



УДК 316.61:159.9-051

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНІСНО-ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Вікторія КОВАЛЕНКО, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна; <https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>; kovalenkov811@gmail.com

У статті висвітлюються особливості та рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Діяльнісно-поведінковий компонент соціалізованості характеризує сукупність практичних дій і вчинків, завдяки яким індивід реалізує сформовані когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний компоненти соціалізованості. Показниками рівня сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості є дотримання молодшим школярем загальноприйнятих правил соціальної взаємодії, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», комунікативні уміння особистості, самостійність, активність, ініціативність і самоконтроль. На констатувальному етапі дослідження було використано теоретичні, емпіричні та статистичні методи дослідження. На основі теоретико-експериментального дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості виділено низький, середній та високий рівні сформованості. Встановлено, що більшість молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають низький та середній рівень сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості, високого рівня встановлено не було. Молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями властива недостатність самоконтролю, їх поведінка часто суперечить соціальним нормам; дітям характерні порушення соціальної взаємодії, зниження здатності до виразу власних переживань у соціально-схвалюваних формах; соціальна байдужість та пасивність. Натомість більшість молодших школярів мають середній рівень діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості, вони демонструють ситуативну здатність до самоконтролю, їм властива соціально-нормативна поведінка. Порушення емоційних реакцій за параметрами сили та інтенсивності властиве молодшим школярам в емоціогенних ситуаціях, вони здатні до вербалізації та демонстрації власних переживань у соціально-схвалюваних формах, можуть функціонувати як активна суспільна істота з дотриманням соціальних норм, які розглядаються дітьми як абсолютні та непорушні. Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вказують на важливість розробки структурно-функціональної моделі їх соціалізації в умовах позашкільної освіти, адже середовище позашкільної освіти дозволяє створити умови для успішної діяльності та спілкування таких дітей за інтересами.

Ключові слова: соціалізованість, діяльнісно-поведінковий компонент, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, соціально-нормативна поведінка.

© Коваленко В., 2022



Viktoriia Kovalenko, Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Peculiarities of the activity and behavioral component of socialization of junior schoolchildren with intellectual disorders

The article highlights the features and levels of formation of the activity-behavioral component of socialization of primary school children with intellectual disabilities. Activity-behavioral component of socialization characterizes the set of practical actions and deeds through which the individual realizes the formed cognitive-conscious, motivational-value, emotional-regulatory components of socialization. Indicators of the level of formation of activity-behavioral component of socialization are compliance with the rules of social interaction, moral and ethical aspects of behavior in relations with "others", communication skills, independence, activity, initiative and self-control. Theoretical, empirical and statistical research methods were used at the ascertaining stage of the research. Based on the theoretical and experimental study of the activity-behavioral component of socialization, low, medium and high levels of formation are distinguished. It is found that the majority of junior schoolchildren with intellectual disabilities have a low and medium level of formation of the activity-behavioral component of socialization, a high level was not established. Primary school students with intellectual disabilities are characterized by a lack of self-control, their behavior is often contrary to social norms; children are characterized by violations of social interaction, reduced ability to express their own experiences in socially acceptable forms; social indifference and passivity. Instead, most primary school students have an average level of activity-behavioral component of socialization, they demonstrate a situational ability to self-control, they are characterized by socially approving behavior. Violation of emotional reactions in terms of strength and intensity is characteristic of primary school students in emotional situations, these children are able to verbalize and demonstrate their experiences in socially acceptable forms, can function as an active social being with social norms that are considered absolute and inviolable. Thus, the results of the theoretical and experimental study of activity-behavioral component of socialization of primary school children with intellectual disabilities indicate the importance of developing a structural and functional model of their socialization in out-of-school education, because the environment of out-of-school education allows to create conditions for successful activities and communication of such children due to their interests.

Keywords: socialization, activity-behavioral component, primary school children with intellectual disabilities, social-normative behavior.

