаев Н.А., Борисова А.А., Громова О.Е. и др.] ; под ред.: Т. Н. Ушаковой, Н. И. Чуприковой ; РАН. Ин-т психологии. – М., 2004. – 303 с. : ил., табл.

- (Труды Института психологии РАН). – ISBN 5-9270-0067-3.
315. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред.: К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО. – 1997. – 182 с.
316. Психология личности: словарь – справочник / авт. кол. : П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, В. Васьковская, И. А. Грабская и др. ; под ред.: П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – ISBN 966-7795-11-X.
317. Психофизиологические исследования интеллекта, саморегуляции и активности / [под ред.: В. М. Русалова, Е. А. Голубева]. – М. : Наука, 1980. – 207 с.
318. Психологическая помощь. – Электронный аналог : Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%89%D1%8C. – Название с экрана.
319. Психологические механизмы регуляции социального поведения / под ред.: М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1979.
320. Психология человека от рождения до смерти : [полный курс психологии развития] / [Аверин В. А., Дандарова Ж. К., Деркач А. А. и др.]; под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : «прайм-ЕВРОЗНАК» : Изд. дом «Нева»; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 652, [1] с. – (Психологическая энциклопедия). – ISBN 5-93878-029-2.
321. Психофизиология : учебник для вузов : [учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению 521000 и спец. 020400, 022700] / [Ю. В. Гринченко, Б. Н. Безденежных, И. А. Шевелев и др.]; под ред. Ю. И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – [СПб. и др.] : Питер, 2004. – 463 с. : ил. – (Учебник для вузов - 300 лучших учебников для высшей школы в честь 300-летия Санкт-Петербурга. Издательская программа). – ISBN 5-94723-732-6.
322. Психология личности : [учеб. пособие для студентов ф-тов

- психологии, педагогов и практ. психологов] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : БАХРАХ-М. – (Хрестоматия по психологии личности) – Т. 2 : [Отечественная психология] : [Хрестоматия], 2004. – 543 с. – ISBN 5-94648-004-9.
323. Практическая психодиагностика : Методики и тесты : [учеб. пособие] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский.]. – [Самара] : БАХРАХ-М, 2003. – 667, [1] с. : ил., табл. – ISBN 5-89570-005-5.
324. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
325. Раев А. И. Управление умственной деятельности младших школьников / А. И. Раев. – Л., 1976. – 230 с.
326. Ремшмидт Х. Детская и подростковая психиатрия / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. Т. Н. Дмитриевой. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.
327. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Ін-т обдарованої дитини, АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. Центр практ. психології і соц. Роботи – К., 2009. – 326 с.
328. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Ін-т обдарованої дитини. – К., 2010. – 442 с.
329. 328 Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти : наук.-метод. посіб. / В. В. Рибалка ; Ін-т обд. дитини, ТОВ “Інфосистем”. – К., 2011. – 428 с.)
330. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс. – М. : Наука. – 1994. – 480 с.
331. Роджерс К. Консультирование и психотерапия : новейшие подходы в области практ. работы / [пер. с англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой]. – [М.] : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. –

- 462, [1] с. – (Психологическая коллекция). – ISBN 5-04-003515-2.
332. Роде Петер П. Серен Киркегор / Петер П. Роде ; пед. с нем. Н. Болдырева. – Урал LTD, 1998. – 430 с.
333. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : монографія / О. В. Романенко. – К : О.Т. Ростунов, 2012. – 328 с. – ISBN 978-966-675-695-7.
334. Ротенберг В. Н. Поисковая активность и адаптация / В. Н. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 192 с.
335. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00720-1.
336. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
337. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
338. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии // С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР. – 1959. – 354 с.
339. Рубинштейн С. Л. О мышлении и пути его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР. – 1958. – 146 с.
340. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 196 с.
341. Рязанова А. Ю. Дифференциальная психодиагностика основных вариантов органического расстройства личности при военно-врачебной экспертизе подростков: дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / Анна Юриевна Рязанова. – СПб., 2010. – 240 с.
342. Савенко Ю. С. Проблемы психологических компенсаторных механизмов и их типология / Ю. С. Савенко // Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия по соц. психоло-

- гиличности]. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – С. 622–639. – ISBN 5-89570-015-2.
343. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [под ред. В. А. Ядова]. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
344. Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 654, [1] с. – (Хрестоматия по социальной психологии личности). – ISBN 5-94648-017-0.
345. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. – М. : Новая школа, 1993. – 144 с.
346. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції / Т. В. Сак. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 246 с. – ISBN 966-8663-08-X.
347. Сак Т. В. Психологічні умови диференціації та індивідуалізації у навчанні дітей з особливими освітніми потребами / Т. В. Сак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 347–350.
348. Саморегуляция : [определение] // Большая Советская Энциклопедия на сайте «Словари и энциклопедии на Академике». – Электронный аналог : Режим доступа : <http://academic.ru/dic.nsf/bse/129708/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D0%B8%D1%8F> – Название с экрана.
349. Сатилина Н. Особенности агрессивности и самооценки у юношей 16-18 лет имеющих умственную отсталость, обучающихся в группах коррекционно-развивающего обучения / Н. Сатилина. – Электронный аналог : Режим доступа : www.psyexpert.net/

- content/21/read68.html. – Название с экрана.
350. Сафронов С. О. Поняття превенції злочинів та її співвідношення з однорідними поняттями / С. О. Сафронов – Электронный аналог : Режим доступа : <http://library.by/portalus/modules/theoryoflaw/readme.php?subaction=showfull&id=1329783895&archive=&start from=&ucat=17&>. – Название с экрана.
351. Селиванов В. И. Воспитание воли в условиях соединения обучения с производственным трудом. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 13–21. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://pidruchniki.ws/15840720/psihologiya/zagalna>. – Название с экрана.
352. Селиванов В. И. Волевое усилие, волевое действие, волевые процессы, волевые состояния / В. И. Селиванов. – Электронный аналог : Режим доступа : http://pidruchniki.ws/14821111/psihologiya/selivanov_volevoe_usilie_volevoe_deystvie_volevye_protsestry_volevye_sostoyaniya. – Название с экрана.
353. Семаго М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : [метод. пособие] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго ; [под общ. ред. М. М. Семаго]. – [2-е изд]. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 288 с. – (Библиотека психолога образования). – ISBN 5-8112-0963-0.
354. Семаго М. М. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Генезис, 2011. – 400 с. – ISBN 978-5-98563-242-2 (в пер.).
355. Сеченов І. М. Про розвиток самосвідомості дитини / І. М. Сеченов // Нариси з історії вітчизняної психології ХІХ ст. : зб. ст. / Наук.-дослід. ін-т психології, Мін-ва освіти УРСР ; за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1955. – Ч. 2 : Психологічна спадщина. – С. 132–141.
356. Сеченов И. М. Элементы мысли / И. М. Сеченов. – СПб. : Пи-

- тер, 2001. – 416 с. – (Психология-классика). – ISBN 5-318-00164-5.
357. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 288 с.
358. Симерницкая Э. Г. Об особенностях проявления очаговых нарушений высших психических функций в детском возрасте / Э. Г. Симерницкая. – Л. : Наука, 1987. – 191 с.
359. Симонов П. В. Эмоциональный мозг: Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
360. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч. 1 : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) : підручник / В. М. Синьов – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 238 с. – ISBN 978-966-660-334-3.
361. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с. – ISBN 978-966-346-243-1.
362. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
363. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
364. Системный анализ механизмов поведения / [под ред. К. В. Судакова]. – М. : Наука, 1979. – 360 с.
365. Сержантов В. Ф. Структура личности и концепция функциональной системы П. К. Анохина / В. Ф. Сержантов // Теория функциональных систем в физиологии и психологии. – М. : Наука, 1978. – 383 с.
366. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : метод. реком. / Т. В. Скрипник ; АПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 104 с. – ISBN 978-966-644-147-1.

367. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : [в 3 ч.] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – [Ч. 1] : Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов, 1995. – 383 с. : ил. – ISBN 88527-081-3.
368. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 230 с.
369. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти / А. А. Смирнов. – М. : Просвещение, 1966. – 422 с.
370. Собчик Л. Н. Методы психологической диагностики / Л. Н. Собчик. – Вып. 3. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 255 с. – (Современная зарубежная социальная психология).
371. Соколова Е. Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 128 с.
372. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
373. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей : сравнение и познание отношений объектов. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
374. Соловьева Е. В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Соловьева. – Ставрополь, 2010. – 213 с.
375. Солсо Р. Л. Когнитивная психология : [учеб. пособие по направлениям «Психология» в вузах Рос. Федерации] / [пер. с англ. Н. Ю. Спомиор]. – М. : Тривола : Либеререя, 2002. – 598 с. : ил. – (Опыт мастеров. Психология). – SBN 5-88415-024-5. – ISBN 5-85129-147-8.
376. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем : [учеб. пособие] / В. Ф. Спиридонов. – М. : Генезис, 2006.

