

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 66 • 2021 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 66 • 2021

Vinnytsia

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

<i>Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О., Любчак Л. В.</i> ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЧИТАННЯ ТА МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	7
<i>Павлюченко О. В., Єрмошина Т. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЛЕПБУКІНГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПАРАЗИТІВ ЛЮДИНИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	12
<i>Танась М., Шахов В.</i> ЩОДО ПОТРЕБИ КОМПЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ПІСЛЯ ПАНДЕМІЇ	17
<i>Швець О. А., Коломієць А. М., Коломієць Д. І.</i> ЕТАПИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ДИЗАЙН-ПРОЕКТУВАННІ	24

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Замелюк М. І.</i> СТВОРЕННЯ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	34
---	----

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<i>Губіна С. І., Степанчук Ю. С.</i> РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУЛЬТУРИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	39
<i>Гуревич Р. С., Опушко Н. Р., Хамська Н. Б.</i> РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ	45
<i>Дудікова Л. В., Макодай І. І., Манжос Е. О.</i> ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	51
<i>Каплінський В. В., Тетерук Р. О.</i> РОЛЬ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	58
<i>Костик Л. Б., Батринчук З. Р., Платаш Л. Б., Калайнік Н. В.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ЙОГО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	66
<i>Косянчук М. С.</i> ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	73
<i>Молнар Т. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РОБОТИ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКАРПАТТЯ	79
<i>Московчук О. С.</i> СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА РОЗВ'ЯЗАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	84
<i>Фуштей О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	89
<i>Чухно О. А.</i> ФОРМУВАННЯ М'ЯКИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ	93

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Коваленко В. Є.</i> СТАН ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	100
<i>Штифурак В. Є., Сухоребра Т. І.</i> СТАТУСНО-РОЛЬОВЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї В КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА	105

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<i>Василюк А. В.</i> ЗМІНИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПОЛЬСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ТА ЇХНІ НОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ	112
<i>Кадемія М. Ю., Пархоменко В. А., Габрійчук Л. Е.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	116

ПСИХОЛОГІЯ

<i>Галузяк В. М.</i> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ	122
<i>Давидюк М. О., Поливана А. С.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТНІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ І ГРОМАДЯНСЬКОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ	131
<i>Михайлишен О. В., Михайлишена О. В., Блага Т. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОНЦЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	137
<i>Нелін Є. В.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ У СВІТЛІ ІДЕЙ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ	141

НАШІ АВТОРИ	147
--------------------------	-----

УДК 159.973 : 331.53

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-100-105

СТАН ЕМОЦІЙНО-РЕГУЛЯТИВНОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Коваленко В. Є., orcid.org/0000-0002-7792-4653

У статті охарактеризовано стан емоційно-регулятивного компонента соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями, проаналізовано ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції молодших школярів. Показниками цього компонента є ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика адаптованості особистості. Описано типові характеристики емоційно-регулятивного компонента соціалізованості дітей із інтелектуальними порушеннями в молодшому шкільному віці.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, соціалізація, соціалізованість, самосвідомість, самооцінка, емоційно-регулятивний компонент соціалізованості, соціально-нормативна поведінка.

STATE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS' EMOTIONAL-REGULATORY COMPONENT OF SOCIALIZATION

Kovalenko V. Ye.

The article characterizes the state of students with intellectual disabilities' emotional-regulatory component of socialization, analyzes the degree of perception, understanding and evaluation of their own personality, primary schoolchildren's ability to emotional regulation. The significance of the emotional-regulatory component's separation is because the emotional regulation of the individual acts as a mechanism of adaptation to external influences, where the criterion for classifying emotional reactions is their adaptive function. Emotional regulation provides the adjustment of emotional experience to everyday events, and its success depends on the ability of the individual, assessing the situation, adequately and flexibly respond to these events. Four components are subject to regulation: emotional experience; physiological manifestations of emotional arousal; behavioural manifestations of emotion – facial expressions, gestures, etc.; complex behavioural act. Indicators of this component were the degree of objectivity of self-esteem, emotional regulation, features of social emotions, emotional background as a characteristic of adaptability of the individual. Typical characteristics of the emotional-regulatory component of socialization of children with intellectual disabilities in primary school age are described. The presence of a positive emotional attitude to himself and a violation of the objectivity of self-esteem, which is expressed in its overestimation by the criteria of "happy-sad", "good-evil", "brave-timid", "good-bad" and reduced by the criterion of "smart-unreasonable". During the primary school years, children have a positive (joyful) emotional background, which is a manifestation of children's adaptation to changes in the social situation of development associated with entering school. At the same time, the presence of clear violations of situational emotional regulation in terms of control, duration and adequacy of emotional reactions to the impact of an emotional situation. The energy balance of the body of most primary school students is distributed according to the levels of compensated state of fatigue and optimal performance, which indicates that most respondents have a successful adaptation to the conditions of the educational environment.