Актуальність дослідження. Проблема соціальної адаптації та інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки та психології, адже дивергенція соціального та біологічного профілів їх розвитку призводить до ускладнень процесу соціалізації. Соціалізованість (С.) є результатом соціалізації особистості на певному віковому етапі розвитку та стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції), вона відображає наскільки інтеріоризовані та відтворювані індивідом елементи культури суспільства. Внаслідок зміни соціальної ситуації розвитку, стрімкого розширення сфери соціальних контактів, особливого значення набуває проблема вивчення рівня С. молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, зокрема її діяльно-поведінкового компонента. О. Вержиховська (2016), І. Григор'єва (2014) зазначають, що соціальна необхідність виховання соціально-нормативної поведінки, як результату соціалізації, набуває особливої уваги в роботі зі школярами з інтелектуальними порушеннями. Тож перейдемо до аналізу сучасних



наукових досліджень, присвячених проблемі соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розуміння соціалізованості як результату соціалізації є предметом педагогічних, психологічних та соціологічних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (Єршова & Куровський, 2011; Пташко, 2011; Синьов, 2019; Татяничкова, 2020; Хохліна, 2019; Шаміонов, 2002 та ін.). Зокрема, Р. Шаміонов акцентує увагу, що С. 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).

Розуміючи соціалізованість 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, 2013), перейдемо до аналізу компонентів С. школярів (Коваленко, 2021). Соціалізованість – це інтегративне утворення, що включає когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний і діяльнісно-поведінковий компоненти. Так, когнітивно-усвідомлювальний компонент С. розкриває знання та розуміння соціальних та моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом; мотиваційно-ціннісний характеризує прояви мотиваційно-потребнісної сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних та моральних норм, систему його ціннісних орієнтацій та спрямованість особистості; 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, комунікативні уміння особистості (Коваленко, 2021). На прикладне значення дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вказують дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Колишкіна & Чобанян, 2018; Manetti, Schneider & Siperstein, 2001; Sandberg, 1982), адже він характеризує сукупність практичних дій і вчинків, завдяки яким індивід реалізує сформовані когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний компоненти С.

Метою статті є розкриття результатів вивчення особливостей та рівнів сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Методи дослідження. Для дослідження особливостей діяльнісно-поведінкового компонента С. молодших школярів з інтелектуальними порушеннями було поставлено завдання, які розв'язувались упродовж наступних етапів: на першому етапі – аналітико-констатувальному – вивчався стан розробленості пробле-



ми у науці, аналізувалась психолого-педагогічна література, визначались методологічні підходи; на другому етапі – аналітико-пошуковому – здійснювалась розробка конструкта діагностичних методик; проводився констатувальний експеримент; на третьому етапі – узагальнюючому – здійснювався аналіз, систематизація, обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження.

В ході аналітико-констатувального етапу було визначено методологічну основу дослідження: особистісно-орієнтована концепція розвитку дитини (Бех, 2018; Максименко, Куценко, Пророк, 2013); положення про соціалізацію осіб з особливими освітніми потребами (Бистрова, Синьов, 2019; Хохліна, 2019; Шульженко, 2021); концепція розвитку соціально-нормативної поведінки осіб з інтелектуальними порушеннями (Белкін, 1977; Кривуша, Синьов, Супрун, 2002)

Для дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості використовувався метод порівняльного аналізу. Експериментальним дослідженням було охоплено 192 дитини, з них: 96 – школярі з інтелектуальними порушеннями; 96 – школярі з нормотиповим розвитком та 16 учителів (з них: 8 – учителі початкових класів, 8 – учителі-дефектологи).

На констатувальному етапі дослідження з метою виявлення особливостей діяльнісно-поведінкового компонента С. школярів з інтелектуальними порушеннями було використано наступні методи: теоретичні: порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення; емпіричні: для вивчення розвитку та проявів самостійності та активності респондентів застосовувався опитувальник для вчителів «Самостійність та активність» (В. Коваленко), для самоконтролю – «Тест на розвиток самоконтролю» (А. Щегініна), комунікативних умінь та навичок соціальної взаємодії «Рукавички» (Г. Цукерман), «Карти Стотта»; статистичні – точний критерій Фішера, χ^2 .