- 319 с. – (Учебник XXI века).
377. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста: 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 2004. – 896 с.
378. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К. : Рад. шк., 1980. – 144 с.
379. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Поділ. : Абетка, 1998. – 144 с.
380. Стариченко Т. Н. О потребительских предпочтениях и потребительском поведении девятиклассников вспомогательной и средней школы / Т. Н. Стариченко // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 34–40.
381. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
382. Субботский Е. В. Строящееся сознание / Е. В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с. – (Фундаментальная психология : ФП). – ISBN 5-89357-224-6 (в пер.).
383. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: виток, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.) / Микола Олексійович Супрун. – К. : Вид-во ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 328 с. – (Монографія).
384. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – Т. 3. – 355 с.
385. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М. : Медгиз, 1955. – Т. 2. – 400 с.
386. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – М., 1974. – 220 с.
387. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

388. Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей : [кн. для родителей и воспитателей] / К. Тейлор. – СПб. : Речь, 2001. – 124 с.
389. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
390. Титаренко Т. М. Вплив життєвих завдань на оптимізацію особистісного самоконструювання / Т. М. Титаренко. – Електронний аналог : Режим доступу :
391. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nsspp/2010_24/Titarenko.htm. – Назва з екрана.
392. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4 (38). – С. 83–96.
393. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 304 с.
394. Тихомиров О. К. О формировании произвольных движений у детей дошкольного возраста / О. К. Тихомиров // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. – М. : Наука, 1958. – Т. 2. – С. 117–125.
395. Тржесоголава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоголава. – М. : Медицина, 1986. – 120 с.
396. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АН Гр. ССР, 1961. – С. 170
397. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
398. Умрихин В. В. Путь к функциональному пониманию психики как предпосылка психологии XX века / В. В. Умрихин. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psychology-online.net/articles/doc-1279.html>. – Название с экрана.

399. Фейгенберг И. М. Видеть, предвидеть, действовать / И. М. Фейгенберг. – М. : Знание, 1986. – 160 с.
400. Фердинанд де Сосюр Труды по языкознанию / пер. с франц. А. А. Холодовича. – М. : Изд-во Прогресс, 1977. – 696 с.
401. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие : [пер. с нем.] / К. Фопель ; пер. с нем. Екатерина Патяева. – 6-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 253 с. : ил. – (Все о психологической группе). – ISBN 978-5-98563-132-6.
402. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Смысл, 2001. – 345 с.
403. Фрейд А. Психология „Я” и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Просвещение, 1993. – 141 с.
404. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / пер. с нем. Г. В. Барышниковой ; под ред.: Е. Е. Соколовой, Т. В. Родионовой. – Харьков ; Белгород : Клуб семейного досуга, 2013. – 478 с. – ISBN 978-966-14-2750-0. – ISBN 978-5-9910-1840-1.
405. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» и «Оно» : избранное : пер. с нем. / З. Фрейд. – Х. : Фолио, 2010. – 284, [2] с. : портр. – ISBN 978-966-03-4957-5.
406. Фрейд З. Психопатология обиденной жизни / З. Фрейд ; пер. с нем. О. Медем. – СПб. : Азбука-классика, 2008. – 224 с.
407. Фрейд З. «Я» и «Оно» : сборник : [пер. с нем.] / З. Фрейд. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 288 с.
408. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс. – [12-е изд]. – СПб. : Питер, 2003. – 160 с. : ил. – (Концентрированная психология). – ISBN 5-94723-361-4.
409. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – 253 с.
410. Холмогорова А. Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра / А. Б. Холмогорова. – М. : ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2011. – 480 с.

411. Холмс Д. Анормальная психология / Д. Холмс. – СПб. : Питер, 2003. – 301 с.
412. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследований / М. А. Холодная. / [гл. ред. Е. Строганова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. и др. : ПИТЕР, 2002. – 264 с. – (Мастера психологии). – ISBN 5-318-00301-X.
413. Хомская Е. Д. Нейропсихология: [учеб. для студентов, обучающихся по направлению «Психология» и спец. «Психология» и «Клин. психология»] / Е. Д. Хомская. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. и др. : ПИТЕР, 2003. – 495 с. : ил., табл., [6] л. ил. – (300 лучших учебников для высшей школы в честь 300-летия Санкт-Петербурга. Издательская программа – Учебник для вузов). – ISBN 5-88782-311-9.
414. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб. : Лань, 1997. – 240 с. – ISBN 5-86617-008-6.
415. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни ; пер. с англ. Е. И. Замфир ; под ред. М. М. Решетникова. – СПб. : Совместное издание Вост. Европ. Ин-та психоанализа и БСК, 1997. – 316 с. – (Шедевры мировой науки – Библиотека психоаналитической литературы). – ISBN 5-88787-002-3.
416. Хохліна О. П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі : навч.-метод. посібник / О. П. Хохліна. – К. : Імідж Принт, 2006. – 176 с. – ISBN 966-96753-0-8.
417. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку : [монографія] / О. П. Хохліна ; Ін-т дефектології АПН України ; [ред. К. М. Лашко]. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 286 с : іл. – ISBN 966-95062-7-1.
418. Хьелл Л. Теории личности : основные положения, исследова-

- ния и применение = Hjelle L. Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер ; пер. : С. Меленевской, Д. Викторовой ; терминологическая правка В. Данченко. – К. : PSYLIB, 2006. – Электронный аналог : Режим доступа : <http://psylib.ukrweb.net/books/hjelz01/index.htm>. – Название с экрана.
419. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К. : Знання, 1965. – 48 с.
420. Цветкова Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. – 2-е изд., испр. – М. : Изд-во Москов. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 424 с.
421. Шабалов Н. П. Детские болезни : учебник для студентов, обучающихся по специальности 040200 «Педиатрия» : [в 2 т.] / Николай Павлович Шабалов. – 7-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2012. – (Учебник для вузов). – ISBN 978-5-459-00727-5.
422. Шардаков М. Н. Мішлення школьника / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1963. – 255 с.
423. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 41 с.
424. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания : [монографія] / Ю. М. Швалб ; АПН Украины. Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины. – К. : СтилоС, 1997. – 235, [3] с. – ISBN 966-544-095-0.
425. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе / И. Е. Шварц. – Пермь, 1971. – 123 с.
426. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Рост.-на-Дону : Феникс. – 1998. – 544 с.
427. Шипицына Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Шипицына Л. М., Иванов Е. С. и др. –

- СПб., 1997. – 158 с.
428. Шипицына Л. М. Невербальное общение у детей при нормальном и нарушенном интеллекте : [монография] / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина. – СПб. : Речь, 2009. – 128 с.
429. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
430. Широкова И. Б. Тренинг самопознания для подростков: Общение. Память / И. Б. Широкова. – М. : Генезим, 2005. – 169 с.
431. Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии / Е. В. Шорохова // Методологические и теоретические проблемы психологии / [под ред. Е. В. Шороховой]. – М. : Наука, 1968. – С. 9–56.
432. Шухова Е. В. Реабилитация детей с заболеваниями нервной системы / Е. В. Шухова. – М. : Медицина, 1979. – 256 с.
433. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
434. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. / Г. П. Щедровицкий / ред.-состав.: А. А. Пископель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. : Изд-во Наследие ММК, 1980. – 800 с.
435. Шукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Шукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
436. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–2.
437. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
438. Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.
439. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

440. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг // [под ред. В. В. Зеленского]. – Минск : Попурри, 1998. – 217 с.
441. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 89-106.
442. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования / В. А. Ядов. – М. : Добросвет, 1999. – 596 с.
443. Ярушкин Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности / Н. Н. Ярушкин. – СПб., 1998. – 410 с.
444. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 203 с.
445. Allport G. W. The nature of prejudice / G. W. Allport. – Cambridge : Addison-Welsey, 1954. – 438 p.
446. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychology Review. – 1977. – V. 84. – P. 191–215.
447. Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N. Strength in Cognitive Self-Regulation / Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N. // Front. Psychol, 2013. – P. 174.
448. Baumeister A. A. Mental retardation. Appraisal, Education, and Rehabilitation, – Hawthorne: Aldine Publ., 1974. – 419 pp.
449. Blair C. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure / C. Blair, A. Diamond // Development and Psychopathology. – 2008. – № 20. – P. 899–911.
450. Calkins S. D. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression / Fox N. A. // Development and Psychopathology – 2002. – № 14. – P. 477–498.
451. Campbell S. B. Behavior problems in preschool children / S. B.

- Campbell // *Clinical and developmental issues*. Vol. 2nd. – New York : Guilford Press, 2002.
452. Carver C. S. On the structure of behavioral self-regulation / C. S. Carver, M. F. Scheier ; in: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner editors // *Handbook of self-regulation*. – San Diego : Academic Press, 2000. – P. 41–84.
453. Dowling J. E. *Creating mind. How the brain works* / J. E. Dowling. – New York ; London : W.W. Norton & Co.
454. Dowsett S. The development of inhibitory control in preschool children / S. Dowsett, D. Livesey // *Effects of 'executive skills' training. Developmental Psychobiology*. – 2000. – № 36(2). – P. 161–174.
455. Eisenberg N. Emotion-related regulation: sharpening the definition / N. Eisenberg, T. L. Spinrad // *Child Dev*. – 2004. – № 75. – P. 334–339.
456. Eisenberg N. Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment / N. Eisenberg, T. L. Spinrad, N. D. Eggum // *Annu Rev Clin Psychol*. – 2010 – P. 495–525.
457. Erikson E. *Childhood and Society* / E. Erikson. – New York, 1967. – 431 p.
458. Eysenck H. J. *Personality and Behaviour Therapy* / H. J. Eysenck // *Proceedings of the Royal Society of Medicine*. Vol. 53 (7). – 1960. – P. 504–508
459. Fiske S. *Forecasting the Future* / S. Fiske // *Psychology Today*. – New York. – 2002. – December. – P. 33.
460. Fraisse P. *Cognition of time in Human Activity* / P. Fraisse. – New York, 1981. – P. 42–49.
461. Gesell A. *The first five of life: The preschool years* / A. Gesell. – New York, 1986. – P. 175–189.
462. Hari M. *Conductive Education* / M. Hari, K. Akos ; [translated by N. Smith]. – London, 1988. – 243 p.
463. Harter, S. Effectiveness of adult and peer reinforcement on the per-

