

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

ЗАХАРЧЕНКО Юлія Миколаївна

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ В. В. Кобильченко,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ Ю. М. Захарченко
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	6
1.1. Тракткування поняття «соціалізація» у вітчизняній та закордонній науковій спільноті.....	6
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.....	17
1.3. Фактори соціалізації дітей означеної категорії.....	27
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. СТАН СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	37
2.1. Критерії та рівні визначення стану соціалізованості учнів означеної категорії.....	37
2.2. Методика проведення констатувального дослідження та її результати.....	43
Висновки до розділу 2.....	52
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ, ПРОГРАМИ ТА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	54
3.1. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	54
3.2. Програма та модель соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.....	60
3.3. Результати формульовального експерименту.....	65
Висновки до розділу 3.....	73
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ.....	84

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти має передбачати створення таких умов, за яких дитина з порушеннями інтелектуального розвитку отримає можливість сформувати власні особисті цінності, реалізувати власну життєву програму. Особливо це актуально в умовах трансформації українського суспільства, соціальних зламів і криз. Переосмислення суспільством ставлення до дітей цієї категорії, яке відбувається нині, визнання їхніх прав, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до їхнього розвитку, навчання та виховання, зумовлюють необхідність визначення оптимальних умов їхньої соціалізації (Г. Блеч, В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інші).

Дослідженню питань навчання, виховання та адаптації до шкільних умов дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку присвятили свої роботи А. Висоцька, І. Войтюк, Н. Волобуєва, Г. Гончаренко, Т. Докучина, Р. Дутковська, Т. Климова, Н. Назарова, М. Омельченко, Л. Рибченко, А. Савицький, В. Товстоган та інші. Аналіз робіт науковців свідчить про їх вагомий внесок у розбудову засад спеціальної дидактики та виховання. Одночасно можемо констатувати, що недостатньо досліджене питання соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти.

У практичній діяльності вчителів і вихователів спеціальних шкіл приділяється значна увага питанню соціалізації школярів означеної категорії, шляхом проведення різноманітних виховних заходів, екскурсій, зустрічей, конкурсів, вікторин, ігор тощо. Проте науково-методичний супровід із зазначенням ефективних умов соціалізації дітей вказаної категорії, на нашу думку, є недостатнім, що й зумовило вибір теми магістерського дослідження: «Педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов соціалізації, програми та моделі соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

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

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити критерії та рівні соціалізованості учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Визначити ефективні педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
4. Експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов соціалізації, програми та моделі соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Об'єкт – процес соціалізації учнів із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Предмет – педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні критеріїв та рівнів соціалізованості учнів з інтелектуальними порушеннями; адаптації існуючих діагностичних методик; розробленні програми та моделі соціального розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої програми соціального розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту, використанні адаптованих діагностичних завдань на визначення рівня соціалізованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (75), 3 додатків на 11 сторінках. У роботі міститься 6 таблиць і 9 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 95 сторінок, з них – 76 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Трактування поняття «соціалізація» у вітчизняній та закордонній науковій спільноті

На сучасному етапі розвитку вітчизняна освіта повинна працювати на випередження, готувати людину до життя в постійно мінливих умовах, сприяти розвитку людського потенціалу, розв'язувати найбільш значущі і гострі соціальні проблеми, тобто приводити до успішної та ефективної соціалізації особистості.

Соціалізація особистості проходить на всіх етапах її розвитку в різних соціальних інститутах, в тому числі і в школі. Саме навчальний заклад середньої освіти є важливою і най тривалішим щаблем освіти, що забезпечує її нову якість, подальшу життєву успішність кожної людини і суспільства в цілому.

Згідно з тлумачним словником іноземних слів соціалізація (лат. «Socialis» – громадський) – це процес становлення особистості, освоєння індивідом соціальних норм і цінностей суспільства [55].

Великий психологічний словник визначає поняття «соціалізація» як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин [5].

У популярній психологічній енциклопедії уточнюється, що соціалізація – це процес засвоєння і відтворення людиною культурно-історичного досвіду, а саме знань, умінь, норм, цінностей, стилів поведінки того суспільства, до якої вона належить [48].

У екологічному словнику, поняття «соціалізація» тлумачиться як процес інтеграції будь-якої особини в популяцію, до якої вона належить [74].

У кримінології соціалізація розглядається як процес прийняття норм і цінностей, поглядів і способу дій, а також інтеграція системи суспільних ролей [6].

У політичному словнику поняття «соціалізація» визначається як процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства; цей процес включає, як цілеспрямований вплив на особистість (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування [46].

Історичний словник тлумачить поняття «соціалізація» як перехід в громадську (державну) власність [16].

Культурологи при визначенні соціалізації роблять акцент на соціокультурному досвіді. На їхню думку, соціалізація – це процес засвоєння і активного відтворення індивідом соціокультурного досвіду (соціальних норм, цінностей, зразків поведінки, ролей, установок, звичаїв, культурної традиції, колективних уявлень і вірувань тощо) [33].

У філософському словнику соціалізація трактується як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, а також процес інтеріоризації індивідом відповідних знань, цінностей і норм [63].

Аналіз довідникової літератури дає підстави нам вважати, що в понятті «соціалізація» закладено певний вимір-відношення: особистість і соціальне середовище. У широкому сенсі соціальне середовище – це частина навколишнього світу, що складається з людей, а також громадських і державних структур, організацій, з якими людина безпосередньо контактує в повсякденному житті.

Л. Акатов поняття «соціальне середовище» дещо звужує – до соціального оточення конкретної людини, з якими кожен індивід знаходиться в специфічних відносинах. При цьому автор представляє соціальне середовище як багаторівневе утворення (мікросередовище, непряма соціальна освіта, що впливає на індивіда, макросередовище), яке включає в

себе численні соціальні групи, які мають значний вплив на діяльність та психічний розвиток і поведінку індивіда [2].

За автором, мікросередовище – це найближче оточення особи (сім'я, група дитячого садка, клас у школі, виробничий колектив, різні неформальні групи спілкування та інше), все те, що безпосередньо впливає на людину. У мікросередовищі людина формується і реалізує себе як особистість.

Непряма соціальна освіта – це певний вплив на індивіда, який безпосередньо не пов'язаний з людиною і впливає на особистість лише через найближчим оточення.

Макросередовище – це система соціальних відносин у суспільстві (економічні, правові, політичні, ідеологічні та інші). Названі компоненти макросередовища, на думку Л. Акатова впливають на індивідів як безпосередньо – через закони, соціальну політику, цінності, норми, традиції, засоби масової комунікації, так і опосередковано, через вплив на малі групи, в які включений індивід. Сутність процесу соціалізації визначається тим, що стоїть за цими відносинами, яку роль відіграє особистість у суспільстві та який вплив на неї здійснює середовище [2].

Аналіз різних аспектів соціалізації ґрунтується на ключових положеннях теорій К. Маркса (соціально-історичної детермінізм), Дж. Г. Міда (символічний інтеракціонізм), Ч. Кулі (теорія «дзеркального Я»), Т. Парсонса (структурний функціоналізм), Дж. Дьюї (філософія прагматизму), З. Фрейда (психоаналіз), Ж. Піаже (когнітивістська теорія), Р. Мертон (теорія девіації), П. Бергера, Т. Лукмана (феноменологічна соціологія), Ю. Хабермаса (критична теорія соціалізації), Г. Лоурі, Дж. Коулмена (теорія соціального капіталу), Е. Еріксона (розвиток в контексті послідовних онтогенетических криз), А. Мудрика (соціально-педагогічний підхід).

Як бачимо, поняття «соціалізація» визначається науковцями досить широко і єдиного тлумачення не існує, причому вживається всім комплексом соціально-гуманітарних наук в різних контекстах.

На філософському рівні соціалізація розглядається в аспекті сутності процесу соціального розвитку людини і становленні її соціальної свідомості (С. Рубінштейн, В. Петровський, Д. Фельдштейн та інші).

З точки зору соціології існує два підходи до процесу соціалізації (перший – Е. Дюркгейм, Т. Парсонс та їх послідовники, котрі розглядали соціалізацію з позицій суспільства, і другий – Г. Тард і його послідовники, які розглядали соціалізацію з позиції особистості).

На соціально-психологічному рівні соціалізація розглядається не як структура і сутнісна характеристика цього процесу, а як механізм соціальної регуляції поведінки (Л. Бувєва, М. Бобнєва та інші). Механізми соціальної взаємодії і прийняття певної соціальної ролі аналізуються Г. Андрєєвою та І. Коном, як умови розвитку і функціонування особистості в різних соціальних групах [62].

Соціально-психологічного підходу дотримувалися й А. Донцов, Я. Коломінський, Р. Кричевський та інші, які досліджували вікові особливості процесу соціалізації.

Варто зауважити, що науковці в галузі педагогіки та психології найчастіше звертають увагу на чотири контексти формування особистості – ціннісний, психологічний, педагогічний і соціальний. У цьому відношенні соціалізація представляється:

- по-перше, як цілеспрямований процес становлення моралі суспільства і особистості, що володіє всім спектром необхідних соціальних і духовних якостей в ньому;
- по-друге, як розвиток особистості, її самовизначення на тлі задоволення різного рівня потреб;
- по-третє, як інтегрований процес виховання і освіти;
- по-четверте, як процес освоєння різноманітних соціальних ролей [62].

Узагальнюючи вищевикладене, ми виділяємо такі теоретичні напрямки пояснення процесу соціалізації, які представлені в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, а саме:

- 1) соціологічний;
- 2) економічний;
- 3) біогенетичний;
- 4) соціогенетичний;
- 5) інтеракціоністичний;
- 6) соціально-екологічний;
- 7) психоаналітичний;
- 8) когнітивний;
- 9) соціальне навчання;
- 10) діяльнісний підхід;
- 11) структурно-динамічний підхід (табл. 1.1.)

Таблиця 1.1.

Головні підходи до вивчення соціалізації в різних науках

Підходи	Автори	Основні положення
Соціологічний	Т. Парсонс; Р. Мертон; Э. Дюркгейм; Е. Сатерленд	Соціалізація проходить протягом усього життя, її основними факторами є вік і нормативна криза, яка підготовлена, як психологічним розвитком особистості, так і вимогами соціального середовища. Індивід виробляє стратегії подальшого розвитку і можливості включення в суспільство і стиль поведінки в ньому. Індивід «вбирає» в себе суспільні цінності в процесі спілкування, в результаті чого наслідую загальнозначущі нормативні стандарти і стає частиною його мотиваційної структури.
Біогенетичний	Ч. Дарвін; Э. Геккель; Г. Холл; А. Гезелл	Кожна людина в своєму розвитку проходить ті ж стадії, що пройшло все людство в ході еволюції. Будь-які людські здібності та вміння виникають самі собою як результат дозрівання незалежно від навчання і практики. Соціальна поведінка людини – це результат існування її вроджених механізмів, що сформувалися в результаті тисячолітньої еволюції.

