

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Стерляню Дар'я Сергіївна

**ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ І БАТЬКІВ ЯК
ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

«__» _____ 20__ року

Виконавець

«__» _____ 20__ року

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	6
1.1. Сутність поняття «соціалізація».....	6
1.2. Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	15
1.3. Роль сім'ї у процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелекту...28	
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ТА БАТЬКІВ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	36
2.1. Стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі експерименту.....	36
2.2. Умови та етапи інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелекту.....	53
2.3. Програма «Крок назустріч» як чинник соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.....	62
2.4. Аналіз результативності формувального експерименту	71
Висновки до розділу 2.....	81
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85
ДОДАТКИ.....	92

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема взаємодії вчителя і батьків до 80-х років XX століття залишалася мало дослідженою вітчизняними та зарубіжними науковцями, а останніми роками визначилася як одна з найбільш актуальних. Це зумовлює потребу у виявленні, науковому розробленні та апробації ефективних способів організації взаємодії педагога й батьків у навчально-виховному процесі.

Розв'язання цієї проблеми започатковано такими радянськими дослідниками, як Ш. Амонашвілі, В. Виноградов, В.Чередов, Г.Цукерман та українськими науковцями Т. Башинською, О. Кіліченко, В. Міляєвою, О. Савченко, В. Тищенко та іншими. Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах, як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості педагога (Т. Голубєва, Л. Островська, В. Павленчик та інші).

Особливе місце відіграє родина у вихованні та соціальній адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на всіх етапах її становлення. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу.

На думку В. Бондара, Л. Виготського, І. Єременка, В. Синьова, С. Миронової, Н. Макачук, Т. Скрипник, Ж. Шиф та інших спеціально створені умови фахівцями-дефектологами та спільна співпраця їх з батьками таких дітей якісно покращать процес соціалізації дітей з порушеннями інтелекту.

Утім, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить про незавершеність наукових пошуків у розв'язанні проблеми організації співпраці педагогічного колективу і батьків дітей з особливими освітніми

потребами, що й зумовило актуальність та вибір теми магістерської роботи «Взаємодія педагогічного колективу і батьків як чинник ефективної соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895)

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність програми «Крок назустріч» у соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити умови та етапи інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелекту
3. Розробити програму співпраці педагогів і батьків із соціалізації дітей з порушеннями інтелекту «Крок назустріч».
4. Експериментально перевірити ефективність програми «Крок назустріч» у соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Об'єкт – соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку засобом програми співпраці педагогів і батьків «Крок назустріч».

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні умов та етапів інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелекту, адаптації анкет і діагностичних завдань, розробленні програми співпраці педагогів і батьків із соціалізації дітей з порушеннями інтелекту «Крок назустріч».

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування в навчально-виховному процесі програми «Крок назустріч», використанні адаптованих анкет і діагностичних завдань для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, їхніх батьків і вчителів.

Апробація результатів та публікації здійснено на: VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 року, м. Суми); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження та використання історико-культурної спадщини (24-25 жовтня 2019 р., м. Суми); III Регіональному науково-практичному семінарі зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (9 грудня 2019 р., м. Суми). Матеріали магістерського дослідження висвітлені у 1 публікації.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (72), 4 додатків на 14 сторінках. У роботі міститься 6 таблиць та 4 рисунки. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 98 сторінки, з них – 84 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Сутність поняття «соціалізація»

Особливу роль у формуванні та становленні особистості, її окремих структур відіграє її соціальна взаємодія, спілкування і діяльність. Спочатку через взаємодію і спілкування з батьками, іншими людьми, а потім і через різноманітні види спільної з ними діяльності людина засвоює соціальний досвід, оволодіває нормами, правилами та способами поведінки і діяльності.

На думку науковців, ми стаємо людьми тільки у ході взаємодії з тими, хто вже став людьми раніше. Сукупність процесів, через які відбувається ця трансформація, тобто наше «олюднення» дістала назву «соціалізація» [39].

За даними Ю. Василькова, Т. Василькової, А. Мудрика, соціалізація – це комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільства. Соціалізація виступає одним із головних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства. А. Мудрик вважав, що соціалізація є процесом входження людини в суспільство, включенням її в соціальні зв'язки та інтеграції з метою встановлення її соціальності [12; 40].

Вчені переконані, що соціалізація включає як цілеспрямований вплив на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування. Соціалізація знаходиться на межі різних наук і вивчається філософією, психологією, соціальною психологією, соціологією, історією, етнографією, педагогікою та теологією.

Аналіз робіт О. Киричука дає підстави стверджувати, що соціалізацією є також процес пристосування (адаптації) дорослої людини, яка з певних обставин (перебування в певній «антисоціальній» групі, довготермінове

перебування у в'язниці тощо) довгий час була поза суспільством, або перемістилася з одного суспільства в інше (зміна громадянства тощо) [27]. Науковець диференціював процес соціалізації на декілька етапів. Залежно від статі та віку О. Киричук виділяв наступні етапи соціалізації:

- а) дитинство;
- б) юність;
- в) молодість;
- г) зрілість;
- д) старість.

О. Киричук підкреслював, що процес соціалізації може бути первинним і вторинним. У рамках нашого дослідження, актуально зупинитися саме на первинній соціалізації. Цей процес охоплює дитинство, юність та молодість і є характерним тим що людина соціалізується через своє безпосереднє оточення (родина, друзі, родичі). Інститутами соціалізації є сім'я та освіта. Тут дитина поступово перетворюється на особу, яка розуміє і саму себе, і навколишній світ, адаптується до нього, набуваючи знань та звичок, притаманних культурі певного суспільства, в якій вона народилася [27].

Представники структурно-функціонального напрямку американської соціології Р. Мертон і Т. Парсонс розкривали поняття «соціалізація» через адаптацію особистості до умов соціуму. Соціалізація науковцями розглядалася як процес входження людини в соціальне середовище через його пристосування до культурних, соціальних і психологічних обставин і внутрішнє прийняття нею соціальних та інших норм, правил, цінностей, зразків поведінки та діяльності [24].

Дещо по іншому трактують поняття «соціалізація» представники гуманістичної психології. Р. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс та інші науковці. На їх переконання, соціалізація – це процес самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації особистістю свого потенціалу і творчих здібностей, процес

подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і самоствердженню [37].

Отже, ці два підходи не суперечать один одному і визначають двосторонній характер соціалізації.

На думку Н. Сейко, соціалізація – це процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду, здійснюваний у спілкуванні, діяльності та поведінці, досвіду суспільного життя, системи соціальних зв'язків і суспільних відносин [57].

Науковець стверджує, що соціалізація – це процес перетворення спочатку асоціального суб'єкта на соціальну особистість, тобто особистість, що володіє прийнятими в суспільстві моделями поведінки, яка здатна сприймати соціальні норми та ролі. За допомогою соціалізації люди навчаються жити в суспільстві, ефективно взаємодіяти один з одним, особливо в умовах суспільно значущої спільної діяльності.

Н. Сейко вважає, що соціалізація передбачає активну участь індивіда в освоєнні культури людських відносин, у формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, в придбанні умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Соціалізація включає пізнання людиною соціальної дійсності, оволодіння навичками практичної індивідуальної і групової роботи. Визначальне значення для процесів соціалізації має суспільне виховання [57].

В. Галузинський та М. Євтух виділяють декілька джерел соціалізації індивіда:

а) передача культури – здійснюється через такі соціальні інститути, як сім'я, система освіти, навчання і виховання;

б) взаємний вплив людей – відбувається в процесі спілкування і спільної діяльності;

в) первинний досвід – пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій і елементарних форм суспільної поведінки;

г) процеси саморегуляції – співвідносяться з поступовою заміною зовнішнього контролю індивідуальної поведінки на внутрішній самоконтроль [20].

За даними А. Капської, система саморегуляції формується і розвивається в процесі інтеріоризації соціальних установок і цінностей. Інтеріоризація – це формування у індивіда структур психіки за допомогою засвоєння способів зовнішньої соціальної діяльності та поведінки. Іншими словами – це перетворення міжособистісних відносин у внутрішньоособистісні відносини із самим собою [68].

У розвитку особистості, автор виділяла такі стадії інтеріоризації:

- а) дорослий словом діє на дитину, спонукаючи її щось зробити;
- б) дитина переймає спосіб звернення і починає впливати словом на дорослого;
- в) дитина починає впливати словом на самого себе.

Як бачимо, процес соціалізації можна характеризувати як: поступове розширення (в міру набуття індивідом соціального досвіду) сфери спілкування дитини, її діяльності та поведінки; як розвиток саморегуляції і становлення самосвідомості та активної життєвої позиції; як інститут соціалізації виступають сім'я, дитячі дошкільні установи, школа, трудові та інші колективи.

У процесі соціалізації людина збагачується соціальним досвідом та індивідуалізується, стає особистістю, набуває можливість і здатність бути не тільки об'єктом, але і суб'єктом соціальних впливів, впливати на соціалізацію інших людей.

Основною концепцією в теорії соціалізації вважається концепція початкової асоціальної людини (дитини). У цьому випадку соціалізація виглядає як процес перетворення суб'єкта, спочатку асоціального, в соціальну особистість. Втім, у науково-педагогічній літературі особливо не підлягає дискусії питання про те, соціальною чи асоціальною народжується людське дитя. Більшість дослідників вважають, що асоціальною [24].

Існують й протилежні погляди. Деякі науковці переконані, що соціальність дитини зводиться до потреби в спілкуванні. Тобто дитина спочатку є мінімально соціальною, і виражається ця вроджена соціальність у потребі в спілкуванні. На думку А. Мудрика такі твердження недостатньо коректні, адже нічого не відомо про наявність чи відсутність у дитини потреби в спілкуванні, якщо немає самого спілкування, якщо досвід спілкування не може дійти до нього ззовні [40].

Х. Замським описаний випадок, коли дитину (Віктора) «виховували» до певного віку дикі тварини. Так олюднити його у відомому сенсі слова, незважаючи на десятиліття невпинної роботи педагогів, все-таки не вдалося. І як бачимо, цей факт нічого не говорить про потребу в спілкуванні як такому [23].

У своєму дослідженні П. Павленок наголошує на тому, що є підстави вважати не вирішеним питання про співвідношення понять «соціалізація», «навчання», «виховання», «розвиток особистості». Одна з точок зору полягає в тому, що поняття «соціалізація» не замінює собою відомі в педагогіці і в педагогічній психології поняття «навчання», «виховання», «розвиток особистості», інакше кажучи, всі ці поняття – синоніми. П. Павленок підкреслював, що у зміст поняття «соціалізація» входить:

- а) засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів;
- б) формування соціальних установок і переконань;
- в) входження індивіда в соціальне середовище;
- г) прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків;
- д) самоактуалізація «Я-особистості»;
- е) засвоєння індивідом соціальних впливів;
- є) соціальне навчання прийнятих в суспільстві форм поведінки і спілкування тощо [46].

Важливим аспектом нашого дослідження є визначення чинників, які впливають на соціалізацію індивіда. А. Мудрик виділяв такі чинники, як:

а) сукупність статусів і ролей, які пропонує кожне окреме суспільство. Від того, яке суспільство та які в ньому існують професії, спосіб життя, залежить і той шлях, що кожний індивід може собі обрати у житті. Вибір життєвого шляху певним чином зумовлює соціалізацію індивідів. Ким бути? Таке питання постає перед кожним, особливо на початку самотійного життя. Вступаючи до того чи іншого вузу, людина обирає свій шлях у житті, а отже й свій шлях соціалізації. Якщо у суспільстві малий вибір статусів і ролей, то і кожен член цього суспільства буде мати обмежені можливості соціалізації, реалізації своїх можливостей. Так, наприклад, у деяких відсталих племен на островах Тихого океану, де немає промисловості та інших цивілізованих організацій діяльності, люди традиційно займаються одними й тими ж справами: рибальством, збиральництвом та іншими ремеслами. Зрозуміло, що у юнака чи дівчини тут немає широкого вибору, і вони традиційно стають рибалками, мисливцями тощо. Соціалізація їх відбувається у досить обмеженому колі оточуючих соціальних суб'єктів, вийти за яке у них майже немає можливості. Тому такі законсервовані суспільства і знаходяться у загальмованому стані й розвиток їх повільніший за інші;

б) сукупність соціальних інститутів і організацій, які забезпечують виробництво і відтворення цінностей. На думку А. Мудрика, зрілість суспільства забезпечується різноманітністю соціальних інститутів. Зрілість у тому й полягає, що наявність цих інститутів дозволяє збільшувати вибір кожним індивідом, членом цього суспільства свого життєвого шляху, своєї соціалізації. Якщо у певному суспільстві нема, наприклад, такого соціального інституту як наука, то членам цього суспільства дуже важко, і навіть часом неможливо, стати науковцями. Соціалізація індивідів тут буде відбуватися поза межами наукового середовища, соціального оточення, яке сприяє розвитку науки, і, отже, буде позбавлена його впливу;

в) сукупність соціальних цінностей, норм, знань, які домінують у суспільстві й успадковуються молодшими поколіннями від старших. Цей по суті культурний багаж суспільства має велике значення у процесі соціалізації

людей. Народні традиції, звичаї, норми поведінки, мораль, право – все це формує особистість у кожному окремому суспільстві. Сімейні звичаї, стан забезпеченості сім'ї усім необхідним для життя, наявність театрів, музеїв, бібліотек, у яких людина може прилучатись до культурної скарбниці не тільки свого суспільства, але й всього людства, відіграє визначну роль у процесі її соціалізації.

г) засоби масової інформації. Як соціальний інститут вони мають величезний вплив на соціалізацію людини, але як саме буде спрямована ця соціалізація, які риси індивід може отримувати від них, залежить, перш за все, від того, на які цінності спрямовані ці засоби масової інформації, що вони несуть із собою кожній особистості;

д) конкретні історичні події та події власною життя кожної окремої людини. Цей чинник дуже суттєвий, бо всі попередні багато в чому залежать саме від нього. Наприклад, така подія як війна часто настільки змінює життєвий шлях, а отже, і соціалізацію індивідів, що вони часом змінюють напрям свого розвитку на прямо протилежний. Такі глобальні події напряму пов'язані з подіями власного життя: діти втрачали своїх батьків на війні, а жінки чоловіків. Після цього вони були змушені вести зовсім інший спосіб життя, ніж раніше. Отже, їхня соціалізація відбувалась іншим шляхом, в інших умовах. Навіть при стабільному, спокійному житті у суспільстві, коли у житті кожного індивіда відбуваються певні події, які можуть дуже суттєво вплинути на їхню подальшу соціалізацію: одруження, народження дітей, смерть близьких людей. Усі ці події, які трапляються на життєвому шляху кожного, й у кожному конкретному випадку по різному впливають на соціалізацію особистості;

е) сама індивідуальність особи. Кожний індивід, як правило, сам обирає собі свій шлях у соціалізацію. Зовнішні обставини або зовнішні чинники соціалізації впливають на цей процес тією мірою, наскільки їм дозволяє впливати внутрішній чинник – сама індивідуальність людини. Тут, крім соціальних, у дію вступають і біологічні причини. Можна навести безліч

прикладів, коли певна особа незалежно від обставин, які склалися в її житті, все ж таки залишається сама собою і не змінює своїх переконань у той чи інший бік, іде своїм шляхом. Письменники-політв'язні за часів СРСР, пройшовши через терени в'язниць та виправних таборів, залишилися вірними своїм ідеалам і не пішли іншим шляхом, на який могли спонукати обставини їх соціального оточення.

З шести вище перерахованих чинників соціалізації перші п'ять є зовнішніми відносно індивіда і лише шостий є внутрішнім, який протистоїть цим п'яти попереднім. Саме взаємодія цього внутрішнього чинника із зовнішніми і становить головний механізм соціалізації.

За даними В. Лутай, механізмами соціалізації вважають також імітацію (наслідування) й ідентифікацію, коли людина усвідомлює свою приналежність до певної спільноти.

В. Єфремов, Г. Заїченко та І. Татьянчикова вважали, що соціалізація відбувається під впливом як стихійних, так і цілеспрямованих соціальних умов. Стихійні умови часто не залежать від окремої особистості. Цілеспрямовані, навпаки, залежать від дій самої особистості. Проявом цілеспрямованої соціалізації є виховання, яке вважають однією з форм і навіть головною ланкою соціалізації [67].

Виховання – це діяльність, яка передаючи новим поколінням суспільно-історичний досвід, спрямована на формування особистості, її підготовку до суспільного життя та продуктивної діяльності. Це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості згідно з діючими у суспільстві нормативними моделями. Від загальної соціалізації, виховання відрізняється, перш за все, наявністю мети. Кожного змалечку виховували вдома у сім'ї, у дитячому садку, в школі, в інституті; кожного вчили розумному, доброму, вічному, але чомусь процес соціалізації у кожного йшов своїм шляхом, тому з підростаючого покоління виходять як добрі, порядні люди, так і негідники, злочинці тощо. Отже, процес соціалізації

може позитивно впливати на виховання, і тоді формується гідна особистість, але може піти всупереч вихованню і звести його результати нанівець.

Ефективність виховання залежить від того, чи збігаються між собою виховні ідеї, об'єктивний розвиток життя та конкретні умови життєдіяльності людини. Головною метою виховання повинно бути навчання дитини розрізняти добро і зло та вміти слідувати за добром. Тільки за наявності позитивного результату виховання може сформуватися особистість, яка буде протистояти будь-яким негативним соціальним чинникам. Така людина не здійснюватиме аморальних вчинків, не стане на злочинний шлях, і суспільство в цілому від цього виграє. На жаль у кожному суспільстві зло так приваблює багатьох, що весь час залишається місце для порушників норм поведінки.

Таким чином, переважна більшість дослідників під поняттям «соціалізація» розглядає комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним членом суспільства. Соціалізація виступає одним із головних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства. Соціалізація є процесом входження людини в суспільство, включенням її в соціальні зв'язки та інтеграції з метою встановлення її соціальності. Соціалізація – це процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду, який здійснюється у спілкуванні, діяльності та поведінці, досвіду суспільного життя, системі соціальних зв'язків і суспільних відносин.

Сучасні дослідники виокремлюють декілька стадій соціалізації: вплив дорослого на дитину словом для виконання нею певних дій; зворотній вплив дитини словом на дорослого; вплив дитини на самого себе за допомогою слова.

До змісту поняття «соціалізація» відносяться: засвоєння дитиною соціальних норм, умінь і стереотипів; формування соціальних установок і переконань; входження індивіда в соціальне середовище; залучення індивіда

до системи соціальних зв'язків; самоактуалізація «Я-особистості»; засвоєння індивідом соціальних впливів; соціальне навчання прийнятих в суспільстві форм поведінки і спілкування тощо.

1.2. Особливості психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – це особи, в яких у результаті органічних уражень головного мозку спостерігається порушення нормального розвитку психічних, особливо вищих пізнавальних, процесів (активного сприйняття, довільної пам'яті, словесно-логічного мислення, мовлення та інше).

Для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку характерна наявність патологічних рис в емоційній сфері: підвищеної збудливості або, навпаки, інертності; труднощів формування інтересів і соціальної мотивації діяльності. У багатьох дітей цієї категорії спостерігаються порушення у фізичному розвитку: дисплазії, деформації форми черепа і розмірів кінцівок, порушення загальної, дрібної і артикуляційної моторики, труднощі формування рухових автоматизмів тощо.