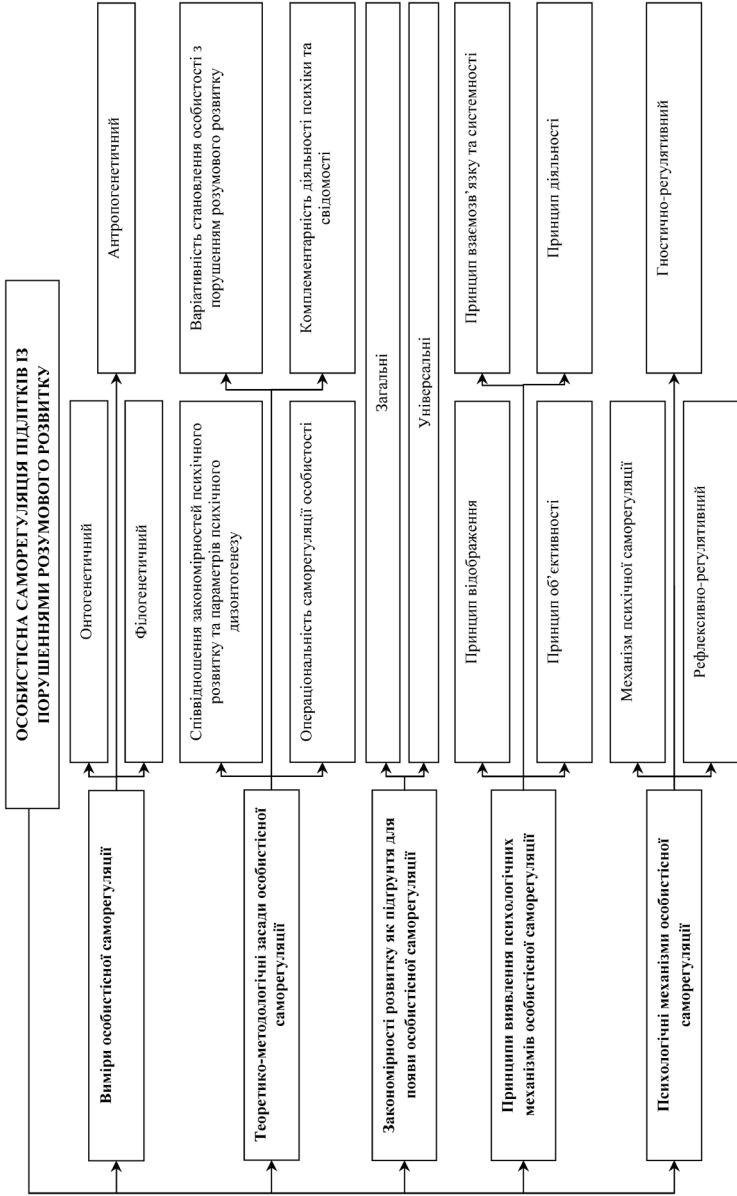
- formance of institutionalized and noninstitutionalized retardates / S. Harter, E. Zigler // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1968. – № 73. – P. 144–149
464. Hartmann H. Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – New York, 1958.
465. Heatherton Todd F. Neuroscience of Self and Self-Regulation / Todd F. Heatherton // *Annu Rev Psychol*. – 2011 – P. 363–390.
466. Kahneman D. On the reality of cognitive illusions / D. Kahneman, A. Tversky // *Psychological Revue*. – New York. – 1996. – V. 103, №. 3. – P. 582–591.
467. Makarchuk N. A. The specificity of personal self-regulation functioning in adolescents with intellectual disabilities in various types of personality organisation / N. A. Makarchuk // *Innovations in education: Monograph* / N. A. Makarchuk – Viena : “East West” Association for Advances Studies and Higher Education GmbH, 2014 – P. 105–122.
468. McComas D. Neuromuscular function and disorder / D. McComas. – London, 1977. – 364 p.
469. Miller W. R. Self-regulation as a conceptual basis for the prevention of addictive behaviors / W. R. Miller, J. M. Brown // *Self-control and the addictive behaviors*. – Sydney, Australia : Maxwell Macmillan, 1991. – P. 3–79.
470. *Personality Development in Individuals with Mental Retardation* / ed. By E. Zigler and D. Bennett-Gates. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999 – 284 pp.
471. Philips L. Human adaptation and his failures / L. Philips // *Academic Press*. – New York ; London, 1998.
472. Posner M. I. Developing mechanisms of self-regulation / M. I. Posner, M. K. // *Rothbart Development and Psychopathology*. – 2000. – № 12. – P. 427–441.
473. Rothbart M. K. Temperament and personality : Origins and out-

- comes / M. K. Rothbart, S. A. Ahadi, D. E. Evans // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2000. – № 78. – P. 122–135.
474. Rothbart M. K. Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire / M. K. Rothbart, S. A. Ahadi, K. L. Hershey, P. Fisher // *Child Development*. – 2001. – № 72. – P. 1394–1408.
475. Themanson J. R. The Relation Of Self-Efficacy And Error-Related Self-Regulation / J. R. Themanson, M. B. Pontifex, C. H. Hillman, E. McAuley // *Int J Psychophysiol*. – 2011 – P. 1–10.
476. Thompson R. A. Emotion regulation: A theme in search of definition / R. A. Thompson // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – 1994. – № 59. – P. 25–52.
477. Tyrrell J. Sources of stress among psychology undergraduates / J. Tyrrell. – *Irish, J. Psychol*, 1992. – P. 13.
478. Welsh M. C. A normative-developmental study of executive function / M. C. Welsh, B. F. Pennington, P. B. Grossier // *Developmental Neuropsychology*. – New York, 1991. – Vol. 7. – P. 131–149.
479. Wills T. A. Temperament and self-control related to early-onset substance use / T. A. Wills, S. Cleary, M. Filer, O. Shinar, J. Mariani, K. Spera // *Prevention Science*. – 2001. – № 2. – P. 145–163.
480. Wills T. A. Temperament and adolescent substance use: An analysis of emerging selfcontrol / T. A. Wills, T. Dishion // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. – 2004. – № 33. – P. 69–81.
481. Wootton R. Creating situational emotional problems through testing / R. Wootton. – New York : Psychology. – 1993. – P. 30.
482. Cottle T. J. Perceiving time A Psychological Investigation with Men and Women / T. J. Cottle. – New York, 1976. – P. 72–79.