Соціогенетичний	Р. Бенедикт; М. Мід; Л. Виготський; А. Петровський	Розвиток особистості визначається соціокультурними умовами, тому що, елементи культури – традиції, звичаї, вірування, спосіб життя – в різних суспільствах різні, тому й соціалізація відбувається за допомогою різних механізмів. Внаслідок цього процес соціалізації індивіда здійснюється в певних соціальних умовах сім'ї, найближчого оточення, регіону, країни, в певних соціально-політичних, економічних умов, в етносоціокультурних, національних традиціях того народу, представником якого є ця людина.
Інтеракціоністичний	Ч. Хортон; Ч. Кулі; А. Лазурський; В. Мясіщев; Г. Ловецький	Рушійною силою соціального розвитку особистості є соціальна взаємодія з оточенням, а не внутрішні психічні стани і фактори соціального середовища. У центрі уваги дослідників виявляється активний, розумний, діяльний суб'єкт. Для розкриття об'єктивної основи психічних властивостей особистості необхідний аналіз системи відносин «Індивід – суспільство» і процес взаємодії особистості і системи загальних відносин, який здійснюється шляхом соціалізації та індивідуалізації особистості.
Соціально-екологічний	У. Бронфен-бреннер; Г. Крайг	Соціалізація є собою складний процес: з одного боку, індивід активно реструктурує своє багаторівневе життєве середовище, а з іншого – сам відчуває вплив всіх елементів цього середовища і взаємозв'язків між ними.
Соціальне навчання	Н. Міллер; Дж. Доллард; А. Бандура; Б. Ф. Скіннер; Р. Уолтерс	Соціалізація відбувається під впливом навколишнього середовища. Більшість форм поведінки, моральних принципів, установок утворюються шляхом навчання, яке має всеосяжний характер, тобто людина є продуктом своєї особистої історії навчання. Особистість в процесі соціалізації засвоює нові зразки дій і відповідним чином змінює свою поведінку.
Психоаналітичний	З. Фрейд; Е. Еріксон	Процес соціального розвитку є процесом послідовного оволодіння особистістю енергією лібідо, відкритий прояв якого суперечить нормам культури. Відповідно, соціалізація – це становлення і розвиток внутрішньої активності особистості та її погребової сфери.

Когнітивний	Ж. Піаже; Л. Колберг	Соціалізація – це моральний розвиток особистості протягом усього життя, яке є індивідуальним для кожної окремої людини.
Діяльнісний підхід	А. Леонтьєв; Л. Гальперін; Д. Ельконін; В. Давидов; А. Петровський; А. Асмолов	Психіка – це форма життєдіяльності суб'єкта, що забезпечує рішення визначених завдань в процесі взаємодії його зі світом. Психічний розвиток людини має соціальну природу: прогрес людства визначається не біологічно, а завдяки соціальними законами. При цьому ключовим процесом у розвитку людини є її діяльність, у ході якої вона не тільки перетворює світ, а й розвиває себе як особистість.
Структурно-динамічний	А. Ковальов; К. Платонов; Б. Паригін; Г. Андрєєва; А. Мудрик	Соціалізація – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого боку, процес активного виробництва індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності та активного включення в соціальне середовище.
Економічний	Ю. Морозюк; А. Вяткін; С. Камингс; Д. Тейбел	Соціалізація є процесом розв'язання множинних протиріч і досягнення певного рівня економічного самовизначення, тобто реалізації себе як економічного суб'єкта. Особистість опановує роллю, використовуючи її як інструмент, засіб для перебудови своєї поведінки в різних ситуаціях, забезпечуючи «відступ на надійні позиції» – зниження значущості матеріальних цінностей, підтримка базових цінностей і стійкі компоненти самовизначення.
Адаптаційний	Дж. Дьюї; Т. Парсонс; Р. Мертон; В. Кукартц; Р. Лафон; О. Ніколаєва; А. Леутіна	Соціалізація – це процес входження індивіда в світ конкретних соціальних зв'язків та інтеграції особистості в різні типи соціальних зв'язків через культуру, цінності та норми, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості.

Як бачимо, серед вчених, які представляють різні науки не існує єдиної думки. Теорії соціалізації розрізняються певними механізмами соціалізації:

безпосереднього переймання досвіду (біхевіористичні моделі), соціального навчання (соціологічний підхід, соціогенні, діяльнісний підхід), ідентифікації (психоаналітична концепція), соціального порівняння (інтеракціоністичний підхід) і соціальної категоризації (когнітивна теорія).

Аналіз наукових джерел свідчить, що в більшості з розглянутих наукових напрямків соціалізація розглядається як складний, внутрішньо і зовнішньо обумовлений і багато в чому суперечливий процес засвоєння індивідом соціального досвіду. На нашу думку, найбільш дискусійним є питання про агентів соціалізації, тобто вплив на особистість зовнішніх (середовищних) і внутрішніх (психологічних) факторів і співвідношення цього впливу [62].

Незалежно від визначеного підходу, соціалізація розуміється як вираз особистісно-психологічної основи, певного базису, тобто особистості, як «відносно замкнутої та розвиненої системи по відношенню до навколишнього світу», і трактується як формування вільного і відповідального індивіда, який усвідомлює внутрішній характер власного вибору і поведінки. При цьому більшість дослідників розглядає соціалізацію як двосторонній процес, призначення якого полягає, з одного боку, в засвоєнні індивідом існуючого соціального досвіду, а з іншого – в активному перетворенні і відтворенні досвіду в різних, в тому числі професійних, видах діяльності [14].

В Україні проблема соціалізації стала розглядатися, як відносно самостійна (з використанням саме цього терміна), лише починаючи з кінця 60-х років XX століття. До цього різні аспекти соціалізації висвітлювалися в межах психології розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Л. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Леонтьєв та інші), а також в роботах вітчизняних педагогів – А. Макаренка та В. Сухомлинського.

У 70-80 роках минулого століття досліджувалися проблеми взаємозв'язку соціалізації з індивідуалізацією, розвитком і соціалізацією особистості з позиції діяльнісного підходу. У наукових і методичних працях

В. Бочарової, Б. Вульфова, С. Гаврова, І. Кона, А. Мудрика, Л. Новікової та інших значна увага приділялася саме педагогічному аспекту соціалізації особистості. Соціально-педагогічний підхід визначає соціалізацію як розвиток людини протягом усього життя в процесі самореалізації, засвоєння і відтворення нею культури суспільства. Розвиток особистості з цих позицій є багатоетапним процесом включення людини в соціально-культурні інститути, види культурної діяльності, що сприяють соціалізації.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки відзначається значна інтенсифікація дослідження різних аспектів соціалізації дітей і молоді. Зокрема, Л. Пак трактує соціалізацію, як процес засвоєння і відтворення норм, соціальних установок, традицій, освоєння системи соціальних ролей множинних мікросоціумів – сімейного, трудового, навчального та інших колективів, неформальних груп, найближчого побутового оточення, демографічних, територіальних, професійних соціальних спільнот [38].

На думку В. Воробйова та Ю. Кривова, соціалізації не може бути нічим іншим, як «філогенетичним процесом», що є джерелом формування, накопичення і розвитку соціального досвіду, досвіду моральних відносин, який для кожного учасника зазначеного процесу (як юного, так і дорослого) стає «системою координат», вихідною об'єктивною основою у формуванні родової людської сутності [29; 30].

Схожої думки дотримується С. Разуваєв. Дослідник вважає, що в педагогічному сенсі соціалізація є розвитком і самореалізацією дитини протягом усього життя в процесі засвоєння та відтворення культури суспільства, норм моралі і права конкретного соціуму [49].

На основі вищевикладеного вважаємо, що найбільш значущими для особистості є діяльнісні (придбання та відтворення соціального досвіду в діяльності), інтеракціоністичні (вибір певної ролі в процесі соціальної взаємодії) та економічні теорії (опора на потреби особистості з урахуванням наявної економічної ситуації) соціалізації, які добре вписуються в новий освітній процес сучасної Нової української школи і не суперечать

структурно-динамічному підходу, що розглядає соціалізацію з двох сторін (засвоєння досвіду – процес навчання і його відтворення – процес придбання компетентностей).

Варто зауважити, що науковці диференціювали це поняття за видами. Зокрема ними виділено такі види соціалізації:

- статево-рольвий (людина, дорослішаючи послідовно освоює ролі хлопчика – юнака – чоловіка; або дівчинки – дівчини – жінки);
- сімейно-побутовий (відповідно до статі й статусу в родині, індивід виступає в ролі матері, дружини, чоловіка, батька, дочки, бабусі тощо)⁴
- професійно-трудовий (лікар, педагог, поліцейський, військовий, начальник, керівник, підлеглий);
- субкультурно-груповий (байкер, панк, рокер та інші) [73].

Розкриваючи поняття «соціалізація» на нашу думку, не можливо оминути проблематику засобів соціалізації школярів. Засоби – це все те, що допомагає соціалізуватися дитині, тобто те, за допомогою чого відбувається соціалізація.

Т. Шибутані виокремлює наступні засоби:

- вигодовування;
- побутові;
- духовні;
- освітні;
- комунікативні;
- заохочення [71].

Схожих поглядів дотримувалася О. Степанова, яка виділяла:

- побутові навички (які передбачають формування вміння обслуговувати себе – вмиватися, зачісуватися, чистити зуби, зав'язувати шнурки, прибирати житло тощо. Чим старша дитина, тим більше свободи і самостійності їй належить, але не тільки в «списку бажань» на кшталт погуляти з друзями допізна, а ще й в справах по господарству – сходити в магазин або погуляти з собакою;

– елементи духовної культури (формування світогляду й переконань на основі прочитаних книг, переглянутих фільмів, відвіданих музеїв, прослуханих пісень та інше, які знайомлять дитину з системою цінностей, прийнятих у суспільстві. У процесі соціалізації учні школи пізнають себе в героях творів, знаходять відповіді на хвилюючі питання, вчаться думати і міркувати, аналізують поведінку персонажів в ситуаціях, аналогічних власному досвіду тощо;

– освіта (рівень освіченості має значний вплив на соціалізацію особистості. Це важлива умова соціалізації школярів. Від якості навчання залежить, наскільки конкурентоспроможним і повноцінним членом суспільства виросте конкретний учень. У населених пунктах без доступу до повноцінної освіти процес соціалізації порушується – дитина засвоює обмежену і замкнуту систему цінностей, не маючи можливості розвиватися поза цими рамками;

– спілкування на ранніх етапах розвитку. У науці відомі випадки, коли діти росли в умовах крайньої соціальної ізоляції і виховувалися тваринами. Вчені встановили, що люди, які жили у відриві від суспільства перші 3,5-6 років життя, вже не зможуть освоїти людську мову, ходити прямо, осмислено спілкуватися з іншими людьми. Це демонструє, наскільки важливими для розвитку дитини є перші роки її життя. Те, як дорослі спілкуються з дитиною, безпосередньо впливає на процес їхньої соціалізації.