Keywords: intellectual disorders, socialization, self-awareness, self-esteem, emotional and regulatory component of socialization, socio-normative behavior.

Соціалізація та соціальна адаптація осіб з інтелектуальними порушеннями неможлива без створення сприятливих корекційно-спрямованих середовищних умов для засвоєння соціального досвіду та його відтворення відповідно до поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Стосовно до категорії осіб із психічним дизонтогенезом, зокрема з органічними інтелектуальними порушеннями, указана проблема набуває особливого значення. Зокрема, Г. Запрягаєвий, В. Корольов, О. Северовий, В. Синьовий довели, що наявність інтелектуальних порушень негативно впливає на емоційно-особистісний розвиток таких осіб та суттєво ускладнює рішення задачі забезпечення соціально-нормативного функціонування, підвищує ймовірність соціальних відхилень в індивідуальній поведінці особистості [3]. Разом з тим, вітчизняна дефектологія стверджує, що, по-перше, відхилення емоційно-особистісного розвитку є «вторинними дефектами» при інтелектуальних порушеннях (Л. Виготський) і за умов корекційно-спрямованого

виховного впливу підлягають згладжуванню; по-друге, засвоєння соціального досвіду, формування моральних якостей, соціальних норм і зміст свідомості детерміновані впливом зовнішніх, зокрема педагогічних факторів, що діють на особу з інтелектуальними порушеннями в онтогенезі. Тож ступінь соціалізованості особистості з інтелектуальними порушеннями, сформованість її соціально-нормативної поведінки визначається якістю корекційно-виховної роботи з нею впродовж усіх років навчання. Означене вказує на необхідність визначення соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями, опису її структурно-змістовних компонентів для пошуку ефективних методів та засобів оптимізації процесу соціалізації та створення умов для соціально-нормативного функціонування цих осіб у суспільстві.

Проблему соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями в корекційній педагогіці та спеціальній психології досліджували О. Агавелян, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Гладченко, А. Висоцька, В. Карвяліс, І. Колесник, А. Обухівська, В. Синьов, І. Тат'яничикова та ін.; психологічну адаптацію В. Ерніязова, Н. Коломінський, С. Конопляста, О. Мамічева, О. Проскурняк та ін.; професійно-трудова соціалізацію В. Бондар, В. Золотоверх, А. Висоцька, Г. Дульнев, В. Левицький, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, О. Хохліна та ін. Учені підкреслюють, що успішність випускників закладів освіти з інтелектуальними порушеннями визначається сформованістю в них емоційно-особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також адекватно сформованих ціннісних орієнтацій як у професійній, так і в непрофесійній сферах (В. Тат'яничикова), умінь та навичок спілкування. Разом з тим, аналіз наукових джерел указує, що нині відсутні дослідження, спрямовані на вивчення структурно-змістовних компонентів соціалізованості учнів з інтелектуальними порушеннями на різних етапах їхнього онтогенетичного розвитку. Вищезазначене ускладнює пошук ефективних шляхів оптимізації процесів соціалізації та розвитку таких дітей, здійснення корекційної роботи з опорою на принцип єдності «діагностики та корекції». Наявність протиріч між ступенем соціалізованості осіб із інтелектуальними порушеннями та недостатністю використання потенціалу корекційного виховання як керованої частини соціалізації, потенційними можливостями корекції емоційно-особистісної сфери школярів із інтелектуальними порушеннями зумовили вибір теми наукової статті.

Метою статті є виявлення модально-специфічних закономірностей емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.