Поняття «порушення інтелектуального розвитку» включає в себе такі форми порушень, як «олігофренія» і «деменція». Олігофренія – це особлива форма психічного недорозвинення, що виникає внаслідок різних причин: патологічної спадковості, хромосомних аберацій (зломів), пологових патологій, органічного ураження центральної нервової системи у внутрішньоутробному періоді або на самих ранніх етапах життя (до 3 років).

При олігофренії органічна недостатність мозку носить непрогресивний (непрогресуючий) характер. Дії шкідливого чинника у великій мірі вже зупинилося, і дитина здатна до розвитку, яке підпорядковане загальним закономірностям формування психіки, але має

свої особливості, зумовлені типом порушень центральної нервової системи і їх віддаленими наслідками.

Іншим видом порушення інтелектуального розвитку є деменція. Це стійке ослаблення пізнавальної діяльності, що приводить до зниження критичності, ослаблення пам'яті, спрощення емоцій. Деменція носить прогресивний характер, тобто спостерігається повільне прогресування хворобливого процесу. У дитячому віці деменція може виникнути в результаті органічних захворювань мозку при шизофренії, епілепсії, запальних захворюваннях мозку (менінгоенцефаліті), а також внаслідок травм мозку (струсів і ударів).

При порушенні інтелектуального розвитку головними і провідними несприятливими факторами є слабка допитливість, цікавість та уповільнена здатність до навчання дитини та до сприйняття нею нового. Ці первинні порушення впливають на розвиток дитини з перших днів життя. У багатьох дітей затримуються терміни розвитку локомоцій (рухів, за допомогою яких особа пересувається у просторі), причому часто затримка буває дуже істотною, яка захоплює не тільки весь перший, але і другий рік життя. Спостерігається відсутність інтересу до навколишнього і реакцій на зовнішні подразники, загальна патологічна інертність (що не виключає крикливості, занепокоєння тощо).

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виникає емоційного спілкування з дорослими, відсутній, як правило, «комплекс пожвавлення». Надалі у них не виникає інтересу ні до іграшок, підвішених над ліжечком, ні до дій з іграшками, що знаходяться в руках дорослого, не відбувається своєчасного переходу до спілкування на основі спільних дій дорослого і дитини з предметами, не виникає нової форми спілкування – жестового спілкування. Діти на першому році життя не диференціюють своїх і чужих дорослих. У них не розвиваються дії з предметами, відсутнє хапання, що позначається на розвитку сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хапання. Виробляючи ці дії, дитина пізнає направлення від свого тіла до

предмета, відстань між собою і предметом, властивості предметів – величину, масу, форму. З відсутністю хапання пов'язано також те, що у дітей не формується зорово-рухова координація тощо.

Розвиток сприйняття на першому році життя у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку надзвичайно затримується. Ця затримка не є первинним порушенням, вона виникає як його наслідок, однак вона настільки істотна, що негативно позначається на подальшому розвитку всіх психічних процесів.

Предметні дії і предметна діяльність спонтанно в належній мірі у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку не формуються, інтерес до предметного світу залишається досить низьким, короткочасним. Орієнтування типу «Що це?» у дітей довго не виникає. Без цілеспрямованого корекційного впливу діти 3-4 років не опановують ні специфічними видами дитячої діяльності, ні соціальними формами поведінки.

Сприйняття, мислення і мова у дітей цієї категорії виявляються при спонтанному розвитку на дуже низькому рівні. Ці діти мало контактні як з дорослими, так і зі своїми однолітками, не вступають в рольову гру і в яку-небудь спільну діяльність з іншими людьми. Все це відбивається на накопиченні соціального досвіду дітей і на розвитку вищих психічних функцій – мисленні, довільній пам'яті, мові, уяві, самосвідомості, волі тощо.

Найважливішими досягненнями раннього віку при нормальному розвитку є оволодіння ходьбою (прямоходіння), розвиток предметної діяльності і розвиток мовлення. У багатьох дітей із порушеннями інтелектуального розвитку оволодіння ходьбою затримується на тривалий термін, іноді до кінця раннього віку. Крім цього, їхні рухи, як правило, нестійкі, незграбні, сповільнені або імпульсивні.

Оволодіння ходьбою дуже впливає на загальний психічний розвиток дитини. З освоєнням ходьби починається новий етап у розвитку дитини – етап ознайомлення її з навколишнім предметним світом. Отримавши відносну незалежність від дорослого, дитина освоює «далекий» простір,

самостійно входить у контакт з масою предметів, які раніше залишалися для неї недоступними. У результаті починається бурхливий розвиток предметних дій. У багатьох дітей цієї категорії після оволодіння ходьбою з'являється «польова поведінка», яку можна прийняти за інтерес до навколишнього предметного світу, а саме, діти хапають в руки все, що потрапляє в їх поле зору, але негайно ж залишають ці предмети, не проявляючи інтересу ні до їх властивостей, ні до призначення. Багато хто з них кидають і ті предмети, які дорослий вкладає їм в руки.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку раннього віку предметна діяльність не формується. Деякі з них не виявляють інтересу до предметів, у тому числі й до іграшок. Вони взагалі не беруть іграшки в руки, не маніпулюють ними. У них немає не тільки орієнтування типу «Що з цим можна робити?», а й більш простого орієнтування типу «Що це?». У таких дітей на третьому році життя з'являються маніпуляції з предметами, що іноді нагадують специфічне його використання, але насправді дитина, виробляючи ці дії, зовсім не враховує властивості і призначення предметів. Крім того, ці маніпуляції перемежуються неадекватними діями (тобто суперечать логіці їх використання).

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку раннього віку спостерігається відсутність цілеспрямованої діяльності, байдужість до результату своєї праці. У них також не формуються й інші види дитячої діяльності — гра, малювання, зачатки трудової діяльності, які при нормальному інтелекті розвиваються до кінця третього року життя.

Варто зазначити, що у деяких дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з'являється бажання «співпрацювати» з дорослим, виконувати його вимоги, а також спроби наслідування, які в подальшому можуть стати основною для виникнення більш осмислених дій з предметами.

Важливим аспектом психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту є розвиток їхнього мовлення і спілкування. У нормальної дитини раннього віку особливо інтенсивно розвивається мовлення. Якщо до кінця

першого року життя дитина приходить майже без мовлення, лише з передумовами її розвитку, маючи в словнику від 1 до 16 лепетних слів, то до трьох років її словник починає нараховувати більше 400 слів. Одночасно йдуть два процеси: вдосконалюється розуміння мовлення дорослого, тобто розвивається пасивне мовлення, і формується власне, активне мовлення дитини.

За даними О. Боряк, у дітей з порушеннями інтелекту раннього віку відсутні необхідні передумови для формування мовлення: дії з предметами, емоційне спілкування з дорослим, готовність артикуляційного апарату і фонематичного слуху. Діти цієї категорії не звертають уваги на багато предметів, відповідно і не запам'ятовують їх назв і дій. У більшості дітей перші слова в активному мовленні з'являються після двох років. Фрази до трьох років, як правило, не з'являється [10].

Важливим етапом у психофізичному розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є дошкільний вік. Цей час для дітей цієї категорії є початком розвитку перцептивних дій. Перцепція – це сприйняття, дії розглядання, обмацування, вислуховування тощо. На основі того що у дитини виникає інтерес до предметів, іграшок починається ознайомлення з їх властивостями і відносинами. П'ятий рік життя стає переломним у розвитку сприйняття дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони можуть вже робити вибір за зразком (за кольором, формою, величиною).

Розвиток сприйняття в дітей з порушеннями інтелекту має значні відмінності від розвитку дітей у нормі. Оволодівши вибором за зразком на основі зорового орієнтування, діти, однак, не можуть здійснити вибір з великої кількості елементів, затрудняються при розрізненні близьких властивостей. Дошкільники цієї категорії здійснюють вибір на зразок, але, вони не використовують пошукові способи (примірювання, проби). Якщо у них в діях зустрічаються певні проблеми, помилки, вони не можуть їх виправити, так як не використовують проби та практичне орієнтування.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку характерне велике відставання в термінах розвитку сприйняття, уповільнений темп розвитку. У них пізно і часто неповноцінно відбувається з'єднання сприйняття зі словом, що спричинює затримку формування уявлень про навколишній предметний світ. Вони маючи нормальний зір, не вміють бачити, маючи нормальний слух, не вміють чути. Саме тому діти з порушеннями інтелекту погано уявляють собі навколишні предмети, не завжди можуть виділити потрібний предмет серед інших, що не розрізняють властивості предметів (колір, форму, величину), недостатньо орієнтуються в просторі.

Специфічно розвивається й мислення у таких осіб. У них, перша форма мислення – наочно-дійова, яка виникає насамперед у практичній діяльності (у побутовій та предметно-ігровій) і спрямована на її обслуговування. У дітей з порушеннями інтелекту наочно-дієве мислення характеризується відставанням у темпі розвитку. Далеко не всім дітям цієї категорії до кінця дошкільного віку є доступним виконання навіть елементарних практичних завдань.

Діти дошкільного віку, не вміють орієнтуватися в просторі, не використовують минулий досвід, не можуть оцінити властивості об'єкта і відношення між об'єктами, відчувають низку труднощів моторного характеру.

До кінця дошкільного віку в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань. У цих дітей страждає становлення елементів словесно-логічного мислення, яке значно відстає, уповільнене та має свою специфіку.

Значне місце в характеристиці особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту відіграє мовлення. Його передумовою є предметна діяльність, інтерес до навколишнього, розвиток емоційно-вольової сфери, зокрема емоційного спілкування з дорослими, які не сформовані, а також не сформований фонематичний слух, не розвинений артикуляційний апарат.

За даними В. Тарасун, багато дітей цієї категорії не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до 4-5 років. Щодо розвитку мовлення, то такі діти являють собою дуже неоднорідну категорію. Серед них є: діти, які зовсім не володіють мовленням; діти, які володіють невеликим обсягом слів і простих фраз; діти з формально добре розвиненим мовленням. Але всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненої мови, відірваність мовлення від діяльності. Їх мова не відображає справжніх інтелектуальних можливостей дитини, не може служити повноцінним джерелом передачі знань і відомостей. Фразове мовлення відрізняється великою кількістю фонетичних і граматичних спотворень. Особливо страждає зв'язне мовлення [66].

Н. Кравець наголошує на тому, що словниковий запас дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в пасивній формі значно перевищує активний. Ситуативне значення слова, недостатня граматична оформленість мовлення, порушення фонематичного слуху і сповільненість сприйняття призводять до того, що мовлення дорослого або зовсім не розуміється дитиною або розуміється неточно чи спотворено.

За автором, недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикулярним та амімічним (позбавлене міміки) тощо. Н. Кравець стверджує, що в результаті до шкільного віку діти з порушеннями інтелекту приходять з істотним мовленнєвим недорозвиненням [32].

У шкільному віці провідною діяльністю є навчальна. Учні з порушеннями інтелекту характеризуються своєрідними особливостями, які обумовлені рівнем їх психофізичного розвитку. За даними А. Дмитрієва, Н. Вайзмана та В. Мозгового, вони відстають від однолітків у фізичному розвитку, що виражається в більш низькому зрості, меншою масою тіла і обсязі грудної клітини. У багатьох школярів цієї категорії порушена постава, відсутня пластичність, емоційна виразність рухів, які погано координуються. Щодо сили, швидкості і витривалості вони помітно поступаються дітям з

нормо-типовим розвитком. Їм досить важко зберігати робочу позу протягом уроку, вони швидко втомлюються, у них знижена працездатність.

Діти з порушеннями інтелекту прийшовши до школи часто мають несформовані навички самообслуговування, що істотно перешкоджає їх шкільній адаптації.

На думку І. Баскакової, С. Лієпінь, М. Феофанової та інших, важливою умовою успішної навчальної діяльності таких дітей є увага. Але у них вона характеризується низкою особливостей: труднощами залучення, неможливістю тривалого активного концентрації, нестійкістю, швидкою і легкою зміною, неуважністю, низьким обсягом тощо. На уроці дитина з порушеннями інтелектуального розвитку може здатися уважною, але при цьому абсолютно не чути пояснень вчителя. Для того щоб боротися з подібним явищем (псевдоувагою), вчителю під час пояснення слід задавати дітям питання, що виявляють, чи стежать вони за ходом його думки, або пропонувати їм повторити тільки що сказане [12].

Сприйняття у школярів з порушеннями інтелекту також має виразні особливості: його значно менша від дітей з нормотиповим розвитком. К. Вересотська рекомендує враховувати в навчальному процесі: мовлення вчителя (воно повинно бути повільним, щоб учні встигали розуміти її; також треба відводити більше часу на розглядання предметів, картин, ілюстрацій тощо).

За вченою, у дітей цієї категорії зменшений обсяг сприйняття – одночасного сприйняття групи предметів. Подібна вузькість сприйняття затрудняє оволодіння читанням та роботу з багатозначними числами та інше [35].

М. Нудельман вважає, що сприйняття дітей з порушеннями інтелекту не диференційоване: в навколишньому просторі вони в змозі виділити значно менше об'єктів, ніж однолітки з нормотиповим розвитком, , сприймають їх глобально, нерідко форма предметів бачиться їм спрощеною. Їм легше дається впізнавання простих об'єктів, які не вимагають тонкого аналізу

частин і властивостей; складні предмети вони, як правило, сприймають спрощено і неправильно. Наприклад, діти не розрізняють зубців пилки і бачать її «беззубою», рівною [43].

У них значно порушене просторове сприйняття та орієнтування в просторі, що ускладнює для дітей з порушеннями інтелекту оволодіння такими навчальними предметами, як математика, географія, історія та інші.

За даними К. Вересотської, І. Соловйова, Н. Стадненко, великі труднощі представляють для учнів цієї категорії такі процеси, як сприйняття картин. Вони, як правило, не бачать зв'язків між зображеними персонажами, не розуміють сюжетних причинно-наслідкових зв'язків, емоціонального стану дійових осіб, не усвідомлюють сюжету, не сприймають зображення руху тощо.

У дослідженнях Л. Занкова, Х. Замского, Б. Пінского, І. Соловйова та інших вчених, виявлені якісні особливості пам'яті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Відзначено, що у них порушене, як довільне, так і мимовільне запам'ятовування. Наприклад, відомо, що особливі труднощі представляє заучування результатів табличного множення і ділення. Повторюючи таблицю множення й ділення з уроку в урок, з року в рік, деякі учні з порушеннями інтелектуального розвитку до 9 класу не можуть вивчити на пам'ять табличне множення і ділення. Самостійно оволодіти прийомами осмисленого запам'ятовування вони не можуть, тому на вчителя лягає завдання їх формування. Варто відмітити, що діти цієї категорії швидко забувають знання із суміжних предметів, явищ і матеріалів, які вони отримали в словесній формі. Образи схожих об'єктів різко уподібнюються один одному, а часом півністю ототожнюються. Таким чином, набуті знання у свідомості учнів спрощуються. І молодші школярі й учні старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку зазнають труднощів у відтворенні послідовності подій (Л. Занков, М. Кузьмицька, М. Феофановий, Ж. Шиф та інші). Схожі погляди стосовно історичних подій та їх хронологічної

послідовності відстоювали (В. Бондар, Н. Гіренко, А. Капустін, М. Кузнєцов, Г. Плешканівська, В. Синьов та інші) [23].

Значна частина дітей з порушеннями інтелектуального розвитку мають порушення мовленнєвого розвитку. О. Боряк, В. Петрова, Г. Данілкина, Н. Тарасенко наголошують на недорозвиненні таких компонентів мови, як лексика, граматична будова, звуковимова. Як правило, до початку шкільного навчання діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають досить обмежений активний словник, який в основному складається з іменників та дієслів. За даними В. Петрової, першокласники з порушеннями інтелектуального розвитку не знають назв предметів з якими щоденно зіштовхуються, (будильник, рукавички, чашка тощо), особливо їх частин (обкладинка, сторінка, рама, підвіконня тощо). Науковець підкреслює, що в мові дітей цієї категорії фактично відсутні узагальнюючі слова (посуд, фрукти, меблі, тварини, птиці тощо) [48].

Аналіз досліджень О. Боряк, М. Гнєзділова, Р. Лалаєвої, Є. Соботович свідчать про те, що молодші школярі з порушеннями інтелекту не розуміють і не використовують в мові префіксальні дієслова (наприклад: пішов – прийшов, перейшов, вийшов), не вживають прикметники (крім великий-малий, хороший-поганий і назв основних кольорів), не розуміють і не використовують говірок, прислів'їв, приказок.

За вченими, характерним для таких дітей є неточне використання слів. У них пасивний словник значно перевищує активний. Мовленнєві порушення проявляються у фрагментарності, структурній неоформленості пропозицій, у пропусках головних членів речення тощо [10].

За даними Ю. Матасова, В. Петрової, О. Романенка, С. Рубинштейн, Н. Стадненко, Ж. Шиф та інших, у школярів з порушеннями інтелекту значно порушена мисленнєві діяльність. Основні недоліки на думку вчених, це – слабкість мислення, недостатня диференційованість та низька спроможність здійснювати узагальнення. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку при узагальненні часто використовують зовнішні, близькі за часовими і

просторовими ознаки, зазвичай ситуаційну близькість (стіл і стілець, колготки і черевики, чашка і блюдце) [62].

Учні зазначеної категорії недостатньо критично ставляться до результатів власної праці, часто не помічають очевидних помилок. У них, як правило, не виникає бажання перевірити свою роботу. Б. Пінський виявив у школярів з порушеннями інтелекту порушення мотивації діяльності, неправильне співвідношення мети і дії, внаслідок чого виконання певних дій набуває формального характеру, який не передбачає отримання реально значущих результатів. Часто учні з порушеннями інтелекту підміняють або спрощують мету діяльності. Наприклад, завдання у дві дії школяр вирішує в одну, записує відповідь прикладу в три дії, виконавши тільки два з них. При цьому спостерігається «пристосовування» завдань до власних можливостей, відхід від правильного шляху розв'язання завдань [62].

Емоційна сфера школярів з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується незрілістю і недорозвиненням (О. Агавелян, Л. Виготський, С. Забрамна, К. Лебединська, С. Рубінштейн та інші). Емоції дітей недостатньо диференційовані: переживання примітивні, полюсні (відчувають або задоволення, або незадоволення). Їх реакції часто не адекватні. У одних дітей виявляється надмірна сила та інертність переживань, що виникають із-за дрібниць, у інших – надмірна легкість, поверхневність реакцій на серйозні життєві події, швидкі переходи від одного настрою до іншого. У дітей порушеннями інтелекту, яким характерне переважання процесів гальмування, поведінка характеризується емоційальною тупістю, малою рухливістю. У випадках, коли переважає розгальмованість, відзначається надмірна виразність емоцій і тривалість емоційної реакції в зв'язку з малоістотними приводами. Контролювати свої емоційні прояви учні з порушеннями інтелектуального розвитку не вміють. Вони важко розуміють емоції других людей. Також їм практично не доступні складні прояви соціально-морального характеру інших осіб [55].

Одним з основних компонентів особистості, який забезпечує соціальну адаптацію людини в суспільстві, є самооцінка. Для дітей і підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку характерна неадекватна самооцінка, що проявляється в неправильній оцінці власних можливостей, в нездатності критично оцінювати власні вчинки. Їм властива як завищена, так і занижена самооцінка.