ДОДАТКИ

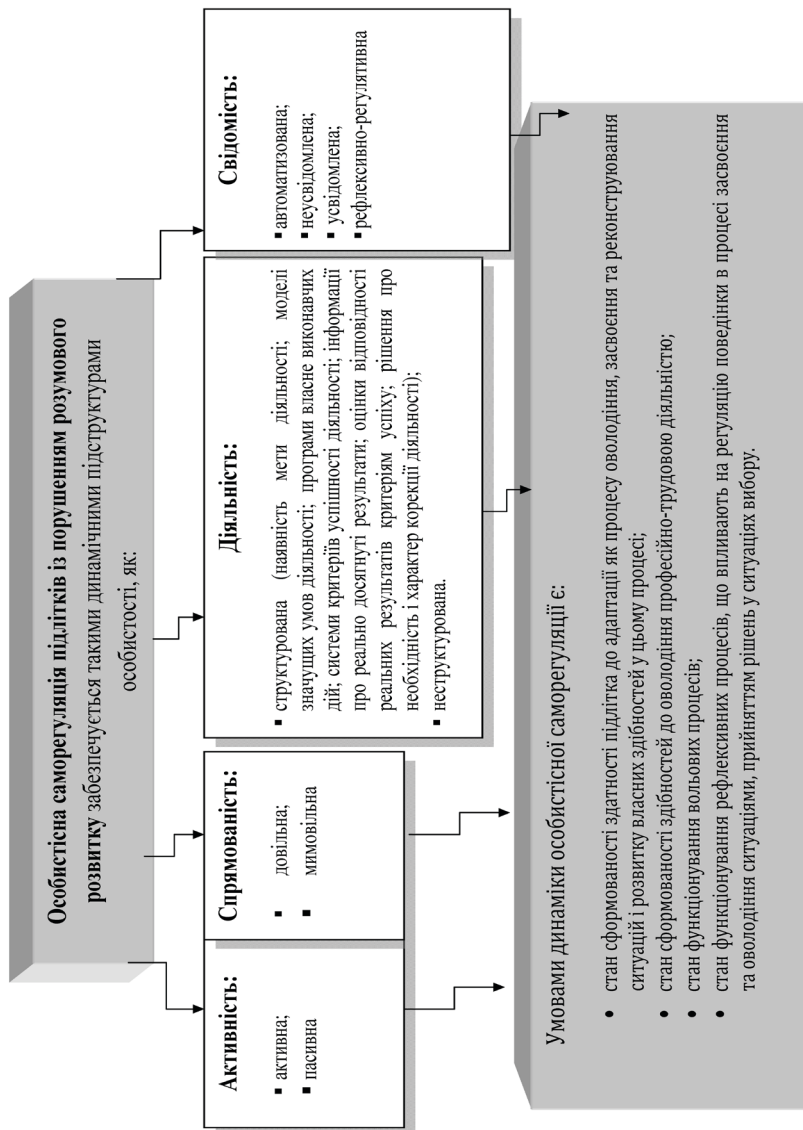
Додаток А

Теоретична модель особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку

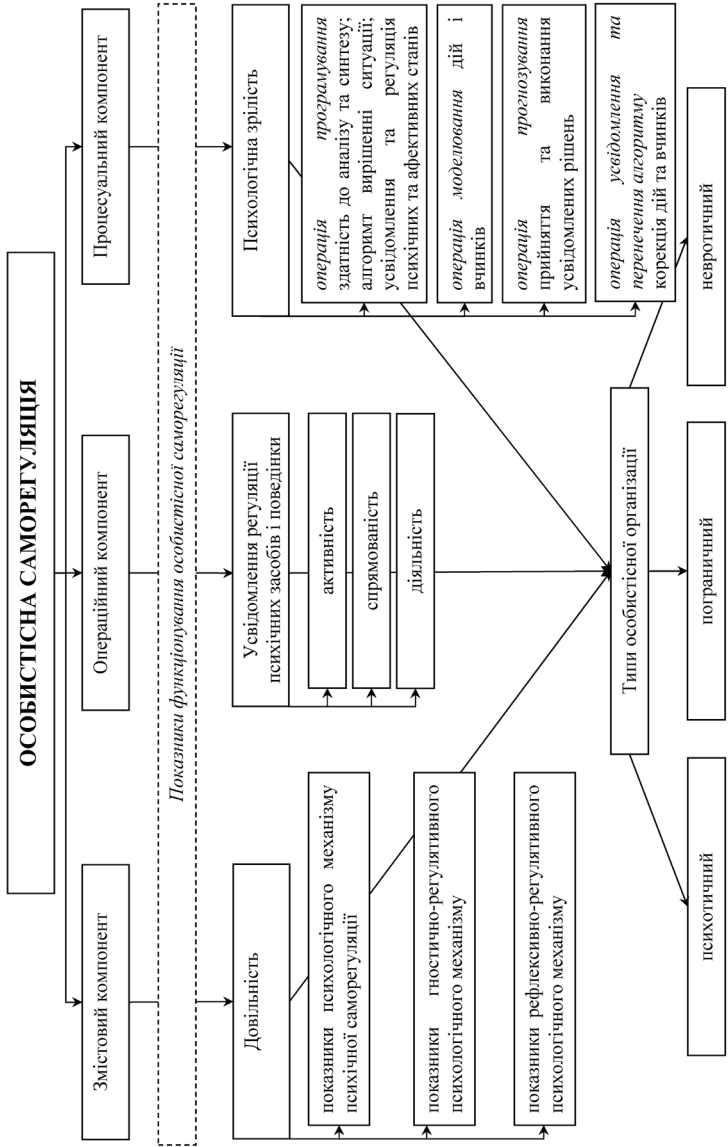


Додаток Б

Процесуальна модель особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку



Експериментальна модель особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку



Додаток Г

Зведені значення кореляційних зв'язків між показниками довільності особистісної саморегуляції (за результатами емпіричного дослідження)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Вік	1	,117	,051	,040	-,302	,200	,160	-,090
2. Пам'ять (зорова)		1	,582**	,555**	,249	,214	,154	,287
3. Пам'ять (слухова)			1	,548**	,560**	,271	,200	,294
4. Кірковий аналіз				1	,683**	,551*	,744**	,598**
5. Кірковий синтез					1	,563*	,728**	,594**
6. Активність уваги та «реакція зосередження»						1	,238	,588*
7. Критичність уваги							1	,551*
8. Порівняння у процесі зосередження на об'єкті								1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Додаток Д

Зведені значення кореляційних зв'язків між показниками рефлексивно-регулятивної спрямованості особистісної саморегуляції (за результатами емпіричного дослідження)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. Вік	1	-,235	-,384	-,349	,225	-,133	,105	-,293	-,667**	-,397	,480	-,509
2. Загальна трив.		1	,525*	,557*	,631**	,833**	,554*	,784**	,552*	,277	,052	-,087
3. Соціальний стрес			1	,546*	,567*	,357	,236	,523*	,654**	-,218	,416	-,190
4. Фруст. досягнення				1	,366	,158	,460*	,370	,604**	-,129	,623	,223
5. Страх самовираження					1	,480	,557*	,411	,608**	,355	-,289	,323
6. Страх перевірки						1	,536*	,735**	,344	,361	,140	-,219
7. Страх очікування							1	,574*	,081	-,159	,792*	-,310
8. Супротив стресу								1	,535*	,236	,275	,006
9. Страх вчителя									1	,766*	-,280	,316
10. Нейротизм										1	-,124	,422
11. Психотизм											1	-,123
12. Агр. фізичн.												1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Зведені значення кореляційних зв'язків між показниками рефлексивно-регулятивної спрямованості особистісної саморегуляції (за результатами емпіричного дослідження) (продовження)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
13. Агр. ухильн.	,140	,075	,038	-,145	,000	,196	,051	,155	-,091	-,211	,192	,164
14. Агр. роздрат.	,017	-,108	-,582*	-,266	-,437	-,010	-,347	-,190	-,234	,434	-,471	,698**
15. Агр. негатив.	,240	-,236	-,485	,211	-,435	,207	,166	-,314	-,440	,193	,382	-,024
16. Агр. образа	-,056	,092	,262	,211	,129	,271	,218	-,047	,279	-,067	,568	-,008
17. Агр. підозрл.	,099	,099	-,429	-,184	-,071	-,017	-,412	-,127	,056	-,033	0	,106
18. Агр. вербальн.	,359	-,133	-,291	-,406	,051	,126	,069	-,128	-,403	-,773*	,323	-,293
19. Агр. провинна	,145	-,245	-,326	-,179	-,188	-,003	-,031	-,335	-,019	,343	,082	,159
20. Індекс ворожості	,021	-,018	-,08	,029	,041	,162	-,099	-,103	,21	-,063	,374	,059
21. Індекс агресивності	,046	-,388	-,699**	-,564*	-,51	-,118	-,416	-,207	-,352	,051	-,178	,558*
22. Емпатія	,101	,901**	,564	-,023	,442	,941**	,481	,791*	,367	,291	,177	-,069
23. Орг. саморегул.	-,371	,670*	,585	,762*	,511	,245	,341	,681*	,47	-,793*	,413	,272
24. Орг. самостійн.	-,53	-,276	-,123	,011	-,096	-,205	-,024	-,06	,239	,508	,104	,14

Додаток Д

Показники особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку (за результатами емпіричного дослідження довірливості особистісної саморегуляції)

Довірливість особистісної саморегуляції			
Функціонування сприймання	Функціонування уваги	Функціонування пам'яті	Функціонування мислення та мовлення
<ul style="list-style-type: none"> - сприймання предметів здебільшого на основі реціпторної частини реакції (діяльність першої сигнальної системи); - сприймання предметів, оперування інформацією щодо них і встановлення стійких тимчасових зв'язків між ними ґрунтується на недостатній сформованості кіркового синтезу, недостатнє функціонування ефекторної частини реакції (діяльність другої сигнальної системи); - сприймання здебільшого забезпечується зоровим аналізатором і руховими операціями; - труднощі (а то й неможливість) в оперуванні узагальненням у процесі 	<ul style="list-style-type: none"> - характеризується активністю та реакцією зосередженості на об'єкті, завданні чи діяльності; - включеність усвідомлення операцій утримання та зосередження на предметі; - здатність до концентрації засобами зорового аналізатора; - критичність уваги та здібності до порівняння (при наявності предметів) ґрунтується на аналітико-синтетичній діяльності сигнальних систем кори головного мозку (предметна діяльність, чуттєве пізнання); - міцність утворених тимчасових зв'язків (функціональність другої 	<ul style="list-style-type: none"> - пам'ять здебільшого є зорово-руховою з елементами словесно-логічної та конкретно-логічної; - найбільш зрілими процесами, що забезпечують пам'ять цих підлітків, є одночасне утворення та відтворення кількох тимчасових зв'язків, що замикаються на зорових подразниках першої сигнальної системи; - при запам'ятовуванні тимчасові зв'язки першої сигнальної системи достатньо широко представлені в рухових та мовних реакціях підлітків; - недостатньо сформованими є процеси утворення та відтворення тимчасових зв'язків, що замикаються 	<ul style="list-style-type: none"> - мисленева діяльність у сприйманні об'єкта підлітками, здебільшого, супроводжується використанням операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення, що супроводжуються предметною діяльністю, пізнанням об'єкта за допомогою маніпуляції ним у діяльності; - мислення є предметним та опосередкованим у мовленні на рівні його комплексного, псевдопонятійного, а здебільшого й синкретичного характеру; - активізація та включеність інтересів і, як наслідок, їх опосередкованість у мові в процесі сприймання; - мислення ґрунтується на утвореннях тимчасових

<p>сприймання предметів, що безпосередньо не представлені у процесі сприймання;</p> <p>- сприймання загального та часткового в об'єкті здебільшого засобами чуттєвого пізнання;</p> <p>- операції сприймання ґрунтуються на здатності до ідентифікації та співставленні (здебільшого засобами предметної діяльності) форм досвіду та недостатньо усвідомлене використання їх при вирішенні проблемних ситуацій;</p> <p>- наявність психічної слабкості (астенії).</p>	<p>сигнальної системи та функціонування достатньо тонкого аналізу світлового комплексного подразника, що забезпечується здатністю до розрізнення деталей об'єкта та збереженням тимчасових зв'язків, що й забезпечують сформованість здібності підлітка до тестування (констатації) реальності;</p> <p>- сформованість операцій порівняння та розрізнення (характеризується здатністю процесу подразнення забезпечувати концентрацію зорового аналізатора на розгляді окремих деталей, а також проявляти активність у процесі виконання цієї операції).</p>	<p>на звукових подразниках другої сигнальної системи;</p> <p>- сформованість словесно-логічної пам'яті визначається здібностями до запам'ятовування простих одно- та двоскладних числових рядів і запам'ятовуванням одностових речень;</p> <p>- ситуативна сформованість конкретно-логічної пам'яті визначається здібностями до відтворення підлітками три- та чотири- складових числових рядів, відповідно, трискладових слів і складних речень відбувається з певними труднощами;</p> <p>- недостатнє функціонування абстрактно-логічної пам'яті.</p>	<p>зв'язків у сприйманні об'єкта та їх ідентифікації з власним досвідом, який здійснюється не у внутрішньому мовленні підлітка, а безпосередньо вербалізується в комунікації;</p> <p>- здібності до розрізнення деталей об'єкта та збереження тимчасових зв'язків, що відображають стан функціонування закономірних стосунків між предметами та явищами у свідомості підлітка та виявляються в критичності його уваги;</p> <p>- здатність суб'єкта до виявлення та опису ним реальних характеристик об'єктів, що його оточують, зосередження уваги на цих об'єктах і здатність диференціювати внутрішні реакції на об'єкти від зовнішніх подразників, що характерні цим об'єктам (розмір, колір, динамічність, константність тощо), є важливою складовою психічної діяльності підлітка;</p>
---	---	---	---