– методи заохочення і покарання. Способи виховання відіграють велику роль в соціалізації молодших школярів. Заохочення – це метод, що стимулює розвиток дитини. Він дає набагато сильніший ефект, а ніж покарання. Заохочення викликає позитивні емоції, сприяє формуванню почуття власної гідності, дисциплінованості, відповідальності. Для успішної соціалізації важливо, щоб школяра частіше хвалили, ніж лаяли [56].

Таким чином, найбільш значущими для особистості є діяльнісні (придбання та відтворення соціального досвіду в діяльності), інтеракціоністичні (вибір певної ролі в процесі соціальної взаємодії) та

економічні теорії (опора на потреби особистості з урахуванням наявної економічної ситуації) соціалізації, які добре вписуються в новий освітній процес сучасної Нової української школи і не суперечать структурно-динамічному підходу, що розглядає соціалізацію з двох сторін (засвоєння досвіду – процес навчання і його відтворення – процес придбання компетентностей).

У зміст поняття «соціалізація» входить засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів; формування соціальних установок і переконань; входження індивіда в соціальне середовище; прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків; самоактуалізація Я особистості; засвоєння індивідом соціальних впливів; соціальне прийняття індивіда.

Низка дослідників диференціюють соціалізацію за видами на статеворольову, сімейно-побутову, професійно-трудова та субкультурно-групову.

Вчені виділяють засоби впливу на особу. До них віднесено такі засоби соціалізації, як вигодовування, побут, духовна сфера, освіта, спілкування та заохочення.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку – це діти, які мають різні відхилення психічного або фізичного плану, що обумовлюють порушення загального розвитку, які не дозволяють таким особам вести повноцінне життя. Діти з порушеннями інтелекту – це відповідна група осіб, яка потребує особливої уваги та підходу до виховання, навчання й корекції когнітивної, емоційно-вольової, потребово-мотиваційної, комунікативної та інших сфер.

Характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежить від багатьох показників, серед яких визначальним є сам дефект.

Адже саме від нього залежить подальша практична діяльність індивідуума [13; 21; 22; 24; 52; 54].

Л. Виготський наголошував на необхідності включати дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в різну соціально значиму діяльність, спрямовану на формування дитячого досвіду. Л. Виготський ввів поняття «Структура дефекту». Первинне порушення, наприклад, порушення слуху або зору тягне за собою вторинні відхилення в розвитку. Відповідно, при різних первинних причинах можуть виникати різні й у великій кількості вторинні відхилення. Такі прояви, як правило, виникають у дитячому, ранньому та дошкільному віці.

Вторинне відхилення носить системний характер, і змінює всю структуру психічного розвитку дитини.

В. Лапшин і Б. Пузанов виділяють наступні причини у дітей інтелектуальної неповноцінності:

1. Ендогенні (або внутрішні) чинники, які поділяються на три групи:
 - пренатальні (до народження дитини): це може бути хвороба матері, нервові зриви, травми, спадковість тощо;
 - натальні (момент пологів): це можуть бути важкі пологи, занадто швидкі пологи, втручання медиків тощо;
 - постнатальні (після народження): черепно-мозкові травми. Інфекційні хвороби тощо.
2. Екзогенні (або зовнішні) причини:
 - причини соціально-біологічного характеру: екологія, тютюнопаління, наркоманія, алкоголізм тощо [34].

Ю. Кулеміна склала психолого-педагогічну характеристика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Дослідниця вказала на такі проблемні моменти в розвитку дітей зазначеної категорії:

1. У школярів цієї категорії спостерігається низький рівень розвитку сприйняття. Це проявляється в необхідності більш тривалого часу для

прийому і переробки сенсорної інформації, у них фіксується недостатня кількість і обсяг знань про навколишній світ.

2. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку недостатньо сформовані просторові уявлення, вони часто не можуть здійснювати повноцінний аналіз форми, їм складно встановити симетричність, тотожність частин певної загальної фігури, їм важко розташувати конструкцію на площині, з'єднати її в єдине ціле.

3. Увага в дітей цієї нозології та віку нестійка, розсіяна, школярі з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку відчують складність в переключенні з однієї діяльності на іншу. Недоліки організації уваги обумовлюються слабким розвитком інтелектуальної активності таких дітей, недосконалістю навичок і умінь самоконтролю, недостатнім розвитком почуття відповідальності та інтересу до навчання і пізнання нового.

4. Пам'ять обмежена в обсязі. У таких дітей переважає короткочасна пам'ять над довготривалою, а механічна над логічною, наочна над словесною.

5. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку знижена пізнавальна активність, відзначається уповільнений темп переробки інформації.

6. Мислення у таких дітей переважно наочно-дієве. Таке мислення розвинене в більшій мірі, ніж наочно-образне й особливо словесно-логічне. Навіть у старшокласників з порушеннями інтелекту формуються лише певні елементи словесно-логічного мислення.

7. У значної частини учнів із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку знижена потреба в спілкуванні, як з однолітками, так і з дорослими.

8. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку ігрова діяльність не сформована. Сюжети гри примітивні, звичайні, способи спілкування і самі ігрові ролі бідні.

9. Мовлення в дітей цієї нозології та віку відстає від мовлення дітей з нормо-типовим розвитком. Спостерігаються порушення мовленнєвих функцій, адже всі компоненти мовленнєвої системи не сформовані.

10. У школярів означеної категорії спостерігається низька працездатність у результаті підвищеного виснаження, внаслідок виникнення явищ психомоторної розгальмованості.

11. Спостерігається несформованість довільної поведінки по типу психічної нестійкості, розгальмування потягів, навчальної мотивації [32].

Внаслідок специфіки розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у них проявляється недостатня сформованість психологічних передумов до оволодіння повноцінними навичками навчальної діяльності. У дітей цієї категорії молодшого шкільного віку виникають труднощі формування навчальних умінь (планування майбутньої роботи, визначення шляхів і засобів досягнення навчальної мети; контролювання власної діяльності, вміння працювати у встановленому темпі тощо).

У дослідженнях І. Шаповала та О. Шаповалої виокремлено типові труднощі (загальні проблеми), які виникають у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку під час навчання в молодших класах спеціальних шкіл чи інклюзивних класів. Науковці до таких проблем відносять:

- відсутність мотивації до пізнавальної діяльності, обмежені уявлення про навколишній світ;
- дуже низький темп виконання завдань;
- постійна потреба в контролі та допомозі дорослого;
- низький рівень уваги (стійкість, концентрація, перемикання тощо);
- низький рівень розвитку мовлення та мислення;
- труднощі в розумінні інструкцій;
- інфантилізм;
- порушення координації рухів;
- низька самооцінка;

- підвищена тривожність (деякі діти дуже болісно реагують навіть на зміну тону в голосі вчителя, реагують на зміну в настрої педагога чи авторитетного однокласника тощо);

- високий рівень психом'язової напруги;

- низький рівень розвитку дрібної і великої моторики;

- для більшості дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку характерна підвищена стомлюваність. Вони швидко стають млявими або дратівливими, плаксивими, насилу зосереджуються на завданні. При невдачах швидко втрачають інтерес, відмовляються від виконання завдання. У деяких дітей цієї категорії в результаті стомлення виникає рухове занепокоєння;

- у значної частини дітей відзначається підвищена збудливість, занепокоєння, схильність до спалахів дратівливості, впертості, девіантної поведінки, психопатоподібних проявів тощо.

Усі діти з порушеннями інтелектуального розвитку диференціюються на таких, в яких продіагностована олігофренія або деменція. У більшості школярів, які навчаються в спеціальних закладах загальної середньої освіти є олігофренія.

Олігофренія – це форма розумового та психічного недорозвинення, що виникає в результаті ураження центральної нервової системи, і в першу чергу кори головного мозку, в пренатальний (внутрішньоутробний), натальний (при пологах) або постнатальний (на самому ранньому етапі прижиттєвого розвитку) періоди.

М. Певзнер виділила п'ять основних форм олігофренії:

- неускладнену;

- з переважанням процесів збудження або гальмування;

- зі зниженням функцій аналізаторів;

- з психопатоподібною поведінкою;

- з вираженою недостатністю лобових відділів кори головного мозку.

Кожна з форм має цілу низку специфічних ознак, обумовлених структурою дефекту, але також виявляються й загальні особливості, які слугують підставою для їх об'єднання в певну категорію дітей з відхиленнями в розвитку, а отже, й для навчання в спеціальних закладах середньої освіти або інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл.

М. Певзнер і Б. Пінський до таких загальних особливостей відносили суттєві відхилення в розвитку в дітей всіх вищих психічних функцій та особистісної сфери [39; 44].

С. Рубінштейн вважає, що перебіг і розвиток різних психічних процесів залежать від змісту, структури, мотивів, цілей і засобів здійснення діяльності. Своєрідність особистості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями обумовлено тим, що в процесі аномального розвитку в них формується якісно своєрідна будова діяльності. Те, що в нормо-типових дітей засвоюється в дошкільному віці, в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку формується значно пізніше і тільки в процесі спеціального навчання [50].

Наприклад, порушення уваги, що є важливим компонентом діяльності, на думку С. Лієпіня, є одним з характерних симптомів інтелектуального порушення. Дослідження науковця вказують на те, що в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку домінуючою є мимовільна увага, на відміну від їх нормо-типових однолітків, у яких на перший план виступає довільна увага [35].

Загальний рівень розвитку уваги в учнів зазначеної категорії низький. Це проявляється в тому, що діти не помічають суттєвих елементів зображень, не розуміють, не засвоюють і не усвідомлюють те, що їм повідомляє вчитель, неточно розуміють завдання, помиляються при виконанні однотипної роботи. Варто зауважити, що допущені дітьми з порушеннями інтелекту помилки носять нестабільний характер, який вказує саме на недостатність уваги, а не на незнання або невміння.

Вказані особливості дітей з інтелектуальними порушеннями, М. Певзнер пов'язує з патологічною інертністю нервових процесів, тобто з порушеннями їх рухливості, балансу між процесами збудження і гальмування [39].

Пам'ять цих дітей відрізняється повільністю процесу запам'ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення й епізодичною забудькуватістю. За даними І. Бгажнокової, В. Синьова, М. Матвєєва та О. Хохліної, в учнів з інтелектуальними порушеннями страждає, як логічна, так і механічна пам'ять, її обсяг, а також продуктивність, як довільного, так і мимовільного запам'ятовування. У порівнянні з нормо-типовими однолітками, відмінною рисою пам'яті дітей з порушеннями інтелекту є недостатня повнота, недостатня точність, послідовність тощо. Наприклад, виклад матеріалу в логічній послідовності при ненавмисному сприйнятті зазвичай являє собою суму неупорядкованого пригадування, де проявляються характерні порушення мовлення та мислення. Але при будь-якому типі відтворення матеріалу, що запам'ятовується, відзначається велика кількість замін, доповнень, хоча до більш старшого віку кількість помилок скорочується.