Опираючись на дослідження В. Москаленко, у контексті наукової статті розглядаємо соціалізованість як результат соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції) й розуміємо її як відповідність людини соціальним вимогам, які пред'являють для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку [2, с. 74].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень нами було розроблено структурно-змістовні компоненти соціалізованості: когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Зокрема, емоційно-регулятивний компонент соціалізованості дозволяє оцінити ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції. Значущість виокремлення емоційно-регулятивного компонента пов'язана тим, що емоційна регуляція в рамках функціонального підходу до проблеми соціалізації (Т. Валден, М. Сміт) особистості виступає механізмом адаптації до зовнішніх впливів, де критерієм класифікації емоційних реакцій вважають їхню адаптивну функцію. Емоційна регуляція забезпечує підстроювання емоційного досвіду до повсякденних подій, а успішність її залежить від здатності індивіда, оцінивши ситуацію, адекватно й досить гнучко відреагувати на ці події [4; 5].

Важливість виділення емоційно-регулятивного компонента пояснюють також тим, що в процесі соціалізації особистість має навчитися не лише адекватно сприймати соціальні явища, а й розуміти їхню сутність, оцінювати й обирати з-поміж інших значущі для себе, наповнюючи їх особистісним сенсом. Адже соціальні та моральні норми, правила лише тоді стають регуляторами поведінки індивіда, коли він визнає і встановлює для себе їхню суб'єктивну цінність, уміє орієнтуватися на них у ситуаціях морального вибору. Показниками цього компонента є: ступінь об'єктивності самооцінки, емоційної регуляції, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика ступеня адаптованості особистості.

На констатувальному етапі дослідження з метою вивчення модально-специфічних закономірностей емоційно-регулятивного компонента соціалізованості було використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: бесіди, анкетування, експериментально-діагностичні методики, а саме: «Автопортрет» К. Маховер, «Сходинки» В. Щур, «Який Я?» (модифікація методики В. Коваленко, О. Заскалько), анкета для педагогів спеціальних шкіл Ю. Верхотурової, методика «Будиночки» О. Орехової.

Дослідження проводилось на базі КЗ «Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради та КЗ «Харківська спеціальна школа № 3» Харківської обласної ради. У дослідженні взяли участь 88 молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями. Процес проведення цього дослідження був зорієнтованим на дотримання відповідних етичних правил. Передусім було передбачено всі етичні вимоги

для здійснення цього дослідження. Далі автори дослідження отримали схвалення від педагогічної ради закладів освіти. Після цього батьків дітей (опікунів або інших юридично вповноважених осіб) та респондентів поінформували як про цілі, так і про завдання цього дослідження та провели співбесіду. Дослідження з усіма респондентами проводилось індивідуально.

Перейдемо до аналізу результатів дослідження емоційно-регуляторного компонента соціалізованості школярів із інтелектуальними порушеннями. Результати виконання молодшими школярами завдань діагностичної методики К. Махвер «Автопортрет» указують на те, що порушення самооцінки мають 78,41% молодших школярів (з них більшість респондентів (78,26%) мають завищену самооцінку, а 21,74% занижену). На наявність порушень самооцінки вказувало розміщення малюнку на аркуші та його величина.

Стан імпульсивності, який відображався в промальовуванні заштрихованого волосся, надмірному натиску на олівець, перемальовуванні і стиранні, заштриховуванні, виявлено в 64,77% молодших школярів. Інтенсивне штригування, обведення контуру, наявність повністю зафарбованих зіниць у дитячих малюнках свідчили про наявність почуття страху: (його проявили 52,27% молодших школярів).

Наступною діагностичною методикою, яку ми використовували, була методика «Який Я?» (модифікація методики В. Коваленко, О. Заскалько). За результатами виконання школярами з інтелектуальними порушеннями діагностичної методики «Який Я?» встановлено, що неадекватну самооцінку мають 70,45% молодших школярів (з них – 69,35% мають завищену самооцінку, а 30,65% занижену). Адекватну самооцінку виявлено у 29,55% молодших школярів. Отримані результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Загальні результати проведення методики «Який Я?» (у %)

Досліджуваний показник	Середньовідсоткове значення показника	
	Завищена самооцінка	Занижена самооцінка
Порушення самооцінки	69,35%	30,65%