<p>- низький рівень тонкого диференціювання складних комплексних подразників і здібності до концентрації на них детермінує низький рівень мовленнєвого опосередкування мисленнєвих операцій і дій у внутрішньому плані мовлення;</p> <p>- здатність підлітка до мимовільного, мовленнєво-опосередкованого зосередження на об'єкті, встановлення його загальної характеристики та її диференціація, а також до виявлення ступеня оцінки підлітком реальності об'єкта чи його опис – є уявним і фантазійним;</p> <p>- домінантність словесно-логічної над конкретно-логічною пам'яттю констатує функціонування життєвих понять і поодинокі випадки включення абстрагування.</p>				
---	--	--	--	--

Додаток Д

Показники особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку (за результатами емпіричного дослідження)

Типи особистісної організації	Специфіка саморегуляції психічних станів	Специфіка саморегуляції афективних станів	Специфіка саморегуляції поведінки
<p><i>Невротичний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - екстраверсія; - емоційна стабільність; - критичність «Я»; - складна диференційованість «Я», «Я-репрезентацій»; - здатність до тестування реальності. 	<ul style="list-style-type: none"> - Агресія та ворожість характеризується: - почуттям провини; - непрямою агресією; - вербальною агресією; - негативізом; - інструментальною агресією. - Тревога та тривожність характеризується синдромами: - загальної тривожності; - страху до самовираження; - переживання соціального стресу. - Емпатія характеризується здатностями: - до встановлення комунікативного контакту; - до тестування реальності, об'єктивування іншого; - визначати та відмежовувати «Я» та «не-Я» 	<ul style="list-style-type: none"> - неадекватна деструктивна емоційна реакція на будь-який тривожний фактор середовища; - гострі негативні емоційні переживання ситуацій; - висока конформність і навіюваність у взаємодії з іншими; - заздрість і ненависть. 	<ul style="list-style-type: none"> - комунікативність; - потреба в приналежності до групи; - імпульсивність і запальність; - рухливість, іноді надмірна; - сформованість здатності вольового контролю; - емоційна стабільність; - функціонування операцій (самоаналізу, здатності до планування та прогнозування ймовірних наслідків власних дій, самоконтроль і прийняття відносно усвідомлених та осмислених рішень) на рівні предметної діяльності та при домінантності чуттєвого пізнання, яке представлено синкретичністю та комплексністю мислення; - здатність до оцінки та виконання морально-етичних норм; - функціонування почуття провини та схвильованості; - достатньо ефективні показники адаптованості; - схильність до лідерства;

<p><i>Пограничний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - екстраверсія; - нейротизм; - низька критичність «Я»; - диференційованість «Я», «Я-репрезентації»; - здатність до тестування реальності (дещо ви-кривлена під впливом афективного стану). 	<p>Агресія та ворожість ха-рактризується:</p> <ul style="list-style-type: none"> - почуттям провини; - підозрілістю (риси пара-ноядальності); - непрямою агресією; - вербальною агресією; - гострими проявами нега-тивізму; - мотиваційною агресією. <p>Тривога та тривожність ха-рактризується синдро-мами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - загальної тривожності; - страху до самовираження; - переживання соціального стресу. <p>Емпатія ха-рактри-зується здатностями:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - проектування неадек-ватних до ситуації взае-модії конфліктогенів; - тенденції до деструк-тивного ставлення до оточуючих; - прояв негативних почуттів при наймен-шому збудженні та його функціонування у формі запальності та грубості; - використання фізич-ної агресії проти іншо-го, із завданням шкоди іншій людині. 	<ul style="list-style-type: none"> - відповідність напруженості та збуд-ливості характеру стимулу, що її спровокував; - здебільшого такі підлітки мають до-статньо стійку вищу нервову діяль-ність, що виявляється в їхній врівно-важеності (за відсутності порушень патопсихологічного спектру та адек-ватних умов родинного виховання); - оптимістичність, активність, екстра-вертованість, комунікабельність та лабільність. 	<ul style="list-style-type: none"> - нестійкість вольового контролю; - безтурботність, оптимізм, який не завжди є результатом функціонуван-ня усвідомлення власних емоцій, ми-сленневих операцій і дій, а лише про-явом чуттєвих аспектів; - надмірна знервованість; - нестійкість і неефективність адап-тивних здібностей; - схильність до швидких змін на-строю; - нестійкість уваги; - агресивність, запальність реакцій, імпульсивність і нестійкість поглядів на ситуацію, взаємодію чи перекона-ня; - пригніченість і депресивність, які здебільшого проявляються в істеричних проявах, надмірній
--	--	--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - встановлення комунікативного контакту; - тестування реальності, водночас, неможливість диференціації та відмежування «Я» від «не-Я» 	<ul style="list-style-type: none"> - встановлення комунікативного контакту; - тестування реальності, водночас, неможливість диференціації та відмежування «Я» від «не-Я» 	<ul style="list-style-type: none"> - встановлення комунікативного контакту; - тестування реальності, водночас, неможливість диференціації та відмежування «Я» від «не-Я» 	<p>тривози та реактивній депресії.</p>
<p><i>Психотичний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - інтроверсія (функціонування у формі мазохистичних нахилів, які виражаються в аутоагресійних реакціях і діях); - екстраверсія (функціонування у формі садистичний нахилів, спрямованість на використання руйнівної зовнішньо спрямованої агресії); - некритичність «Я»; - недиференційованість «Я», обмеженість / або відсутність «Я-репрезентації»; - практично не сформовані здатності до тестування реальності (підліток створює фантазійну реальність, яка розширюється і на 	<ul style="list-style-type: none"> - Агресія та ворожість характеризується: - образами; - підозрлистю (у формі параноїдальних рис); - фізичною агресією; - непрямою агресією; - вербальною агресією; - негативізмом; - мотиваційною агресією. Тривога та тривожність характеризується синдромами: - загальної тривожності; - страху перевірки знань; Емпатія характеризується здатностями: - встановлення комунікативного контакту; - тестування реальності глибоко порушене чи практично відсутнє (у випадку функціонування психопатологічного спектру порушень). 	<ul style="list-style-type: none"> - існування спектру уявного негативного налаштування на оточуючих; - пошук в оточенні негативних ставлень, що ґрунтуються на недовірі та надмірній підозрліості; - грубість, надмірна запальність, яка не проявляється, а лише циркулює у внутрішній психічній реальності підлітка; - прояв негативних почуттів при найменшому збудженні та його функціонування у формі запальності та грубості; - використання фізичної агресії проти іншого, із завданням шкоди іншій людині 	<ul style="list-style-type: none"> - низький рівень функціонування таких мисленевих операцій, як самоаналіз, планування та прогнозування ймовірних наслідків власних дій, самоконтроль і прийняття усвідомлених осмислених рішень, здатності до оцінки та виконання морально-етичних норм; - заклопотаність, яка не є адекватною реакцією оточення чи ситуації, а здебільшого є уявною, фантазійною; - низька стресостійкість, яка здебільшого виступає чинником для формування депресії та депресивних рис; - надмірна емоційність та імпульсивність у взаємодії з іншими; - нестабільність, мінливість інтересів і невпевненість у собі; - надмірна чуттєвість і вразливість, яка детермінує підвищену драгізмованість, агресивність, запальність реакцій, імпульсивність і нестійкість поглядів на ситуацію, взаємодію чи переконання; пригніченість і депресивність, які здебільшого проявляються в істеричних

<p>опочуючу дійсність, спостерігається втеча від об'єктивної реальності, бажане сприймає за дійсне, фантазує та багато придумує, не здатний відмежувати внутрішньої психічної реальності від об'єктивної оточуючої його дійсності).</p>			<p>проявах, надмірній, необґрунтованій тривозі та реактивній депресії і є усталеними.</p>
---	--	--	---

Додаток Ж

**Показники особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку
(за результатами емпіричного дослідження психологічних механізмів особистісної саморегуляції)**

Рефлексивно-регулятивні характеристики особистісної саморегуляції				
<p>Наявність сформованих здібностей до свідомої діяльності у визначенні стилю власного життя;</p> <ul style="list-style-type: none"> - прагнення створити сім'ю; - прагнення мати власну оселю; - прагнення здобути професію; - прагнення налаштувати власне життя. 	<p>Специфіка функціонування активності особистості:</p> <ul style="list-style-type: none"> - страх ситуації перевірки знань у поєднанні з неусвідомленою емпатією, низьким фізіологічним стресом; - фізична агресія та роздратування; - проблеми та страхи у відносинах із учителем у поєднанні зі страхами переживання соціального стресу, страхами самовираження, фрустрацією потреб в досягненні успіху. 	<p>Специфіка функціонування інвертованої діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - загальна тривожність у поєднанні з емпатією, низьким фізіологічним стресом; - страхом самовираження; - стійка агресивність, яка обумовлюється стійкою тенденцією функціонування загального індексу ворожості у поєднанні з образою, підозрілістю та роздратуванням. 	<p>Поява суб'єкта до власної свідомої мисленнєвої діяльності та критичності у ставленні до усталених мисленнєвих форм та дій:</p> <ul style="list-style-type: none"> - психічна рефлексія, яка сконцентрована на циркуляції психічних станів та їхніх афективних слідів; - тестуванням реальності, яке досить часто викривляється стійкістю патологічної тривоги та різноманітним проявами агресії; - механізм, що за характером є інвертованою спрямованістю діяльності, за структурою функціонування повністю обумовлюється тією соціально детермінованою ситуацією, в якій відбувається становлення особистості. 	<p>Специфіка функціонування багатомірності системно-функціональної властивості особистості:</p> <ul style="list-style-type: none"> - здатність підлітка до виконання норм і правил міжособистісної взаємодії, визначення власних потреб і ймовірних шляхів для їх задоволення; - здатність виконувати діяльність згідно з інструкцією, вступати в контакт і формувати власну діяльність; - рішучість таких підлітків полягає в існуванні іноді полярних ознак цієї якості; - наповнелівість такої може обумовлюватися ситуативними факторами та досить часто може детермінувати порушення соціальної взаємодії; - самоволодіння дається

