

УДК 373.018.4–056.36

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-6(344)-1-224-239

**Коваленко Вікторія Євгенівна,**

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

kovalenkov811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

### **ОПИС КОМПОНЕНТІВ ТА РІВНІВ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОРМОТИПОВОГО РОЗВИТКУ ТА РОЗУМОВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ**

Проблема соціалізації особистості і нині перебуває в центрі уваги педагогів, психологів, соціологів, філософів. Проте, особливої значущості вона набуває саме в корекційній педагогіці та спеціальній психології, адже рівень соціалізації та соціокультурної інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями є низьким, соціальна активність і професійна самореалізація, соціальні та сімейні сценарії є деформованими (В. Бочелюк, Ю. Бистрова, Т. Мартинюк, В. Петросян, О. Рассказова, І. Татьянчикова). Реальна практика соціального інтегрування деяких соціальних груп молоді з інвалідністю демонструє спорадичну ізоляцію, їх маргіналізацію і навіть ексклюзію.

У сучасних умовах, коли збільшується кількість дітей, які мають порушення соціалізації, велике значення має визначення рівнів, критеріїв, якісних та кількісних показників її ефективності.

Проблему соціалізації особистості досліджували в контексті її навчання й виховання (М. Боришевський, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, Ж. Піаже); вікові особливості перебігу процесу соціалізації (Л. Божович, І. Кон, Н. Чепелєва, Ю. Швалб); проблеми взаємодії особистості й освітнього середовища (Л. Виготський, В. М'ясищев, В. Семиченко, М. Савчин, М. Тоба, Т. Щербан); аналіз структурно-функціонального апарату соціалізації (В. Агеєв, Г. Андрєва, Г. Балл, А. Дмитренко, М. Корнєв, В. Москаленко, Ш. Надірашвілі); соціалізацію особистості в сім'ї (Н. Абдюкова, Б. Заззо, Г. Крайг, Т. Кравченко), в колективі (М. Казакіна, Р. Немов, А. Петровський, С. Рубінштейн). Маючи різні погляди на зміст поняття «соціалізація», дослідники однакові в тому, що цей термін використовується для позначення процесу, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває соціальних якостей, що є необхідними їй для життєдіяльності у суспільстві.

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами досліджували Л. Аксьонова, Віт. Бондар, Ю. Бистрова, І. Білозерська, Т. Вісковатова, А. Висоцька, І. Гладченко, В. Засенко, О. Глоба, Н. Лавриченко, Н. Макарчук, О. Маллер, С. Максименко, О. Мамічева, К. Островська, Л. Руденко, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, І. Татяничикова, С. Трикоз, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.

Аналіз загальнопсихологічних, соціально-педагогічних і спеціальних психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що соціалізованість як результат соціалізації розглядають у широкому та вузькому розумінні. У словнику понять і термінів соціальної педагогіки «соціалізованість» трактується як результат соціалізації, якісна характеристика соціальності людини, яка визначає її соціальну своєрідність; сформованість особистості (соціальна) у відповідності з віком, сформованим статусом і особливостями соціокультурного середовища життєдіяльності індивіда (Мардахаєв, 2016).

Р. Шамінов акцентує увагу, що соціалізованість особистості, як результат соціалізації, означає не просто володіння певним соціальним досвідом, але й здатність бути суб'єктом соціальних стосунків із відповідною (очікуваною) конгруентністю особистості нормам соціальних інститутів і, отже, відповідність поведінки особистості цим нормам (Шаміонов, 2002).

Л. Єр'оміна, В. Куровський (2011) у загальному вигляді розуміють соціалізованість як сформованість рис, що задаються статусом і вимогами суспільства.

Л. Борисова розглядає соціалізованість як результат засвоєння особистісних і соціальних якостей, які будуть характеризувати особистість на наступній стадії розвитку. Вчена розглядає дефініції «соціалізованість» і «соціальна зрілість» як синонімічні (2004), трактуючи соціальну зрілість як ступінь розвиненості соціальних якостей особистості в конкретному соціокультурному контексті.

Аналіз психологічних і соціально-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що наразі відсутня єдина система критеріїв, показників соціалізованості, що характеризують її рівні на різних стадіях соціалізації. Різні автори висувають різні компоненти та критерії соціалізованості. Так, А. Шарудилова виділяє ціннісно-діяльнісний особистісний компонент, ціннісно-інформаційний особистісний компонент і аналітико-оцінний компонент соціалізованості, ступінь розвитку яких вказує на наявність пасивного рівня, рівня соціальної і особистісної привабливості й активного рівнів розвитку (Шарудилова, 2008). Т. Кравченко вказує, що соціалізованість окремої особистості визначається розвиненістю таких її соціально-моральних якостей, як працьовитість, громадська свідомість і активність, почуття обов'язку (Кравченко, 2013).