З'ясовано, що найчастіше діти присвоювали собі наступні позитивні якості: «хороший» (98,86%), «добрий» (92,31%), розумний (85,22%), «акуратний» (77,27%), «слухняний» (77,27%). Рідше діти обирали якості «працьовитий», (43,19%), «чесний» (37,5%), «уважний» (26,14%), «увічливий» (15,9%), «кмітливий» (10,22%). Встановлено, що молодшим школярам із інтелектуальними порушеннями властиві труднощі розуміння сенсу моральних якостей «чесний», «уважний», «увічливий» та «кмітливий». Зокрема, коли дітям були поставлені уточнюючі запитання: «Яку людину можна назвати чесною, ... уважною, ... ввічливою, ... кмітливою?», Назар П. відповів: «... це ту, яка чесна», уточнити свою відповідь не зміг. Лише після надання допомоги – уведення наочності, сюжетної картинки, на якій зображено ситуацію морально-етичного змісту «Розбита ваза», на якій зображено, як хлопчик зізнається мамі в тому, що це він розбив вазу, а не кіт і після аналізу подібних ситуацій, хлопчик відповідь уточнив «... чесний той, хто говорить правду. Я – чесний». Марійка А. відповіла: «Уважний той, хто на уроці уважний». Ця відповідь указує, що дитина трактує зміст моральної якості тільки відносно конкретної навчальної ситуації. Узагальнено дати пояснення самостійно не змогла. Злата О. відповіла: «Увічлива людина та, хто говорить слова «...добрий ранок, до побачення, спасибі». Ліза К. на запитання «Яку людину можна назвати кмітливою?», сказала: «... це ту, у кого є клепка в голові», уточнити відповідь не змогла. Означене підтверджує наявний у дефектології факт про конкретність мислення дітей із інтелектуальними порушеннями і труднощі переносу знань на аналогічну ситуацію, особливо, якщо це стосується знань морально-етичного змісту.

Результати виконання діагностичної методики «Сходинки» показали, що порушення самооцінки мають 65 учнів (73,86%). З них, за критерієм «веселий-сумний» 54 учні (83,07%) мають завищену самооцінку (Олександр Д., 9 років: «Сміятися люблю», Денис Г., 8 років: «Я найвеселіший», Борис О., 11 років: «Різні анекдотів вивчив») і 11 учнів (16,93%) мають занижену самооцінку (Настя Л., 10 років: «Я зазвичай сумна»; Єгор П., 11 років: «Мені не буває весело»; Іван В., 10 років: «Не люблю веселитися»).

За критерієм «добрий-злий» 72 учні (81,82%) мають завищену самооцінку (Єгор С., 12 років: «Маленьких не ображаю – отже молодець»; Андрій А., 11 років: «Найдобріший хлопчик тут»; Діма Ж., 11 років: «Я мамі допомагаю»; Єгор Б., 11 років: «Веду себе краще за всіх»), а 16 учнів (18,18%) мають занижену самооцінку (Єгор П., 11 років: «Я всіх дратую»; Іван В., 10 років: «Я монстр»; Настя Л., 10 років: «А я тільки псую все»).

За критерієм «сміливий-боязкий» 62 учні (70,45%) мають завищену самооцінку (Аліна К., 9 років: «Я взагалі нічого не боюся», Денис Г., 9 років: «Самий сильний тут я, усіх здолаю», Катя Б., 10 років: «Вище всіх на дерева залазити можу, сама смілива») і 26 учнів (29,55%) занижену самооцінку (Віка Л., 11 років: «Не вмію битися», Діма С., 12 років: «Усі називають боягузом», Єгор П., 11 років: «Я не даю здачі, боюсь»).

За критерієм «гарний-поганий» 67 учнів (76,14%) мають завищену самооцінку (Аліна К., 9 років: «Я прибираю вдома, я найкраще прибираю», Андрій А., 11 років: «Я дуже хороший», Борис О., 11 років: «Мене ж усі люблять») і 21 учень (23,86%) мають занижену самооцінку (Настя Л., 10 років: «У гості не ходжу, ніхто не запрошує, я погана», Діма С., 12 років: «Усі тільки засмучую»).