У осіб з порушеннями інтелекту порушені вольові процеси. Школярі цієї категорії, як правило, безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певній меті. Учням з порушеннями інтелектуального розвитку характерні безпосередні, імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії і вчинки, невміння протистояти волі іншої людини, підвищена сугестивність – все це вкрай обтяжує їх поведінкові прояви, які посилюються в зв'язку з віковими змінами, пов'язаними з перебудовою організму в підлітковому віці. За несприятливих умов життя у дітей з порушеннями інтелекту легко виникають труднощі в поведінці, у встановленні морально прийнятних відносин з оточуючими тощо.

Отже, діти з порушеннями інтелектуального розвитку опановують прямоходінням в різний час. Невелика частини дітей цієї категорії розвивається за термінами в межах норми. Інші діти мають істотне відставання, яке компенсується, як правило, в межах раннього віку. Разом з тим у всіх тривалий час зберігається невпевненість, хиткість ходи, нестійкість тощо.

Розвиток предметних дій у дітей з порушеннями інтелекту в ранньому віці фактично тільки починається, в основному, у вигляді маніпуляцій. У частини дітей виникають деякі стандартні предметні дії (тільки при самообслуговуванні) або спостерігається прагнення до оволодіння ними. Предметна діяльність у ранньому віці в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виникає.

У дошкільному віці розвиток мовлення і спілкування у дітей зазначеної категорії затримується. У більшості з них активне мовлення не виникає.

Пасивне мовлення розвивається дещо краще. У деяких дітей з порушеннями інтелекту з'являються окремі слова іноді вони спотворені. У поодиноких випадках спостерігається формальна відповідність мовлення віку, але це мовлення є «порожнім».

До кінця дошкільного віку у дітей з порушеннями інтелекту виявляється несформованою притаманна дошкільнятам в нормі такі види діяльності, як предметна, ігрова, образотворча; пізнавальні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення; погано розвинене мовлення; відзначається істотне недорозвинення моторики. На думку вчених, при правильній організації життя дітей з порушеннями інтелекту у дошкільному віці багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і навіть попереджені.

У шкільному віці в дітей з порушеннями інтелекту зафіксовані значні відставання у розвитку всіх психічних процесів: пам'яті, мислення, уявлення, уваги та сприймання. Значні проблеми мають діти шкільного віку цієї категорії у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності, інтересу, мотивації до певних видів діяльності тощо.

Таким чином, психічний розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку без корекційного навчання протікає з великими відхиленнями. Перш за все відзначається уповільнений темп розвитку: всі психічні процеси формуються дуже повільно і в набагато більш пізні терміни, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Відсутність активності відзначається у всіх сферах життєдіяльності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Це позначається як у відношенні дитини до предметної діяльності, до явищ навколишнього світу, так і до соціальних явищ – пасивного ставлення до своїх однолітків, оточуючих дорослих і навіть у відношенні до самого себе.

1.3. Роль сім'ї у процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелекту

Однією з найважливіших функцій сім'ї є забезпечення взаємодії особистості і суспільства. Сім'я бере активну участь у формуванні ціннісних орієнтацій і поведінки своїх членів та є важливим засобом виховання і сферою формування духовно-моральних основ підростаючого покоління. У сім'ї відбувається процес становлення особистості людини, закладаються базові основи, формуються грані особистості через її залучення до духовних цінностей. У родині дитина включається в суспільне життя, засвоює необхідні норми поведінки, способи мислення, мову тощо.

Особливе значення відіграє родина у питанні виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, для яких сім'я виступає іноді єдиним інститутом виховання з метою недопущення соціальної дезадаптації дітей цієї категорії.

Соціалізація – це сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює систему знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства, освоюючи соціальні ролі і культурні норми. Процес соціалізації здійснюється протягом усього життя людини в діяльності, в спілкуванні і самосвідомості.

У роботах М. Алоєвої, В. Друзя, А. Клименка, І. Помещікової зазначається, що особливості психофізичного розвитку дітей з із порушеннями інтелектуального розвитку призводить до ослаблення адаптивних можливостей і тим самим обмежує їхню соціалізацію та життєдіяльність в суспільстві [2].

Н. Баранець додає, що сімейна соціалізація таких дітей є видом відхилення соціалізації тому, що особистісний розвиток індивіда спочатку не відповідає стандартам, встановленим у суспільстві. З цих причин багато дітей із порушеннями інтелектуального розвитку адаптуються до особливого

середовищі, що перешкоджає їх соціальній інтеграції в сфері освіти та суспільного життя в цілому [4].

Разом із тим у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку необхідно формувати готовність і здатність до відносно незалежного життя, і навіть попереджати прояви соціальної недостатності. І тут головним засобом і необхідним фактором успішної соціалізації дітей цієї категорії стає сім'я.

Вчені відзначають як позитивний, так і негативний вплив сім'ї на соціалізацію дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. У дослідженні В. Скворцової відмічається, що більшість сімей, які виховують дітей із порушеннями інтелекту є неблагополучними, неповними. У таких сім'ях відхилення в розвитку дитини проявляється часто при вступі до школи. Діти в сім'ях «групи ризику» надані самі собі і позбавлені турботи і уваги дорослих. Такі діти також можуть бути соціально і педагогічно запущеними [32].

У своїх роботах А. Співаковська зазначає, що батьківські позиції в сім'ях, де є діти з інтелектуальними порушеннями, часто відрізняються неадекватністю, ригідністю і частою зміною настрою [63].

Батьки допускають грубі помилки у вихованні, що травмують дітей або порушують їх психіку, несвідомо використовують неправильні моделі виховання, які закладають основу невротизації дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що своєрідність типів ставлення батьків до дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, батьківсько-дитячі взаємини, особливо неправильний стиль спілкування батьків, впливає на дітей цієї категорії та може негативно впливати на наявне відхилення у них і, отже, на їх соціалізацію.

Соціалізуючий потенціал сім'ї багато в чому залежить від того, яку позицію займає сама сім'я та батьки в першу чергу. О. Безпалько, Е. Бікметов, З. Сизоненко, О. Юлдашева та інші виділяють чотири можливі лінії поведінки сім'ї з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку:

- втеча або пасивна автаркія (спроба уникнути прямих контактів з суспільством);
- боротьба або агресивна автаркія (суспільні норми і цінності сприймаються неадекватно, критикуються);
- відділення або фільтрація (сім'я приймає тільки ті цінності суспільства, які відповідають власним уявленням);
- гнучкість або флексибільність (сім'я усвідомлює необхідність прийняття суспільних норм і формування власних, адекватних повсякденним уявленням і цінностям, під впливом громадських) [6].

На думку О. Безпалько існує три критерії оцінки батьківських позицій:

- адекватність;
- динамічність;
- прогностичність.

Батьки розуміють особливості дитини при адекватній оцінці. При динамічній оцінці характерна мінливість батьківської позиції, мінливість форм і способів спілкування з дитиною. Прогностична оцінка позиції батьків відображає їх здатність до перебудови взаємодії з дітьми, сприйняття подальших життєвих перспектив [6].

Якщо О. Безпалько пропонує критерії оцінки батьківських позицій, то В. Дружинін відповідно до зайнятих батьками позицій виділяє чотири можливі моделі соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку:

- перша модель відноситься до індивідів з вродженою стигмою (тавром, знаком), які вживаються, привикають, при звичаються до своєї неповноцінності (ущербності) і засвоюють її стандарти;
- друга модель соціалізації побудована на можливості сім'ї створити захисну оболонку для своєї дитини, дистанціюватися від суспільства і його стандартів;
- третя модель соціалізації характерна для індивіда, який придбав стигму пізніше або дізнався, що вона у нього була завжди. Для такого

індивіда буде важко сприймати себе таким, яким він звик себе вважати, а для оточуючих проявляти до нього звичайну дружню участь;

– четверта модель описує індивідів, готових навчитися новим способам життя, справжнім і правильним для людей, які їх оточують [22].

На нашу думку, проблема соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягає ще і в тому, що паралельно з процесом соціалізації дитини протікає процес ресоціалізації її батьків. Дані процеси обумовлені біологічними (облік характеру тяжкої патології, рівня функціональних порушень і т. д.), соціальними (облік умов соціально-середовищного оточення) і психологічними (облік особистісних особливостей батьків і їх потреб) факторами.

Дуже часто в сім'ях, які виховують дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, можна спостерігати форми поведінки батьків в сім'ї, які порушують адекватний хід соціалізації дітей. Прикладом подібного є підсвідоме «відкидання» дитини. «Заперечення» виражається у:

- відсутності інтересу до дитини;
- недостатності взаємодії з ним;
- грубому поводженні;
- фізичному покаранні.

На думку вчених, особливу увагу потрібно приділяти психологічному відкиданню, яке змушує дитину із порушеннями інтелектуального розвитку думати, що вона «погана», «не гідна батьківської любові та уваги» тощо. У результаті у дітей цієї категорії формується знижене тло настрою, занижена самооцінка, невпевненість у собі, пасивність тощо.

Негативний вплив на розвиток психіки дитини із порушеннями інтелектуального розвитку надає і надмірна опіка її батьків. Більшість батьків відчують неусвідомлене почуття провини перед дитиною, жаліють її, намагаються все зробити за неї, виконують кожне бажання. У цих випадках діти ростуть пасивними, несамостійними, невпевненими в собі,

егоцентричним. Для них характерна психічна і соціальна незрілість, яка перешкоджає соціальній адаптації.

Для сім'ях, у яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, притаманні як загальні риси, так і специфічні, в залежності від характеру функціонального порушення в дитини (порушення інтелекту, аутистичні розлади, комплексні порушення тощо).

Для прикладу, сім'я, яка має дитину з помірною формою розумової відсталості, переживає критичні стани, які обумовлені суб'єктивними і об'єктивними причинами. Відомі ситуації, коли у батьків формуються «рентні установки», при яких батьки не тільки не зацікавлені в перегляді діагнозу, але і вимагають погіршити діагноз дитини, чекаючи від суспільства тільки матеріальної підтримки.

Експериментальні дослідження Л. Шипіцина дитячо-батьківських відносин у сім'ях з дітьми, що мають інтелектуальні порушення показали наступні міжособистісні відносини в таких родинях:

- 1) домінування авторитарної гіперсоціалізації дітей батьками;
- 2) приписування батьками своїй дитині особистої і соціальної неспроможності.

Багато дослідників, відзначають наявність сильно виражених передумов для встановлення комунікативного бар'єру з можливим настанням відчуженості і відгородженості у взаєминах. Можливості соціального спілкування дитини в силу проблем мовленнєвого розвитку дитини надзвичайно зменшуються. У деяких сім'ях батьки схильні розглядати таких дітей, як менш перспективних у соціальному плані в майбутньому.

Для батьків дітей з розладами аутичного спектру, особливою психотравмуючою проблемою є відсутність можливості розміщення такої дитини в спеціально створене освітнє середовище. О. Нікольська наводить типи неадекватного материнського відношення до власних дітей з діагнозом «розлади аутичного спектру»:

- мати, яка настільки емоційно залежить від дитини, настільки підвищено тривожна, що пригнічує дитини своєю неадекватною афектацією (штучністю, неприродністю);
- періодичне, раптове відкидання своєї дитини у матері, схильної до депресивних станів;
- мати, повністю відкидає свою дитину, вона беземоційна і байдужа до неї [22].

За даними Р. Овчарової, сім'ї, що виховують дитину з синдромом Дауна, відрізняються більш жорсткою організацією сімейного функціонування. Відносини в таких сім'ях більш напружені, подружжя в меншій мірі задоволені собою, своїм подружнім і сімейним життям в цілому. На думку вченої, травмуючим фактором є порушення здатності дитини до встановлення адекватного контакту з ними [44].

У родинях в яких виховуються діти з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, які в силу певних порушень відчувають величезні труднощі в навчанні та в соціальному пристосуванні з раннього віку (проблеми комунікативної поведінки, висока збудливість) вимагають від батьків підвищеної уваги і напруги.

У роботах Р. Овчарової відзначається певна проблемність у сім'ях, які виховують дітей з комплексними порушеннями – порушення інтелектуального розвитку з дитячим церебральним паралічем. Достатньо частим явищем є гіперопіка, що супроводжується виникненням у батьків почуття фрустрації і тривожності (емоційно-вольові проблеми). Може спостерігатися фіксація батьків, у першу чергу матері, на фізичну та психічну безпорадність дитини. За Р. Овчаровою, існують й такі сім'ї, в яких має місце емоційне несприйняття дитини з руховою патологією, що виявляється в жорстокому поводженні.

Результати роботи Р. Овчарової, показують, що для сімей з дітьми, що страждають на ДЦП, характерна дистанційованість у відносинах. Ця автономізація, на думку автора, забезпечує стабільність і розвиток підсистем

за рахунок їх власних ресурсів та послаблює сімейну систему, що в цілому погіршує якість сімейної взаємодії та знижує згуртованість [44].

Зазначені вище особливості батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, які мають дітей з різними порушеннями інтелектуального розвитку, характеризуються наявністю різного роду порушень у стосунках батьків і дітей, що істотно ускладнює соціалізацію останніх. На думку дослідників, вкрай необхідно проводити діагностичну, корекційну і профілактичну роботу з сім'ями дітей зазначеної категорії з метою формування конструктивних батьківсько-дитячих взаємин.

Таким чином, роль сім'ї у процесі соціалізації дитини з порушеннями інтелекту значна. Сім'я, будучи важливим фактором соціалізації дитини, яка включена до великої різноманітності соціальних зв'язків в соціальній структурі суспільства може як сприяти соціальній інтеграції індивіда, так і перешкоджати їй. На основі вивчення займаних позицій батьків, моделей їх поведінки і специфіки порушення у дитини, необхідна цілеспрямована психолого-педагогічна та медико-соціальна робота з сім'єю з метою формування конструктивних батьківсько-дитячих взаємин. Від того, наскільки правильні і гармонійні будуть взаємини в родині, залежить успішність соціалізації та соціальної активності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений проблемі теоретичної основи соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) «соціалізація» – це комплексний процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому бути повноправним

членом суспільства. Соціалізація виступає одним із головних соціальних процесів, що забезпечує існування людини в середині суспільства. Соціалізація є процесом входження людини в суспільство, включенням її в соціальні зв'язки та інтеграції з метою встановлення її соціальності.

Соціалізація – це процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду, який здійснюється у спілкуванні, діяльності та поведінці, досвіду суспільного життя, системі соціальних зв'язків і суспільних відносин;

2) у дошкільному віці в дітей з порушеннями інтелекту фіксуються відставання від однолітків з нормотиповим розвитком у розвитку моторики, психічних процесів, емоційної сфери, мовлення, пізнавальної активності тощо. До кінця дошкільного віку у дітей з порушеннями інтелекту виявляється несформованою притаманні дошкільнятам в нормі такі види діяльності, як предметна, ігрова, образотворча; пізнавальні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення; погано розвинене мовлення; відзначається істотне недорозвинення моторики.

У шкільному віці в дітей з порушеннями інтелекту зафіксовані значні відставання у розвитку всіх психічних процесів: пам'яті, мислення, уявлення, уваги та сприймання. Значні проблеми мають діти шкільного віку цієї категорії у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності, інтересу, мотивації до певних видів діяльності тощо;

3) одну з провідних ролей у соціалізації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відіграє сім'я. Вона може, як сприяти соціальній інтеграції індивіда, так і перешкоджати їй. Для ефективної реалізації зазначеного процесу необхідна цілеспрямована психолого-педагогічна та медико-соціальна робота з сім'єю з метою формування конструктивних батьківсько-дитячих взаємин, які б сприяли соціальній активності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ І БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1. Стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі експерименту

Одним із важливих принципів взаємодії педагогічного колективу спеціального закладу середньої освіти із сім'єю є спільне з батьками виховання, розвиток і корекція дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, залучення батьків до навчально-виховного процесу навчального закладу.

У системі взаємодії спеціального закладу середньої освіти та сім'ї в соціально-особистісному розвитку дитини первинним компонентом виступає діагностика. Первинна діагностика, яка випереджає взаємодію педагога з сім'ями в яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку спрямована на:

- 1) визначення педагогічних інтересів батьків, їх потреб у взаємодії з педагогами спеціального закладу середньої освіти;
- 2) вивчення благополуччя дитячо-батьківських відносин (виявлення основних проблем у вихованні дітей зазначеної категорії).

У констатувальному експерименті взяли участь педагоги (класовод, вихователь, психолог, соціальний педагог й інші вчителі) та батьки 1-го класу Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради.

Під діагностичною діяльністю у своєму дослідженні ми розуміємо процес, у ході якого, дотримуючись необхідних наукових критеріїв, нами буде здійснюватися:

- спостереження за дітьми;
- проводитиметься анкетування вчителів і батьків;
- будуть оброблені дані спостережень.

Первинна педагогічна діагностика забезпечує вивчення навчально-виховного процесу учнів-першокласників в умовах спеціального навчального закладу, сприяє виявлення передумов, умов і результатів педагогічного процесу в цілях його оптимізації та обґрунтування його результатів для розвитку суспільства.

Первинна педагогічна діагностика – це сукупність прийомів контролю і оцінки, спрямованих на вирішення завдань оптимізації навчального процесу, диференційованого підходу, а також вдосконалення освітніх програм і методів педагогічного впливу.

Головною метою нашої діагностики є забезпечення оптимальних умов реалізації потенціалу кожної дитини, шляхом ефективного залучення до навчально-виховного процесу учнів з порушенням інтелектуального розвитку їхніх батьків.

Запропонована нами педагогічна діагностика на визначення стану співпраці вчителів спеціального закладу освіти та батьків дітей з порушеннями інтелекту є комплексом методів до яких входять:

- 1) спостереження за можливостями дітей під час навчання в школі;
- 2) спостереження за спілкуванням батьків і дітей в ранковий і вечірній відрізок часу;
- 3) анкетування батьків «Вивчення процесів інтеграції сім'ї та спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти»;
- 4) анкетування педагогів «Робота спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти із сім'ями»;
- 5) тестування педагогів «Рівень комунікабельності педагогів».

У дослідженні взяли участь 6 учнів 1 класу з порушеннями інтелектуального розвитку, 12 батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (серед них 8 – це батьки першокласників та 4 – батьки дітей, які

були зараховані в різні класи початкової школи в 2019-2020 навчальному році та 9 педагогів (3 вчителі та 3 вихователі початкових класів (1, 2-Б, 3), шкільний психолог, соціальний педагог, вчитель з розвитку мовлення.

Нами було визначено три рівні соціалізації учнів 1 класу з порушеннями інтелектуального розвитку:

- низький – встановлювався, якщо показник не перевищував 30 %;
- середній – встановлювався, якщо показник варіювався від 31% до 70 %;
- достатній – встановлювався за умови, якщо показник був вище 70 %.

Спостерігаючи за учнями під час їхнього перебування в навчальному закладі, ми брали до уваги наступні показники:

- 1) спільні дії дорослого та дитини;
- 2) розуміння дитиною жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- 3) наслідування дитиною дій дорослого;
- 4) використання дитиною пошукових способів орієнтування (методу «спроб і помилок»);
- 5) виконання дитиною дій за зразком;
- 6) дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Аналіз спостереження показав наступні результати:

По показнику 1 (спільні дії дорослого та дитини) показник становив – 16,7 % учнів 1 класу. Решта дітей (83,3 %) мали значні труднощі в спільних діях з дорослими.