Т. Пташко (2011), Л. Єр'оміна, В. Куровський (2011) виділяють пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний і діяльнісний компоненти соціалізованості. Пізнавальний компонент спрямований на формування у піддітків цілісної картини світу, передбачає набуття необхідних для життя в соціумі умінь і знань соціальних стосунків. Ціннісно-орієнтаційний компонент полягає у співвіднесенні одержуваної інформації з власним соціальним досвідом і формуванні на цій основі власного до неї відношення. Основні ознаки даного компонента: здатність дотримуватись норм суспільної поведінки, володіння нормами, правилами поведінки з іншими людьми. Значення ціннісно-орієнтаційного компонента соціалізації полягає в тому, що дитина засвоює норми, соціальні ролі, орієнтується в змісті діяльності, розуміючи і оцінюючи її соціальну значущість (Пташко, 2011).

В основі діяльнісного компонента лежить активність особистості відповідно до встановленої системи цінностей, осмислення встановленої системи соціальної діяльності. Він передбачає включення дитини в діяльність, залучення особистості до засвоєння соціального досвіду, дозволяє особистості проявляти себе в якості суб'єкта, в результаті чого формується неповторна індивідуальність особистості. Цілісність і ефективність системи соціалізації особистості досягається гармонізацією її компонентів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури вказує на відсутність єдиної системи компонентів, критеріїв, показників та рівнів соціалізованості, що суттєво ускладнює розробку моделі цілеспрямованого корекційного впливу на процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на різних стадіях соціалізації відповідно до загальних закономірностей соціального розвитку дітей шкільного віку з нормотиповим розвитком та розумовим дизонтогенезом. Наявність протиріч між ступенем дослідження проблеми та практичною значущістю розробки системи компонентів, критеріїв, показників та рівнів соціалізованості школярів із нормотиповим розвитком і розумовим дизонтогенезом обумовили вибір теми наукової статті.

Мета: на основі аналізу та систематизації психолого-педагогічних досліджень описати структурно-змістовні компоненти соціалізованості дітей шкільного віку на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції, визначити показники та критерії соціалізованості школярів на цих стадіях відповідно до загальних закономірностей соціального розвитку дітей з нормотиповим розвитком і розумовим дизонтогенезом, та охарактеризувати її рівні.

Теоретичними засадами побудови системи показників, критеріїв та рівнів соціалізованості школярів з нормотиповим розвитком є положення про загальні та специфічні закономірності розвитку В. Сорокіна (2003), концепція розвитку особистості А. Петровського (1998), теорія соціального розвитку Д. Фельдштейна (1989).

Згідно з положенням про загальні та специфічні закономірності розвитку, модально-специфічні та модально-неспецифічні особливості являють собою своєрідний прояв загальних законів розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та нормою. Вказані особливості є закономірною реакцією процесу розвитку на несприятливі умови, в яких розгортається цей процес.

Спираючись на теорію соціального розвитку Д. Фельдштейна, розглядаємо соціальний розвиток як процес і результат індивідуальних якісно-кількісних змін особистості, що відбувається в процесі засвоєння та інтеріоризації соціального досвіду в рамках соціальної групи, що дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні смисли, свідомо, самостійно та відповідально діяти згідно з обраними смислами. В. Москаленко зазначає, що стадії соціалізації можуть бути співвіднесені з періодами соціального розвитку особистості, які не обов'язково збігаються з періодами психічного розвитку людини (Москаленко, 2007). А. Петровський пояснює це тим, що процес розвитку особистості не може бути зведений до суми рівнів розвитку пізнавальних, емоційних і вольових компонентів, що характеризують індивідуальність людини. Він виділив три макрофази соціального розвитку особистості на дотрудовій стадії соціалізації: дитинство – адаптація індивіда, що виражається в оволодінні нормами соціального життя; підлітковий вік – індивідуалізація, що виражається в потребі індивіда в максимальній персоналізації; юність – інтеграція, що виражається в набутті рис і властивостей особистості, що відповідають необхідності й потребі групового і власного розвитку (Петровський, 1998).