Ураховуючи те, що мислення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями характеризується пасивністю, несамостійністю, некритичністю, інертністю та порушенням всіх розумових операцій, діагностичне обстеження проводилось в індивідуальній формі. Перейдемо до аналізу результатів діагностичного обстеження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. Результати опитування вчителів-дефектологів за діагностичною методикою «Самостійність та активність» (В. Коваленко) доводять, що молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями характерна низька самостійність, безініціативність, разом з тим їм властиве підвищення рухової активності до стану гіперактивності, імпульсивність, впертість. Так, педагоги зазначають, що ці діти рідко є ініціаторами будь-якої діяльності, вони часто відмовляються брати участь у сумісних іграх, якщо це вони і роблять, то діють не за правилами, хаотично, без урахування черговості. Активність дитини не має характеру цілеспрямованої дії. Педагоги наголошують, що ці діти часто беруться за будь-яку діяльність, не оцінивши ступінь її складності, вступають у неї без «робочої паузи», керуються випадковими зовнішніми або внутрішні-



ми стимулами, їм властиве зниження рівня довільності вчинків. Більшість дій підпорядковані поточному моменту, а не шкільним правилам. Така поведінка негативно впливає на соціальну адаптацію молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, адже дітям важко виконувати соціальні вимоги, як у грі, так і на уроках.

Натомість результати опитування вчителів початкової школи доводять, що більшість молодших школярів з нормотиповим розвитком демонструють активність, ініціативність, готовність і бажання до сумісної взаємодії, виявляють живий інтерес до всього нового, охоче включаються в діяльність, якщо вона їм цікава.

Розглянемо узагальнені результати опитування вчителів початкової школи і вчителів-дефектологів за рівнями розвитку в молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями самостійності та активності.

Таблиця 1

Рівні розвитку самостійності та активності молодших школярів

(умовні позначення: ІП – інтелектуальні порушення,

НР – нормотиповий розвиток)

Рівні розвитку	Самостійність		Значення критерію р	Активність		Значення критерію р
	Респонденти			Респонденти		
	з ІП	з НР		з ІП	з НР	
Високий	–	21,87	0.001	–	28,13	0.001
Середній	23,96	61,46		26,04	64,58	
Низький	76,04	16,67		73,96	7,29	

З наведеної таблиці (див. табл. 1) видно, що більшість молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають низький рівень розвитку самостійності (76,04%) та активності (73,96%). Натомість молодшим школярам з нормотиповим розвитком більш притаманний середній рівень розвитку самостійності (61,46%) та активності (64,58%), що підтверджується виявленими значущими розбіжностями. Серед респондентів з нормотиповим розвитком виявлено високий рівень самостійності (21,87%) та високий рівень активності (28,13%), серед групи респондентів з інтелектуальними порушеннями високого рівня виявлено не було. Цим дітям властиве прагнення все роботи самостійно, вони здатні доводити розпочату справу до кінця, вміють самі знайти собі заняття, самостійно вирішують конфлікти з однолітками, без нагадування виконують доручені справи; звертаються за допомогою тільки при виникненні труднощів, проте як зрозуміють спосіб виконання завдання – відмовляються від керівництва дорослого; мають свою точку зору та люблять її висловлювати.

Молодші школярі з високим рівнем активності часто ініціюють діяльність та беруть на себе головні ролі в ній, перехоплюють у однолітків ініціативу при виконанні завдання, прагнуть бути першими у всьому; переживають радість від уваги до них з боку дорослого та однолітків, активно вступають у взаємодію з дорослими та однолітками.



У ході дослідження було виділено групи респондентів з низьким рівнем розвитку самостійності та активності серед дітей з нормотиповим розвитком та з інтелектуальними порушеннями. За даними показниками виявлено значущі розбіжності між групами респондентів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями («самостійність» $p=0.001$; «активність» $p=0.001$). Означене вказує на суттєве зниження самостійності та соціальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями порівняно з віковою нормою.