Щодо показника 2 (розуміння дитиною жестів, особливо вказівного) показник становив 33,3 %, що свідчить про розуміння частиною дітей, як правило, вказівного жесту. Варто зауважити, що частина школярів не з першого разу виконували жести вчителя, але після звернення на це уваги – виконували. 66,6 % лише частково розуміли вказівки педагога й відповідно не виконували вказівних жестів або виконували ситуативно чи за допомогою педагога.

Спостереження за наслідуванням дитиною дій дорослого (показник 3) засвідчили, що лише 16,7 % школярів у певній мірі наслідують вчителя, решта учнів 83,3 % ще не виконують дій за наслідуванням.

За показником 4 (використання дитиною пошукових способів орієнтування (методу «спроб і помилок») зауважимо, що жоден із учнів не використовував зазначений спосіб.

Щодо показника 5 (виконання дитиною дій за зразком) результат був наступним: 16,7 % дітей виконували дії за зразком, але з низькою якістю виконання зазначених дій. 83,3 % учнів не сприймали звернення вчителя й не виконували дії за зразком.

По такому показнику, як дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією (№ 6) 100 % учнів 1 класу з порушеннями інтелектуального розвитку не виконували інструкції за словесною (мовленнєвою) інструкцією. Ці діти розуміли лише інструкції пов'язані з побутовими, звичними для них, діями (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Показники співпраці учнів 1 класу з вчителем на констатувальному етапі експерименту

Показники	Виконують (%)	Не виконують (%)
Спільні дії дорослого та дитини	16,7	83,3
Розуміння дитиною жестів	33,3	66,6
Наслідування дій дорослого	16,7	83,3
Використання дитиною пошукових способів орієнтування	—	100
Виконання дитиною дій за зразком	16,7	83,3
Дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією		100

Для дослідження проблем взаємодії, при спілкуванні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку з батьками, нами проводилося спостереження за їхнім спілкуванням в

ранковий і вечірній період часу. Зазначимо, що при спостереженні розглядалися найбільш важливі моменти взаємодії, які дозволили виявити проблеми у взаємодії батьків і дітей зазначеної категорії.

Спостереження проходило протягом 5-7 хвилин, протягом тижня. Мета спостереження – виявити проблеми у взаєминах дорослого і дитини.

Завдання спостереження нами були визначені наступні:

- 1) виявити стиль взаємовідносин батьків з дітьми;
- 2) виявити труднощі і проблеми виховання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ї.

Результати спостереження за взаємодією батьків і їхніх дітей в спеціальному навчальному закладі в ранковий і вечірній період часу (коли дітей приводили до школи та забирали з неї) фіксувалися нами в індивідуальних картах спостереження сімей (Додаток А).

Варто зазначити, що спостереження включало найбільш важливі моменти взаємодії й дозволяло зробити оцінку особливостей спілкування батьків з дитиною. Карта заповнювалася на кожну дитину. Спостереження проводилося протягом 5-7 хвилин й тривало орієнтовно тиждень. Результати фіксувалися нами у відповідній графі. Щодо критеріїв оцінки, то:

- 1 бал нами нараховувався у тих випадках, коли певне явище у відношеннях між дитиною й батьками практично не спостерігається;
- 2 бали – коли досліджуване відношення спостерігається час від часу;
- 3 бали – зазначене відношення між батьками й дитиною постійно присутнє.

Спостереження проходило за такими критеріями, як:

- 1) настрій дитини / батьків;
- 2) емоційне забарвлення взаємин батьків і дитини;
- 3) характер звернення батьків до дитини;
- 4) процедура роздягання / одягання: стиль допомоги дитині;
- 5) прощання батьків з дитиною.

Після закінчення дослідження результати кількісно і якісно були оброблені.

Здійснивши узагальнення результатів спостереження нами було з'ясовано, що в 58,3 % родин (7 родин) переважає демократичний стиль спілкування батьків з дитиною. У цих сім'ях доброзичливі і довірливі стосунки й відносини один з одним. Відчувається готовність батьків прийти на допомогу своїй дитині. Батьки та діти проявляють увагу і турботу один про одного. Звичайно відношення дитини до батьків і членів родини було дещо складніше продіагностувати, але аналіз дій дітей спрямованих на небажання їх розлучатися з батьками, радість дітей і батьків при зустрічі (коли батьки приходили забирати дітей зі школи) свідчать саме про перевагу демократичного стилю спілкування батьків з дитиною та дитини з батьками. Також з боку дітей відчувалась впевненість, радість зустрічі, позитивне емоційне забарвлення тощо.

Батьки 41,6 % (5 родин) цікавляться успіхами дитини у навчанні, проблемами, які виникають у дитини під час навчально-виховного процесу в спеціальному навчальному закладі. Батьки та близькі родичі цих дітей (бабусі, дідуся) жваво цікавляться успіхами у вчителів, вихователів, йдуть на контакт, беруть активну участь у житті класу та вихованні школяра.

Необхідно зазначити, що в батьків із 3 сімей (25 %) стиль взаємин з дитиною характеризується нами, як авторитарний. Такі батьки та близькі родичі, які приймають активну участь у житті й вихованні дитини з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є владними, мало зважають на індивідуальність дитини, її вікові особливості, інтереси та бажаннями.

Зазначена категорія батьків часто буває незадоволеною своїми дітьми, що проявляється в грубих розмовах, постійному здійсненні зауважень, постійному повчанні та образах, подьоргуванні дітей, не допомагають дитині одягнутися чи роздягнутися (якщо в неї не сформовані відповідні навички самообслуговування тощо).

У цієї категорії батьків, які дотримуються авторитарного стилю спілкування зі своїми дітьми з особливими освітніми потребами, існують проблеми у взаємовідносинах та спілкуванні з ними. Такі батьки часто не можуть домовитися зі своєю дитиною.

Решта батьків – 16,7 % (2 родини) дотримувалися ліберального типу виховання. Зазначені батьки здійснюють низький рівень вимогливості й високий рівень чуйності. Вони пред'являють невелику кількість вимог, слабкий батьківський контроль і мінімальне покарання за погану поведінку або навіть повну його відсутність. Такі батьки не завжди долучаються до співпраці з вчителями, ситуативно приймають участь у житті дитячого колективу, залежно від власного настрою, переживань, емоційного стану та аналогічного стану дитини, вони обирають модель спілкування з власною дитиною, частково враховують особливості індивідуального розвитку учня, його вік та його мотивацію до певного виду діяльності, бажання, настрою, інтересу тощо.

Такі батьки характеризуються поверхневим відношенням до власних дітей, вони можуть бути задоволеними їхніми результатами у навчанні та поведінкою, відноситися об'єктивно, із розумінням, виставляють низькі вимоги, чуйно, іноді грубо реагують на прохання дітей, розмовляють на підвищених тонах, роблять зауваження в грубій формі та здійснюють фізичний вплив (Рис 2.1).

Для більш глибокого дослідження процесів взаємодії сім'ї та навчального закладу, нами було проведено анкетування батьків, яке спрямовувалося на вивчення сфери взаємодії сім'ї і освітньої установи у вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. На основі анкет О. Давидова, Л. Богославця, А. Майєра нами було розроблено анкету для батьків «Вивчення процесів інтеграції сім'ї та спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти».



Рис. 2.1. Стилі виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ях

В анкетуванні взяло участь 12 батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вік батьків був різним, від 28 до 42 років. Їм було запропоновано 14 питань, на які необхідно було відповісти однозначно – «так» або «ні». Варто зазначити, що батькам потрібно було обрати одну відповідь. Вважаємо за необхідне, перерахувати питання анкети:

1. Які існують форми роботи спеціального навчального закладу з сім'єю?
2. Які з відомих форм спільної роботи закладу освіти та сім'ї Ви б відзначили як цікаві та корисні?
3. Що з перерахованого Ви отримали в результаті взаємодії і що хотіли б отримати?
4. Які знання і навички Ви б хотіли отримати в ході взаємодії з навчальним закладом?

5. Як часто Ви берете участь у спільних із закладом середньої освіти заходах, присвячених роботі з сім'єю?

6. Від чого залежить Ваша участь / неучасть в житті спеціального навчального закладу?

7. Оцініть ступінь задоволеності взаєминами в родині?

8. Яку допомогу Ви хотіли б отримати від навчального закладу в дозвіллі та гармонізації сімейних відносин?

9. Чи задоволені Ви вихованням дитини в сім'ї та навчальному закладі?

10. Скільки часу Ви приділяєте дитині на добу?

11. Хто і що допомагає Вам виховувати дитину?

12. Чи відвідує Ваша дитина інші освітні установи?

13. Хто в основному займається вихованням Вашої дитини?

14. Які труднощі виникають у Вас у вихованні дитини?

Аналізуючи результати анкетування батьків (за анкетною «Вивчення процесів інтеграції сім'ї та спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти») відмітимо, що на питання № 1 (Які існують форми роботи спеціального навчального закладу з сім'єю?) – 41,6 % відзначили відповідь «батьківські збори, свята», 33,3 % вважали, що найбільш розповсюдженою та ефективною формою роботи навчального закладу з родиною є «бесіди з сім'єю» та 25 % розглядають прийнятною формою роботи спеціального навчального закладу з сім'єю – «консультації та індивідуальну роботу».

Обробляючи результати питання № 2 анкети для батьків (Які з відомих форм спільної роботи закладу освіти та сім'ї Ви б відзначили як цікаві та корисні?) зауважимо, що 58,3 % батьків відмітили «консультації, індивідуальна допомога сім'ї», 25 % обрали відповідь «батьківські збори» та 16,7 % відмітили, як найбільш ефективну форму спільної роботи закладу освіти та сім'ї – «практичні семінари».

Узагальнюючи відповіді батьків на питання № 3 опитувальника (Що з перерахованого Ви отримали в результаті взаємодії і що хотіли б отримати?) зазначимо, що 75 % опитуваних обрали відповідь – «знання про свою

дитину», 25 % батьків відмітили варіант – «знання про виховання дитини в родині».

Досліджуючи варіанти відповідей батьків на запитання № 4 («Які знання і навички Ви б хотіли отримати в ході взаємодії з навчальним закладом?») нами були отримані наступні варіанти: 75 % обрали відповідь – «необхідність підвищення своєї компетентності в знаннях про свою дитину»; 8,3 % батьків хотіли б дізнатися про виховання дитини в сім'ї та 16,7 % обрали відповідь – «хотіли б удосконалити свої вміння та навички в області вивчення особистості дитини та практики сімейного виховання».

Вивчаючи відповіді батьків на питання № 5 анкети (Як часто Ви берете участь у спільних із закладом середньої освіти заходах, присвячених роботі з сім'єю?) нами було зафіксовано наступні варіанти відповідей: 41,6 % – «завжди», 41,6 % – «часто», 16,7 % – «рідко».

Аналіз результатів анкетування батьків за питанням № 6 (Від чого залежить Ваша участь / неучасть в житті спеціального навчального закладу?) дав наступні показники: 25 % – «від наявності вільного часу» та 75 % батьків обрали відповідь «від тематики зустрічей та інтересу до даного заходу».

Обробляючи результати питання № 7 анкети для батьків (Оцініть ступінь задоволеності взаєминами в родині?) зауважимо, що в підпункті «Між батьками» були наступні відповіді: 8,3 % «повністю задоволений», 83,3 % – «частково задоволений» та 8,3 % – обрали відповідь «не задоволений». У підпункті «Між батьками і дитиною» було отримано наступні варіанти відповідей: 0 % «повністю задоволений», 83,3 % – «частково задоволений» та 16,7 % – обрали відповідь «не задоволений». У підпункті «Між матір'ю і дитиною» було отримано наступні варіанти відповідей: 33,3 % «повністю задоволений», 66,7 % – «частково задоволений» та 0 % – обрали відповідь «не задоволений». У підпункті «Між батьком і дитиною» було отримано наступні варіанти відповідей: 0 % «повністю задоволений», 83,3 % – «частково задоволений» та 16,7 % – обрали відповідь «не задоволений».

Узагальнюючи відповіді батьків на питання № 8 опитувальника (Яку допомогу Ви хотіли б отримати від навчального закладу в дозвіллі та гармонізації сімейних відносин?), нами було запропоновано батькам дати відповідь у довільній формі. 100 % зазначили, що їм складно визначитись або зазначили «важко відповісти».

Досліджуючи варіанти відповідей батьків на запитання № 9 («Чи задоволені Ви вихованням дитини в сім'ї та навчальному закладі?») нами були отримані наступні варіанти: 50 % обрали відповідь – «так» і 50 % – «частково».

Вивчаючи відповіді батьків на питання № 10 анкети («Скільки часу Ви приділяєте дитині на добу?») нами було зафіксовано наступні варіанти відповідей: 41,6 % – «весь вільний час», 41, 6 % – «в залежності від обставин» та 16,7 % обрали відповідь – «важко відповісти».

Аналіз результатів анкетування батьків за питанням № 11 («Хто і що допомагає Вам виховувати дитину?») дав наступні показники: 33 % батьків обрали відповідь – «школа», 50 % – «власний досвід», 16,7 %, та 0 % – «книги, інтернет».

Обробляючи результати питання № 12 анкети для батьків («Чи відвідує Ваша дитина інші освітні установи?») зауважимо, що 100 % батьків дали відповідь «так», 0 % – «ні».

Узагальнюючи відповіді батьків на питання № 13 опитувальника («Хто в основному займається вихованням Вашої дитини?»), ми отримали наступні відповіді: 50 % – «обоє батьків», 41,6 % – «мати / дружина», 8,3 % – «дідусь, бабуся».

Досліджуючи варіанти відповідей батьків на запитання № 14 («Які труднощі виникають у Вас у вихованні дитини?») нами були отримані наступні варіанти: 75 % – «брак часу», 8,3 % – «відсутність досвіду» та 16,7 % – «важко відповісти».

Підводячи підсумки анкетування батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зазначимо, що в багатьох випадках батьки

недостатньо поінформовані про форми взаємодії спеціального навчального закладу, вони не завжди мають уявлення про заходи, які проводяться в освітніх установах.

У більшості випадків батьківське ставлення з приводу взаємин у сім'ї оцінюється як «частково задоволений». Але є родини, що відчують труднощі за запропонованими критеріям.

Певна частка батьків хотіли б удосконалити свої вміння і навички в області вивчення особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку та практики їх сімейного виховання.

Не всі батьки можуть сформулювати свої проблеми в вихованні та розвитку дітей зазначеної категорії. Це свідчить про те, що саме в спеціальному навчальному закладі необхідна додаткова освітньо-просвітницька робота з батьками на актуальні теми особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелекту різного віку та специфіки їх навчання й виховання.

Отримані результати можна пояснити тим, що розвиток психолого-педагогічної культури батьків відбувається спонтанно, в основному на основі власного життєвого досвіду. Більшість батьків перекладають відповідальність за виховання дітей означеної категорії на педагогів спеціального навчального закладу.

Третьою складовою констатувального експерименту було анкетування вчителів, які працюють із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Анкета «Робота спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти із сім'ями» була розроблена науковцями Р. Дешуліною та А. Козловою й дещо адаптована нами. В анкетуванні взяли участь 9 вчителів (3 вчителі та 3 вихователі початкових класів (1, 2-Б, 3), шкільний психолог, соціальний педагог, вчитель з розвитку мовлення. Педагогам було запропоновано шість запитань, на які необхідно було відповісти однозначно. До переліку запитань було віднесено:

1. Сформулюйте і запишіть особисті цілі в роботі з батьками.

2. Якими способами, методами, прийомами ви користуєтеся в повсякденній роботі з батьками, намагаючись поліпшити їх взаємини з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку?

3. Яким Ви хочете бачити ставлення батьків до себе, як до професіонала?

4. Чому, на Ваш погляд, можуть навчитися батьки у педагогів-дефектологів (корекційних психопедагогів)?

5. Чому, на Ваш погляд, педагогічний персонал спеціального навчального закладу може навчитися у батьків?

6. Що, на вашу думку, необхідно зробити для того, щоб сім'я розуміла повсякденне життя спеціальної освітньої установи і активніше брала участь в ній?

Відповіді респондентів на питання № 1 анкети розташувалися наступним чином: 55,5 % вчителів обрали варіант – «залучити батьків до проблем виховання дітей в спеціальному навчальному закладі», 33,3 % – обрали «залучати батьків у наданні матеріально-господарської допомоги», 11,1 % – вибрали варіант «дотримання всіх вимог вихователя, увага до нього».

Аналіз відповідей вчителів на питання № 2 («Якими способами, методами, прийомами ви користуєтеся в повсякденній роботі з батьками, намагаючись поліпшити їх взаємини з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку?») показав наступні результати: 77,7 % вчителів обрали варіант «консультації, бесіди, збори, педагогічна література, наочні посібники», 22,2 % – «радіть більше часу проводити з дитиною».

Отримані результати відповідей педагогів на питання № 3 («Яким Ви хочете бачити ставлення батьків до себе, як до професіонала?») показали, що 77,7 % вчителів обрали варіант «шанобливе ставлення за працю», а 22,2 % педагогів зазначили, що більш наближеною до реального стану є варіант відповіді «як до чудового педагога, який може відповісти на питання, що цікавлять батьків дитини з порушеннями інтелекту».

Відповідаючи на запитання № 4 («Чому, на Ваш погляд, можуть навчитися батьки у педагогів-дефектологів (корекційних психопедагогів)?») педагоги обрали наступні варіанти: 55,5 % – «витримка, терпіння, тактовність, толерантність», 22,2 % – «правильний підхід до виховання, методики і дидактичних прийомів у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку», 22,2 % – «знання психологічних, вікових особливостей дітей, вимогливість і увага до дітей з порушеннями інтелектуального розвитку».

Вивчаючи відповіді респондентів на запитання № 5 (Чому, на Ваш погляд, педагогічний персонал спеціального навчального закладу може навчитися у батьків?) було встановлено, що серед педагогів спеціального навчального закладу було обрано наступні варіанти: 22,2 % – «нічому», 77,7 % – «індивідуальному підходу до дитини в сім'ї».

Відповіді респондентів на питання № 6 (Що, на вашу думку, необхідно зробити для того, щоб сім'я розуміла повсякденне життя спеціальної освітньої установи і активніше брала участь в ній?) розташувалися наступним чином: 33,3 % – «потрібно організовувати відкриті перегляди занять, бесіди, консультації, обговорювати з батьками результати роботи з дітьми», 33,3 % – «батьки повинні знати вимоги спеціального навчального закладу», 33,3 % – «батьки повинні прислухатися до порад вихователів», 11,1 % – «пропонують участь в житті спеціального закладу освіти», 0 % – «кожен із батьків один день повинен пропрацювати в спеціальному навчальному закладі з повною відповідальністю за кожну дитину».

Результати анкетування показали, що педагоги спеціального навчального закладу не завжди йдуть на тісний контакт з батьками, часто нав'язують власну думку, не завжди вислуховують батьків і близьких родичів, не завжди цікавляться поведінкою дітей вдома та їх інтересами, що свідчить про відсутність добре налагодженої та систематичної комунікації між педагогами початкової ланки спеціальної школи та батьками.