На відміну від розподілу відповідей за попередніми критеріями, де в більшості дітей виявлена завищена самооцінка, визначені сходинки за характеристиками «розумний-нерозумний» показали протилежні результати. Так, лише 31 учень (35,22%) має завищену самооцінку (Катя Б., 10 років: «Читати вмію, я тут найкраща», Андрій А., 11 років: «Я найрозумніший учень», Денис Г., 9 років: «Я ж усе на світі знаю») і 57 учнів (64,77%) мають занижену самооцінку («Усі кажуть, що я тупий», Діма С., 12 років: «Мама сварить, що нічого не виходить», «Сестра швидко пише, а я ні», «Я учень поганий, учителька каже так»). За результатами, отриманими під час проведення методикою, можна засвідчити, що ставлення вчителя до дитини є важливим елементом розвитку самооцінки школяра. Так, при високому оцінюванні учнями критерію «розумний-нерозумний», Віка К. (10 років) дуже зраділа та поставила фігурку на високу сходинку зі словами: «Учителька мені дуже допомагає», Євген Т. (9 років) сказав про класного керівника: «Вона найдобріша», Денис Г. (9 років) прокоментував: «Учителька старается, щоб я порозумнішав», Емілія А. (11 років) пояснила: «Вона каже, що я розумна». Натомість, Ілля М. (10 років), обравши найнижчу сходинку, сказав: «Вона кричить, коли я повільно читаю», а Настя К. (10 років) зазначила: «Ця нікого не слухає». Вищезазначене вказує на велику залежність думки молодших школярів із інтелектуальними порушеннями від думки значущих дорослих: батьків, старших сестер/братів, учителя та наявність негативних переживань щодо низької оцінки їхніх розумових здібностей. Школярі, які обирали нижні сходинки, через високу тривожність та невпевненість у собі часто відмовлялися від пояснення власного вибору. Такі учні, на питання про вибір тієї чи іншої невисокої сходинки з фігуркою «мами» та «вчительки», не надавали чітких відповідей (Іван В., 10 років: «Самі в них спитайте»; Настя Л., 10 років: «Не знаю, поставили і все»; Єгор П., 11 років: «Тому що вони так хочуть»).

Із загальної вибірки молодших школярів 30,68% не відчувають материнської підтримки (вони ставили себе на вищу сходинку, порівняно з тою, на яку їх «поставила мама»). Так, Катя Л. (11 років) пояснює: «Мама постійно сварить», Міша К. (10 років) сказав: «Ми з мамою рідко дружимо», Віктор П. (9 років) поділився: «Вона думає, що я поганий», а Микола Н. (10 років) відповів: «Вона мене не любить».

Отримані результати за діагностичною методикою «Сходинки» вказують на наявність порушень самооцінки молодших школярів із інтелектуальними порушеннями, що вказує на переоцінку дитиною власних можливостей та якостей за критеріями «веселий-сумний», «добрий-злий», «сміливий-боязкий», «гарний-поганий» і засвідчують зниження рефлексії. Разом з тим, більшість молодших школярів мають порушення самооцінки за критерієм «розумний-нерозумний» у вигляді її заниження. Такі діти в оцінних судженнях переважно орієнтуються на думку значущого дорослого. Означені відомості вказують на наявність емоційного прийняття своєї особистості, проте недостатньої, об'єктивного розуміння та оцінку власної особистості.

Під час дослідження здатності дітей із інтелектуальними порушеннями до емоційної регуляції проводилось анкетування вчителів спеціальних шкіл методикою Н. Верхотурової. Емоційну регуляцію визначасмо як один із рівнів у загальній системі психічної регуляції діяльності, де регулюючим фактором є емоції (Б. Кочубей) [1]. У контексті дослідження емоційно-регулятивного компонента соціалізованості особливої значущості набуває вивчення як ситуативних виявів емоційної регуляції так і позаситуативних, адже вони характеризують загальне емоційне тло, тож указують на ступінь соціальної адаптованості особистості в молодшому шкільному віці. Результати анкетування педагогів указують, що емоційне тло молодших школярів характеризується підвищеною збудливістю, слабкістю контролю над поведінковими проявами емоційних станів, наявності емоційних експресивних виявів у поведінці тривоги, образи, агресії, особливо в першому та другому класах, у подальшому частота виникнення означених станів знижується. Результати анкетування педагогів за показником «Позаситуативна емоційна регуляція» представлені в таблиці 2. З наведеної таблиці видно, що більшість молодших школярів мають збуджене емоційне тло (44,32%). За результатами анкетування педагогів не виявлено молодших школярів, яким властиве агресивне емоційне тло, проте, під час бесіди більшість учителів зазначали, що учні демонструють агресивні реакції, але вони є ситуативною реакцією на зовнішні впливи і не зберігаються довго. Виявлено дітей із радісним емоційним тлом (32,95%), яке є свідченням емоційного благополуччя молодшого школяра (О. Маляр).