Подібні особливості пам'яті значно ускладнюють навчальний процес і пізнавальну діяльність у цілому. Формування навичок і вмінь, придбання нових знань і їх використання в будь-якому виді діяльності неможливе без використання пам'яті. Вкрай складним у таких умовах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку стає і формування уявлень [3; 53].

Мислення дітей означеної категорії розвивається за тими ж законами, що і в дітей з нормо-типовим розвитком:

- у дітей з порушеннями інтелекту формуються ті ж види мислення , що й в однолітків у нормі – наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне;
- формуються ті ж самі мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення.

Варто наголосити, що існують певні специфічні риси, які характеризуються уповільненим темпом розвитку, в більш пізніх термінах початку і в подовженості етапів становлення мислення. Недорозвинення аналітико-синтетичної діяльності проявляється в безсистемності та непослідовності аналізу, коли учні безладно, по декілька разів відмічають і називають несуттєві властивості предмета, залишаючи при цьому без уваги головні деталі. Наслідком такого аналізу є відповідно і неадекватний, неякісний синтез. Труднощі аналізу і синтезу поглиблюються бідним словниковим запасом учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Відсутність у їхньому активному словнику слів і термінів, необхідних для характеристики об'єкта, порушує цілісність їхнього сприйняття і формування уявлень про певний об'єкт чи предмет вивчення [3; 39].

Іншою особливістю мисленнєвої діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є зниження можливостей узагальнення, тобто конкретність мислення. У процесі навчання це проявляється в тому, що діти не якісно усвідомлюють та засвоюють правила і загальні поняття.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями також характерною є непослідовність і безсистемність мислення, яка може бути обумовлена порушенням цілеспрямованості діяльності, в'язкістю інтелектуальних процесів, їх схильністю до «залипання» на не суттєвих дрібницях чи деталях.

За даними О. Калмикової, значні порушення в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку відбуваються при здійсненні ними операцій порівняння. Учні молодших класів спеціальних закладів середньої освіти зазвичай звертають увагу на ті ознаки, які відрізняють один предмет від іншого, а не знаходять спільні риси в досліджуваних об'єктах. На думку дослідниці, з цим пов'язані подальші труднощі в класифікації.

Також значні труднощі такі діти відчують при порівнянні уявних образів, при оперуванні уявленнями і поняттями. Оволодіння абстрактним мисленням в школярів молодших класів є ускладненим, що спричинює

серйозні труднощі у встановленні навіть простих причинно-наслідкових зв'язків, особливо у випадках, коли аналізоване поняття знаходиться поза життєвим досвідом дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку [17].

Дітей означеної категорії також характеризує і слабкість регулюючої ролі розумової діяльності. Дитина з порушеннями інтелекту в молодшому шкільному віці, як правило, не обдумує своїх дій, не передбачає майбутнього результату. Як бачимо, мислення у таких осіб не виступає в якості регулятора, й відповідно не може передбачити кінцевий підсумок своєї діяльності. Зазначена особливість мислення тісно пов'язана із ще однією рисою – критичністю. Учні із порушеннями інтелектуального розвитку не розуміють значення та важливості самоперевірки й відповідно не прагнуть до її здійснення. Такі діти не вмотивовані до покращення якості навчання й не висловлюють бажання покращити вже досягнуті успіхи. Деяким учням взагалі не властиво сумніватися в правильності своїх припущень, висновків і дій.

В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна вважають, що причиною подібних недоліків та інших негативних особливостей особистості молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку потрібно шукати не тільки в органічному ураженні центральної нервової системи, але і в суспільних умовах їх виховання і навчання. Розвиток особистості таких дітей є однією із найбільш важливих і складних завдань спеціальних шкіл для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку [53].

Низка дослідників (В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, С. Миронова, Н. Макачук, Н. Морозова, В. Синьов, Н. Соколова, Е. Стребелєва, М. Супрун, О. Чеботарьова та інші) вважають, що адекватний розвиток особистості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ускладнюється цілим рядом факторів. Один із них – незрілість емоційної сфери в таких дітей. У школярів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, в залежності від

клінічних форм інтелектуального недорозвинення, можливі як швидкі зміни нестійких полярних емоцій, так і затягнутість, інертність емоційних реакцій, але в будь-якому випадку дітям складно їх контролювати [7; 8; 9; 12; 51].

Багато дослідників (С. Кривошея, К. Рейда, І. Тат'янчикова, К. Тороп, К. Турчинська та інші) вказували на те, що від глибини порушення емоційно-вольової сфери залежить інтелектуальна неповноцінність дітей з олігофренією [59; 60; 61].

У молодшому шкільному віці для таких осіб характерні безініціативність, несамостійність, сугестивність, слабка мотивація. Доволі часто спостерігається неадекватно завищена самооцінка, але у деяких дітей можливі прояви і надмірно заниженого погляду на самого себе. Це можливо в тих випадках, коли дитина постійно стикається з негативною оцінкою з боку дорослих.

О. Чеботарьова вважає, що позитивна думка дорослого, його підтримка є дуже важливою для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, тому велике значення в формуванні позитивних якостей особистості дитини з відхиленнями в розвитку, почутті впевненості в своїх діях – належить вчителю [67].

Н. Макарчук, С. Миронова, Н. Морозова, В. Синьов, Н. Соколова, Е. Стребелева, М. Супрун та інші вважають, що поступово, з процесом дорослішання особи домагання дітей означеної категорії та їх самооцінка стають більш адекватними і реалістичними. Вже у старших класах більшість таких дітей здатні об'єктивно оцінити власні можливості.

У школярів молодших класів з порушеннями інтелекту спостерігається, переважно, байдуже і зовні позитивне ставлення до навчальної діяльності, в той час як усвідомлено-позитивне відзначається тільки в деяких школярів.

Вище зазначений фактор негативно впливає на весь хід навчання і виховання дітей із інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Порушення розвитку психічних процесів у таких осіб має значний вплив на їхній спосіб життєдіяльності, але, на нашу думку, не можна вважати

патологічний розвиток особистості таких осіб фатальним і наперед визначеним.

При обліку індивідуальних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі навчання і виховання може бути досягнута їх успішна соціалізація і адаптація до навколишнього світу. Л. Виготський наголошував на тому, що центральним питанням проблеми інтелектуального недорозвинення є співвідношення інтелекту й афекту, але не просто як явища залежності першого від другого, а як складного процесу їх внутрішніх взаємозв'язків [10].

Таким чином, інтелектуальна неповноцінність у дітей виникає в наслідок ендогенних (пренатальні, натальні, постнатальні) та екзогенних (соціально-біологічного характеру) причин.

Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку проявляються в тому, що в них відсутня мотивація до пізнавальної діяльності, обмежені уявлення про навколишній світ; дуже низький темп виконання завдань; виникає постійна потреба в контролі та допомозі дорослого; спостерігається низький рівень розвитку уваги, мовлення та мислення; виникають труднощі в розумінні інструкцій; порушена координація рухів; характеризуються низькою самооцінкою; у них підвищена тривожність, висока психом'язова напруга, низький рівень розвитку дрібної і великої моторики та підвищена стомлюваність.

1.3. Фактори соціалізації дітей означеної категорії

Соціалізація дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, її формування і розвиток, становлення як особистості відбувається у взаємодії з навколишнім середовищем, яке має на цей процес вирішальний вплив за допомогою різноманітних соціально-психологічних факторів.

У педагогіці під поняттям «фактор» розуміють причину, яка утворена як мінімум з двох продуктивних складових (менших за обсягом і значенням причин) однієї групи. З об'єднаних одиничних факторів утворюються загальні фактори.

На думку В. Пономаренка, під продуктивною причиною необхідно розуміти будь-що, за умови, якщо окрема причина втрачає свій сенс і зміст при подальшому її розчленуванні на окремі складові частини [47].

А. Мудрик під поняттям «фактори соціалізації» розумів обставини, при яких створюються умови для протікання процесів соціалізації. Тобто фактори соціалізації – це чинники соціалізації А. Мудрик класифікував чинники соціалізації по ступенях впливу на окрему особистість і на групи людей [36].

Досліджували проблему впливу соціально-психологічних факторів на соціалізацію особистості такі дослідники, як А. Бодалєв, В. Казанцев, А. Сухова. На їхню думку, в найзагальнішому вигляді соціально-психологічні чинники соціалізації особистості можуть бути об'єднані в дві великі групи:

- 1) соціальні – ті, які відображають соціально-культурний аспект соціалізації і які зачіпають проблеми її історичної, культурної та етнічної специфіки;
- 2) індивідуально-особистісні – ті, які значною мірою визначаються конкретним етапом життєвого шляху особистості.

І. Кон виділяє три групи факторів соціалізації: макрофактори (від грец. «*macro*» – великий), мезофактори («*mesos*» – середній) і мікрофактори («*mikros*» – малий).

Макрофактори (космос, планета, світ, країна, суспільство, держава) впливають на соціалізацію всіх жителів планети, а також великих груп людей, що живуть в певних країнах.

Мезофактори – це умови соціалізації великих груп людей, що виділяються: за національною ознакою; місця і типу поселення, в якому вони

живуть (регіон, місто, селище, село); приналежності до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно). Ці фактори впливають на соціалізацію як прямо, так і опосередковано, через мікрофактори.

До мікрофакторів І. Кон відносив: родину, групи однолітків, мікросоціум, організації (навчальні, професійні, громадські, приватні), в яких здійснюється соціальне виховання. Вплив мікрофакторів на розвиток людини здійснюється через агентів соціалізації, тобто осіб, у взаємодії з якими протікає її життя (батьки, однолітки, духовні наставники та інші люди, зацікавлені в тому, щоб людина засвоїла соціальні ролі і прагнула виконувати їх у своєму житті) [20].

У наукових дослідженнях вчених ми знайшли й інші класифікації факторів, які впливають на соціалізацію індивіда.

Зокрема, А. Мудрик класифікував фактори соціалізації. Класифікація за ступенем впливу на окрему особистість і на групи людей. Ним були виділені наступні чинники: мегафактори соціалізації (космос, планета, світ); макрофактори, що впливають на соціалізацію – країна, етнос, суспільство, держава; мезофактори – регіон, засоби масової комунікації, субкультури, тип поселення; мікрочинники соціалізації – сім'я і сімейне виховання, сусідство, група однолітків, релігійні та виховні організації, мікросоціум.

Більш детальний опис класифікації чинників соціалізації за ступенем впливу на окрему особистість і на групи людей (за А. Мудриком) наведено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2.