Перейдемо до аналізу компонентів соціалізованості школярів, розуміючи її як результат соціалізації особистості на кожній її стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції), що відображається у відповідності людини соціальним вимогам, які пред'являються для певного вікового етапу, як наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують нормативну поведінку (Москаленко, 2007). Дане трактування дефініції «соціалізованість» дозволило нам виокремити когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-поведінковий компоненти соціалізованості (Коваленко, 2021). Так когнітивно-усвідомлювальний компонент соціалізованості розкриває знання та розуміння соціальних та моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом; мотиваційно-ціннісний характеризує прояви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм; емоційно-регулятивний компонент соціалізованості дозволяє оцінити ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції; діяльнісно-поведінковий компонент розкриває ступінь

самостійності і соціальної активності особистості, дотримання загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», уміння уникати конфліктних ситуацій, комунікативну діяльність особистості.

Перейдемо до опису показників соціалізованості школярів з нормотиповим розвитком відповідно до специфіки соціального розвитку в молодшому шкільному, середньому та старшому шкільному віці на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

При оцінюванні кожного з показників соціалізованості ми визначали високий (максимальний прояв якості, характеристики, показника, що забезпечує активну та цілеспрямовану соціальну адаптацію), середній (прояв якості, характеристики, показника, які забезпечують певний поступ у процесі соціалізації) та низький (досліджувані якості, характеристики, показники не сформовані, не проявляються належним чином або ж мають негативний характер) рівень їх прояву.

Аналізуючи показники соціалізованості молодших школярів за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці. Так, у молодшому шкільному віці у соціальному розвитку дитини виникають суттєві зміни, що виявляються у виникненні психологічних новоутворень. До таких новоутворень Т. Кравченко (2010) відносить: набуття дитиною суб'єктності (усвідомлення власних дій, самої себе) та індивідуалізації (самоусвідомлення себе у суспільстві, переживання соціально-моральних почуттів), становлення системи особистісних цінностей, які превалюють над суспільними; започаткування потреби в груповій належності (Кравченко, 2010). Нова соціальна позиція «Я – школяр» призводить до розширення зони соціальних контактів та збагачення соціального досвіду.

У молодшому шкільному віці (на стадії адаптації) до високого рівня розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості можна віднести: сформованість у дитини узагальнених уявлень про моральні якості (доброта, злість, справедливість, сміливість, працьовитість, чуйність та ін.) та соціально-нормативну поведінку у взаєминах з оточуючими (доброзичливість, чесність, правдивість, чуйність, справедливість); дитина демонструє адекватне розуміння сутності моральних соціальних норм і вміння здійснювати оцінку моральних якостей (доброта, злість, жадібність тощо); диференціює моральні поняття: доброта, чуйність, справедливість, дружба, чесність, товариськість тощо.

Середній рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають молодші школярі, що демонструють фрагментарні та конкретні знання соціальних моральних норм та дискретність уявлень про моральні якості, недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, ситуативність знань про

соціально-нормативну поведінку; діти диференціюють моральні поняття на «хороші» та «погані» вчинки, але не вбачають «напівтонів» в оцінці вчинків.

Низький рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають молодші школярі, які не розуміють сутності моральних норм, не здатні диференціювати зміст вчинків на моральний і аморальний, у них відсутні знання правил соціально-нормативної поведінки, наявні окремі та поодинокі уявлення про моральні якості.

Перейдемо до аналізу рівнів соціалізованості молодших школярів за мотиваційно-ціннісним компонентом.

Високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента мають молодші школярі, яким властиве емоційне прийняття норм і правил взаємодії з людьми (норм моралі, етикету); адекватне емоційне ставлення щодо моральної дії (опис ситуації, її учасників, їхніх взаємин, аналіз вчинків: позитивна емоційна реакція на моральний вчинок і негативна емоційна реакція на аморальний); наявне емоційно-ціннісне ставлення до оточуючої дійсності; є сформованими взірці-еталони соціально-нормативної поведінки; наявні широкі та стійкі соціальні інтереси, серед ціннісних орієнтацій сформованими є почуття обов'язку, відповідальності, гідності, толерантності, громадянської самосвідомості, честі, свободи, патріотизму тощо.

Середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента наявний у молодших школярів, які не мають стійкого ставлення до моральних соціальних норм, діти демонструють недостатнє розуміння і бажання дотримуватись норм, спостерігається недостатня зацікавленість до сутності моральної норми; недостатньо сформованими є взірці-еталони соціально-нормативної поведінки, соціальні інтереси поверхові та нестійкі.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості властивий молодшим школярам, які демонструють байдуже емоційно-ціннісне ставлення до оточуючої дійсності; взірці-еталони соціально-нормативної поведінки є несформованими; соціальні інтереси відсутні.