Як видно з відповідей анкети, педагоги низько оцінюють педагогічну компетентність батьків, але при цьому високо оцінюють власний професіоналізм. Педагоги не чекають конкретної допомоги від батьків, слабо уявляють, в чому вона може виражатися. Як правило це допомога в певних ремонтно-господарських роботах, допомога в супроводі дітей під час екскурсій тощо.

Власні цілі щодо роботи з батьками розпливчасті. Свою допомогу батькам педагоги бачать в основному в проведенні відкритих уроків, виховних годин, проведенні бесід та консультацій щодо навчання й виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Четвертим компонентом нашого констатувального діагностування було проведення тестування «Рівень комунікабельності педагогів» (на основі методики з оцінки рівня товариськості педагога (по В. Ряховському). Зазначений тест спрямований на виявлення рівня комунікабельності педагогів.

Вчителям пропонувалося відповісти на певні запитання тесту. Потрібно було швидко й однозначно дати відповіді «так», «ні», «іноді». Критерії оцінювання відповідей наступні:

- «так» – 2 бали;
- «іноді» – 1 бал;
- «ні» – 0 балів.

Отримані бали підсумовувалися, і за класифікатором визначався, до якої категорії людей відноситься респондент (Додаток Б).

У ході дослідження були виявлені наступні результати: (33,3 %) педагогів, загальна кількість балів яких склало від 4 до 8, є надмірно товариські. Вони прагнуть стати «другом» кожному з батьків, бути в курсі всіх їхніх проблем. Зазначені педагоги люблять приймати участь у всіх суперечках і дискусіях, завжди охоче беруться за будь-яку справу, хоча не завжди можуть успішно довести її до кінця. Мають власну думку з будь-

якого питання і завжди прагнуть його висловити. Можливо, з цієї причини батьки і колеги ставляться до них з побоюванням і сумнівами.

44,4 % педагогі отримали загальну кількість від 9 до 13 балів. Вони відповідають наступній характеристиці: є товариськими, постійно прагнуть вступити в бесіду з батьками, але часто ці розмови носять беззмістовний характер. Люблять бути в центрі уваги, нікому не відмовляють у проханнях, хоча не завжди можуть їх виконати, прагнуть висловити батькам власну думку про те, як вони виховують дітей у школі чи власних дітей вдома. Часто ці педагоги дають батькам такі поради, які в них викликають непорозуміння та роздратованість. Вони запальні, але відхідливі. Їм бракує терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, однак, можуть побудувати змістовне спілкування.

І лише 22,2 % вчителів були охарактеризовані, нами як такі, що дружньо відносяться до батьків, але не нав'язують їм власної думки. Такі педагоги намагаються об'єктивно оцінити ситуацію, й розповісти батькам про поведінку дитини в школі або вислухати батьків, які розповідають про дії їхньої дитини вдома. Зазначені педагоги намагаються підтримувати тісні стосунки з батьками та аргументовано їм пояснити вчинки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, надати відповідні рекомендації щодо виховання або навчання дітей зазначеної категорії. Ці вчителі контролюють процес зміни динаміки поведінки вдома та в школі у своїх вихованців, мотивують і підтримують батьків у питанні соціалізації дітей (Рис. 2.2).

Таким чином, проаналізувавши результати діагностування стану взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі експерименту нами були виявлені недоліки роботи педагогів з дітьми та батьками. За результатами анкетування батьків дітей, які навчаються в спеціальному навчальному закладі можна стверджувати, що не всі батьки недостатньо поінформовані про форми

взаємодії спеціального закладу освіти та сім'ї, не завжди приймають участь в заходах, що проводяться в навчальному закладі.

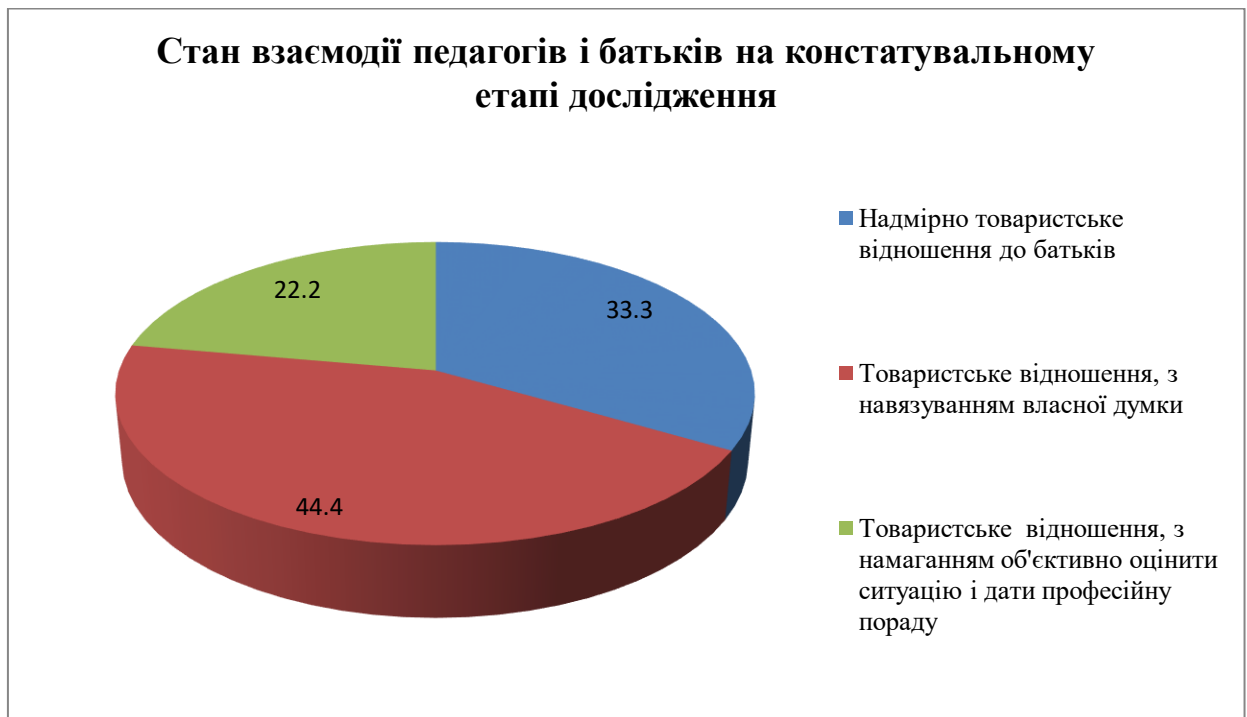


Рис. 2.2. Стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального на констатувальному етапі дослідження

Не всі батьки можуть сформулювати свої проблеми у вихованні та розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, частина батьків лише на формальному рівні підтримують стосунки з педагогічним колективом.

Результати анкетування педагогів спеціального навчального закладу свідчать, що значна частини опитаних вчителів мають проблеми в комунікації з батьками, намагаються бути занадто товариськими, нав'язувати власну думку, не дотримуються даних обіцянок, суб'єктивно оцінюють ситуації, які виникли в школі з їхніми вихованцями. Частина педагогів низько оцінюють педагогічну компетентність батьків, але високо оцінюють власний професіоналізм. Педагоги не чекають конкретної допомоги від батьків, участі в спільному проведенні виховних заходів тощо.

2.2. Умови та етапи інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелекту

На сьогодні стратегія розвитку спеціального (корекційного) освітнього закладу (спеціальної школи) спрямована на максимальний корекційний розвиток, якісну освіту учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечить становлення ключових компетенцій у випускника та гарантуватиме йому можливість працевлаштування, самореалізації в умовах ринку, а саме, в умовах сукупності суб'єктів, що зацікавлені у майбутньому дитини та формують свої освітні запити щодо корекційної освіти (сама дитина, батьки, суспільство, майбутні роботодавці, держава, світова спільнота). Саме ця цінність спрямована на безумовне збереження позитивних досягнень у забезпеченні високого рівня корекції, розвитку та соціалізації учнів.

Соціалізація – процес складний та суперечливий. Водночас він значною мірою залежить від того, до якого соціального середовища потрапляє людина. Саме тому особливої ролі у процесі формування особистості набуває шкільний корекційно-освітній простір. Від умов, що створені у корекційно-освітньому просторі, та від змістовного наповнення останнього залежить успішність соціалізації дитини. Так, у своєму дослідженні М. Каталіна зазначає, що основними характерними ознаками шкільного освітнього середовища є: відкритість, цілісність, гнучкість, інтегративність, насиченість, структурованість, мультикультурність, розвиток, скерованість. Успішне функціонування корекційно-освітнього простору на сьогодні забезпечується завдяки як внутрішнім ресурсам установи, так і активному використанню можливостей соціокультурного оточення.

Отож, освітнє середовище, з одного боку, зберігає свою унікальність, з іншого – постійно змістовно збагачується за рахунок включення зовнішніх соціокультурних утворень. Гнучкість сприяє швидкій трансформації

структури та змісту освітнього середовища у відповідності до потреб суб'єктів; інтегративність забезпечує формування особистості завдяки підсиленню елементів середовища; мультикультурність сприяє включенню різних культурних утворень до єдиного освітнього простору школи; насиченість середовища характеризується культурним змістом та власним ресурсним потенціалом; організація освітнього середовища, певним чином програмує його структуру; розвиток обумовлюється відкритістю та готовністю середовища до розширення; скерованість оцінюється завдяки долученню усіх суб'єктів освітнього процесу до управління [61].

Розгляд закономірностей соціалізації, механізмів формування та прояви дефектів соціалізації дозволяє нам зрозуміти особливості соціальної адаптації дітей з порушенням інтелекту. Об'єктивне порушення психофізичних функцій, перш за все, блокує виконання в повному обсязі природно-культурних завдань, щодо загальноприйнятих норм психофізичного розвитку, наявних в суспільстві. Це призводить до утрудненого засвоєння певного рівня суспільної культури, тобто до спотворення реалізації соціально-культурних завдань [53].

Зміненими у дітей з порушеннями інтелекту виявляються і фактори соціалізації, особливо такий мікрочинник, як сім'я, в якій росте ця дитина, деформується, відчуваючи на собі ефекти соціальної депривації, спотворення сімейних цінностей і функцій.

У таких родинах порушується процес первинної соціалізації, як в силу негармонійного стилю виховання в сім'ї, так і в зв'язку з необхідністю надовго розлучатися з близькими під час стаціонарного лікування або перебування в школі.

Одночасно макро- і мезофактори посилюють свій вплив на дитину з порушеннями інтелекту, часто пред'являючи непосильні для неї вимоги в силу об'єктивно зниженої здатності до соціальної адаптації.

Важливо відмітити, що в системі міжособистісних відносин дитина з інтелектуальними порушеннями найчастіше виступає в якості об'єкта впливу,

що також негативно позначається на процесі її соціалізації, так як однією із найважливіших умов є активність самої дитини, яка в даному випадку гаситься суб'єкт-об'єктним підходом.

Значно страждає комунікативна діяльність: практика їх спілкування з однолітками і дорослими бідна і замикається на близьких родичів. Через тривалі соматичні порушення в дітей з порушеннями інтелекту фіксується: звуження основного кола відносин зі світом, спрощення діяльності, збіднення цільової структури діяльності, звуження інтересів, збіднення і спрощення мотиваційної сфери, порушення ступеня критичності і самоконтролю.

I. Кулка зазначає наступні психологічні особливості соціалізації дітей цієї категорії:

- хронічне переживання страху, тривоги, стреси, до яких схильні діти з різними дефектами, які призводять до порушення усвідомлення себе та формування неадекватної самооцінки;
- підвищена залежність від свого соціального оточення, тому протекційне виховання відіграє особливо сильний деформуючий вплив;
- знижена стійкість до навантажень обумовлена хронічним накопиченням стресових ситуацій, які негативно впливають на формування цілісності особистості, врівноваженість психічних процесів і свідому регуляцію діяльності. У цих дітей відзначається схильність до усамітнення, «занурення в себе», безпорадність, що породжує тривожність;
- складність самореалізації, оскільки вже з самого початку спостерігається недостатність і недосконалість можливостей для повноцінного життя;
- зниження загальної активності та ослаблення мотиваційної сфери.

Дефекти соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями можуть формуватися як міжособистісний конфлікт, внутрішньоособистісний конфлікт і змішаний конфлікт.

Діти з міжособистісним конфліктом відрізняються підвищеною збудливістю, схильні до бурхливих афективних реакцій в процесі спілкування з однолітками. Це обумовлено не тільки дефектом, скільки особливостями виховання.

У дітей із внутрішньо особистісним конфліктом простежується в поведінці підвищена загальмованість, нетовариськість.

Діти зі змішаними конфліктами відрізняються агресивністю та імпульсивністю.

Важливими чинниками, що призводять дитину з інтелектуальною недостатністю до порушень процесу соціалізації, є неадекватні батьківські установки і дисгармонійний стиль сімейного виховання.

У сім'ях, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я, виробляються, як правило, дві стратегії поведінки – контроль або протекція.

При стратегії контролю члени сім'ї беруть на себе функцію контролю над поведінкою дитини. Роль контролера немов би надає особливого сенсу їх життю. Такий контроль характеризується підозрілістю, обумовлює виникнення взаємного негативізму, призводить до посилення аутизму дитини, його поведінкової пасивності і (або) агресивності.

При стратегії протекції дитини цієї категорії батьки захищають її від можливих негативних наслідків поведінки, не дають їй можливості активно спілкуватися з оточуючими, щоб не підірвати авторитет і престиж сім'ї. Сім'я, в якій росте така дитина, поступово стає залежною від її стану; поведінка хворої дитини фактично повністю визначає емоційний стан інших членів сім'ї.

Підсумком переживань батьків стає установка на «тепличне» виховання дитини з порушеннями інтелекту, яке передбачає її гіперопіку і формує маленьких егоїстів і домашніх тиранів, чи, навпаки, на депривацію материнських відносин і батьківської турботи.

Для більшості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спілкування з оточуючими складається не зовсім вдало. У них немає друзів,

конфліктні відносини з однолітками або з дорослими, не вдається зайняти позицію в класі, яка б їх влаштовувала і задовольняла), що негативно відбивається на пізнанні себе.

Основним негативним наслідком дефектів соціалізації дітей цієї категорії є порушення їх інтеграції в суспільство. Наявність проблеми інтеграції таких дітей в суспільство можна пояснити двома причинами: з одного боку, наявними у них відхиленнями фізичного або психічного розвитку, і з іншого – недосконалістю самої системи соціальних відносин.

Сприйняття оточуючими дитини, підлітка, юнака з порушеннями інтелектуального розвитку, як жертви визначається зазвичай в зіставленні з каноном людини і соціальними нормами, існуючими в конкретних етносах, регіонах, соціально-професійних і статеві-вікових групах, в найближчому соціальному оточенні.

Щодо дітей з психофізичними порушеннями існує характерний стереотип абсолютизації факторів зумовленості соціального розвитку. Він включає уявлення про те, що індивідуальний розвиток особистості не містить в собі можливості різних варіантів, все зумовлене генетично. Але унікальні дослідження людських долі, вивчення людей в контексті їх життя показали, що людина є суб'єктом власного розвитку, і здатна до саморозвитку.

Проблема відносин суспільства і осіб з відхиленнями в розвитку має особливий аспект в процесах соціалізації останніх. З одного боку, для розвитку людині потрібна взаємодія з суспільством в різних сферах життєдіяльності, з іншого – для розвитку індивідуальності, досягнення більшої свободи в образі життя, дій і думок необхідна певна автономність від суспільства, прагнення до якої проявляється в відокремленні, відчуження та індивідуалізації.

У процесі соціалізації дітей з порушеннями інтелекту вчителю важливо розуміти і приймати всіх учнів, враховувати їх індивідуальні особливості. У кожній дитині необхідно бачити особистість, яка здатна виховуватися і розвиватися.

На уроках і позакласних заняттях педагогу необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним, учні класу в рівній мірі повинні бути залучені в колективну діяльність, кожного школяра в міру своїх здібностей потрібно включати в загальний навчально-виховний процес.

Позитивного результату у взаєминах школярів в умовах, як спеціального так і інклюзивного навчання можна досягти тільки за продуманої системної роботи, складовими частинами якої є формування позитивного ставлення до учнів з особливостями психофізичного розвитку і розширення досвіду продуктивного спілкування з ними.

Важливе значення відіграє адресне дидактичне забезпечення уроків, занять і виховних заходів, адже тільки з використанням наочності дітям цієї категорії буде краще усвідомити правила вироблені суспільством і вимоги, які необхідно дотримуватися в соціумі.

Планування тем бісід і виховних занять спрямованих на соціалізацію дітей необхідно здійснювати з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей, побажань дитини і її батьків. Вибір того чи іншого гуртка, секції повинен бути добровільним, відповідати інтересам і внутрішнім потребам дитини, але при цьому необхідно враховувати рекомендації психоневролога і педіатра.

У разі, якщо дитина з порушеннями інтелектуального розвитку виявляє бажання відвідувати гурток (секцію), пов'язаний з фізичними навантаженнями, то необхідно мати довідку медичного закладу, де лікар засвідчує, що певній дитині не протипоказані заняття в даному гуртку (секції).

Велику роль в соціалізації відіграє сім'я, в якій дитина виховується і впливу якої постійно піддається. У вибудовуванні позитивних сімейних відносин вагома роль належить вчителям. Вони допомагають формувати у батьків адекватне сприйняття власної дитини, стежать за тим, щоб в сім'ї склалися доброзичливі дитячо-батьківські відносини, допомагають встановлювати різноманітні соціальні зв'язки і дотримуватися вимог,

прийнятих в спеціальному навчальному закладі. Створення умов для саморозвитку кожної дитини неможливе без бажання і вміння вчителів проектувати її розвиток і навчання, що дозволяє кожному учневі бути успішним.

На думку Г. Сизко, формуючи в «особливої» дитини соціальні навички, уміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. За вченою, дітям цієї категорії властиві: емоційні відхилення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами переключаються на іншу діяльність; діють за стереотипом, за штампами; легко піддаються навіюванню, бо чинять опір всьому новому.

Саме тому таких дітей слід постійно вчити всьому, навіть посміхатися. Адже посмішка виникає під впливом соціальних факторів. Для «особливих» дітей потрібно створювати ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, заохочувати будь-яке мовлення, навіть елементарне. Потрібно змушувати повторювати окремі слова, розучувати слова й фрази, що містять прохання. Тільки тісна і доброзичлива взаємодія сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум [28].

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим, коли вона володіє засобами набуття такого досвіду, зокрема, до них належать:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування – метод «спроб і помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Найважливішими засобами засвоєння суспільного досвіду, на яких побудоване навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального

розвитку у початкових класах освітніх закладів, є дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. На початок навчання в школі 25 % першокласників з порушеннями інтелекту, які спеціально не навчалися, так і не оволодівають елементарним наслідуванням.

Найпростіші завдання за зразком виконує лише третина дітей. Вони переважно виконують знайомі дії, що стосуються лише звичних ситуацій та знайомих предметів. Формування засобів засвоєння суспільного досвіду в дитини з порушеннями інтелекту починається з появи у неї спрямованості на виконання суспільних вимог.

За даними Г. Сизко існує обмежена кількість ролей, які можуть засвоїти учні спеціальної школи (особливо інтернатні заклади), тому що життя в межах цих закладів освіти не дозволяє їм повною мірою оволодівати всіма можливими соціальними ролями й статусами.