Фактори соціалізації особистості і групи людей (за А. Мудриком)

Фактори соціалізації	Опис зазначених факторів
мегафактори (мега – загальні)	– космос, планета, світ, які впливають на соціалізацію всіх людей планети Земля
макрофактори (макро – великий)	– країна, етнос, суспільство, держава, які впливають на соціалізацію людей, що живуть в певній країні, державі

мезофактори (мезо – середній, проміжний)	– умови соціалізації великих груп людей, що виділяються; – по місцевості і типу поселення, в яких вони живуть (регіон, село, місто, селище); – за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, інтернет тощо); – по приналежності до тих чи інших субкультур
мікрочинники	– найбільш важлива група чинників, яка надає безпосередній вплив на соціалізацію індивіда, його найближче соціальне оточення (сім'я, група однолітків, державні та громадські організації, мікросоціум).

Педагогічним дослідженням і класифікації факторів соціалізації особистості присвячені роботи таких науковців, як Л. Гумільов, Е. Кузьмін, Б. Поршнєв та інші.

Аналіз науково-педагогічних робіт з цієї проблематики свідчить про те, що більшість вчених наголошують на таких факторах впливу соціалізації дитини, як макрофактори, мезофактори, мікрофактори.

Вважаємо за потрібне більш детально розглянути виділені науковцями фактори соціалізації з тим, щоб визначити ступінь їх впливу на цей процес.

У системі макрофакторів зазвичай розглядаються такі складові, як суспільство, держава, етнос тощо. Особливу роль в соціалізації грають ті етнокультурні умови, в яких відбувається становлення людини.

Суспільство, як тип макрофактору, характеризується сукупністю, що склалася в процесі історичного розвитку щодо стійкої системи соціальних зв'язків і відносин між людьми на основі спільної діяльності, спрямованої на відтворення матеріальних умов існування і задоволення потреб. Суспільство підтримується силою звичаїв, традицій, законів.

Якісні характеристики статево-рольової структури суспільства впливають на соціалізацію дітей, підлітків, юнаків, визначаючи засвоєння

ними відповідних подань про статус тієї чи іншої статі, статево-рольові очікування і норми, формування набору стереотипів статево-рольової поведінки.

Особливості статево-рольової структури суспільства і їх сприйняття людиною можуть вплинути на різні аспекти його самовизначення, на вибір сфер і способів самореалізації і самоствердження.

Держава – найважливіший соціально-політичний інститут суспільства, основа його політичної системи, яка здійснює політичну владу в процесі регулювання поведінки людей, їх груп і об'єднань, взаємовідносин між ними і проведення своєї внутрішньої і зовнішньої політики [75].

Найбільш послідовно держава впливає на соціалізацію підростаючих поколінь через створення спеціальної системи виховних організацій (школа, позашкільні заклади тощо).

У політико-географічному відношенні, держава – це територія, що має певні межі і користується державним суверенітетом. Природні та кліматичні умови різних країн мають прямий і опосередкований вплив на громадян і їх життєдіяльність. Вплив умов держави на соціалізацію людини, багато в чому залежить від того, як вона використовує ці умови, як їх використовують і враховують в своєму житті етноси, суспільство.

Етнос (від грец. Ethos – народ) – це історично сформована на певній території стійка соціальна спільнота людей, об'єднаних однією мовою, своєрідністю культури, побуту, традицій, звичаїв, самосвідомості тощо.

Вплив етнокультурних умов на соціалізацію людини визначається тим, що прийнято називати менталітетом етносу. Менталітет – це загальна духовна налаштованість, відносно цілісна сукупність думок, вірувань, яка створює картину світу і скріплює єдність культурної традиції.

Розвиток менталітету в соціальній сфері життєдіяльності людей залежить від таких факторів, як різноманітність видів мотиваційних переваг, соціоекстеральних характеристик поведінки людей (перехід внутрішніх

психічних станів у зовнішню соціальну дію), міжособистісних відносин і суб'єктивно пережитих зв'язків між людьми в різних сферах життя.

Аналізуючи іншу групу факторів, а саме мезофакторів, варто наголосити на тому, що значна частина дослідників виокремлюють у цій групі місцевість де проживає дитина, субкультуру та технічні засоби інформації.

Наприклад, у сучасному місті і навіть селищі, дитина може бути членом багатьох колективів, різних неформальних і формальних об'єднань і груп. Вона може одночасно брати участь в декількох об'єднаннях, в яких існують свої правила, вимоги, стандарти життя і спілкування. Одне з провідних місць у взаєминах дітей є товариські відносини зх. Дорослими та однолітками. Атмосфера таких відносин базується на повазі до особистої гідності іншої людини, рівності, вірності, чесності, порядності, готовності прийти на допомогу та інше.

Субкультура – це система цінностей, установок моделей поведінки, життєвого стилю певної соціальної групи, що представляє собою самостійне цілісне утворення в рамках домінуючої культури [37].

Педагоги в своїй роботі, так чи інакше, стикаються з дитячою субкультурою. Поняття дитячої субкультури, на думку В. Абраменкової, виникло в останні десятиліття в зв'язку з ростом гуманізації та демократизації суспільного життя [1].

Дитяча субкультура не є монотонною і диференційована за віковими критеріями: субкультура дошкільнят, субкультура молодших школярів, субкультура підлітків і юнацька субкультура. Сьогодні дослідники виділяють субкультуру безпритульних, інвалідів (осіб з порушеннями психофізичного розвитку) та інших.

У наш час людина з раннього дитинства опиняється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є засоби масової комунікації, що стрімко розвиваються протягом двох останніх століть і які відіграють величезну роль у житті і розвитку дітей, підлітків, юнаків. Сьогодні на перше

місце вийшли електронні засоби, значно потіснивши письмові. У зв'язку з цим відзначається зниження інтересу дітей до читання, що нерідко пов'язується з перевагою телебачення як більш легкого каналу, що вимагає менш інтелектуальних зусиль у порівнянні з читанням.

Засоби масової комунікації мають, як позитивний, так і негативний вплив на дітей. Коли повідомлення засобів масової комунікації правдиві, глибокі і гуманні за змістом і сприяють формуванню активної життєвої позиції, то в цьому випадку, безумовно, вони створюють передумови для збагачення духовного світу людини. У той же час в останні роки в інтернеті та в телевізійних передачах присутня інформація, яка негативно впливає на виховання підростаючого покоління. Сцени насильства, вбивства, реклама слабоалкогольних напоїв призводить до деградації дітей і молоді. Наслідком цього стала актуальною проблема дитячого алкоголізму.

Одну з найбільш важливих ролей в соціалізації дітей з порушеннями інтелекту (особливо в дошкільному віці та в період навчання таких осіб в молодшій школі) відіграє сім'я.

Сучасна психологія, соціологія, педагогіка накопичили значні знання про сім'ю як соціальний інститут і чинник розвитку, формування та соціалізації особистості. Ця інформація відображена в роботах А. Антонова, В. Архангельського, А. Белкіна, С. Вершловської та інших). Сім'я – є найважливішим фактором соціалізації, бо представляє особисте місце проживання, особисту територію людини від життя до смерті. Якість цього середовища визначається низкою параметрів:

- соціокультурний параметр (освіта членів сім'ї, їх участь в житті суспільства, інтереси до культури і мистецтва тощо);
- соціально-економічний (майнові характеристики і зайнятість її членів на роботі та навчанні);
- техніко-гігієнічний (умови проживання, матеріально-технічне забезпечення житла, наявність особистої території дитини);

– демографічний (структура сім'ї – велика або нуклеарна, повна-неповна, мало чи багатодітна).

Сучасні сім'ї досить різноманітні, і від цього залежить, яким персональним середовищем розвитку дитини вона є, яким змістом наповнюється в них соціалізація. Важливим фактором соціальної дезадаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є усвідомлення нею своєї другорядної ролі в родині, факту «непотрібності», невпевненості в своїй необхідності. Це переживання закономірно пов'язано з формуванням у дитини певної психологічної основи її подальшого морального розвитку, включаючи формування механізмів відповідальності і волі, гідності та впевненості в собі, а також комплексу неповноцінності, що знижує можливості самоствердження і самореалізації особистості в соціумі.

Таким чином, у нашому дослідженні під поняттям «фактори соціалізації» будуть розумітися обставини, при яких створюються умови для протікання процесів соціалізації в дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

На соціалізацію дитини впливають відповідні чинники, які об'єднані науковцями в дві великі групи – соціальні та індивідуально-особистісні. Соціальні – це ті чинники, які відображають соціально-культурний аспект соціалізації і які зачіпають проблеми її історичної, культурної та етнічної специфіки. Індивідуально-особистісні чинники – це ті, які визначаються конкретним етапом життєвого шляху особистості.

Більшість науковців виділяють три фактори соціалізації. Вони мають вплив, як на осіб з нормо-типовим розвитком, так і на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. До цих факторів відносяться: макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, радіо, телебачення, інтернет, приналежність до певної субкультури), мікрофактори (сім'я, група однолітків, державні та громадські організації, мікросоціум).

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам проблеми соціалізації дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти наступних висновків:

1) соціалізація – це процес засвоєння і відтворення людиною культурно-історичного досвіду, а саме знань, умінь, норм, цінностей, стилів поведінки того суспільства, до якої вона належить. Також у зміст поняття «соціалізація» входить засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів; формування соціальних установок і переконань; входження індивіда в соціальне середовище; прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків; самоактуалізація Я-особистості; засвоєння індивідом соціальних впливів; соціальне прийняття індивіда;

2) порушення інтелектуального розвитку – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має незворотний характер, яке викликане органічним ураженням кори головного мозку. Інтелектуальна неповноцінність у дітей виникає в наслідок ендогенних (пренатальні, натальні, постнатальні) та екзогенних (соціально-біологічного характеру) причин.

Психолого-педагогічні особливості розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку проявляються в тому, що в них відсутня мотивація до пізнавальної діяльності, обмежені уявлення про навколишній світ; дуже низький темп виконання завдань; виникає постійна потреба в контролі та допомозі дорослого; спостерігається низький рівень розвитку уваги, мовлення та мислення; виникають труднощі в розумінні інструкцій; порушена координація рухів; характеризуються низькою самооцінкою; у них підвищена тривожність, висока психом'язова напруга, низький рівень розвитку дрібної і великої моторики та підвищена стомлюваність;

З) поняття «фактори соціалізації» тлумачиться, як обставини, при яких створюються умови для протікання процесів соціалізації в дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

На соціалізацію впливають три фактори, що мають значення, як для осіб з нормо-типовим розвитком, так і для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. До цих факторів відносять макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, радіо, телебачення, інтернет, приналежність до певної субкультури) і мікрофактори (сім'я, група однолітків, державні та громадські організації, мікросоціум).

РОЗДІЛ 2.