Перейдемо до аналізу емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів.

Високий рівень емоційно-регулятивного компонента соціалізованості мають молодші школярі, які мають знання про себе як суб'єкта соціальних стосунків і можуть вербалізувати емоційне ставлення до себе, цим дітям властива адекватна самооцінка та позитивне емоційне тло; властиве позитивне сприйняття себе як члена соціальної спільноти; діти виявляють критичність до себе та своїх вчинків, здатні до самоспостереження, наявні вияви саморегуляції в процесі аналізу власного характеру і поведінки.

Середній рівень розвитку емоційно-регулятивного компонента соціалізованості мають молодші школярі, які мають недостатньо чіткі уявлення про себе як суб'єкта соціальних стосунків; властиві порушення самооцінки, ситуативні порушення емоційного тла; недостатня критичність в оцінці своїх вчинків, спостерігається зниження здатності до саморегуляції.

Низький рівень розвитку емоційно-регулятивного компонента соціалізованості властивий молодшим школярам, які не мають узагальнених уявлень про власну особистість, про себе як суб'єкта соціальних стосунків; їм властиві порушення самооцінки, недостатнє усвідомлення власної соціальної ролі; переважання в емоційному тлі негативних емоцій; відсутність критичності в оцінці своїх вчинків, порушення здатності до саморегуляції.

Перейдемо до аналізу діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів.

Високий рівень діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають молодші школярі, які демонструють здатність до самоконтролю, до дії, що не суперечить загально визнаним соціальним нормам; їм властиві навички конструктивної соціальної взаємодії; здатність ділитися своїми враженнями, що пов'язані із соціальними подіями та стосунками людей, художніми образами (малюють, складають оповідання тощо); демонструє здатність функціонувати як активна суспільна істота.

Середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають молодші школярі, які демонструють ситуативну здатність до самоконтролю, демонструють в цілому соціально-схвалювану поведінку, лише в сильних емоціогенних ситуаціях можуть мати порушення реакцій за параметрами сили та інтенсивності; здатні до вербалізації та демонстрації власних переживань у соціально-схвалюваних формах, проте тільки ситуативно можуть демонструвати здатність функціонувати як активна суспільна істота.

Низький рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають молодші школярі, яким властиві суттєві порушення самоконтролю, їх поведінка часто суперечить соціальним нормам; дітям властиві порушення соціальної взаємодії, зниження здатності до виразу власних переживань у соціально-схвалюваних формах; демонструють зниження здатності функціонувати як активна суспільна істота, властива соціальна байдужість та пасивність.

Аналізуючи показники соціалізованості середніх школярів (підлітків) на стадії індивідуалізації за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці. Т. Кравченко (2009) зазначає, що головним у цьому віці є вихід дитини на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Саме спілкування є провідним видом діяльності у підлітковому віці, коли самопізнання, виокремлення і

співставлення свого «Я» з іншими створюють передумови для самовдосконалення особистості, в тому числі й у соціальному сенсі. Істотно розширюється соціальний досвід дитини. В цей період разом з усвідомленням себе як особистості від дифузних, розпливчастих, малоусвідомлюваних цілей діти поступово приходять до побудови власної системи цінностей, яка проектується на досягнення своїх перспектив життєвого шляху.

У підлітковому віці (на стадії індивідуалізації) високий рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента мають діти, які демонструють знання моральних норм, уміння самостійно здійснювати моральний вибір; мають сформовані моральні переконання, розуміння правил спілкування; їм властива поінформованість про соціальне життя; ці підлітки ідентифікують себе як члена соціальної групи; їм властиве уміння швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах.

Середній рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості властивий дітям, які опанували морально-етичні норми поведінки, проте діти демонструють ситуативне використання наявних моральних знань та уявлень у власній життєдіяльності; їм характерна утилітарна спрямованість у відносинах з іншими; ці підлітки ідентифікують себе як члена соціальної групи.

Низький рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості властивий підліткам, які мають поверхневі знання про правила і норми соціальної поведінки, спілкування; нездатні самостійно здійснювати моральний вибір, моральні переконання перебувають на стадії формування, ці підлітки не можуть швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах.

Перейдемо до аналізу рівнів соціалізованості підлітків за мотиваційно-ціннісним показником.

Високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента мають підлітки, яким властива просоціальна система цінностей, наявне адекватне емоційне ставлення до соціальних норм, відстоювання власних поглядів в оцінці ситуації або дії відповідно до власної системи ціннісних орієнтацій, яка проектується на досягнення своїх перспектив життєвого шляху.

Середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента мають підлітки, які демонструють адекватне емоційне ставлення до соціальних норм, проте воно є маловиразним, цим дітям властива потреба самоствердження в групі, свідоме ставлення до себе як до члена суспільства, проте система ціннісних орієнтацій ще не є сформованою та не проектується на досягнення своїх перспектив життєвого шляху.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента властивий підліткам, які демонструють байдужість до моральних соціальних норм, відсутність інтересу до суспільно-політичного життя, не мають виражених інтересів, є соціально пасивними, власна система



цінностей залишається дифузною, розпливчастою та є малоусвідомленою.

Перейдемо до аналізу рівнів соціалізованості підлітків за емоційно-регулятивним компонентом.

Високий рівень емоційно-регулятивного компонента мають підлітки з адекватною самооцінкою та здатністю до оцінки власних здібностей і можливостей; активною життєвою позицією; демонструють здатність до емоційного контролю та до самостійного і свідомого морального вибору, їм властиве вміння нести за нього відповідальність.

Середній рівень розвитку емоційно-регулятивного компонента властивий підліткам, які мають порушення самооцінки, їм притаманне викривлення оцінки власних здібностей та можливостей, наявна активна, часом демонстративна життєва позиція; цим дітям властиві порушення здатності до емоційного контролю, здатність до свідомого морального вибору, проте невміння нести відповідальність за зроблений вибір.

Низький рівень розвитку емоційно-регулятивного компонента соціалізованості характерний для підлітків, котрі мають порушення емоційного тла з домінуванням негативних емоцій, мають викривлену оцінку власних можливостей і здібностей, порушення самооцінки; демонструють зниження здатності до контролю над власними емоційними експресивними реакціями; ці діти не в змозі здійснювати свідомий моральний вибір та нести відповідальність за нього.

Перейдемо до аналізу рівнів соціалізованості підлітків за діяльнісно-поведінковим компонентом.

Високий рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості властивий підліткам, які демонструють свідоме та активне виконання обов'язків, соціальних ролей на основі дотримання соціальних норм і правил (чесність, справедливість тощо); їм властива здатність до дії на основі сформованих моральних переконань, самореалізації власного «Я» в межах суспільних вимог і морально-етичних принципів.

Середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають підлітки, яким властива здатність до дії на основі сформованих моральних переконань, проте вони не в змозі керувати своєю поведінкою в конфліктних ситуаціях, відповідно до встановлених правил, у рамках виконання своєї соціальної ролі; ці підлітки виявляють схильність до домінування; демонструють готовність приймати рішення та брати на себе відповідальність; певна самостійність у судженнях та опір нав'язаним стереотипам.

Низький рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають підлітки, яким властиві порушення соціально-нормативної поведінки, вони не в змозі керувати своєю поведінкою в конфліктних ситуаціях, відповідно до встановлених правил, у рамках виконання своєї соціальної ролі; є соціально пасивним або схильними до здійснення асоціальних вчинків та дій.

Аналізуючи показники соціалізованості старших школярів за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці. На рівні старшого шкільного віку основними новоутвореннями соціального розвитку особистості визначено: актуалізацію потреби у формуванні світогляду, моральних переконань, потяг до самовдосконалення і самоствердження, посилення суб'єктності та індивідуалізації, співіснування принциповості і безпринципності, підпорядкування вимогам референтної групи. Т. Кравченко зазначає, що оцінюючи свої успіхи, здібності, зовнішню привабливість, моральну сутність, свою соціальну роль у колективі, свої недоліки, дитина старшого шкільного віку емоційно переживає і намагається завоювати повагу і довіру оточуючих (Кравченко, 2009).

У старшому шкільному віці (на стадії інтеграції) високий рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають діти, які демонструють знання та розуміння соціальних норм, правил соціальної взаємодії; у них сформовані моральні переконання; їм властива готовність до спілкування на основі загальнолюдських цінностей, сформовані уявлення про соціально-психологічні якості, необхідні для функціонування в соціальній групі, можуть давати порівняльну оцінку вчинкам людей. Діти з високим рівнем розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості демонструють здатність будувати життєві плани, на основі рефлексивного аналізу здійснювати вибір майбутньої професії на основі рефлексивних уявлень про свої здібності та можливості.