Засвоєння нової соціальної ролі може мати величезне значення для розвитку або зміни особистості дитини й подальшого перебування в соціумі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворити людина, тим більш пристосованою до життя вона є. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей [58].

Навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з першокласниками з порушеннями інтелекту. О. Кочерга запропонував здійснювати таку роботу поетапно:

Перший етап – навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій. Він передбачає тактильний контакт з дитиною у поєднанні з ласкавою поведінкою. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у доланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Спочатку виконує дію дорослий, привертаючи увагу до результату дії плесканням у долоні, радістю. Надалі участь дитини у виконанні дії потрібно збільшувати, а дорослого зменшувати.

Другий етап – включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет. Дитина з порушеннями інтелекту без спеціального навчання не використовує такий жест: щоб отримати від мами їжу, вона не зображує дію і не показує на неї, а тягне її туди, де знаходиться їжа та починає пхикати.

Третій етап – навчання наслідування – спочатку рухів, потім – дій з предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом при опануванні наслідування дій з предметами є вказівний жест.

Четвертий етап – формування пошукових способів орієнтування. При виконанні нових завдань (ігрових, навчальних, трудових) дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами – пошуковими способами орієнтування у завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксуючи увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів.

У процесі виховання дитини з порушеннями інтелекту важливо домагатися того, щоб діти навчалися фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і, таким чином, опановували спосіб спроб та помилок у засвоєнні суспільного досвіду.

П'ятий етап – навчання дій за зразком. Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині у готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не бачачи яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та подумки відтворити послідовність дій чи рухів [31].

Таким чином, нами було встановлено, що в процесі соціалізації дітей з порушеннями інтелекту, вони відчують страх, тривогу, стрес, які призводять до порушення усвідомлення себе та формування неадекватної самооцінки. У дітей цієї категорії підвищена залежність від свого соціального оточення, тому протекційне виховання батьків відіграє особливо сильний деформуючий вплив. У цих дітей відзначається схильність до

усамітнення, «занурення в себе», безпорадність, складність самореалізації, зниження загальної активності та ослаблення мотиваційної сфери.

Для успішної соціалізації дітей з порушеннями інтелекту необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним, в рівній мірі повинні бути залучені до колективної діяльності, кожну дитину в міру її здібностей потрібно включати в загальний навчально-виховний процес та адресно забезпечувати наочно-дидактичними посібниками. Планування тем бісід і виховних занять необхідно здійснювати з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей, побажань дитини і її батьків. Важливим є формування позитивного ставлення учнів з порушеннями інтелекту до інших людей, розширювати їхній досвід у спілкуванні з ними.

Процес соціалізації учнів початкових класів з порушеннями інтелекту, дослідники пропонують здійснювати в п'ять етапів: навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій; включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного; навчання наслідуванню; формування пошукових способів орієнтування; навчання дій за зразком.

2.3. Програма «Крок назустріч» як чинник соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Сім'я – інститут, де формуються основні моральні якості дитини. Суспільство змінюється, змінюються погляди сім'ї на життя, провідні цінності. В останні роки вся педагогічна громадськість особливо гостро усвідомила просту істину: виховання дитини без зміцнення зв'язку з сім'єю неможливо.

Основоположні державні документи: Закон України «Про освіту», «Концепція освітньої системи», Державні стандарти початкової освіти, Державні стандарти спеціальної початкової освіти, Державні

стандарти загальної середньої освіти відновлюють статус виховання як пріоритетний напрям діяльності в системі освіти, підкреслюють виняткову роль сім'ї у вирішенні завдань виховання, вказують на необхідність рівноправного, творчого зацікавленого союзу сім'ї та освітніх установ.

Велике значення відіграє родина в якій виховується дитина з порушеннями інтелектуального розвитку в соціалізації такої особистості, спрямуванні такої дитини на найбільш важливі аспекти соціально-нормативної поведінки та глибоко моральних внутрішніх переконань.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти виникає актуальне питання настільки глибокою повинна бути взаємодія та співпраця сім'ї та школи в соціалізації особистості з порушеннями інтелекту.

На нашу думку, пріоритетними завданнями повинні бути:

- відродження системи сімейного виховання;
- забезпечення взаємодії школи та сім'ї у вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- підвищення педагогічної культури батьків;
- розкриття творчого потенціалу батьків;
- вдосконалення сімейного виховання в родині в якій виховується дитина з порушеннями інтелекту.

Варто зазначити, що особлива роль в роботі з сім'єю відводиться спеціальним освітнім установам, які як найважливіший соціальний інститут, забезпечують виховний процес і реальну взаємодію дитини, батьків і соціуму.

Взаємодія школи і сім'ї – це взаємозв'язок педагогів, учнів і батьків в процесі їх спільної діяльності і спілкування. В результаті такої співпраці виграють всі сторони: батьки – психолого-педагогічну підтримку корекційних педагогів, школа – продовження освітньо-виховного і корекційно-розвиткового впливу на дитину з порушеннями інтелекту в домашніх умовах, дитина – систематичний, поетапний і послідовний спеціально організований вплив на її особистість, можливість реалізувати

свої можливості, як в умовах навчального закладу, так і вдома. Як бачимо, школи і родина є джерелом і важливим механізмом соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Метою програми «Крок назустріч» є:

1. Створення сприятливих умов для повноцінного соціального становлення, виховання і навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що є основою співпраці школи і сім'ї.

2. Створення реального співробітництва між педагогічним колективом Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради та батьками 1 класу, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

3. Організація взаємодії сім'ї і школи на основі єдиної педагогічної позиції.

Досягнення мети програми «Крок назустріч» передбачає розв'язання низки важливих корекційно-виховних завдань. Серед яких найбільш актуальними, на нашу думку, є:

- встановлення постійного зв'язку з батьками, взаєморозуміння і узгоджена взаємодія сім'ї і школи;
- надання психолого-педагогічної допомоги сім'ї у вихованні та навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- залучення батьків до управління школою;
- узагальнення та поширення позитивного досвіду сімейного виховання батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- встановлення зв'язку з правоохоронними та іншими зацікавленими органами з охорони прав дітей і сім'ї в цілому;
- організація суспільно значущої діяльності батьків і учнів, формування активної педагогічної позиції батьків.

Програма «Крок назустріч» розроблена з урахуванням законодавчих нормативно-правових документів:

- Конвенції ООН про права дитини;
- Конституції України;
- Закону України «Про освіту»;
- Закону «Про основи системи профілактики бездоглядності та правопорушень неповнолітніх»;
- Закону «Про соціальний захист неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків» та інші.

До участі в програмі «Крок назустріч» були залучені батьки учнів 1 класу, вчитель і вихователь 1 класу Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради, адміністрація цього навчального закладу, практичний психолог і соціальний педагог спеціальної школи, представники правоохоронних органів і медичні працівники.

Програма «Крок назустріч», у межах нашого магістерського дослідження, розрахована на 1,5 років з наступним активним залученням батьків до виховного процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Додаток Д).

Структурно програма складалася з чотирьох етапів (див. табл. 2.2)

1-й етап (вересень-жовтень 2019-2020 н. р.) – проектно-організаційного;

2-й етап (жовтень-листопад 2019-2020 н. р.) – констатувального;

3-й етап (листопад-травень 2019-2020 н. р.) – практичного (з 11 березня 2020 року й до 29 травня 2020 року проводився з використанням дистанційних форм комунікації);

4-й етап (вересень-жовтень 2020-2021 н. р.) – аналітичного (див. табл. 2.2).

У рамках проектно-організаційного етапу нами було здійснено вивчення теоретичних основ піднятої педагогічної проблеми і наявного практичного досвіду в зазначеному спеціальному навчальному закладі.

Таблиця 2.2.

Етапи виконання програми «Крок назустріч»

№ з/п	Назва етапу	Термін виконання
1	Проектно-організаційний	вересень-жовтень 2019-2020 н. р.
2	Констатувальний	жовтень-листопад 2019-2020 н. р.
3	Практичний	листопад-травень 2019-2020 н. р.
4	Аналітичний	вересень-жовтень 2020-2021 н. р.

У межах констатувального етапу ми провели ретельне вивчення сімей у яких виховуються діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дослідили взаємовідносини батьків і дітей, визначили стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Кількісні та якісні показники проведеного дослідження описані в частині 2.1.

На практичному етапі програми «Крок назустріч» нами було розпочато здійснення комплексно-цільового проекту. Виявлення оптимальних корекційно-виховних і соціально-педагогічних технологій, режиму та форм роботи.

У рамках аналітичного етапу відбувалося підведення підсумків і виявлення відповідності результату цілям. Також на цьому етапі нами було оформлено результати

Управління та контроль над реалізацією програми «Крок назустріч» здійснювала адміністрація школи, вчителі й вихователі 1 класу та батьки цього класу. За умови позитивних результатів, можливе поширення програми на всі класи (або початкову ланку освітнього закладу). У цьому випадку, на нашу думку, необхідно передати управління та контроль застосування програми «Крок назустріч» педагогічній раді спільно з батьківським комітетом спеціального навчального закладу. Координатором програми «Крок назустріч» повинен бути заступник директора з виховної роботи спеціальної школи.

Зазначена програма передбачає плідну роботу педагогічного колективу з батьківським активом та батьками класу. У межах цього проекту здійснювалася комунікація з членами родин у таких напрямках, як:

- спілкування (формування особистісних орієнтацій у батьків і учнів: інтерес до життя, інтерес до людини, інтерес до культури, що сприяють розумінню загальнолюдських цінностей);
- робота з сім'єю (об'єктом уваги є не сама сім'я, а сімейне виховання);
- організація спільного проведення вільного часу дітей і батьків;
- психолого-педагогічна освіта батьків;
- захист прав та інтересів дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.

Робота з учнями передбачає наступні напрямки співпраці:

- правове виховання неповнолітніх, як необхідна умова формування правосвідомості і правової культури;
- виховання моральних переконань у дітей цієї категорії (виховання переконаності, що дотримання правових норм є основою безпеки життя людини);
- роз'яснення учням відповідальності за завідомо неправдиві повідомлення про факти тероризму (неправдивий виклик швидкої допомоги, служби газу, поліції, служби надзвичайних ситуацій, повідомлення про замінування певних об'єктів (шкіл, мостів, вокзалів тощо);
- проведення тематичних бесід з морально-правових питань із залученням фахівців з права (для учнів старших класів) та інші напрямки.

Активна реалізація програми «Крок назустріч» передбачає наступні очікувані та прогнозовані результати:

- підвищення педагогічної культури батьків у наслідок спільної роботи сімей і школи, розроблення системи батьківського всеобучу;
- зменшення факторів ризику, що призводять до бездоглядності, правопорушень і вживання тютюнових, алкогольних, наркотичних і психотропних речовин в підлітковому середовищі;

- відродження традицій сімейного виховання, утвердження здорового способу життя;
- навчання батьків навичкам соціально-підтримуючої і розвиваючої поведінки в сім'ї і в стосунках з дитиною (підлітком) з порушеннями інтелектуального розвитку;
- оптимізація системи масових заходів з батьками, роботи по організації спільної суспільно-значимої діяльності і дозвілля батьків і учнів цієї категорії;
- робота з виявлення та використання в практичній діяльності позитивного досвіду сімейного виховання, традицій сімейної народної педагогіки тощо.

На думку науковців і методистів (В. Бондар, Н. Гіренко, Л. Занкова, Х. Замского, В. Єфремов, Г. Заїченко, А. Капустін, М. Кузнецов, М. Кузьмицька, Б. Пінского, Г. Плешканівська, В. Синьов, І. Татьянчикова, М. Феофановий, Ж. Шиф та інші) програми типу «Крок назустріч» необхідно застосовувати з використанням таких принципів і форм роботи:

- принцип варіативності;
- принцип партнерства;
- принцип відкритості і гласності;

Основними формами роботи є:

- робота з сім'єю та батьківською громадськістю щодо залучення їх в навчально-виховний процес спеціального закладу середньої освіти;
- робота по забезпеченню активної участі батьків і батьківської громадськості у вихованні і навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;
- психолого-педагогічна освіта батьків (батьківський всеобуч (батьківський університет));
- методична підтримка педагогів школи з питань ефективної взаємодії з батьками, які виховують дітей з порушеннями інтелекту.

Критеріями оцінки ефективності програми «Крок назустріч» ми вважаємо:

- 1) підвищення рівня психолого-педагогічної грамотності батьків і педагогів школи;
- 2) активізація участі батьків у навчально-виховному процесі спеціального навчального закладу середньої освіти, позанавчальної та позаурочної діяльності, в процесі управління школою тощо.

Впровадження програми «Крок назустріч» у межах одного класу (всієї школи) може, на нашу думку, значно підвищити ефективність соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку внаслідок тісної співпраці колективу вчителів та батьків у родинях яких виховуються діти з особливими освітніми потребами.

На наше переконання, очікувані та прогнозовані результати впровадження програми «Крок назустріч» можуть бути наступними:

- підвищиться рівень спільної роботи сім'ї і школи у вирішенні важливих питань функціонування закладу освіти та підвищення якості навчально-виховного процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;
- підвищиться рівень педагогічної культури батьків дітей з порушеннями інтелекту;
- розроблено (удосконалено) систему батьківського всеобучу;
- зменшено фактори ризику, що призводять до бездоглядності, правопорушень і зловживання тютюновими, алкогольними, наркотичними та психотропними речовинами в підлітковому середовищі;
- відроджено традиції сімейного виховання;
- посилено пропаганду здорового способу життя;
- навчання батьків навичкам соціально-підтримуючої і розвиваючої поведінки в сім'ї і в стосунках з дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку;
- оптимізовано систему масових заходів з батьками;

- удосконалено систему виховного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (шляхом доручення батьків до різноманітних заходів, які проводяться у навчальному закладі);
- впроваджено виявлення та використання в практичній діяльності позитивного досвіду сімейного виховання, традицій сімейної народної педагогіки з привчання дітей зазначеної категорії до соціально-нормативної поведінки;
- складено індивідуальні навчально-корекційні маршрути і програми для комплексного супроводу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;
- розроблено методичні рекомендації, методичні посібники з організації навчання, виховання, комплексної реабілітації, створено умови для соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в межах спеціального закладу середньої освіти;
- створено дидактичні матеріали, які забезпечать успішне навчання дітей з порушеннями інтелекту (наочно-дидактичні посібники, пам'ятки, алгоритми, опорні таблиці, індивідуальні завдання (картки) з різними видами і обсягом допомоги);
- реалізовано корекційно-розвиваючу складову особистісно-орієнтованого навчального плану в умовах спеціальної школи, спрямованої на вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів з порушеннями інтелекту, шляхом здійснення індивідуального та диференційованого підходу;
- впроваджено рішенням педагогічної ради школи індивідуальних програм розвитку учнів з порушеннями інтелекту;
- підвищено психолого-педагогічну компетентність педагогічного колективу та колективу батьків;
- залучено батьків до навчально-виховного процесу;

– створено психотерапевтичне безбар'єрне середовища для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку шляхом об'єднання корекційно-навчальних і виховних завдань.

Таким чином, тісна співпраця школи і сім'ї забезпечить ефективну соціалізацію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Реалізація програми «Крок назустріч» здатна забезпечити створення сприятливих умов для повноцінного соціального становлення, виховання і навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; створення реального співробітництва між педагогічним колективом спеціального закладу середньої освіти та батьками, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; організацію взаємодії сім'ї і школи на основі єдиної педагогічної позиції.

2.4. Аналіз результативності формульовального експерименту

Формульовальний експеримент передбачав поетапне використання програми «Крок назустріч», сутність якого полягала в створенні сприятливих умов у школі та родині для повноцінного соціального становлення, виховання і навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, реальне співробітництво між педагогами й батьками на основі єдиної педагогічної позиції.

Для визначення ефективності програми «Крок назустріч», як інструмента соціалізації дітей з порушеннями інтелекту ми вирішили провести дослідження у двох напрямках: 1) визначення рівня соціалізації дітей цієї категорії на основі спостереження за школярами; 2) визначення рівня співробітництва між вчителями та батьками дітей.

На контрольному етапі нашого дослідження прийняли участь учні 1 класу (6 дітей), їхні батьки та деякі батьки 2 класу (10 чоловік) та педагоги (класовод, вихователь, психолог, соціальний педагог й інші вчителі)

Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Спостереження й опитування відбувалося у вересні-жовтні 2020 року

За учнями з порушеннями інтелекту було встановлено педагогічне спостереження. До уваги бралися тіж показники, які й використовувалися на констатувальному етапі дослідження:

- 1) спільні дії дорослого та дитини;
- 2) розуміння дитиною жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- 3) наслідування дитиною дій дорослого;
- 4) використання дитиною пошукових способів орієнтування (методу «спроб і помилок»);
- 5) виконання дитиною дій за зразком;
- 6) дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Аналіз спостереження показав наступні результати:

По показнику 1 (спільні дії дорослого та дитини) показник становив – 66,6 % учнів 2 класу 2020-2021 навчального року. Більшість дітей виконували спільні дії з дорослими. Якість цих дій була в кожного школяра різною й залежала від рівня інтелектуального розвитку та розвитку дрібної та загальної моторики. У решти учнів 2 класу (33,3 %) спостерігалися певні труднощі в спільних діях з дорослими. Як правило це були діти в яких констатовано діагноз розлади аутичного спектру.

Щодо показника 2 (розуміння дитиною жестів, особливо вказівного) показник становив 83,3 %, що свідчить про розуміння й виконання дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку вказівного та інших жестів. Варто зауважити, що частина школярів не з першого разу виконували жести вчителя, але після звернення на це уваги – виконували. 16,6 % лише частково розуміли вказівки педагога й відповідно не виконували вказівних жестів або виконували ситуативно чи за допомогою педагога.

Спостереження за наслідуванням дитиною дій дорослого (показник 3) засвідчили, що лише 33,3 % у певній мірі наслідують вчителя, решта учнів 66,6 % ще не виконують дій за наслідуванням.

За показником 4 (використання дитиною пошукових способів орієнтування (методу «спроб і помилок») зауважимо, що лише 16,6 % дітей намагалися використовувати метод «спроб і помилок», решта школярів (83,3 %) не використовували зазначений спосіб.

Щодо показника 5 (виконання дитиною дій за зразком) результат був наступним: 66,6 % дітей виконували дії за зразком, але з різною якістю виконання зазначених дій. 33,3 % учнів не сприймали звернення вчителя й не виконували дії за зразком.

По такому показнику, як дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією (№ 6) 83,3 % учнів з порушеннями інтелектуального розвитку виконували інструкції за словесною (мовленнєвою) інструкцією, інша частина дітей (16,7 %) не виконували словесні інструкції вчителя (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Показники співпраці учнів 2 класу з вчителем на контрольному етапі експерименту

Показники	Виконують (%)	Не виконують (%)
Спільні дії дорослого та дитини	66,6	33,3
Розуміння дитиною жестів	83,3	16,7
Наслідування дій дорослого	33,3	66,6
Використання дитиною пошукових способів орієнтування	16,7	83,3
Виконання дитиною дій за зразком	66,6	33,3
Дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією	83,3	16,7

На контрольному етапі дослідження ми також використовували спостереження за спілкуванням батьків і дітей в ранковий і вечірній відрізок

часу. Результати фіксувалися в нас в індивідуальних картах спостереження сімей (Додаток А).