СТАН СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ

2.1. Критерії та рівні визначення стану соціалізованості учнів означеної категорії

Успішна соціалізація передбачає засвоєння і відтворення людиною культурно-історичного досвіду, а саме знань, умінь, норм, цінностей, стилів поведінки того суспільства, до якої вона належить. Соціалізація передбачає ефективну адаптацію людини в суспільстві, а також її саморозвиток, самореалізацію, самоствердження. Успішна соціалізація дітей з порушеннями інтелекту спирається на тісну співпрацю педагогів, батьків і дітей.

Розглядаючи соціалізованість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, як досягнення на кожному віковому етапі певного балансу пристосування і відособлення в соціумі, А. Мудрик виділяє наступні показники соціалізованості:

- психологічні (самоповага, ціннісна гнучкість, вміння самостійно вирішувати власні проблеми; впевненість в собі, критичне мислення, рефлексивність, наявність стійкого інтересу до чого-небудь і міра його реалізації, самоіронія, творчий підхід до своїх планів, адекватність самооцінок тощо);

- комунікативні (розвиненість мовлення і словника, товариськість, здатність адекватно сприймати ситуацію спілкування, сприймати іншого, вибірковість у відносинах, впевненість в процесі ділового спілкування, вміння співпрацювати в групі, характер відносин з родичами, вміння знаходити спільну мову з оточуючими тощо);

– соціальні (володіння знаннями за шкільною програмою, наявність і характер надпрограмних і позапрограмних знань, знання своїх прав і обов'язків та установ, що забезпечують реалізацію і захист цих прав, наявність життєвих планів і уявлень про шляхи і способи їх реалізації, толерантність, практичний розум тощо);

– інструментальні (прагнення і вміння підтримувати гарний фізичний стан, вміння надати першу допомогу, володіння комп'ютером і користування Інтернетом, наявність різного роду практичних умінь тощо).

Як бачимо, виходячи з цих показників видно, що багато в чому вони перетинаються з показниками, що визначають компетентність людини, й на нашу думку, цілком правомірно вважати соціалізованість результатом формування компетентності людини в різних сферах життєдіяльності. Отже, соціалізованість, як і компетентність, характеризує ступінь готовності дитини з порушеннями інтелекту до самостійного життя.

Щодо критеріїв соціалізованості, то в педагогіці виділяють декілька критеріїв:

- 1) соціальна адаптивність;
- 2) соціальна автономність і соціальна активність особистості (за М. Рожковим).

Інший дослідник В. Рогачов, вважаючи діяльність головним джерелом, механізмом і показником соціалізації дитини, виділяє в якості критеріїв соціалізованості такі показники:

- 1) ступінь усвідомлення мети конкретного виду соціальної діяльності;
- 2) ставлення особистості до характеру і результатів конкретного виду соціальної діяльності;
- 3) задоволеність міжособистісними відносинами, що виникають в процесі діяльності та інтенсивність участі індивіда в діяльності.

Близька до цього і позиція іншої дослідниці В. Абраменкової, яка виділяла наступні критерії ефективності соціалізації дитини:

1) когнітивний (його показники – інтеріоризація соціального досвіду, що включає наявність знань про різні типи соціальних відносин, знання особливостей соціального спілкування тощо);

2) мотиваційний (його показники – прагнення до участі в соціальних відносинах, яке проявляється в потребі соціального спілкування в різних групах дітей і дорослих; в спрямованості на досягнення результату в соціальній діяльності і адекватній оцінці своєї участі в ній;

3) діяльнісний (його показники – участь в пошуку шляхів діяльної реалізації своїх можливостей, участь в соціально значимій діяльності, прояв ініціативи і активності, творчого підходу до діяльності);

4) інтегративний (його показник – готовність особистості до соціальної дії).

Аналіз робіт Л. Ершової свідчить про необхідність врахування і виділення в окрему групу ціннісно-орієнтаційний критерій (його показником є соціалізованість в умовах тимчасового об'єднання дітей).

На думку Л. Ершової, також показниками ціннісно-орієнтаційного критерію соціалізації можуть виступати оцінка вчинків з погляду існуючих соціальних норм, самооцінка власної діяльності і оцінка діяльності з позицій користі чи шкоди людям. Показниками такого критерію, як прагнення до самовизначення і самореалізації, є змінена позиція по відношенню до діяльності, рівень активності у виборі форм і способів самореалізації, розширення сфери соціальних зв'язків і контактів. При цьому комунікативний критерій виражається в урегулюванні відносин, умінні розв'язувати конфлікти, організовувати свою взаємодію з іншими особами в діяльності.

Вибір соціально-значущих ролей, участь в ухваленні важливих для кожного рішень, емоційно-вольові взаємодії і вплив учасників – є показниками зростання рівня соціалізації в пізнавально-перетворювальній діяльності.

В Мініярова вважає, що необхідно додати до вищезазначеного переліку критеріїв соціалізованості дітей такий показник, як вихованість. Це інтегративний показник сформованих ціннісних і адекватних відносин учня до навколишньої дійсності, які ґрунтуються на базовій культурі особистості і включають в себе культуру життєвого самовизначення, культуру спілкування, інтелектуальну, моральну, художню, правову, економічну та інші культури. Показниками вихованості можуть бути: сформованість ціннісного ставлення учнів до навколишнього світу (з'ясовується шляхом анкетування учнів, батьків і вчителів), стан дитячої або підліткової злочинності і правопорушень, особливості прояву характеру (за методиками В. Мініярової).

Значна частина дослідників наголошують на тому, що важливим показником соціалізованості дітей є такий критерій, як стан фізичного і психічного здоров'я. На думку вчених, наявність здоров'я характеризується повнотою прояву життєвих сил, відчуття життя, всебічності та довготривалості соціальної активності і гармонійності розвитку особистості.

Порушення здоров'я можуть бути пов'язані, як із соматичними захворюваннями або дефектами фізичного розвитку, так і з різними несприятливими факторами і стресами, які впливають на психіку і пов'язані з соціальними явищами.

Багато науковців вказують на такий критерій соціалізованості осіб, як готовність до життя в сім'ї та суспільстві. Готовність до життя в сім'ї та суспільстві здійснюється через: формування самосвідомості, ціннісного ставлення до життя, потреби в її проектуванні і в самоздійсненні; залучення учнів до системи культурних загальнолюдських цінностей, в тому числі культури своєї Батьківщини, народу, формування потреби у високих культурних цінностях; розвиток внутрішньої свободи, здатності до об'єктивної самооцінки і саморегуляції поведінки, почуття власної гідності, самоповаги, готовності і здатності до рефлексії; виховання поваги до закону, норм спільного життя, розвитку громадянської і соціальної відповідальності;

виховання і розвиток потреби бути хорошим членом свого колективу, гарним сім'янином. Показниками готовності учнів до життя в сім'ї та суспільстві є: ставлення до суспільства, погляди на майбутнє, уявлення про життєво-важливі цінності.

Таким чином, більшість дослідників для оцінки соціалізованості учнів визначають такі критерії, що відображають результат загальної життєдіяльності учнів і діяльності освітніх установ:

- навченість;
- вихованість;
- стан розвитку комунікативної сфери;
- сформованість трудових навичок (відповідно до віку).

Для визначення стану соціалізованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку у нашому магістерському дослідженні ми визначили такі критерії: навченість; вихованість; стан розвитку комунікативної сфери; стан фізичного і психічного здоров'я; сформованість трудових навичок (відповідно до віку).

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на питанні рівнів соціалізованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Як правило, більшість дослідників виділяють три рівні соціалізації школярів зазначеної категорії.

Перший рівень – низький. Для цього рівня характерне слабе володіння знаннями міжособистісної взаємодії, неусвідомлений підхід до побудови відносин з однолітками і дорослими, труднощі в інтерперсональних контактах, критичність по відношенню до соціальних явищ, невміння встановлювати відносини, позначати стійкість своїх позицій в середовищі однолітків, відсутність оцінки взаємин у спільній діяльності з позицій соціальних норм. Навіть на елементарному рівні не розуміє суспільно-нормативні правила, закони, звичаї та традиції та не проявляє спроб у їх виконанні.

Другий рівень – середній. Він характеризується деякими знаннями і практичними вміннями міжособистісної взаємодії, плануванні елементів (або на елементарному рівні) побудови відносин з однолітками і дорослими, певним (примітивним) розумінням соціальних явищ, елементарним вмінням встановлювати відносини, проявляє певну ініціативність у встановленні міжособистісних відносин, має спрощений світогляд на оточуючу дійсність, у спрощеному вигляді розуміє суспільно-нормативні правила, закони, звичаї та традиції та проявляє спроби й наполегливість у їх виконанні.

Третій рівень – достатній. Він характеризується проявом пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до знань соціальних відносин, вибіркоким підходом до регулювання відносин на основі засвоєних соціальних норм, умінням орієнтуватися в ситуаціях, встановлювати свої позиції, погляди, оцінювати власні та спільні дії. Проявляє ініціативність у встановленні міжособистісних відносин, має чіткий, збалансований, хоч і спрощений світогляд на оточуючу соціальну дійсність, розуміє суспільно-нормативні правила, закони, звичаї та традиції та переважно дотримується їх у повсякденному житті.

Четвертий рівень – високий. Він характеризується високим рівнем засвоєння і відтворення дитиною культурно-історичного досвіду, а саме знань, умінь, норм, цінностей, стилів поведінки того суспільства у якому вона виховується. На нашу думку, високий рівень соціалізації можливий для дітей з нормо-типовим розвитком. Щодо учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку то їм складно усвідомити в повному обсязі культурно-історичний досвід суспільства, засвоїти вироблені суспільством знання, уміння, норми, цінності, стилі поведінки тощо. Але, в своєму магістерському дослідженні ми залишили цей рівень для означеної категорії дітей.

Отже, нами визначено такі рівні соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, як низький, середній, достатній та високий.

Всі рівні взаємопов'язані між собою. При цьому кожен попередній обумовлює наступний, входячи до його складу. Підвищення рівня соціалізації особистості дитини означеної категорії відбувається поступово, від рівня до рівня. Наведені характеристики дозволяють якісно заміряти процес соціалізації особистості дитини в умовах спеціального освітнього закладу.

Таким чином, критеріями соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в нашому дослідженні будуть: навченість; вихованість; стан розвитку комунікативної сфери; сформованість трудових навичок (відповідно до віку).

Щодо рівнів соціалізованості школярів зазначеної категорії, нами визначено наступні – низький, середній, достатній та високий. Кожний з рівнів має свої якісні характеристики відповідно до зазначених вище критеріїв. Всі рівні взаємопов'язані між собою. Кожен попередній обумовлює наступний, входячи до його складу. Підвищення рівня соціалізації особистості дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відбувається поступово – від рівня до рівня.

2.2. Методика проведення констатувального дослідження та її результати

Головним завданням констатувальної частини магістерського дослідження є визначення рівня соціалізованості дітей, які мають інтелектуальні порушення та навчаються в молодших класах спеціальних закладів середньої освіти.