Перейдемо до аналізу результатів виконання діагностичних проб «Тесту на розвиток самоконтролю» (А. Щетініна) респондентами з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями. Дітям було запропоновано по черзі розглянути 4 картинки, описати зображені на них ситуації та висловити свої варіанти вирішення проблем. На основі аналізу описів, зроблених дітьми, було виділено три групи дітей з низьким, середнім та високим рівнями розвитку самоконтролю (див. рис. 1)



Рис. 1 Рівні розвитку самоконтролю молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком за результатами тестування за методикою «Тест на розвиток самоконтролю» (А. Щетініна)

Дані, представлені на рис. 1, вказують, що низький рівень самоконтролю мають 73,96% респондентів з інтелектуальними порушеннями та 12,5% респондентів з нормотиповим розвитком, середній рівень розвитку самоконтролю виявлено у 26,04% та 62,5% відповідно, високого рівня розвитку самоконтролю серед респондентів з інтелектуальними порушеннями виявлено не було, натомість у групі молодших школярів з нормотиповим розвитком цей показник складає 25%. За показником рівень розвитку самоконтролю респондентів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями було виявлено значущі розбіжності ($p=0.005$).

Розглянемо результати виконання діагностичних завдань респондентами більш детально. Так, діти з низьким рівнем самоконтролю поверхово аналізу-



ють зміст зображеної ситуації на картинці, часто констатуючи зміст зображеної ситуації: «Тут хлопчик сидить отак (показує), падає»; «Хлопчик сидить, малює. Тут пляма на аркуші»; «Дівчинка лізе на гойдалку. Отак». Причинно-наслідкові встановлюють із труднощами, часову перспективу самостійно не розуміють, потребують організуючої допомоги, додаткових запитань. Причини невдач героїв, зображених на малюнках, респонденти пояснюють у дії зовнішніх факторів та обставин, зокрема у лавці, гойдалці, гірці, фарбі тощо. Означене вказує на те, що діти не здатні до критичного аналізу ситуації, вони інфантильні, не в змозі контролювати свої дії. Більшість респондентів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями надавали подібні відповіді.

Діти з середнім рівнем самоконтролю мають труднощі в здійсненні різносторонньої оцінки змісту зображеної ситуації, причину невдач школярі вбачають виключно в діях самого героя. Найчастіше ці діти дають наступний опис ситуації «Хлопчик швидко їде на санчатах, впаде. Треба їхати повільніше»; «Хлопчик маше швидко руками, тому задіває стакан з фарбою. Треба сидіти спокійно. Сам винен»; «Дівчинка лізе на гойдалку, отак (тому впаде). Вона що не бачить, що гойдалка висока». Діти, які надавали подібні відповіді, ретельно аналізували зміст ситуації, пропонували шляхи її вирішення. Зокрема, респонденти пропонували потренуватися, підрости, набратися сил або покликати на допомогу. Означене вказує на їх активну позицію, наявність навичок самоконтролю та самооцінювання. Більшість молодших школярів з нормотиповим розвитком надавали подібні відповіді.

Діти з високим рівнем самоконтролю здатні критично та об'єктивно оцінювати зміст ситуації. Це виявлялося в наступних описах ситуацій: «Хлопчик необережно сідає на лавку. Напевно, вона ще й поламана. Зараз точно впаде», «Тут дівчинка хоче залізи на гойдалку, вона ж зависока. Треба знайти іншу»; «Хлопчик їде на санчатах, дарма він обрав таку високу гірку. Зараз впаде». Причину невдач респонденти вбачають не лише в діях самого героя, але і в ситуації, зовнішніх обставинах. Означене вказує на здатність до різнобічного аналізу ситуацій, високого рівня розвитку в респондентів самоконтролю, який було встановлено тільки в групі дітей з нормотиповим розвитком (25%).