Молодшим школярам із інтелектуальними порушеннями властиві порушення тривалості емоційних реакцій у вигляді підвищеної емоційної лабільності. Зокрема домінуюча емоційна реакція зберігається протягом години у 31 учня (35,23% респондентів), упродовж декількох годин у 29 учнів (32,95%), упродовж дня у 15 школярів (17,05%), декількох днів – 2 респондентів (2,27%). Аналізуючи емоційний стан учнів на уроці, вчителі-дефектологи зазначали, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями протягом уроку не переживають страху, проте відмічають наявність в учнів тривоги (19,32%).

Таблиця 2

Позаситуативні особливості емоційної регуляції (емоційного тла) в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями (у %)

Якісна характеристика емоційного тла	Середнє відсоткове значення показника
Спокійне	14,77
Радісне	32,95
Агресивне	-
Тривожне	7,96
Збуджене	44,32

Аналіз ступеня усвідомленості емоційних реакцій молодших школярів з інтелектуальними порушеннями засвідчив, що, на думку педагогів, усвідомлені емоційні реакції демонструють 17,05% учнів. Суттєві порушення адекватності емоційних реакцій за змістом виявлені в 12,5% учнів. На думку педагогів 19,32% учнів демонструють адекватні за інтенсивністю емоційні реакції, «іноді» адекватні емоційні реакції за тривалістю демонструють 67,05% учнів. На думку вчителів порушення інтенсивності емоційних реакцій є ситуативною реакцією на вплив емоціогенних ситуацій. Суттєві порушення адекватності за параметром «Тривалість емоційних реакцій» виявлені у 19,32% учнів. Завжди демонструють емоційні реакції адекватні за тривалістю 14,77% респондентів. Результати анкетування за показником «Контроль емоційних реакцій» представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Частота здійснення контролю над експресивним виявом емоційних реакцій у розумово відсталих школярів упродовж уроку (у %)

Частотна характеристика	Контроль над виразом емоційних реакцій учнів на уроці у %
Часто	29,55
Іноді	42,04
Дуже рідко	28,41

Для дослідження соціальних емоцій та позаситуативних особливостей емоційної регуляції (емоційного тла) використовували методику О.Орехової «Будиночки». Результати виконання засвідчують, що більшість дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають слабку диференціацію емоцій і амбівалентні в емоційній оцінці навчальних видів діяльності. Ураховуючи те, що актуальне емоційне тло впливає на фізичне самопочуття дитини, виконуючи стеничну або астенічну функції впливу, під час дослідження дослідженню підлягав рівень вегетативного коефіцієнту респондентів (К. Шипош). Було встановлено чотири рівні вегетативного коефіцієнту: хронічна перевтома, компенсований стан втоми, оптимальна працездатність, перезбудження. Результати констатувального дослідження рівня вегетативного коефіцієнту в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями у відсотковому співвідношенні представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Рівень вегетативного коефіцієнту в молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Вегетативний коефіцієнт	Середньовідсоткове значення показника
Хронічна перевтома	-
Компенсований стан втоми	20,46
Оптимальна працездатність	70,45
Перезбудження	9,09

Аналіз відсоткового співвідношення за рівнем вегетативного коефіцієнту засвідчив, що енергетичний баланс організму більшості респондентів розподіляється за рівнями компенсованого стану втоми та оптимальної працездатності, означене вказує на наявність у більшості молодших школярів успішної адаптації до умов освітнього середовища.