<p>підліткам із великими зусиллями, водночас при легкій формі порушення ця якість підпорядковується ієрархії усвідомлених підлітком цінностей, серед яких вагома частка належить саме задоволенню власних потреб;</p> <p>- самостійність виявляється в професійних уподобаннях підлітка (досить часто, починаючи вже з 16-17 років, а в не поодиноких випадках вже з 14-15 років, підлітки починають активно заробляти власні кошти, здебільшого в робочих професіях, ігнорують навчання, що призводить до порушення норм і правил шкільного життя);</p> <p>- здатність до встановлення комунікативних контактів;</p> <p>- здатність до тестування реальності, іншого;</p> <p>- відмежування «Я» та «не-Я».</p>				
---	--	--	--	--

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК

Абстрагування – це мисленнева діяльність, основу якої складає виділення, виокремлення деяких елементів об'єкта та відволікання від інших неістотних елементів цього ж об'єкта; це один із основних процесів розумової діяльності людини, який ґрунтується на знаковому опосередкуванні та створює передумови для пізнання об'єкта в різноманітності його властивостей.

Агресія – це психічний стан, який здебільшого носить неусвідомлений характер, впливає на психічну діяльність суб'єкта шляхом порушення внутрішньої рівноваги та детермінує появу агресивної поведінки.

Агресивність – це властивість особистості, яка проявляється у вороже налаштованих діях суб'єкта проти самого себе або проти іншого суб'єкта.

Агресивна поведінка – це деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, проявляється у формах нанесення шкоди об'єкту, фізичних збитків і викликає психологічний дискомфорт.

Активність особистості – це сукупність особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію суб'єкта до ефективного оволодіння оточуючою дійсністю, до самовираження щодо відношення до зовнішнього світу. Активність може реалізуватися в розумовому, в руховому (у тому числі мовленнєво-руховому), в соціальному (комунікативна діяльність) планах життєдіяльності.

Антропогенез – це процес історично-еволюційного формування фізичного типу людини, первинного розвитку її трудової діяльності, мовлення та суспільства в цілому.

Випереджуюче відображення – це психічний процес, який забезпечує співставлення моделі плинного відображення і випереджуючого відображення (майбутнього) та детермінує появу внутрішньої активності, яка спрямована на реалізацію потребового майбутнього.

Вольова регуляція – це свідоме, опосередковане метою та мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної мобілізації, оптимального режиму активності та концентрації цієї активності в необхідному напрямі, тобто, цілеспрямоване створення такої організації психічних функцій, яка забезпечувала б найбільшу ефективність дій.

Воля – це властивість психіки людини, яка проявляється в активній самодетермінації та саморегуляції власної діяльності та поведінки всупереч зовнішнім і внутрішнім перешкодам, навіюванням і впливам.

Діти з порушеннями психічного розвитку – це діти, психічний розвиток і становлення особистості яких в системі суспільних взаємодій супроводжується сенсорними порушеннями (порушення слуху та зору) та порушеннями центральної нервової системи (розумова відсталість, затримка психічного розвитку, порушення рухової сфери, тяжкі порушення мовлення).

Діяльність – це усвідомлена та цілеспрямована активність людини, зумовлена потребами та спрямована на пізнання й перетворення світу; це внутрішня (психічна) та зовнішня (фізична) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою.

Комплементарність особистісної саморегуляції (від лат. complementum – доповнення) – це тенденції розвитку психічної діяльності та свідомості суб'єкта до формування рефлексії та здатності її використовувати як регулюючу функцію власної поведінки.

Критичність мислення – це властивість мислення, яка ґрунтується на здатності суб'єкта аналізувати, оцінювати й інтерпретувати явища оточуючої дійсності, формулювати усвідомлені судження, ефективно та адекватно використовувати їх з метою вирішення ситуацій і проблем.

Мислення – це соціально зумовлений, пов'язаний із мовленням психічний процес самостійного відображення істотно нового, тобто

процес узагальненого й опосередкованого відображення дійсності в ході її аналізу та синтезу, що виникає на основі практичної діяльності, з чуттєвого пізнання та здатний виходити далеко за його межі.

Онтогенез – це індивідуальний розвиток організму, сукупність послідовних морфологічних, фізіологічних і біохімічних перетворень, що зазнає організм від моменту його зародження до кінця життя.

Операціональність особистісної саморегуляції – це тенденції розвитку суб'єкта щодо формування пізнавальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення та мовлення) та здатності їх використання як регулятивної функції – операції переносу алгоритму діяльності.

Операція переносу алгоритму діяльності – це психічна діяльність суб'єкта з усвідомлення алгоритму виконання діяльності (потреба/мотив – ціль – дія – результат – контроль), здатності до його перенесення на різноманітні види діяльності з метою вдосконалення її виконання чи перетворення, що є адекватними відносно об'єктивної дійсності.

Ортогенетичний принцип розвитку – це констатація динаміки розвитку, що відбувається від стадії відносної глобальності та відсутності диференціації до стадії збільшення диференціації, артикуляції й ієрархічної інтеграції, результатом якої є поява нових адаптивних здібностей.

Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, саморегуляції та має свій унікальний і неповторний світ.

Особистісна саморегуляція – це динамічна система функціонування особистості, що забезпечує її ставлення до самої себе та навколишньої дійсності, регуляцію й управління власною активністю, спрямованістю та діяльністю засобами операції переносу ал-

горитму діяльності, здатності до саморегуляції, що ґрунтуються на довільності психічних процесів, усвідомленій регуляції психічних засобів, поведінки та психологічній зрілості.

Пам'ять – це психічний процес, який відображає досвід людини шляхом запам'ятовування, зберігання та наступного відтворення.

Поведінка – це сукупність внутрішньо взаємопов'язаних дій, які здійснюються суб'єктом у взаємодії з оточуючою дійсністю.

Порушення розумового розвитку – це психічний стан, що визначає динаміку формування психічної діяльності, операціональність її процесів (здатності до операційної діяльності аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення) та комплементарність (інтегративна діяльність психіки, свідомості та самосвідомості в психічній діяльності), що розгортається, функціонує в режимі психічної дефіцитарності й обумовлює характер траєкторії становлення особистості.

Практичне мислення – це мислення, що є невід'ємним від сприймання (тому що оперує лише предметами, що сприймаються безпосередньо та тими зв'язками, які представлені у сприйманні), від прямого маніпулювання з предметами, від дій у моторному, фізичному планах діяльності; здебільшого, є наочно-дієвим або сенсорним і спрямоване на вирішення конкретних задач.

Психологічний прогноз – це гіпотетичне судження про стан суб'єкта в майбутньому, що ґрунтується на спеціальному науковому дослідженні та створенні індивідуальної картини його розвитку з урахуванням отриманих результатів про внутрішні (психічні процеси, психічні стани, особистісні властивості, типи особистісної організації), зовнішні фактори (соціокультурне середовище, навчання, виховання, система родинного виховання тощо) та процеси (становлення особистості, соціальна адаптація тощо) його розвитку.

Психічне відображення – це властивість високоорганізованої матерії, (людини та тварини), що відтворює у формі суб'єктивних образів – відчуттів, сприймань, уявлень, думок, почуттів – об'єкти

зовнішнього світу в процесі активної діяльності в природному та соціальному середовищах.

Психічна діяльність – це весь спектр діяльності людини, що здійснюється за участі різноманітних форм свідомості. Основу психічної діяльності складає механізм задоволення потреб різних рівнів (фізіологічних, психологічних, соціальних духовних тощо) засобами самореалізації особистості.

Психічний дизонтогенез (англ. mental dysontogeny, dysontogenesis) – порушення розвитку психіки в цілому чи окремих її складових, темпів і тривалості розвитку окремих сфер психіки та їх компонентів.

Психічний процес – це суб'єктивне відображення об'єктивної дійсності, яке забезпечує формування знань і первинну регуляцію поведінки, діяльності людини в формі єдиного потоку свідомості, адекватного віддзеркалення дійсності та здійснення різних видів діяльності.

Психічна реальність – це всі внутрішні процеси, стани, властивості, якості що складають зміст психічної діяльності та здобувають найвищу свою інтеграцію у формі функціонування «Я»; це фізична даність світу, яка є внутрішньою, та переконання в реальності психічного світу, який існує несвідомо та відчувається людиною всередині себе; це відмінність у характері переживання себе та своєї власної психічної діяльності; людина матеріалізує психічну реальність (фантазії), що привносить специфіку в її функціонування.

Психічний розвиток – це послідовний, закономірний процес якісних і кількісних змін психіки, що відбуваються у ході діяльності й спілкування дитини з іншими людьми та знаменують собою перехід від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення.