Комунікативні уміння молодших школярів та навички їх соціальної взаємодії є показником діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості, з метою їх дослідження в ході констатувального експерименту використовувалась діагностична методика «Рукавички» (Г. Цукерман). Двоє дітей мали прикрасити однаково рукавички, тобто так, щоб вони склали пару. Діти могли самі вигадати візерунок, але спочатку їм треба було домовитися між собою, який візерунок вони малюватимуть. Критеріями оцінювання виступали: продуктивність спільної діяльності; вміння дітей домовлятися, вміння переконувати, аргументувати тощо; взаємний контроль у процесі виконання діяльності; взаємодопомога в процесі малювання; емоційне ставлення до спільної діяльності. На підставі цих критеріїв було виділено три групи дітей відповідно до рівнів сформованості їх комунікативних умінь (високого, середнього, низького) (див. табл. 2).



Таблиця 2

Рівень сформованості комунікативних умінь молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком

Рівні сформованості комунікативних умінь	Молодші школярі		Значення критерію р
	з інтелектуальними порушеннями	з нормотиповим розвитком	
Високий	4,17	22,92	0.004
Середній	31,25	64,58	
Низький	64,58	12,5	

Представлені в таблиці (див. табл. 2) дані вказують, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями (64,58%) мають низький та середній рівні (31,25%) комунікативних умінь, натомість більшість дітей з нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку мають середній (64,58%) та високий рівні сформованості (22,92%) комунікативних умінь ($p=0,004$). Так, молодші школярі, яким властивий низький рівень розвитку комунікативних умінь, мали суттєві труднощі в процесі виконання діагностичних завдань, не могли домовитися один з одним про візерунок та його забарвлення. Так, Марійка П. та Софійка К. почали штовхатися та забирати рукавички одна в одної. Інша пара респондентів Іван К. та Дмитро С. навіть не стали домовлятися один з одним, після отримання інструкції почали розфарбовувати рукавички, в результаті кожна рукавичка була розфарбована по різному. Були й ті, що не могли розпочати виконання завдання, очікували на надання допомоги або представлення конкретного зразка. Ці респонденти мають низьку комунікативну інтенцію, є комунікативно пасивними, комунікативні вміння в них не сформовані, а в процесі соціальної взаємодії діти не дотримуються соціальних правил спілкування. Респондентам з низьким рівнем комунікативних умінь властиві труднощі встановлення комунікативних зв'язків, вони погано розуміють співрозмовника, є нетерпимими до висловлювань та зауважень оточуючих, не ураховують думку співрозмовника, погано контролюють свою комунікативну поведінку. Означене суттєво ускладнює процес формування їх міжособистісних стосунків.

Респонденти з середнім рівнем комунікативних умінь у ході виконання діагностичного завдання уважно вислуховували інструкцію, намагалися домовитись зі своїм партнером, проте поступово втрачали завдання та починали розфарбовувати рукавички так, як їм подобалося. Цим дітям властиві труднощі комунікативної взаємодії, вони потребували додаткової стимуляції з боку експериментатора, що вказує на недостатність сформованості комунікативних умінь. Вони не завжди розуміли співрозмовника, свої негативні емоції в комунікативній взаємодії недостатньо контролювали, іноді навіть відмовлялися від завдання.

Респонденти з високим рівнем сформованості комунікативних умінь, самостійно та правильно впоралися з завданням, вони слухали співрозмовника, планували хід виконання завдання та розфарбовували рукавички однаково, допомагали та контролювали роботу один одного. Ці діти є мотивованими до комунікатив-



ної взаємодії як особистісного, так і соціального характеру, що визначається в достатній комунікативній активності. Вони мають розвинені комунікативні уміння, є комунікабельними, що дозволяє їм установлювати комунікативні зв'язки з оточуючими. В процесі комунікативної діяльності здатні до емоційної регуляції, вислуховують та реагують на думку оточуючих, мають розвинені комунікативні здібності. Означене дозволяє будувати респондентам гармонійні міжособистісні стосунки.

Перейдемо до аналізу результатів діагностування соціально-нормативної поведінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями за методикою «Карта спостережень Д. Скотта». У контексті дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості аналізу підлягали наступні синдроми: «Недовіра до людей, речей, ситуацій», «Занурення в себе», «Недостатність соціальної нормативності», «Ворожість до дорослих», «Ворожість до дітей» (див. табл. 3).