Критерії залишилися такими, як і в констатувальному експерименті: 1) настрій дитини / батьків; 2) емоційне забарвлення взаємин батьків і дитини; 3) характер звернення батьків до дитини; 4) процедура роздягання / одягання: стиль допомоги дитині; 5) прощання батьків з дитиною. Оцінювання також не змінювалося: 1 бал нараховувався у тих випадках, коли певне явище у відношеннях між дитиною й батьками практично не спостерігається; 2 бали – коли досліджуване відношення спостерігається час від часу; 3 бали – зазначене відношення між батьками й дитиною постійно присутнє)

Після закінчення контрольного дослідження результати кількісно і якісно були оброблені.

Здійснивши узагальнення результатів контрольного спостереження нами було з'ясовано, що в 66,6 % родин (8 родин) переважає демократичний стиль виховання, у 25 % сімей – авторитарний та 8,3 % – ліберальний (Рис 2.3).

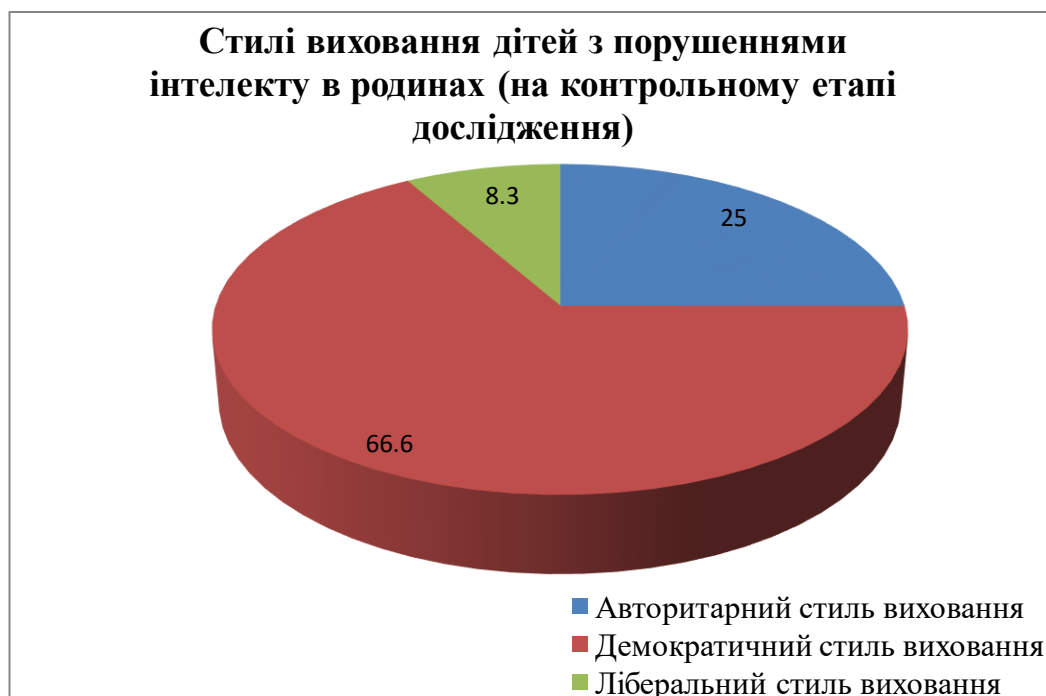


Рис. 2.3. Стилі виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в сім'ях (на контрольному етапі дослідження)

На контрольному етапі дослідження нами було проведено опитування батьків, яке спрямовувалося на вивчення сфери взаємодії сім'ї і освітньої установи у вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. На основі анкет О. Давидова, Л. Богославця, А. Майєра нами було розроблено анкету для батьків «Вивчення процесів інтеграції сім'ї та спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти». Запитання анкети й методика проведення нічим не відрізнялися від констатувального експерименту.

Аналізуючи результати анкетування батьків відмітимо, що батьки позитивно оцінюють роботу вчителів, йдуть на контакт з ними, найбільш прийнятними формами співпраці розглядають індивідуальні консультації, батьківський університет, спільне проведення шкільних і класних свят, спільна участь батьків, вчителів і дітей (по можливості) у трудових акціях, спортивних святах тощо.

За період співпраці в межах програми «Крок назустріч» батьки відмітили, що їхні знання про специфіку розвитку збільшилися й розширилися, а вони себе не почувають самотніми, знають у кого з педагогів проконсультуватися й отримати пораду.

Батьки стали більш активними, а діти за їхніми словами помітно самостійними.

Підводячи підсумки анкетування батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зазначимо, що батьки стали набагато поінформованішими про форми взаємодії із спеціальним навчальним закладом, з окремими педагогами та займали більш активну позицію. Школа для них стала незмінною частиною життя, а вчителі порадиниками та колегами у вихованні дітей, що свідчить про достатньо високий рівень освітньо-просвітницької роботи в школі в межах програми «Крок назустріч».

Четвертою складовою контрольного етапу експерименту було анкетування вчителів, які працюють із дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Анкета «Робота спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти із сім'ями» була розроблена науковцями

Р. Дешуліною та А. Козловою й дещо адаптована нами. В анкетуванні взяли участь 9 вчителів (3 вчителі та 3 вихователі початкових класів (2, 3-Б, 4), шкільний психолог, соціальний педагог, вчитель з розвитку мовлення. Педагогам було запропоновано ті ж шість запитань, на які вони відповідали на констатувальному етапі дослідження (Додаток В)

Аналіз результатів свідчить, що вчителі бачать в батьках своїх соратників, з якими вони спільно виховують, навчають та соціалізують дітей з порушеннями інтелекту. Відповіді вчителів свідчать, що вони залучають батьків до проблем виховання дітей вдома, здійснюють консультації, бесіди, проводять збори, батьківські університети, зачитують і надають спеціальну педагогічну літературу, залучають до виготовлення наочних посібників, прибирання класу, шкільної ділянки тощо.

Вчителі радять батькам у вихованні власних дітей набратися витримки, терпіння, тактовності, толерантності, бути вимогливими, використовувати власний приклад та знати вимоги спеціального навчального закладу щодо виховання дітей цієї категорії.

Як бачимо, вчителі стали більш активними у співпраці з батьками, намагаються більш об'єктивно оцінити можливості дитини та в доступній формі донести батькам можливі способи корекції певних психофізичних порушень.

П'ятим компонентом контрольного експерименту було проведення тестування «Рівень комунікабельності педагогів» (на основі методики з оцінки рівня товарищескості педагога (по В. Ряховському) (Додаток Б). Зазначений тест був спрямований на виявлення рівня комунікабельності педагогів. Запитання, критерії, варіанти відповідей і кількість балів були незмінними. Отримані бали підсумовувалися, і за класифікатором визначалася відповідна категорія.

У ході дослідження були виявлені наступні результати: (22,2 %) педагогів, загальна кількість балів яких склало від 4 до 8, є надмірно товарищескі. 33,3 % педагоги отримали загальну кількість від 9 до 13 балів.

Вони відповідають наступній характеристиці: є товариськими, постійно прагнуть вступити в бесіду з батьками, але часто ці розмови носять беззмістовний характер. І лише 44,4 % вчителів були охарактеризовані, нами як такі, що дружньо відносяться до батьків, але не нав'язують їм власної думки.

Як бачимо кількість педагогів, які намагаються об'єктивно оцінити ситуацію, й розповісти батькам про поведінку дитини в школі або вислухати батьків, які розповідають про дії їхньої дитини вдома виросла. Ці педагоги намагаються підтримувати тісні стосунки з батьками та аргументовано їм пояснити вчинки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, надати відповідні рекомендації щодо виховання або навчання дітей зазначеної категорії. Ці вчителі контролюють процес зміни динаміки поведінки вдома та в школі у своїх вихованців, мотивують і підтримують батьків у питанні соціалізації дітей (Рис. 2.4).



Рис. 2.4. Стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального на контрольному етапі дослідження

Таким чином, порівнюючи дані констатувального та контрольного етапів дослідження, ми прийшли до висновку, що після впровадження

програми «Крок назустріч» у Сумській спеціальній школі результати стали кращими. Зокрема, за всіма показниками, співпраця учнів з порушеннями інтелекту стала кращою: спільні дії дорослого та дитини покращилися (показник виконання зріс до 50 %); показник розуміння дитиною жестів зріс на 50 %; наслідування дій дорослого покращилося на 16,7 %; використання дитиною пошукових способів орієнтування покращилося на 16,7 %; виконання дитиною дій за зразком зросло на 50 %; дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією покращилося на 83,3 %. (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Порівняння показників співпраці дітей з порушеннями інтелекту на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Показники	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	Виконують (%)	Не виконують (%)	Виконують (%)	Не виконують (%)
Спільні дії дорослого та дитини	16,7	83,3	66,6	33,3
Розуміння дитиною жестів	33,3	66,6	83,3	16,7
Наслідування дій дорослого	16,7	83,3	33,3	66,6
Використання дитиною пошукових способів орієнтування	—	100	16,7	83,3
Виконання дитиною дій за зразком	16,7	83,3	66,6	33,3
Дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією		100	83,3	16,7

Порівнюючи дані констатувального та контрольного етапів дослідження за таким показником, як стиль виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зазначимо, що показники фактично не змінилися: відсоток сімей з авторитарним стилем виховання залишився незмінним

(25 %); відсоток сімей з демократичним стилем виховання зріс на 8,3 % (66,7 %), а відсоток сімей з ліберальним стилем виховання зменшився на 8,3 % (8,3 %). Зазначені показники свідчать на нашу думку про зрушення, хоч і незначні, в довірі батьків до власних дітей (Рис. 2.5).

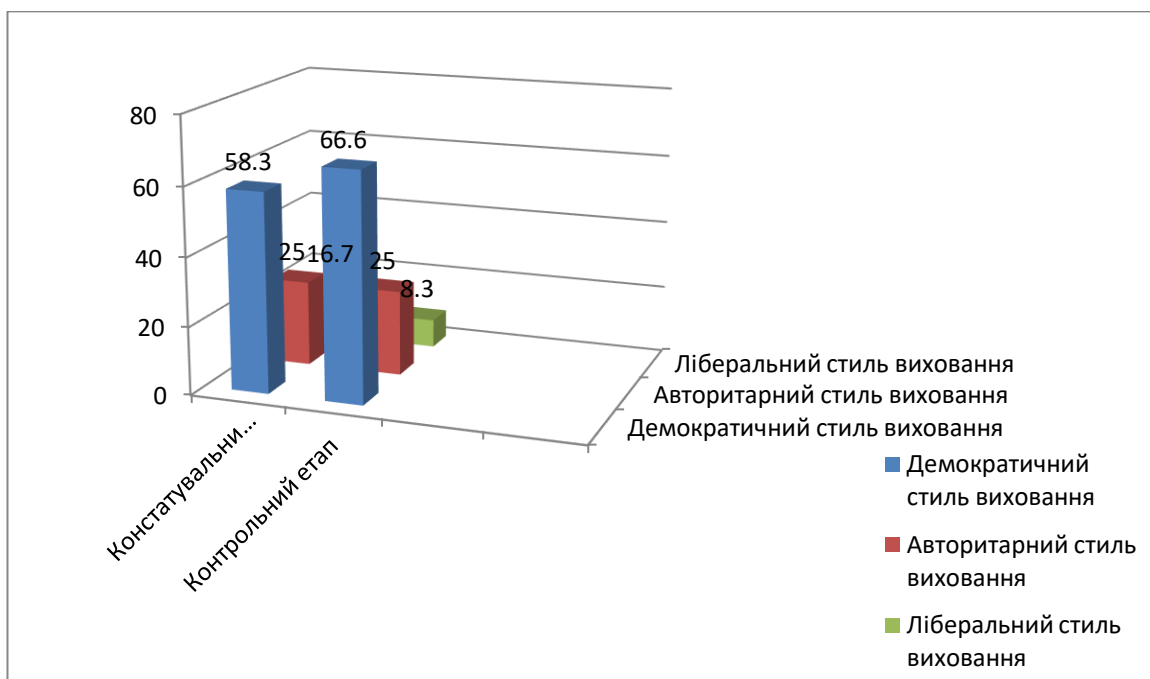


Рис. 2.5. Показники констатувального і контрольного етапів дослідження за показником «Стиль виховання в сім'ях дітей з порушеннями інтелектуального розвитку»

Опитування батьків і вчителів свідчить про підвищення якості співпраці спеціального навчального закладу освіти з родинами в яких виховуються діти з порушеннями інтелекту. На нашу думку, програма «Крок назустріч» сприяла у визначенні пріоритетних цілей спільного впливу на соціалізацію учнів зазначеної категорії, дозволила відібрати найбільш дієві форми й методи співпраці у трикутнику «Школа – родина – дитина».

Зафіксована позитивна тенденція у зміні відношення педагогів до співпраці з батьками, а саме зменшенні випадків безаргументованого нав'язування власних поглядів родинам дітей з порушеннями інтелекту (на 11,1 %), зменшенні надмірно товариського відношення (на 11,1 %),

збільшенні спроб об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію та дати аргументовану професійну пораду (на 22,2 %) (Рис. 2.6).

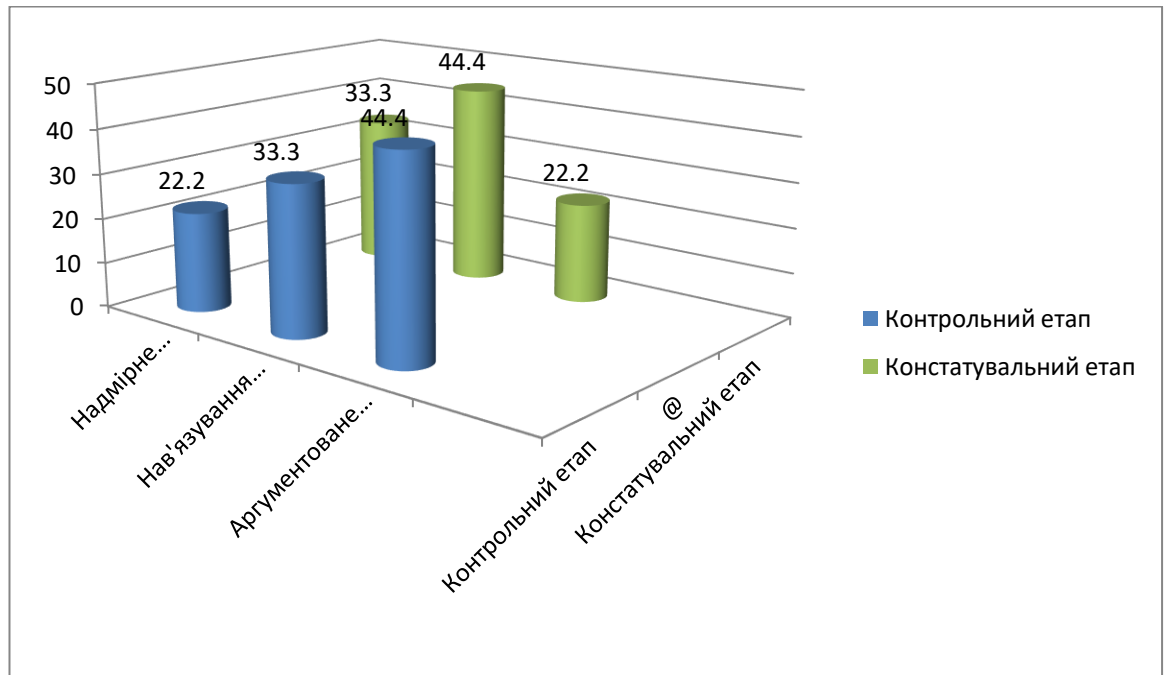


Рис. 2.6. Показники констатувального і контрольного етапів дослідження за показником «Стан взаємодії педагогів і батьків»

Таким чином, впровадження програми «Крок назустріч» сприяло покращенню стосунків між батьками, вчителями й школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, дозволило виробити оптимальні форми й методи інтегрованого впливу на особистість учня спеціального навчального закладу, забезпечило розроблення довготривалої стратегії спільного інтегрованого впливу на соціалізацію дитини з порушеннями інтелекту.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений проблемі оптимізації взаємодії педагогічного колективу та батьків в умовах спеціального

навчального закладу. З цією метою було досліджено стан взаємодії педагогів і батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі експерименту, вивчено умови та етапи інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелекту, розроблено та впроваджено програму «Крок назустріч» і проведено аналіз результативності формувального експерименту. Проведена робота дала змогу дійти наступних висновків:

1) на констатувальному етапі було з'ясовано, що значна частина першокласників з порушеннями інтелектуального розвитку не можуть виконувати спільні дії з дорослим, не розуміють жестів, не наслідують дій дорослого, не використовують пошукових способів орієнтування, не виконують дії за зразком і не розуміють словесної інструкції; батьки дітей з порушеннями інтелекту недостатньо поінформовані про форми взаємодії школи та родини, не всі батьки можуть сформулювати свої проблеми у вихованні власних дітей, а частина батьків лише формально підтримують стосунки з педагогічним колективом; частина педагогів намагається бути занадто товариською з батьками, частина нав'язують власну думку, а частина педагогів низько оцінюють педагогічну компетентність батьків, але високо оцінюють власний професіоналізм;

2) для успішної соціалізації дітей з порушеннями інтелекту необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним, в рівній мірі повинні бути залучені до колективної діяльності, кожну дитину в міру її здібностей потрібно включати в загальний навчально-виховний процес та адресно забезпечувати наочно-дидактичними посібниками. Планування тем бісід і виховних занять необхідно здійснювати з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей, побажань дитини і її батьків. Важливим є формування позитивного ставлення учнів з порушеннями інтелекту до інших людей, розширювати їхній досвід у спілкуванні з ними. Процес соціалізації учнів початкових класів з порушеннями інтелекту, дослідники пропонують здійснювати в п'ять етапів: навчання спільних дій дорослих з дитиною та

створення у дитини позитивного ставлення до цих дій; включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного; навчання наслідуванню; формування пошукових способів орієнтування; навчання дій за зразком;

3) реалізація програми «Крок назустріч» здатна забезпечити створення сприятливих умов для повноцінного соціального становлення, виховання і навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; створення реального співробітництва між педагогічним колективом спеціального закладу середньої освіти та батьками, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; організацію взаємодії сім'ї і школи на основі єдиної педагогічної позиції;

4) на контрольному етапі дослідження було зафіксовано покращення стосунків між батьками, вчителями й школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, що дозволило виробити оптимальні форми й методи інтегрованого впливу на особистість учня спеціального навчального закладу, забезпечило розроблення довготривалої стратегії спільного інтегрованого впливу на соціалізацію дитини з порушеннями інтелекту.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми взаємодії педагогічного колективу і батьків у соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дали змогу дійти таких висновків:

1) соціалізація – це процес і результат активного засвоєння індивідом соціального досвіду, який здійснюється у спілкуванні, діяльності та поведінці, досвіді суспільного життя, системі соціальних зв'язків і суспільних відносин; засвоєнні дитиною соціальних норм, умінь і стереотипів; формуванні соціальних установок і переконань; засвоєнні індивідом соціальних впливів; засвоєння прийнятих в суспільстві форм поведінки, спілкування тощо;