Середній рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають старші школярі, які знають соціальні норми та правила соціальної взаємодії, проте ці знання ще не набули характеру моральних переконань; у них сформовані уявлення про соціально-психологічні якості, необхідні для функціонування в соціальній групі, проте не в змозі в повній мірі їх застосовувати в процесі життєдіяльності. Життєві плани сформовані не в повній мірі, цим дітям властиві окремі, несистематизовані уявлення про професії, уявлення про власні здібності та можливості є недостатньо усвідомленими та об'єктивними.

Низький рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості властивий старшим школярам, які мають поверхові знання про соціальні норми та правила соціальної взаємодії, демонструють здатність до оцінки вчинку на основі його наслідків без урахування мотивів, що його спонукали; мають поодинокі несистематизовані уявлення про соціально-психологічні якості, необхідні для функціонування в соціальній групі. Життєві плани не сформовані, уявлення про власні здібності та можливості є викривленими, здійснити усвідомлений вибір професії діти не в змозі.

Перейдемо до опису рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості старших школярів.

Старшим школярам з високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості властиві просоціальні ціннісні орієнтації; сформована життєва орієнтація; наявність розвинутих інтересів; здатність до цілепокладання; прагнення до самореалізації та самоствердження за допомогою соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів.

Середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості властивий школярам, які мають просоціальні ціннісні орієнтації, проте їх життєва орієнтація є недостатньо чіткою, їм важко здійснювати життєве цілепокладання навіть на найближчий час; інтереси є нестійкими та недостатньо сформованими, діти демонструють недостатньо виражене прагнення до самореалізації та самоствердження на основі соціально-цінних, прийнятних у суспільстві мотивів. Разом з цим діти розуміють суспільну важливість трудової діяльності, у них сформовано адекватне розуміння життя.

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості мають старші школярі, які не мають сформованої системи ціннісних орієнтацій, найбільш значущими є гедоністичні цінності. Здатність до життєвого цілепокладання є несформованою, інтереси є поверховими, нестійкими й недостатньо усвідомленими; діти демонструють байдужість до саморозвитку та вибору профілю професійної діяльності.

Перейдемо до опису рівнів розвитку емоційно-регулятивного компонента соціалізованості старших школярів.

Старшим школярам з високим рівнем емоційно-регулятивного компонента соціалізованості властиве емоційне благополуччя, адекватна самооцінка; розвинена самосвідомість; здатність до рефлексії; наявність прагнення до самореалізації; адекватна оцінка власних здібностей і можливостей.

Середній рівень емоційно-регулятивного компонента соціалізованості мають старші школярі, яким властиві незначні порушення самооцінки, що впливають на їх емоційне благополуччя; недостатність рефлексії, що ускладнює гармонійний розвиток самосвідомості; недостатнє прагнення до самореалізації. Ступінь самоприйняття та саморозуміння є недостатньо стійким та ситуативним.

Низький рівень емоційно-регулятивного компонента соціалізованості характеризується суттєвими порушеннями самооцінки, рефлексії, суттєвими порушеннями самосвідомості, байдужістю до саморозвитку, порушеннями самоприйняття та саморозуміння.

Перейдемо до опису рівнів розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості старших школярів.

Високий рівень соціалізованості властивий старшим школярам, які демонструють здатність до самоконтролю, орієнтовані в поведінці на справедливість і демократичні цінності людства; мають активну позицію щодо вітакультурних цінностей; є соціально активними, демонструють

свободу вибору і несуть відповідальність за нього; здатні організувати своє дозвілля, продуктивне спілкування з близькими і малознайомими людьми.

Середній рівень поведінково-діяльнісного компонента соціалізованості мають старші школярі, яким властиві труднощі планування та самоконтролю, в поведінці вони здебільшого орієнтовані на її соціально-нормативні форми, є вмотивованими до участі в соціально-значущій діяльності, проте потребують зовнішньої соціальної активації, недостатньо послідовні, ситуативно беруть на себе відповідальність за вчинені дії, їм властиві труднощі в налагодженні продуктивного спілкування з людьми.

Низький рівень поведінково-діяльнісного компонента соціалізованості мають старші школярі, яким властиві суттєві труднощі програмування та контролю, їм характерна девіантна поведінка, є соціально пасивними, безініціативними, не вміють організувати власне дозвілля; мають суттєві труднощі в налагодженні продуктивного спілкування з людьми.