У констатувальному експерименті взяли участь школярі молодших класів Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Серед них 6 учнів навчалися в 2 класі та 8 школярів у 3 класі. З них 10 дітей мали діагноз – легкий ступінь інтелектуального

порушення (F 70) та 4 школярі мали помірний ступінь розумової відсталості (F 71). Вік дітей на момент проведення дослідження складав – 8-11 років. З них – 9 хлопчиків і 5 дівчаток.

Додаткова інформація про цих школярів отримувалася нами у бесідах із класними керівниками, вихователями, телефонних консультаціях (із працівниками вищезазначеного закладу середньої освіти), особистих зустрічах з вчителями фізкультури, музики тощо.

Під час проведення констатувального дослідження нами опрацьовувалася шкільна документація: журнали, листи здоров'я, особові справи, опрацьовувалися психолого-педагогічні характеристики цих дітей та інші документи.

На констатувальному етапі дослідження ми вивчали такі критерії соціалізованості, як:

- 1) навченість (критерій № 1);
- 2) вихованість (критерій № 2);
- 3) стан розвитку комунікативної сфери (критерій № 3);
- 4) сформованість трудових навичок (відповідно до віку) (критерій № 4).

Щодо критерію №1 (навченість) ми аналізували знання, вміння та навички, якими повинні володіти школярі з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відповідно до вимог Типових освітніх програм для учнів 2-го та 3-го класів з порушеннями інтелектуального розвитку з таких навчальних предметів, як математика та українська мова й літературне читання. Для цього ми опрацьовували характеристики дітей, спостерігали за ними на уроках, брали до уваги вербальне оцінювання вчителів. Варто зауважити, що в Сумському закладі загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради згідно нормативно-правових документів та рішення педагогічної ради цього навчального закладу в 2-му та 3-му класах оцінювання знань і навчальних вмінь у дітей здійснювалося виключно вербально.

Вербальне оцінювання вчителями досягнень дітей нами було диференційовано на 4 рівні:

I рівень (низький) – учень самостійно не виконує завдання з математики й української мови та літературного читання, потребує значної допомоги і контролю педагога;

II рівень (середній) – учень більшість завдань з вказаних навчальних предметів виконує не самостійно, потребує допомоги й контролю з боку вчителя;

III рівень (достатній) – учень більшість завдань з математики й української мови та літературного читання виконує самостійно, потребує незначної допомоги дорослого;

IV рівень (високий) – учень виконує завдання з вказаних навчальних предметів виконує самостійно та правильно.

Розглядаючи критерій № 2 (вихованість) ми усвідомлюємо наскільки це широке поняття, тому в дослідженні питання вихованості учнів 2-го та 3-го класів, які мають порушення інтелектуального розвитку нами бралися лише деякі, на нашу думку, ключові показники, а саме:

- а) дотримання правил етикету (форми звертання та привітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг);
- б) чесність, правдивість;
- в) виконання обіцянок;
- г) дбайливе ставлення до власного і чужого майна;
- г) відповідальність.

На основі зазначених критеріїв нами була розроблена шкала оцінювання рівня вихованості кожного учня означеної категорії (див. табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Шкала оцінювання рівня вихованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку

Показники	I рівень (низький)	II рівень (середній)	III рівень (достатній)	IV рівень (високий)
	Постійно виконує	Виконує після нагадування	Рідко виконує	Не виконує
Дотримання правил етикету				
Чесність, правдивість				
Виконання обіцянок				
Дбайливе ставлення до власного і чужого майна				
Відповідальність				
Середній показник				

Досліджуючи стан соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту за критерієм №3 (стан розвитку комунікативної сфери) ми використовували адаптовану нами «Тестову карту комунікативної діяльності» (яка розроблена на основі анкети А. Леонтєва). Для цього ми пропонували вчителям 2-го та 3-го класів, а також вихователям цих класів заповнити картку. Кожен із педагогів працював незалежно один від одного, після чого ми виставляли середню оцінку розвитку комунікативної діяльності кожній дитині з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Педагогам пропонувалося виставити оцінки від 1 до 4 балів (1 бал – низький рівень; 2 бали – середній рівень; 3 бали – достатній рівень; 4 бали – високий рівень) за певними ознаками комунікативної діяльності (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Тестова картка комунікативної діяльності дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку

Показник	Бали	Показник
Недоброзичливість	1, 2, 3, 4	Доброзичливість
Байдужість	1, 2, 3, 4	Зацікавленість
Придушення ініціативи	1, 2, 3, 4	Заохочення ініціативи
Закритість (прагнення триматися окремо, страх перед своїми недоліками, тривога)	1, 2, 3, 4	Відкритість (вільне вираження почуттів)
Пасивність (не керує процесом спілкування, залежить у спілкуванні від інших)	1, 2, 3, 4	Активність (постійно спілкується)
Жорсткість (не розуміє змін у настрої співрозмовника)	1, 2, 3, 4	Гнучкість (не доводить спілкування до конфлікту)
Середній бал		

Відповідність набраних балів рівню розвитку комунікативної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку наведена в додатку А.

Описуючи методику діагностування за критерієм 4 (сформованість трудових навичок (відповідно до віку), зазначимо, що ми користувалися вимогами Типової освітньої програми з трудового навчання для учнів 2-го та 3-го класів з порушеннями інтелектуального. Для цього, як і з критерієм № 1, ми використовували вербальне оцінювання вчителів, які працювали в 2-му та 3-му класах Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Як і з критерієм № 1, вербальне оцінювання рівня сформованості трудових навичок педагогами в дітей означеної категорії нами диференціювалося на 4 рівні:

І рівень (низький) – учень самотійно не виконує завдання з трудового навчання, потребує значної допомоги і контролю педагога;

II рівень (середній) – учень більшість завдань з трудового навчання не самостійно виконує, потребує допомоги й контролю з боку вчителя;

III рівень (достатній) – учень більшість завдань з трудового навчання виконує самостійно, потребує незначної допомоги дорослого;

IV рівень (високий) – учень виконує завдання з трудового навчання виконує самостійно та правильно.

Констатувальний етап нашого дослідження проводився в I семестрі 2020 року (жовтень-листопад). Аналіз результатів за критерієм № 1 (навченість) свідчить про переважно низький та середній рівень засвоєння знань і практичних вмінь (арифметичні дії, читання, розуміння прочитаного, переказування прочитаного, відповіді на основі прочитаного, письмо) у дітей з порушеннями інтелектуального рівня молодшого шкільного віку. Зокрема, було встановлено, що на низькому рівні навченості перебуває 42,8 % дітей з порушеннями інтелекту, 35,7 % учнів – на середньому рівні та 21,4 % учнів перебували на достатньому рівні навченості (див. рис. 2.1).

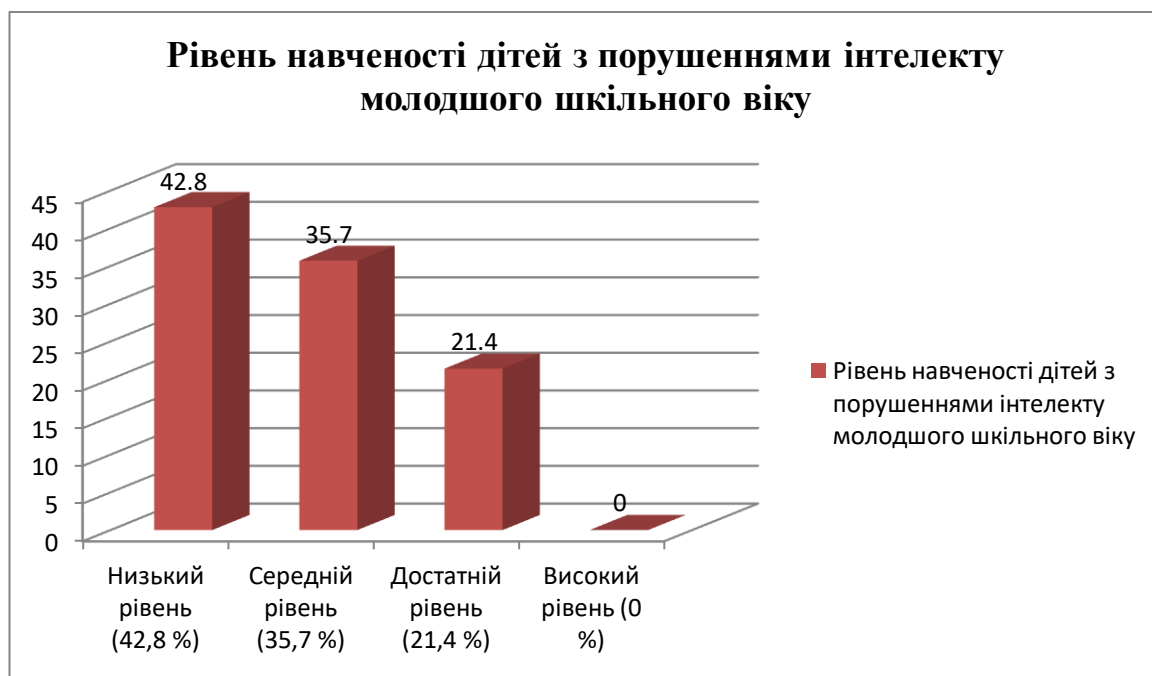


Рис. 2.1. Рівень навченості учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Узагальнюючи дані за критерієм № 2, а саме, опитування вчителів 2-3-х класів за шкалою оцінювання рівня вихованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за такими показниками, як дотримання правил етикету (форми звертання та привітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг); чесність, правдивість; виконання обіцянок; дбайливе ставлення до власного і чужого майна; відповідальність, ми прийшли до висновку, що рівень вихованості школярів означеної категорії бажає бути кращим. Зокрема, на констатувальному етапі дослідження нами було встановлено, що 50 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку мають низький рівень вихованості, 35,7 % – середній рівень та 14,3 % перебувають на достатньому рівні вихованості (див. рис. 2.2).