Таблиця 3

Результати спостереження за емоційно-поведінковими виявами молодших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями за методикою «Карти Скотта»

Синдроми	Респонденти		Критерій достовірності
	з інтелектуальними порушеннями	з нормотиповим розвитком	
Недовіра до людей, речей, ситуацій	63,54	28,13	$\chi^2=8.73$; $p=0.008$
Занурення в себе	53,13	21,88	$\chi^2=20.66$; $p=0$
Ворожість до дорослих	10,42	22,92	$\chi^2=5.27$; $p=0.045$
Тривожність стосовно дітей	46,88	17,71	$\chi^2=16.39$; $p=0$
Недостатність соціальної нормативності	68,75	25	$\chi^2=12.42$; $p=0$

Представлені в таблиці (див. табл. 3) дані вказують, що молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями більш властиві вияви соціальної дезадаптації, ніж дітям з нормотиповим розвитком, що виражаються в симптомах дезадаптивної поведінки. У структурі поведінкових порушень найбільш виразними є «недостатність соціальної нормативності» (68,75%), «недовіра до людей, речей, ситуацій» (63,54%) та «занурення в себе» (53,15%).

Вияви синдрому «недостатність соціальної нормативності» виявляються в різних формах негативізму: байдужості або відсутності зацікавленості у стосунках з дорослими (вони не зацікавлені в навчанні, байдужі до взаємодії, не звертаються по допомогу), поводять себе егоїстично, імпульсивно, агресивно.

Найбільш виразними симптомами синдрому «недовіра до людей, речей, ситуацій» серед молодших школярів з інтелектуальними порушеннями є емоційна нестійкість, вияви тривожності, конформність, соціальна пасивність.

Вияви синдрому «занурення в себе» виявляються в тому, що ці діти не виявляють дружелюбності, уникають розмов, спілкування з однолітками, у спілкуванні молодші школярі з інтелектуальними порушеннями імпульсивні.



Отже, за результатами спостереження за «Картами Скотта» встановлено, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають виразні ускладнення процесів розвитку та соціалізації, що виявляються в симптомокомплексах дезадаптивної поведінки.

Комплексний аналіз результатів теоретико-експериментального дослідження діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості дозволив виділити високий, середній та низький рівні його сформованості. Перейдемо до аналізу виділених рівнів.

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); демонструють здатність функціонувати як активна суспільна істота.

Середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості мають молодші школярі, які демонструють ситуативну здатність до самоконтролю, демонструють у цілому соціально схвалювану поведінку, лише в сильних емоційних 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 С. 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.

Рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компонента С. дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком представлено в таблиці (див. табл. 4).

Таблиця 4

Рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком

Рівні сформованості	Респонденти з нормотиповим розвитком n=96 осіб	Респонденти з інтелектуальними порушеннями n=96 осіб	Критерій достовірності
Високий	21,88	–	$\chi^2=12,31; p=0,003$
Середній	65,62	33,33	
Низький	12,5	66,67	