Отже, дітям з нормотиповим розвитком та розумовим дизонтогенезом властиві загальні закономірності процесів розвитку та соціалізації. Впродовж молодшого шкільного віку діти перебувають на стадії адаптації, підлітковому – індивідуалізації, старшому шкільному – інтеграції. Результатом соціалізації на певному з її етапів є соціалізованість, що відображається у високому, середньому або низькому рівні сформованості когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регуляторного та діялісно-поведінкового компонентів за відповідними критеріями. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні динаміки соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями за даними показниками у творчих об'єднаннях закладів позашкільної освіти.

### **Список використаної літератури**

**1. Быстрова Ю. А.** Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 70-2. С. 370-375. **2. Гуслова М. Н.** Методика и организация социально-культурной деятельности с семьей в Центре реабилитации детей с ограниченными возможностями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Москва, 2002. 22 с. **3. Коваленко В. Є.** Теоретичні засади дослідження компонентів та рівнів соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми потребами : матер. V Всеукраїнської науково-практичної конференції (17-18 травня 2021 р.)*. Київ, 2021. С. 29–36. **4. Кравченко Т. В.** Соціальна компетентність старшокласників у вимірі їх професійного самовизначення. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр.*

Київ, 2013. Вип. 17, Кн. 1. С. 372–381. **5. Лохвицька Л. В.** Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 128 с. **6. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика : краткий словарь понятий и терминов. Москва : Российский государственный социальный университет, 2016. 364 с. **7. Москаленко В. В.** Психологія соціального впливу. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 448 с. **8. Мудрик А. В.** Социальная педагогика. Москва : Академия, 2000. 200 с. **9. Петровский А. В.** Вопросы истории и теории психологии. Москва : Педагогика, 1998. 272 с. **10. Пташко Т. Г.** Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения : монография. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 160 с. **11. Сорокин В. М.** Специальная психология / под научн. ред. Л. М. Шипицыной. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 216 с. **12. Шамионов Р. М.** Социализация личности: системно-диахронический подход. *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html>. **13. Шарудилова А. С.** Педагогические условия социализации подростков в личностно ориентированной системе воспитания современной общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Майкоп, 2008. 28 с.

#### References

**1. Bystrova, Yu. A.** (2021). Metodika korekcionnoj raboty po formirovaniyu kommunikativnoj kompetentnosti u podrostkov s OVZ [The method of correctional work on the formation of communicative competence in adolescents with disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern teacher education, 70-2*, 370-375 [in Russian]. **2. Guslova, M. N.** (2002). Metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti s sem'ej v Centre reabilitacii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami [Methodology and organization of social and cultural activities with the family in the Rehabilitation Center for children with disabilities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow [in Russian]. **3. Kovalenko, V. Ye.** (2021). Teoretychni zasady doslidzhennia komponentiv ta rivniv sotsializovanosti shkolariv z intelektualnymy porushenniamy [Theoretical bases of research of components and levels of socialization of schoolboys with intellectual disabilities]. *Innovatsiini pidkhody v osviti ta rehabilitatsii ditei iz osoblyvymy osvitnimy potrebamy – Innovative approaches in education and rehabilitation of children with special educational needs*. (pp. 29-36). Kyiv [in Ukrainian]. **4. Kravchenko, T. V.** (2013). Sotsialna kompetentnist starshoklasnykiv u vymiri yikh profesiinoho samovyznachennia [Social competence of high school students in measuring their professional self-determination]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students, 17, 1*, 372-381 [in Ukrainian]. **5. Lokhvytska, L. V.** (2014). Prohrama z moralnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku

«Skarbnytsia morali» [The program for moral education of preschool children «Treasury of morality»]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

**6. Mardahaev, L. V.** (2016). Social'naya pedagogika: kratkij slovar' ponyatij i terminov [Social pedagogy: a short dictionary of concepts and terms]. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj social'nyj universitet [in Russian].

**7. Moskalenko, V. V.** (2007). Psykholohiia sotsialnoho vplyvu [Psychology of social influence]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

**8. Mudrik, A. V.** (2000). Social'naya pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Akademiya [in Russian].

**9. Petrovskij, A. V.** (1998). Voprosy istorii i teorii psihologii [Questions of history and theory of psychology]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

**10. Ptashko, T. G.** (2011). Socializaciya lichnosti podrostka v usloviyah detskogo obshchestvennogo ob"edineniya [Socialization of the personality of a teenager in the context of a children's public association]. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta [in Russian].

**11. Sorokin, V. M.** (2003). Special'naya psihologiya [Special psychology]. Saint-Peterburg: Rech' [in Russian].

**12. Shamionov, R. M.** (2013). Socializaciya lichnosti: sistemno-diahronicheskij podhod [Socialization of the personality: system-diachronic approach]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*, 6, 27. Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27.html> [in Russian].