Якісно-кількісний аналіз виконання учнями Діагностичного завдання № 3 психодіагностичної методики «Будиночки» дозволив виявити емоційне ставлення дитини до себе, яке характеризувалось як позитивне,

амбівалентне та негативне. Більшості учнів із інтелектуальними порушеннями (64,77%) властиве позитивне емоційне ставлення до себе. Вони розфарбовували будиночок, де «живе їхня душа» переважно в червоний та жовтий кольори, що свідчить про абсолютне прийняття себе, активність, діяльність, бажання досягти успіху. Діти задоволені собою та схильні себе високо оцінювати, характеризують себе виключно з позитивної сторони. Негативне ставлення до себе мають 29,55% учнів, амбівалентне ставлення до себе мають 5,68% респондентів.

Висновки. Аналіз емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів із інтелектуальними порушеннями дозволяє виділити наступні модально-специфічні його закономірності: наявність позитивного емоційного ставлення до себе та порушення об'єктивності самооцінки, що виражається в її завищенні за критеріями «веселий-сумний», «добрий-злий», «сміливий-боязкий», «гарний-поганий» і заниженні за критерієм «розумний-нерозумний». Оцінка дитиною власних розумових здібностей цілком залежить від оцінки значущих дорослих: батьків, учителя, старших братів або сестер. Упродовж молодшого шкільного віку дітям властиве позитивне (радісне) емоційне тло, що є проявом адаптованості дітей до зміни соціальної ситуації розвитку, пов'язаної зі вступом до школи. Власне, встановлено наявність виразних порушень ситуативної емоційної регуляції за показниками контролю, тривалості та адекватності емоційних реакцій впливу емоціогенної ситуації. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів.

Література

1. Кочубей Б. І. Емоційна стійкість школяра / Б. І. Кочубей, Є. В. Новікова. – Київ : Освіта, 1998. – 237 с.
2. Москаленко В.В. Соціалізація особистості / В. В. Москаленко. – Київ : Фенікс, 2013. – 540 с.
3. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М.Синьов.– Київ: «МП Леся».– 779 с.
4. Cavelti M. Comparison of Self-Reported Emotional Regulation Skills in Adults With Attention-Deficit / Cavelti M., Corbisiero S., Bitto H., and others // *Hyperactivity Disorder and Borderline Personality Disorder Journal of Attention Disorders*. – 2019. – Volume: 23. – Issue: 12. – pp. 1396-1406.
5. Walden T. A. Emotion Regulation / T. A. Walden, M. C. Smith // *Motivation and Emotion*.– 1997.– V. 21. № 21.– pp. 7-25.

References

1. Kochubei B. I. Emotsiina stiiikist shkoliara / B. I. Kochubei, Ye. V. Novikova. – K.: Osvita, 1998. – 237 s.
2. Moskalenko V.V. Sotsializatsiia osobystosti / V. V. Moskalenko. – K.: Feniks, 2013. – 540 s.
3. Synov V.M. Psykholoho -pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii / V. M. Synov. – K:«MP Lesia». – 779 s.
4. Cavelti M. Comparison of Self-Reported Emotional Regulation Skills in Adults With Attention-Deficit / Cavelti M., Corbisiero S., Bitto H., and others // *Hyperactivity Disorder and Borderline Personality Disorder Journal of Attention Disorders*. – 2019. – Volume: 23. – Issue: 12. – pp. 1396-1406.
5. Walden T. A. Emotion Regulation / T.A. Walden, M.C. Smith // *Motivation and Emotion*.– 1997.– V. 21. № 21.– pp. 7-25.

УДК 364.64/65(045)

DOI 10.31652/2415-7872-2021-66-105-111

СТАТУСНО-РОЛЬОВЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї В КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Штифурак В. Є., orcid.org/0000-0002-1896-9931

Сухоребра Т. І., orcid.org/0000-0002-2918-4574

У статті наголошено на актуальності превентивного забезпечення ефективного професійного впливу соціальних працівників на різні прояви функціональних сімейних відхилень. Підкреслено значущість особистого та предметного аспектів діяльності соціальних працівників в умовах сучасних суспільних викликів. Розкрито особливості рольової диференціації дітей в умовах сім'ї, що є соціальним утворенням і за несприятливих умов може бути причиною девіантних відхилень поведінки. Узагальнено рольові позиції дитини в системі сімейних стосунків та типові моделі реагування батьків у ситуаціях не адекватного, конфліктного поводження дітей

Ключові слова: соціальні працівники, превентивна діяльність, рольова диференціація, сімейні стосунки, функціональні сімейні відхилення.