Представлені в таблиці (див. табл. 4) дані вказують на наявність значущих розбіжностей між рівнями розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості респондентів молодшого шкільного віку з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями. Встановлено, що високого рівня розвитку діяльнісно-поведінкового компонента С. не виявлено у жодного респондента з інтелектуальними порушеннями, серед респондентів з нормотиповим розвитком його мають 21,88%. Середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента С. мають 33,33% респондентів, серед дітей з нормотиповим розвитком цей показник складає 65,62%. Натомість низький рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості виявлено в більшості респондентів з інтелектуальними порушеннями (66,67%). У групі дітей з нормотиповим розвитком він складає 12,5%.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження показують, що діяльнісно-поведінковий компонент соціалізованості дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями характеризується своєрідністю. Молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями властиве зниження соціальної активності, ініціативності, самостійності, порушення самоконтролю. У цьому віці моральні норми не набувають характеру моральних переконань та не трансформуються в поведінку індивіда. Сумісна діяльність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями не є продуктивною, адже дітям складно домовлятися, поступатися власним інтересам, підпорядковуватися правилам соціальної взаємодії, властиві вияви недостатності соціальної нормативності. Означене підкреслює значущість здійснення корекційно-спрямованої виховної роботи з метою формування діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості, формування соціально-нормативної поведінки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці структурно-функціональної моделі соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах позашкільної освіти, адже середовище позашкільної освіти дозволяє створити умови для успішної діяльності та спілкування таких дітей за інтересами.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вержиковська, О.* (2016). Особливості вивчення рівня сформованості моральних якостей у молодших розумово відсталих школярів. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки, 7(2). 14 – 22. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%282%29_4
2. *Григор'єва, І.* (2014). Ділема морального вчинку розумово відсталих підлітків. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова, 15. 425 – 435.
3. *Пташко, Т. Г.* (2011). Соціалізація личности подростка в условиях детского общественного объединения. (Монографія). Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та.
4. *Синьов, В. М., Бистрова, Ю. О., Коваленко, В. Є. & Бистров, А. Є.* (2019). Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 13. 242 – 256.
5. *Татьянчикова, І. В.* (2020). Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам. Словянськ: Видавництво Б. І. Маторіна.



6. Хохліна, О. (2019). Психологічний зміст соціалізації дитини в освітньому закладі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства. (Монографія колективна). Київ: Альфа-ПІК. 86 – 96.
7. Шамонов, Р. М. (2013). Социализация личности: системно-диахронический подход. Психологические исследования. Т. 6. 27.
8. Москаленко, В. В. (2013). Соціалізація особистості. (Монографія). Київ: Фенікс.
9. Коваленко, В. Є. (2021). Опис компонентів та рівнів соціалізованості школярів в умовах нормотипового розвитку та розумового дизонтогенезу. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 6(344). Ч.1. 224 – 240. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/62>
10. Колишкіна, А., Чобанян, А. (2018). Соціальна компетентність дітей з порушенням інтелектуального розвитку як показник готовності до навчання. Психологічний часопис. 1 (11). 71 – 86.
11. Sandberg, Leslee D. (1982). Attitudes of Nonhandicapped Elementary School Students Toward School-Aged Trainable Mentally Retarded Students. Education and Training of the Mentally Retarded. 17. 1. 30 – 34.
12. Manetti, M., Schneider, B., Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. International Journal of Behavioral Development. 25(3). <https://doi.org/10.1080/01650250042000249>
13. Бех, І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ-Чернівці: Букрек.
14. Максименко, С., Куценко, Л., Пророк, Н. (2013) Психологічні чинники самовизначення особистості в освітньому просторі. (Колективна монографія). Кіровоград: Імекс –ЛТД.
15. Белкин, А. С. (1977). Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение.
16. Кривуша, В. І., Пометун, О. І., Синьов, В. М., Супрун, М. О. (2002). Основи теорії виховання. Київ : МП Леся.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Verzhy`xovs`ka, O. (2016). Osobly`vosti vy`vchennya rivnya sformovanosti moral`ny`x yakостей u molodshy`x rozumovo vidstaly`x shkolyariv [Features of studying the level of formation of moral qualities in younger mentally retarded students]. Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity`. Pedagogichni nauky` – Current issues of correctional education. Pedagogical sciences, 7(2). 14 – 22. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7%282%29_4 [in Ukrainian].
2. Gry`gor`yeva, I. (2014). Dilema moral`nogo vchy`nku rozumovo vidstaly`x pidlitkiv [The dilemma of the moral act of mentally retarded adolescents]. Naukovy`j Chasopy`s NPU imeni M.P.Dragomanova – Scientific Journal of NPU named after MPDragomanov, 15. 425 – 435.
3. Ptashko, T. G. (2011). Socializacija lichnosti podrostka v uslovijah detskogo obshhestvennogo obedinenija [Socialization of the personality of a teenager in the context of a children's public association]. Cheljabinsk: Izd-vo Cheljab. gos. ped. un-ta. [in Russian].
4. Sy`n`ov, V. M., By`strova, Yu. O., Kovalenko, V. Ye. & By`strov, A. Ye. (2019). Vy`svitlennya problemy` emocijno-povedinkovy`x porushen` v osib z intelektual`noyu nedostatnistyu v ukrayins`kij psy`xologo-pedagogichnij nauci [Coverage of the problem of emotional and behavioral disorders in people with intellectual disabilities in the Ukrainian psychological and pedagogical science]. Aktual`ni py`tannya korekciynoi osvity` (pedagogichni nauky`) – Current issues of correctional education (pedagogical sciences), 13. 242 – 256. [in Ukrainian].