**13. Sharudilova, A. S.** (2008). Pedagogicheskie usloviya socializacii podrostkov v lichnostno orientirovannoj sisteme vospitaniya sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkoly [Pedagogical conditions for the socialization of adolescents in the personality-oriented education system of a modern secondary school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Majkop [in Russian].

**Коваленко В. Є. Опис компонентів та рівнів соціалізованості школярів в умовах нормотипового розвитку та розумового дизонтогенезу**

У статті представлено опис компонентів і рівнів соціалізованості школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями. На основі аналізу загальних і специфічних закономірностей соціального розвитку, стадій соціалізації та етапів соціального розвитку було виділено когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-поведінковий компоненти соціалізованості та охарактеризовано їх рівні. Встановлено, що показниками когнітивно-усвідомлювального компонента є знання та розуміння соціальних і моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом; показниками мотиваційно-ціннісного є прояви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм; показниками емоційно-регулятивного компонента соціалізованості є ступінь адаптованості особистості, сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції; показниками

діяльнісно-поведінкового компонента є ступінь самостійності і соціальної активності особистості, дотримання загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», уміння уникати конфліктних ситуацій, комунікативна діяльність особистості. Ураховуючи особливості соціального розвитку відповідно до теорії Д. Фельдштейна в онтогенезі, наведено опис високого, середнього та низького рівнів соціалізованості за кожним з показників відповідно до стадій адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

*Ключові слова:* діти з нормотиповим розвитком, розумовий дизонтогенез, соціалізованість, соціальний розвиток.

**Коваленко В. Е. Описание компонентов и уровней социализованности школьников в условиях нормотипического развития и умственного дизонтогенеза**

В статье представлено описание компонентов и уровней социализованности школьников с нормотипическим развитием и интеллектуальными нарушениями. На основе анализа общих и специфических закономерностей социального развития, стадий социализации и этапов социального развития было выделено когнитивно-осознанный, мотивационно-ценностный, эмоционально-регулятивный и деятельно-поведенческий компоненты социализованности. Установлено, что показателями когнитивно-осознанного компонента является знание и понимание социальных и нравственных норм, правил социального поведения, осознания их значения на уровне взаимодействия с социумом; показателями мотивационно-ценностного – проявления мотивационно-потребностной сферы личности, особенности отношения школьника к социальным и моральным нормам; показателями эмоционально-регулятивного компонента социализованности является степень адаптированности личности, восприятия, понимания и оценки собственной личности, способность к эмоциональной регуляции; показателями деятельностно-поведенческого компонента является степень самостоятельности и социальной активности личности, соблюдение общепринятых нравственных и социальных норм, морально-этических аспектов поведения в отношениях с «другими», умение избегать конфликтных ситуаций, коммуникативная деятельность личности. Учитывая особенности социального развития в онтогенезе, приведено описание высокого, среднего и низкого уровней социализованности по каждому из показателей в соответствии со стадиями адаптации, индивидуализации и интеграции.

*Ключевые слова:* дети с нормотипическим развитием, умственный дизонтогенез, социализированность, социальное развитие.

**Kovalenko V. Description of the Components and Levels of Socialization of Schoolchildren in Conditions of Normotypical Development and Mental Dysontogenesis**

The article presents a description of the components and levels of socialization of schoolchildren with normotypical development and intellectual disabilities. Based on the analysis of general and specific patterns of social development, were identified stages of socialization and stages of social development, the cognitive-conscious, motivational-value, emotional-regulatory and activity-behavioral components of socialization. It has been established that the indicators of the cognitively conscious component are knowledge and understanding of social and moral norms, rules of social behavior, awareness of their significance at the level of interaction with society; indicators of motivational-value – the manifestation of the motivational-need-sphere of the individual, the peculiarities of the student's attitude to social and moral norms; indicators of the emotional-regulatory component of socialization are the degree of personality adaptation, perception, understanding and assessment of one's own personality, the ability to emotional regulation; indicators of the activity-behavioral component are the degree of independence and social activity of the individual, adherence to generally accepted moral and social norms, moral and ethical aspects of behavior in relations with «others», the ability to avoid conflict situations, the communicative activity of the individual. Taking into account the peculiarities of social development in ontogenesis, a description of the high, medium and low levels of socialization is given for each of the indicators in accordance with the stages of adaptation, individualization and integration.

*Key words:* children with normotypical development, mental dysontogenesis, socialization, social development.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2021 р.

Прийнято до друку 24.09.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Перетяга Л. Є.