Психічна саморегуляція – це специфічна активність суб'єкта, що спрямована на перетворення власного стану, тобто як дії, що

включена до структури діяльності.

Психічний стан (англ. *psychic states*) – це цілісні характеристики психічної діяльності за певний період часу, які характеризуються цілісністю, рухливістю та відносною стійкістю, взаємозв'язком із психічними процесами та властивостями особистості, індивідуальною своєрідністю та типовістю, крайнім різноманіттям, полярністю; це різноманітні види інтегрованого відображення ситуації (вплив на суб'єкт як внутрішніх, так і зовнішніх стимулів) без чіткого усвідомлення їх предметного змісту. Основними формами психічних станів є втома, психічне перенасичення, апатія, депресія, ейфорія, відчуження, втрата відчуття реальності, тривога тощо.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – це мисленнєва діяльність, що спрямована на самопізнання, аналіз власних емоцій і почуттів, станів, здібностей, поведінки. Р. починає формуватися в молодшому шкільному віці, а в підлітковому стає основним фактором регуляції поведінки та саморозвитку.

Рефлексивні здібності – це активність і спрямованість особистості на усунення дискомфорту, обумовленого переживаннями внутрішніх деструктивних імпульсів, конфліктів тощо засобами мовленнєвого опосередкування мисленнєвої діяльності.

Розвиток – це категорія психологічної науки, що включає в себе відносно передбачувані зміни внутрішніх психічних структур, які відбуваються протягом того чи іншого часового періоду та детерміную зрілість індивіда.

Розумова відсталість (МКБ 10) – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, що, перш за все, характеризується порушенням здібностей, що проявляються в період дозрівання та спрямовані на забезпечення загального рівня інтелектуальності, тобто когнітивних, мовленнєвих, моторних і соціальних здібностей із одночасним супутнім порушенням адаптивної поведінки.

Свідомість – це вищий рівень відображення психічного та са-

морегуляції, змістом якого є знання про навколишню дійсність, природу, суспільство; виокремлення людиною себе в предметному світі як суб'єкта пізнання, розрізнення суб'єкта – «Я» та об'єкта «не Я» (протиставлення себе як особистості іншому суб'єктивному світові); цілеспрямованість, планування власної діяльності та поведінки, передбачення її результатів; ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей, до самої себе.

Самосвідомість – це усвідомлення людиною за допомогою мови себе самої, свого ставлення до природи, до інших людей, своїх дій і вчинків, своїх думок, переживань і різноманітних психічних якостей.

Соціальна адаптація – це форма матеріального, об'єктивно обумовленого, на рівні організму, сприйняття людиною дійсності, що детермінує формування новоутворень, які дозволяють індивіду перейти на якісно новий рівень функціонування, на рівень безпосередньої й опосередкованої взаємодії в системі суспільних взаємин, домінуючими тенденціями якої є його психічне, психологічне та соціальне включення; це знання суб'єктом специфіки конкретної ситуації та порівняльна оцінка усвідомлюваних змін в ній, що детермінують потребу змін у власній поведінці з метою ефективнішого пристосування до нових форм соціальної взаємодії, взаємовідносин тощо.

Сприймання – це відображення у свідомості людини предметів і явищ у сукупності їхніх якостей і частин, що діють у певний момент на органи чуття.

Спрямованість особистості – це системоутворююча властивість особистості, яка визначає її психологічний зміст: цілі, які скеровують дії особистості, її мотиви, її суб'єктивні відношення до різноманітних проявів дійсності (вся система її характеристик).

Суб'єкт – індивід або група як джерело пізнання та перетворення дійсності; носій активності, спрямованості та діяльності, у процесі якої цілеспрямовано впливає на об'єкт із метою задоволення своїх потреб; з'являється та втілюється в об'єкті психічного образу,

шляхом якого і реалізує опосередковані в предметній дійсності відношення.

Суб'єктність – це ідеальна представленість однієї людини в іншій, «інобуття» будь-кого в будь-кому. Людина, яка відображається в інших людях виступає як дієва детермінанта, що сприяє зміні їхніх поглядів, формуванню нових спонукань, появи нових переживань.

Суб'єктивність – це відношення до будь-чого, детерміноване особистісними поглядами, інтересами та смаками суб'єкта; відсутність об'єктивності; визначається через об'єкт, простір, час, причинність, а суттєвою її рисою є конструктивний і моделюючий характер.

Тестування реальності – це психічна діяльність суб'єкта, що виражається у здатності об'єктивно оцінювати оточуючу дійсність і визначати відмінності між внутрішнім ставленням до цієї дійсності та її об'єктивними характеристиками.

Тривога – це емоційний стан гострого внутрішнього занепокоєння, що у свідомості суб'єкта пов'язане з прогнозуванням небезпеки; це переживання невизначеної, дифузної чи безпредметної загрози.

Тривожність – це властивість особистості, яка проявляється в неусвідомлених переживаннях внутрішньої небезпеки та занепокоєння, виражається в неадекватних діях із метою уникнення внутрішнього дискомфорту.

Увага – це зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному чи ідеальному об'єкті – предметі, події, образі, міркуванні тощо.

Філогенез – це історичне формування групи організмів, еволюція людської психіки, поведінки, свідомості впродовж історії людства.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Г. Абрамова – 255, 280
К. Абрахам – 40
К. Абульханова-Славська – 43-45, 48
А. Адлер – 40
Г. Айзенк – 187, 269, 270, 272, 273
Г. Аллен – 85
Б. Ананьєв – 10, 138
О. Анісімов – 310, 312
П. Анохін – 138, 468, 169
Арістотель – 13
О. Асмолов – 10, 154
Б. Баєва – 138
М. Балінт – 16, 81, 82
Д. Балл – 105
Р. Барт – 13
Є. Басін – 45
А. Баскаков – 136
Е. Баттерфільд – 105
А. Бек – 42
Дж. Бек – 42, 76
Р. Бернс – 48
М. Бернштейн – 43, 44, 139, 168, 221
В. Бех – 52
І. Бех – 10, 32, 95, 163, 164, 318, 349
В. Бехтерев – 3, 27, 193, 268
О. Белоусов – 45
А. Біне – 4, 71, 72
В. Блейхер – 4, 69
М. Блюміна – 85
М. Бобнєва – 58
Л. Божович – 22, 138, 312
В. Болтенко – 16
В. Бондар – 96
М. Боришевський – 10, 45, 163
Л. Борщевська – 5, 108
Б. Братусь – 45, 101, 135, 25, 268
І. Булах – 10
Ш. Бюллер – 42
Г. Вайзер – 45
А. Валлон – 138
В. Вейгандта – 4, 69
Л. Веккер – 46
Х. Вернер – 197, 201
Л. Виготський – 6, 7, 16, 19, 28, 46, 47, 55, 57, 67, 68, 72, 79, 95, 96, 116, 137, 138, 450, 155, 163, 172, 174, 189, 190, 191, 202, 205, 218, 231, 242, 282, 312
А. Висоцька – 5, 46
Т. Власова – 150, 189
Г. Гадамер – 13
П. Гальперін – 22, 138, 150
П. Ганнушкін – 138
С. Гаррард – 4, 72
Г. Гегель – 13

- Г. Годдард – 4, 72
Т. Головіна – 208, 246
Е. Голубева – 48
П. Гольбах – 13
С. Гончаренко – 181
Е. Гуссерль – 13
М. Гуткін – 187, 321
В. Давидов – 32, 148
Р. Дарендорф – 60
Р. Декарт – 13, 315
Ж. Демора – 69
Д. Джексон – 80
С. Джуард – 42
І. Дмитрієва – 5, 150
І. Дубровіна – 10
Д. Дубровський – 20
Г. Дульнева – 5, 7, 150
А. Дюркгейм – 15
А. Еліс – 42
Д. Ельконін – 148, 150
Ф. Енгельс – 13
Ю. Епімахіна – 312
Н. Епштейн – 187, 321, 325
Е. Еріксон – 95
Ж. Ескіроль – 3, 67, 68
В. Ефромсон – 85
Б. Єгасанова – 148
О. Єлисеєв – 205, 206
І. Єременко – 96
П. Жане – 148
М. Жинкін – 148
А. Журавльов – 288
Р. Заззо – 152
А. Запорожець – 148, 150
В. Засенко – 95
І. Захарова – 10
Б. Зейгарник – 16, 45, 62, 101, 133, 135, 151, 190, 191, 256, 258, 268,
Е. Зіглер – 4, 87, 102, 105, 157, 197, 319
В. Зінченко – 32
В. Іваніков – 16, 45
Є. Іванов – 246
К. Іванов – 150
Т. Ілляшенко – 5, 108
Є. Ільїн – 16, 44
Є. Ісаєв – 22, 30, 150
Ж. Ітар – 4, 68
П. Кабаніс – 13
В. Калін – 16, 44, 47
І. Кант – 13
Г. Каплан – 4, 72
Б. Карвасарський – 96, 99, 127, 206, 218, 232, 233, 279, 280
В. Карв'яліс – 189
К. Карпінський – 45
С. Кацнельсон – 148
В. Кащенко – 72
Дж. Келлі – 40, 44-42
У. Кенон – 43