2) для успішної соціалізації дітей з порушеннями інтелекту необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним та з дорослими, в рівній мірі повинні бути залучені до колективної діяльності, були включені в навчально-виховний процес та адресно забезпечені наочно-дидактичними посібниками, враховувалися вікові та індивідуальні психофізичні можливості кожного школяра, враховувалися інтереси дитини, побажання батьків і рекомендації вчителів, навчання повинно бути дозованим, порційним, виділявся час на відпочинок, ігри, розваги, заняття за інтересами тощо. Процес соціалізації учнів початкових класів з порушеннями інтелекту, дослідники пропонують здійснювати в п'ять етапів: навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій; включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного; навчання наслідуванню; формування пошукових способів орієнтування; навчання дій за зразком;

3) програма «Крок назустріч» розроблена з метою інтегрованого впливу батьків і педагогів навчального закладу на соціалізацію учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Структурно програма складається з 4 частин: проектно-організаційного, констатувального, практичного,

аналітичного. У березні-травні 2020 року впроваджувалася з використанням дистанційних технологій. Зазначена програма забезпечує реальне співробітництво між школою та батьками на основі єдиної педагогічної позиції;

4) впровадження програми «Крок назустріч» сприяло покращенню стосунків між батьками, вчителями й школярами з порушеннями інтелектуального розвитку, дозволило виробити оптимальні форми й методи інтегрованого впливу на особистість учня спеціального навчального закладу, забезпечило розроблення довготривалої стратегії спільного інтегрованого впливу на соціалізацію дитини з порушеннями інтелекту. Аналіз результативності формувального експерименту свідчить про позитивні зміни в показниках соціалізації дітей зазначеної категорії, зокрема, спільні дії дорослого та дитини покращилися (показник виконання зріс до 50 %); показник розуміння дитиною жестів зріс на 50 %; наслідування дій дорослого покращилося на 16,7 %; використання дитиною пошукових способів орієнтування покращилося на 16,7 %; виконання дитиною дій за зразком зросло на 50 %; дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією покращилося на 83,3 %. Відсоток сімей з демократичним стилем виховання зріс на 8,3 %, а відсоток сімей з ліберальним стилем виховання зменшився на це число, що свідчить про позитивне зрушення в самостійності учнів 1 (2) класу та довірі батьків до можливостей власних дітей. Зафіксована позитивна тенденція у зміні відношення педагогів до співпраці з батьками, а саме зменшенні випадків безаргументованого нав'язування власних поглядів родинам дітей з порушеннями інтелекту (на 11,1 %), зменшенні надмірно товариського відношення (на 11,1 %), збільшенні спроб об'єктивно оцінити педагогічну ситуацію та дати аргументовану професійну пораду (на 22,2 %). Опитування батьків і вчителів свідчить про підвищення якості співпраці спеціального навчального закладу з родинами в яких виховуються діти з порушеннями інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков / Г. С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 38–45.
2. Алоева М. А. Классные часы в 5-7 классах: методический материал / М. А. Алоева. – Ростов на Дону : Феникс, 2008. – 320 с.
3. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское образование, 1990. – 560 с.
4. Баранец Н. А. Формирование ценностных ориентаций младшего школьника в современной информационной среде / Н. А. Баранец // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 75–78
5. Батурина Г. И. Нравственное воспитание школьников на народных традициях: методический материал / Г. И. Батурина, К. Л. Лисова, Г. Ф. Суворова. – М. : Народное образование, 2002. – 112 с.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 256 с.
7. Беспятова Н. К. Организация и содержание воспитательного процесса в школе : методическое пособие / Н. К. Беспятова, Д. Е. Яковлев. – М., 2006. – 177 с.
8. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – М. : Просвещение, 2006. – 207 с.
9. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник / Н. В. Бордовская. – СПб., 2000. – 388 с.
10. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2016. – № 69. – С. 121–126.

11. Бразговка Л. П. Значение нравственной установки в процессе морального становления младшего подростка / Л. П. Бразговка // Этическое воспитание. – 2007. – № 3. – С. 35–40.
12. Васильков Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Васильков, Т. А. Василькова. – М. : Академия, 2000. – 279 с.
13. Ващенко Т. С. Діагностика моральних цінностей школярів // Рідна школа. – 1996. – №2. – С. 24–25.
14. Величко О. Ю. Роль нравственно-ориентированной игры в процессе этического воспитания младших школьников / О. Ю. Величко // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 11–15.
15. Венецкая А. Б. Формирование культуры общения младших школьников / А. Б. Венецкая // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С.24–27.
16. Вержиковська О. М. Вивчення моральних знань у дітей з вадами розумового розвитку // Дефектологія. – 2000. – №2. – С.42–46.
17. Вержиковська О. М. Формування позитивного ставлення до моральної діяльності у розумово відсталих молодших школярів // Гуманізація навчально-виховного процесу. Вип.11. – Слов'янськ: СДПІ, 2001. – 328с. – С. 315–323.
18. Верховинец О. В. Методы стимулирования нравственного развития младших школьников / О. В. Верховинец // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 17–21.
19. Висоцька А. М. Поведінка школяра як об'єкт процесу виховання в допоміжній школі / А. М. Висоцька // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. ; вип. 10 / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2008. – С. 33–40.
20. Галузинський В. М. Соціальна педагогіка : теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища освіта, 1995. – 129 с.
21. Герасимова О. Б. Где добро, там и тепло: командная игра. 4 класс / О. Б. Герасимова // Практика. Пособие для учителя. Вкладка к журналу «Начальная школа». – 2009. – № 6. – С. 45–46.

22. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 175 с.
23. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. – М. : Просвещение, 1974. – 392 с.
24. Зборовский Г. Е. История социологии / Г. Е. Зборовский. – М. : Амиго, 2013. – 435 с.
25. Иванова А. П. Формирование нравственных ценностей младших школьников средствами математического образования / А. П. Иванова // Начальная школа. – 2008. – № 7. – С. 26–30.
26. Карпенчук С. Т. Теорія та методика виховання / С. Т. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
27. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О. В. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 29–31.
28. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск, 2000. – 364 с.
29. Короткова Л. Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности / Л. Д. Короткова // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 15–17.
30. Кострюкова Е. А. Да здравствует вежливость: сценарий праздника 2-4 классы / Е. А. Кострюкова // Начальная школа. – 2008. – № 9. – С. 26–30.
31. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами / О. В. Кочерга. – К. : Редакція газет з дошкільної та початкової освіти. 2012. – 128 с.
32. Кравець Н. П. Виховання в учнів з порушеннями інтелекту культури людських взаємин на уроках читання / Н. П. Кравець // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2008. – № 5(7). – С. 146–152.

33. Леонова Н. А. Младший школьник : опыт нравственного поведения: формирование нравственной компетентности младших школьников / Н. А. Леонова // Начальная школа. – 2010. – № 5. – С. 22–26.
34. Литвинова Л. С. Нравственно-экологическое воспитание школьников: основные аспекты, сценарии мероприятий / Л. С. Литвинова, О. Е. Жиренко. – М., 2005. – 207 с.
35. Мартыанова А. И. Нравственное воспитание. Содержание и формы: методические рекомендации / А. И. Мартыанова // Начальная школа. – 2007. – № 7. – С. 21–29.
36. Марьенко И. С. Нравственное становление личности / И. С. Марьенко. – М. : Политиздат, 1985. – 146 с.
37. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М. : Рефлбук, 1997. – 250 с.
38. Миловзорова А. М. Воспитание нравственных чувств младших школьников через овладение выразительным чтением / А. М. Миловзорова // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 20–24.
39. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. вузов /А. В. Мудрик. – 2 е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2006. – 304с.
40. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2006. – 346 с.
41. Муртазина В. М. Адаптированная программа нравственного воспитания младших школьников / В. М. Муртазина // Завуч начальной школы. – 2008. – № 1. – С. 114–121.
42. Нравственность в современном мире: методический материал / [сост. О. В. Крючкова, О. А. Хаткевич]. – Минск: Красико-принт, 2003. – 128 с.
43. Нудельман М. М. Методы исследования воображения аномальных детей / М. М. Нудельман. – ИЗД-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. – 212 с.

44. Овчарова Р. В. Психология родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
45. Основы процессу морального виховання школярів / [уклад. В. Анікін]. М.: Советская пресса, 1980. – 145 с.
46. Павленок П. Я. О понятиях, объектах, предметах и функциях социальной работы в социальной педагогике / П. Я. Павленок // Социальная работа и социальная философия. – М., 1996. – С. 21–28.
47. Педагогика / под ред. П. И. Подкасистого. – М. : Просвещение, 1998. – 386 с.
48. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника : (Олигофренопсихология) : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Изд-во РОУ, 1996. – 462 с.
49. Петрова В. И. Азбука нравственного взросления : методический материал / В. И. Петрова. - СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
50. Подбородкова Г. Путешествие в страну Вежливости / Г. Подбородкова // Воспитание школьников. – 2008. – № 1. – С. 76–80.
51. Помиткін Е. О. Проблема розвитку та діагностики духовних ціннісних орієнтацій у старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – № 10. – 1998. – С. 10–16.
52. Практикум по возрастной психологии : учебное пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2010. – 694с.
53. Прусс Б. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивного туризма в условиях учреждения дополнительного образования. Методическое пособие. / Б. А. Прусс – Екатеринбург : ГАНУ СО «Дворец молодёжи», 2018. – 44 с.
54. Родительские собрания. Нравственное воспитание в семье / [сост. Е.В. Васильева]. – Волгоград : Учитель, 2008. – 143 с.
55. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Питер, 2002 – 720 с.

56. Сгибнева Е. П. Классные часы в средней школе: практическое пособие / Е. П. Сгибнева. – М. : Айрис-Пресс, 2005. – 159 с.
57. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : ЖДПУ, 2002. – 260 с.
58. Сизко Г. І. Засвоєння суспільного досвіду як умова ефективної соціалізації дітей із розумовою відсталістю / Г. І. Сизко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2015. – Вип. 30. – С. 302–307.
59. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин. – М. : Академия, 1997. – 312 с.
60. Соколова И. И. Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника: методический материал / И. И. Соколова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 82–85.
61. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / І. В. Гладченко, М. О. Супрун, А. В. Висоцька, – К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с.
62. Стадненко Н. М. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д. Г. , 2006р. – 36 с.
63. Строганова Л. В. Классные часы, беседы для младших школьников и подростков (воспитание толерантности): методический материал / Л. В. Строганова. – М., 2007. – 124 с.
64. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 582 с.
65. Сухоносорова О. Н. Чтобы радость людям дарить, надо добрым и вежливым быть / О. Н. Сухоносорова // Досуг в школе. – 2008. – № 11. – С. 13–15.

66. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія / В. В. Тарасун. – К. : Основа, 1999. – 410 с.

67. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічне вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами в межах спеціального навчального закладу / І. В. Татьянчикова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ, № 23 – 2011. – С. 108–113.

68. Технологія соціально-педагогічної роботи / за ред. А. Й. Капської. – К. : Знання, 2000. – 214 с.

69. Харламов И. Ф. Педагогика. Курс лекций / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1990. – 422 с.

70. Царябина И. В. Нравственное развитие личности детей средствами музыкального фольклора / И. В. Царябина // Дополнительное образование и воспитание. – 2009. – № 5. – С. 49–51.

71. Шакурова М. В. Соціальне виховання в школі : навчальний посібник / М.В. Шакуров. – К. : Генеза, 2004. – 244 с.

72. Шитякова Н. П. Анализ программ духовно-нравственного воспитания младших школьников: методический материал / Н. П. Шитякова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 16–21.

ДОДАТКИ

Додаток А

Карта спостереження взаємодії батьків і дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в ранковий або вечірній відрізок часу

Включає найбільш важливі моменти взаємодії й дозволяє оцінити особливості спілкування батьків з дитиною. Карта заповнюється на кожну дитину.

Спостереження проводять протягом 5-7 хвилин, протягом тижня. Результати фіксуються в відповідній графі:

Критерії оцінювання:

- 1 бал – практично не спостерігається;
- 2 бали – спостерігається час від часу;
- 3 бали – присутній постійно.

Після закінчення дослідження результати кількісно і якісно обробляються, в подальшому вони є основою для індивідуальної роботи з кожним із батьків.

Прізвище та ім'я дитини _____

Дата і час спостереження _____

№	Зміст спостережень	Практично не спостерігається	Спостерігається час від часу	Спостерігається постійно
1	Настрій дитини / батьків			
	похмуре			
	веселе			
	байдуже			
2	Емоційне забарвлення взаємин батьків і дитини			
	схвалення			
	критика			
	бесіда			

3	Характер звернення батьків до дитини			
	ласкаве звернення, з посмішкою			
	увага до настрою, бажань, досягнень			
	надмірна вимогливість			
4	чи задаються питання про як пройшов день			
5	Процедура роздягання / одягання: стиль допомоги дитині			
	роздягається сам			
	допомагає батько			
	разом			
6	Прощання з батьків з дитиною			
	з роздратуванням			
	з домовленостями			
	з побажаннями			

Додаток Б

Тест на оцінку рівня комунікації педагога із батьками

Питання	Відповіді педагогів				
	1	2	3	4	5
1. Ви повинні провести бесіду із одним із батьків. Чи вибиває Вас її очікування з колії?	0	2	0	1	0
2. Чи викликає у Вас почуття незадоволення доручення виступити з доповіддю, інформацією перед батьками? 0	0	1	2	2	2
3. Чи не відкладаєте Ви неприємну бесіду про складну дитину з її батьками до останнього моменту?	0	0	0	1	0
4. Чи вважаєте Ви, що не слід особисто розмовляти з батьками про особливості виховання в сім'ї, а краще провести анкетування, письмове опитування?	0	1	0	2	1
5. Вам пропонують підготувати загальні батьківські збори для батьків спеціального навчального закладу. Чи прикладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього доручення	0	0	0	0	0

6. Чи подобається Вам ділитися своїми переживаннями від спілкування з батьками з колегами, керівництвом?	0	0	0	0	1
7. Чи впевнені Ви, що спілкуватися з батьками набагато складніше, ніж із дітьми?	2	0	0	1	0
8. Раздражаєтесь Ви, якщо один з батьків Ваших вихованців постійно задає Вам питання?	0	0	0	0	0
9. Чи вірите Ви, що існує проблема «вихователів і батьків» і що вони розмовляють на «різних мовах»?	0	0	0	1	0
10. Почувши помилкове висловлювання з питання виховання, Ви промовчите і не вступите в суперечку?	0	0	1	0	0
11. Чи відчуваєте Ви страх коли розбираєте конфліктні ситуації між педагогами і батьками?	0	2	0	0	1
12. У Вас є власні, суто індивідуальні критерії та оцінки сімейного виховання й інших думок з цього приводу Ви не приймаєте?	0	0	0	0	0
13. Чи вважаєте Ви, що виховувати потрібно не тільки дітей, але й батьків?	2	1	2	2	1
14. Вам більш зручніше підготувати інформацію для батьків у письмовому вигляді, ніж провести усну консультацію	2	2	2	2	2
Загальна кількість балів	6	9	7	12	8

Додаток В

Питання анкети «Робота спеціального загальноосвітнього закладу середньої освіти із сім'ями»

1. Сформулюйте і запишіть особисті цілі в роботі з батьками.
2. Якими способами, методами, прийомами ви користуєтесь в повсякденній роботі з батьками, намагаючись поліпшити їх взаємини з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку?
3. Яким Ви хочете бачити ставлення батьків до себе, як до професіонала?
4. Чому, на Ваш погляд, можуть навчитися батьки у педагогів-дефектологів (корекційних психопедагогів)?
5. Чому, на Ваш погляд, педагогічний персонал спеціального навчального закладу може навчитися у батьків?

6. Що, на вашу думку, необхідно зробити для того, щоб сім'я розуміла повсякденне життя спеціальної освітньої установи і активніше брала участь в ній?

Додаток Д

Етапи реалізації програми «Крок назустріч»

Основна діяльність	Учасники	Терміни	Відповідальні
1-й етап (вересень-жовтень 2019-2020 н. р.) – проектно-організаційний			
1. Вивчення науково-методичної літератури.	Магістрант, педагогічний колектив	Вересень-жовтень	Магістрант
2. Вивчення практики роботи педагогічних працівників з даної проблеми в школі.	Магістрант, педагогічний колектив	Вересень-жовтень	Магістрант
3. Аналіз ефективності сформованої системи роботи педагогів з родиною.	Магістрант, педагогічний колектив	Вересень-жовтень	Магістрант
4. Розробка концепції програми і плану заходів	Ініціативна група	Вересень-жовтень	Магістрант
2-й етап (жовтень-листопад 2019-2020 н. р.) – констатувальний			
1. Аналіз виховного потенціалу сімей школярів.	Магістрант, вчитель і вихователь 1 класу, соціальний педагог	Жовтень-листопад	Магістрант, заступник директора з виховної роботи
2. Моніторинг роботи педагогів з родиною.	Магістрант, педагогічний колектив	Листопад	Магістрант

3. Підбір методик психолого-педагогічної діагностики і моніторингу реалізації програми.	Магістрант, ініціативна група	Листопад	Магістрант
4. Вивчення позитивного досвіду сімейного виховання.	Магістрант, вчитель і вихователь 1 класу, соціальний педагог	Листопад	Магістрант
3-й етап (листопад-травень 2019-2020 н. р.) – практичний (з використанням дистанційних форм комунікації)			
1. Забезпечення умов для реалізації програми.	Адміністрація школи	Протягом етапу	Магістрант
2. Реалізація напрямків програми	Магістрант, ініціативна група	Протягом етапу	Магістрант
3. Впровадження в практичну діяльність нових форм роботи з сім'єю	Магістрант, ініціативна група	Протягом етапу	Магістрант
4. Зародження нових традицій, зміцнення колишніх традицій. Виховні заходи, конкурси, акції: «Дитинства дні не квапте», «Вам, милі мами!», «Своїй сім'ї я присвячую», «День батька», «Масляна», «Сім'я року» та інші.	Магістрант, ініціативна група	Протягом етапу	Магістрант, шкільний колектив, батьки

5.Педагогічна підтримка сімей: акція «Милосердя», марафон «Літо», ярмарок «Поспішайте робити добрі справи»,	Магістрант, шкільний колектив, батьки	Протягом етапу	Магістрант, шкільний колектив, батьки
6.Батьківський всеобуч: Консультації фахівців «Азбука для батьків», клуб «Родинне вогнище».	Фахівці різних служб, соціальний педагог	Постійно	Магістрант, заступник директора виховної роботи 3
7. Організація постійно діючих науково-практичної, методичних, проблемних, психолого-педагогічної семінарів, спрямованих на якісну реалізацію програми.	Магістрант, ініціативна група	Протягом етапу	Заступник директора виховної роботи 3
8. Створення банку тематичних батьківських зборів за віковими групами.	Класні керівники, вчителі початкових класів.	Протягом реалізації програми	Магістрант, заступник директора виховної роботи. 3
4-й етап (вересень-жовтень 2020-2021 н. р.) – аналітичний			
Узагальнення досвіду роботи педагогічних працівників з реалізації програми.	Магістрант, педагогічний колектив	Вересень -жовтень	Магістрант
Звіт на методичному об'єднанні класних керівників школи.	Магістрант, ініціативна група	Жовтень	Магістрант, заступник директора виховної 3

			роботи.
Звіт на батьківських зборах	Магістрант, вчитель 2 класу	Жовтень	Магістрант, вчитель 2 класу