5. *Tat'yanchy'kova, I. V.* (2020). Socializaciya dy'ty'ny' z osobly'vy'my' osvritnimy` potrebamy` : porady` pedagogam ta bat`kam [Socialization of a child with special educational needs: advice for teachers and parents]. Slovyans`k: Vy`davny`cztvo B. I. Matorina. [in Ukrainian].
6. *Xoxlina, O.* (2019). Psy`xologichny`j zmist socializaciyi dy'ty'ny' v osvritn`omu zakladi. Indy`vidual`nist` u psy`xologichny`x vy`mirax spil`not ta profesij v umovax merezhevogo suspil`stva [Psychological content of a child's socialization in an educational institution. Individuality in the psychological dimensions of communities and professions in a networked society]. Ky`yiv: Al`fa-PIK. 86 – 96. [in Ukrainian].
7. *Shamionov, R. M.* (2013). Socializaciya lichnosti: sistemno-diahronicheskij podhod [Socialization of the individual: a systemic diachronic approach]. Psihologicheskie issledovanija – Psychological research. 6(27). [in Russian].
8. *Moskalenko, V. V.* (2013). Socializaciya osoby`stosti [Socialization of the individual]. Ky`yiv: Feniks. [in Ukrainian].
9. *Kovalenko, V. Ye.* (2021). Opy`s komponentiv ta rivniv socializovanosti shkolyariv v umovax normoty`povogo rozvy`tku ta rozumovogo dy`zontogenezu [Description of components and levels of socialization of schoolchildren in the conditions of normative development and mental dysontogenesis]. Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky` – Bulletin of Taras Shevchenko Lugansk National University. Pedagogical sciences. 6(344). Ch.1. 224 – 240. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/62> [in Ukrainian].
10. *Koly`shkina, A., Chobanyan, A.* (2018). Social`na kompetentnist` ditej z porushennyam intelektual`nogo rozvy`tku yak pokazny`k gotovnosti do navchannya [Social competence of children with intellectual disabilities as an indicator of readiness to learn]. Psy`xologichny`j chasopy`s – Psychological Journal. 1 (11). 71 – 86. [in Ukrainian].
11. *Sandberg, Leslee D.* (1982). Attitudes of Nonhandicapped Elementary School Students Toward School-Aged Trainable Mentally Retarded Students. Education and Training of the Mentally Retarded. 17. 1. 30 – 34.
12. *Manetti, M., Schneider, B., Siperstein, G.* (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. International Journal of Behavioral Development. 25(3). <https://doi.org/10.1080/01650250042000249>
13. *Bech, I. D.* (2018). Osoby`stist` na shlyaxu do duxovny`x cinnostej [Personality on the way to spiritual values]. Ky`yiv-Chernivci: Bukrek. [in Ukrainian].
14. *Maksy`menko, S., Kucenko, L., Prorok, N.* (2013) Psy`xologichni chy`nny`ky` samovy`znachennya osoby`stosti v osvritn`omu prostori [Psychological factors of self-determination of the individual in the educational space]. Kirovograd: Imeks –LTD. [in Ukrainian].
15. *Belkin, A. S.* (1977). Nравственное воспитание uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly [Moral education of auxiliary school students]. Moskva: Prosveshhenie. [in Russian].
16. *Kry`vusha, V. I., Pometun, O. I., Sy`n`ov, V. M., Suprun, M. O.* (2002). Osnovy` teoriyi vy`xovannya [Fundamentals of the theory of education]. Ky`yiv : MP Lesya. [in Ukrainian].