- О. Кернберг – 133, 191, 224, 225, 255, 268, 280, 285, 287, 349, 353
З. Кіреєва – 10
М. Кляйн – 40, 287
В. Кобильченко – 54, 95
О. Ковальов – 189, 190, 201, 268
І. Кожуховська – 16
О. Кокун – 202, 220, 231
Н. Коломінський – 5, 7, 108
А. Колупаєва – 95
Л. Колберг – 312
І. Кон – 10, 188
І. Кондратьєва – 44
О. Конопкін – 43-49, 349
Т.В. Корнилова – 146, 181
С. Корсаков – 3, 80
Г. Костюк – 32, 233
В. Котирло – 10
Е. Крепелін – 3, 68, 80, 268
Е. Кречмер – 152, 279, 280
С. Кропивинцев – 44
Н. Круглова – 16, 44, 45, 49
О. Крупнов – 48
В. Кузьменко – 10
В. Кузьміна – 4, 121, 123, 33, 150, 190, 258
С. Кулачківська – 10
С. Кульбіда – 95
І. Куренков – 48
О. Лазурський – 148
Ж. Лакан – 40, 155
В. Лебединський – 148
К. Левін – 40, 41, 47
Н. Левітов – 126, 278, 288
Г. Лейбниц – 13
Н. Лейтес – 48
Р. Ленг – 30
К. Леонгард – 148, 255, 263, 285, 280
О. Леонтєв – 19, 32, 34, 45, 99, 127, 139, 148, 150, 196, 231, 254, 278, 280
А. Лічко – 148, 263, 268, 280
Б. Ломов – 32, 168
В. Лубовський – 5, 7, 185, 189, 259
О. Лурія – 20, 148, 151, 218, 258
С. Максименко – 23, 32, 95
М. Мамардашвілі – 14, 137, 163, 314, 316
Дж. Маркен – 85
К. Маркс – 13, 33,
І. Мартинюк – 160
В. Марчак – 264, 288
А. Маслоу – 42, 48, 95
О. Мастюкова – 86
Ю. Матасов – 150
А. Меграбян – 187, 321, 325
В. Медведєв – 44
Р. Мей – 42, 299
Н. Менчинська – 249, 312
І. Мержеєвський – 3

- В. Мерліна – 58
М. Мерсіянова – 189
Ю. Миславський – 44
Г.Ф. Михальченко – 187, 321
К. Мілюхін – 47
В.І. Моросанова – 44-46, 48, 49, 125, 312
В. Мухіна – 150, 188
В. Мясищев – 24, 25, 148, 233, 278, 280
Ш. Надирашвілі – 43, 58
Ю. Наживін – 44
Є. Насинівська – 45
В. Небиліцин – 151
Н. Непомняца – 10
Н. Нортгурті – 4, 69
А. Обухівська – 108
Д. Овсяніко-Куліковський - 29
Г. Олпорт – 43, 48,
О. Осницький – 16, 44, 45, 49
І. Павлов – 166, 274, 273
Т. Павлова – 33
М. Папуча – 314
М. Певзнер – 4, 7, 135, 150, 258, 281
В. Петрова – 4, 208
А. Петровський – 10, 21, 233
Ж. Піаже – 17, 95, 148, 150, 157, 158, 231
Б. Пінський – 5, 7, 189
Платон – 13, 33, 315
К. Платонов – 32
К. Поварін – 193
О. Потебня – 148
А. Прангишвілі – 37
Г. Пригін – 45
О. Прохоров – 17, 125, 127, 168, 276, 280, 349
А.В. Прудило – 187, 321
А. Пятигорський – 14, 163, 314, 316
А. Рейвін – 90
В. Рибалка – 32
Є. Рибалков – 10
Т. Рібо – 231
Дж. Річмонд – 4, 72
К. Роджерс – 42, 48, 55, 95
В. Розін – 21
Г. Россолімо – 4, 69, 72
С. Рубінштейн – 10, 16, 20, 25, 28, 45, 148, 314
С. Рубінштейн – 4, 6, 16, 75, 86, 137
А. Сагідова – 148
Е. Саєнко – 148
Ж. Сартр – 13
С. Сафонова – 16, 24
Е. Сеген – 4, 68
Б. Седок – 4, 72
В. Селіванова – 16, 46
І. Сеченов – 29, 192, 232
В. Синьов – 83, 95, 96, 108, 189, 255, 283

- Є. Синьова – 95, 150
Н. Сипачов – 44
А. Сільвестру – 10
Т. Сімон – 4
Т. Скрипченко – 99-95, 231
Смирнов С.Д. – 16, 146, 181, 233
В. Слободчиков – 22, 27, 29, 30
О. Смирнова – 16
А. Сніжевський – 22
Є. Соколова – 168
І. Соловйова – 189
Г. Спенсер – 202, 218, 223
О. Спиркін – 10
Н. Стадненко – 5, 7, 97, 108, 189, 191, 245, 312
Ю. Стрелков – 44
Е. Субботський – 17
К. Судаков – 168
М. Супрун – 96
Г. Сухарева – 190, 258, 268
М. Тарасевич – 68
В. Тарасов – 148
Е. Тейлор – 1615, 275, 321
Т. Титаренко – 390
А. Тредгольд – 4, 70
Г. Трошин – 4, 69, 72
М. Туленков – 146
Д. Узнадзе – 36-38
Л. Уманець – 10
Е. Феїзов – 12, 33
Й. Фейгенберг – 43
Д. Фельдштейн – 10
Фердинанд де Соссюр – 155
В. Франкл – 42, 56, 67
Дж. Фрезер – 15
З. Фрейд – 13, 16, 39, 40, 41, 78, 79, 134, 259, 296
П. Фресс – 148
Е. Фром – 13
М. Фуко – 13
А. Фурман – 62
М. Хайдеггер – 13
С. Хартер – 105
Р. Ходапп – 102, 197, 245
А. Холмогорова – 261, 280
К. Хорні – 287, 299
О. Хохліна – 97, 108, 150, 189, 258, 283
П. Чамата – 29, 163, 280
С. Чернобровкіна – 16
І. Чеснокова – 10
В. Чудновський – 45
Л. Цветкова – 148
Т. Циген – 202, 223
А. Шаров – 24
Л.М. Шипіцина – 70, 72, 246
Ж. Шиф – 150, 189, 190
О. Шорохова – 58
В. Штерн – 4, 71
Г. Штуте – 152
Т. Шульга – 46
Г. Щедровицький – 137, 172, 174, 256, 317
К. Юнг – 13, 16

- В. Ядов – 43, 59-61, 220
М. Ярошевський – 16
М. Ярушкін – 43, 47
Т. Яценко – 16
A. Baumeister – 151, 198
D. Cое – 258
K. Esveld-Dawson – 251
S. Fiske – 274
F. Gibbons – 274, 321
S. Kassins – 274, 321
A. Kazdin – 258
Keating – 197
N. Long – 258
R. Manikam – 258
J. Matson – 58
C. Meyers – 258
I. Mkin – 58
K. Nihira – 258
K. Raymond – 258
M. Taras – 258
M. Velmans – 22
J. Welkowitz – 248
E. Zigler – 102, 105, 151, 155, 197,
319

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I: ПСИХОЛОГІЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ: ГЕНЕЗА КАТЕГОРІЇ	9
1.1. Роль свідомості та самосвідомості в формуванні саморегуляції особистості.....	9
1.1.1. Проблема свідомості та самосвідомості в системі наукового пізнання.....	9
1.1.2. Психологія свідомості в детермінації саморегуляції особистості.....	24
1.2. Психічна діяльність як основа саморегуляції особистості.....	32
1.3. Соціальна адаптація та специфіка особистісної саморегуляції.....	51
РОЗДІЛ II: ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	66
2.1. Специфіка формування особистісної саморегуляції під впливом незворотного стану розумової відсталості.....	66
2.1.1. Взаємообумовленість специфіки становлення особистості та психологічних механізмів особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	93
2.2. Детермінанти особистісної саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	111
2.2.1. Соціокультурні детермінанти.....	111
2.2.2. Вікові детермінанти.....	118
2.2.3. Особистісні детермінанти.....	131
РОЗДІЛ III: ДІАГНОСТИКА ТА ПРОГНОЗ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	146
3.1. Цільове спрямування досліджень динаміки особистісної саморегуляції.....	146
3.2. Теоретичні та прикладні підходи психологічної діаг-	

ностики очікуваних змін особистісної саморегуляції: співвідношення діагнозу та прогнозу розвитку.....	171
РОЗДІЛ IV: ФУНКЦІОНУВАННЯ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК ЗАСОБІВ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	196
4.1. Особливості діагностики функціонального навантаження психічних процесів.....	196
4.2. Довільність сприймання як регулятивна функція.....	203
4.3. Регулятивний зміст активності та зосередженості уваги.....	217
4.4. Регулятивна функція пам'яті.....	230
4.5. Особливості функціонування гностично-регулятивного механізму особистісної саморегуляції.....	240
РОЗДІЛ V: ОСОБИСТІСНІ ЗАСОБИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	252
5.1. Особливості поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	252
5.2. Прояви особистісної активності та спрямованості підлітків при різних типах особистісної організації.....	264
5.3. Особливості впливу психічних станів на особистісну регуляцію.....	273
5.4. Агресія та агресивна поведінка як психічний засіб регуляції.....	285
5.5. Тривога як фактор реалізації психічних функцій особистісної саморегуляції.....	295
РОЗДІЛ VI: РОЛЬ КОНТРОЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ В ОСОБИСТІСНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	309
6.1. Специфіка рефлексії підлітків із порушеннями розумового розвитку.....	309
6.2. Особливості рефлексивно-регулятивної діяльності підлітків.....	326
РОЗДІЛ VII: ЗМІСТ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПІДЛІТКІВ ІЗ	

ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ	347
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	357
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	364
ДОДАТКИ	414
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ПОКАЖЧИК	430
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК	438

Наукове видання

МАКАРЧУК Наталія Олексіївна

**ОСОБИСТІСНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ
ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

Монографія

Формат 60x84/16

Папір офсет. Гарнітура «Minion Pro»

Друк офсет. Ум. друк. арк. 26,04

Тираж 100 прим.

Зам № 14-111

Віддруковано в друкарні «Видавництво «Фенікс»

Свідоцтво ДК №271 від 07.12.2000 р.

03680, м. Київ, вул. Шутова, 13Б