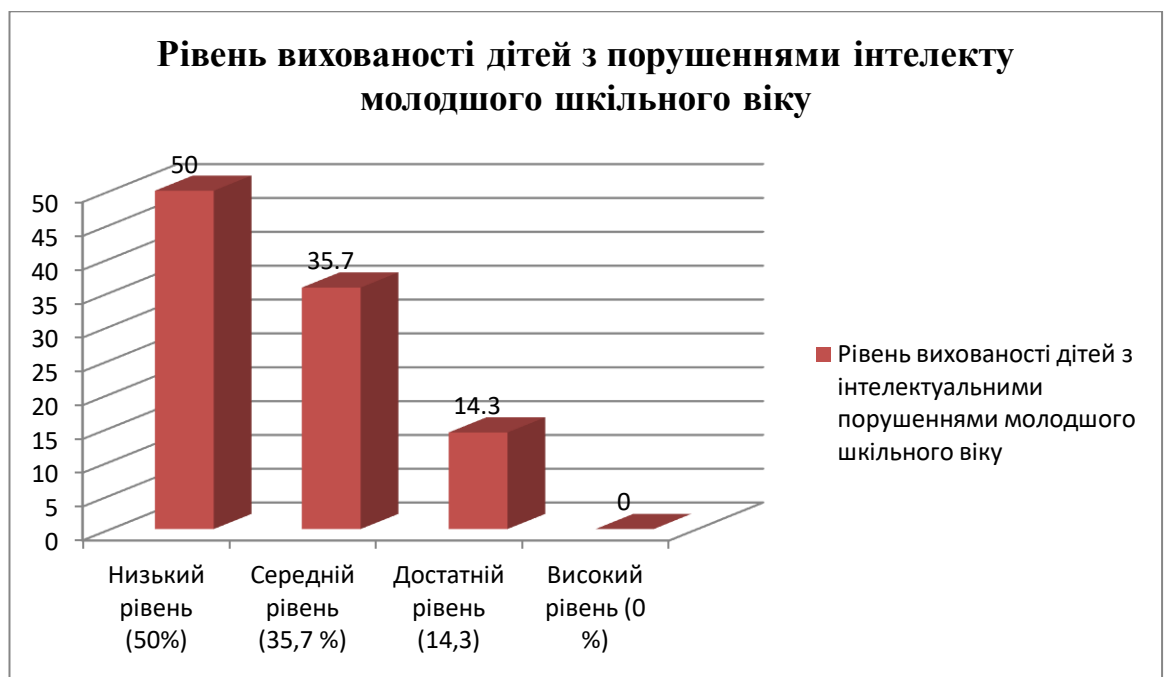


Рис. 2.2. Рівень вихованості учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Досліджуючи стан розвитку комунікативної сфери в учнів зазначеної категорії за критерієм № 3 (тестова карта комунікативної діяльності) нами було з'ясовано, що 57,1 % дітей цієї категорії молодшого шкільного віку перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної сфери, 28,5 % дітей

цієї категорії – на середньому рівні, та 14,3 % – на достатньому рівні розвитку комунікативної діяльності (див. рис. 2.3).



Рис. 2.3. Рівень розвитку комунікативної сфери в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Аналізуючи показники критерія № 4 (сформованість трудових навичок (відповідно до віку) нами було встановлено, що на основі вербального оцінювання педагогами трудових компетентностей учнів 2-3-х класів спеціального закладу середньої освіти, 42,8 % школярів мають низький рівень, 42,8 % учнів молодшого шкільного віку означеної категорії перебувають на середньому рівні та 14,3 % дітей із порушеннями інтелектуального розвитку вже мають достатній рівень сформованості трудових навичок відповідно до віку (див. рис. 2.4).



Рис. 2.4. Рівень розвитку трудових умінь у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Для отримання середнього показника рівня соціалізованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження, ми використали формулу середнього арифметичного (Додаток Б). Було встановлено, що 48,2 % дітей перебувають на низькому рівні соціалізованості, 35,7 % школярів цієї категорії перебувають на середньому рівні соціалізованості та 16,1 % учнів 2-3-х класів спеціального закладу середньої освіти перебувають на достатньому рівні (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Узагальнені показники стану соціалізованості учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження

Критерії	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
	%	%	%	%
Навченість (критерій № 1)	42,8	35,7	21,4	0
Вихованість (критерій № 2)	50	35,7	14,3	0
Розвиток комунікативної сфери (критерій № 3)	57,1	28,5	14,3	0
Сформованість трудових навичок (критерій № 4)	42,8	42,8	14,3	0
Середній бал	48,2	35,7	16,1	0

Таким чином, у констатувальному дослідженні взяло участь 14 школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в 2-3-х класах Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Всі діти мали діагноз – легка та помірна розумова відсталість. Узагальнені показники діагностування дітей показали наступні дані: 48,2 % дітей перебувають на низькому рівні соціалізованості, 35,7 % школярів цієї категорії перебувають на середньому рівні соціалізованості; 16,1 % учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку мають достатній рівень соціалізованості.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану соціалізованості молодших школярів із інтелектуальними порушеннями на констатувальному етапі експерименту. У результаті проведеної роботи було встановлено:

1) критеріями соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в нашому дослідженні будуть: навченість; вихованість; стан розвитку комунікативної сфери; сформованість трудових навичок (відповідно до віку);

2) Стан соціалізованості школярів зазначеної категорії буде визначатися за декількома рівнями – низьким, середнім, достатнім і високим. Всі рівні взаємопов'язані між собою. Кожен попередній обумовлює наступний, входячи до його складу. Підвищення рівня соціалізації особистості дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відбувається поступово – від рівня до рівня;

3) у емпіричній частині констатувального дослідження взяло участь 14 школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в 2-3-х класах Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Всі діти мали діагноз – легка та помірна розумова відсталість.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що 48,2 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку мають низький рівень соціалізованості, 35,7 % школярів цієї категорії мають середній рівень соціалізованості та 16,1 % учнів мають достатній рівень соціалізованості.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ, ПРОГРАМИ ТА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Соціалізація школярів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу середньої освіти є системним процесом, який забезпечує формування, розвитку й корекції компонентів соціалізації особистості. У цей період школярі означеної категорії оволодівають новим змістом освіти, який забезпечує формування в них соціальних якостей під час різноманітної діяльності.

Під час навчання у дітей формується й розвивається когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-творчий компоненти.

Когнітивний компонент – пов'язаний із формуванням у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку цілісної картини світу, утворенням і розвитком певних знань, умінь і навичок соціальних відносин для успішного існування в соціумі.

Мотиваційно-ціннісний компонент – визначається розвитком у дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку ціннісних уявлень, здатністю робити моральний вибір та умінням керувати власними діями, поведінкою відповідно до власних моральних переконань.

Діяльнісно-творчий компонент – характеризується певним творчим підходом до діяльності, який можливий для дітей цієї категорії та віку, наявністю навичок розподілу та організації діяльності, об'єктивною оцінкою особистих вчинків і дій та діяльності однолітків [4; 11; 65; 66].

На думку О. Хващевської, процес соціалізації молодшого школяра з порушеннями інтелекту протікає завдяки засвоєнню особистістю соціального досвіду: досвіду соціальних взаємовідносин, вміння реалізовувати цей досвід у спільній діяльності, оцінці своєї діяльності.

О. Хващевська вважає, що основу соціалізації становить виховання. Педагог, вихователі, батьки, організовуючи процес соціалізації на кожному етапі розвитку дитини, вирішують одразу два взаємопов'язаних завдання:

- підготовку дитини до подальшого етапу її життя;
- включення дитини з порушеннями інтелекту в життя, де значне займає виховання і соціалізація [65].

У плані дослідження проблематики організаційно-педагогічних умов соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями цікави є погляди О. Хващевської. Вона проаналізувавши соціалізуючі можливості соціально-культурного середовища, виділила такий компонент, як соціальні відносини.

На думку дослідниці, саме соціальні відносини сприяють усвідомленню дитиною означеної категорії певних зразків поведінки, соціальнo-нормативних цінностей, які необхідні для успішного та автономного існування в суспільстві.

За спостереженнями О. Хващевської, учні з порушеннями інтелектуального розвитку молодших класів, вже на початковому етапі соціалізації (в умовах спеціального загальноосвітнього закладу) відіграють певні соціальні ролі (слухняних-неслухняних дітей; представників певної національності; деяка кількість школярів намагається грати роль лідерів чи навпаки незалежних ні від кого, усоблених школярів; деякі учні прагнуть брати участь у суспільному, спортивному, культурному, трудовому житті класу, школи тощо).

Спираючись на вміння дітей відігравати певні соціальні ролі чи їх елементи, О. Хващевська вважає, що педагоги та батьки повинні прагнути коригувати поведінку дітей порушеннями інтелекту молодшого шкільного

віку з перспективою їх розвитку у певному напрямку, їх відносному самовизначенню, саморозвитку, самореалізації та саморегуляції [65].

Варто зауважити, що не всім дітям з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вдається особистісно впливати на процеси визначення, розвитку, реалізації та регуляції. У цьому необхідна значна допомога таким дітям з боку дорослих (педагогів – у спеціальному закладі освіти, батькам – вдома).

Як бачимо, результатом соціалізації молодших школярів із інтелектуальними порушеннями є процес включення таких дітей у систему соціальних цінностей і соціальних ролей навчально-виховними засобами, у відповідності з потребами, інтересами, рівнем інтелектуального та психофізичного розвитку особистості.

Аналіз робіт Л. Божович, А. Зубко, О. Козирєвої, О. Фоміна, О. Хващевської, Б. Чижевського та інших, дають підстави вважати, що важливими організаційно-педагогічними умовами соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є:

- формування позитивного ставлення таких школярів до явищ і об'єктів навколишньої оточуючої дійсності;
- вироблення позитивного відношення в дітей згаданої категорії до навчання;
- вироблення адекватної поведінки дітей з порушеннями інтелекту в колективі однокласників, в комунікації з нормо-типовими ровесниками та друзями, у спілкуванні зі старшими особами;
- організація діяльності дітей зазначеної категорії на закріплення та застосування на практиці суспільно важливих знань [4; 15; 19; 64; 66; 68].

На нашу думку, педагогічна підтримка процесу соціалізації молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку повинна будуватися на знанні індивідуальних особливостей цих дітей, на знанні специфіки розвитку школярів означеної категорії.

Для нашого дослідження важливо розглядати педагогічний супровід, як дію суб'єктів виховання, навчання, розвитку (педагоги, психолог, батьки, сім'я), яка доповнює дії інших учасників процесу соціалізації (однокласники, інші учні спеціального закладу освіти, ровесники та інші).

Важливою педагогічною умовою успішного соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є врахування реальних пізнавальних і психофізичних (стан розвитку дрібної моторики, координація рухів, темп роботи, втомлюваність, тривалість активної роботи тощо) можливостей при плануванні й застосуванні змісту навчально-виховного матеріалу, форм і методів корекційно-освітнього супроводу, засобів мотивації та формування інтересу до матеріалу й занять, які сприяють соціальному розвитку дітей означеної категорії.

Л. Божович, А. Зубко, О. Козирєва, О. Фомін, О. Хващевська, Б. Чижевський виокремлюють такі педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися під час соціалізації школярів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку:

- 1) навчальні, виховні, розвиваючі, корекційні цілі діяльності дітей зазначеної категорії повинні визначатися суб'єкт-суб'єктними відносинами всіх учасників корекційно-освітнього процесу;
- 2) врахування індивідуально-типологічних особливостей кожного школяра з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку;
- 3) опора на домінуючі інтереси й мотиви в учнів початкових класів зазначеної категорії в процесі їхнього соціального розвитку;
- 4) опора на вже існуючі соціальні навички перед подачею нової соціально-важливої інформації;
- 5) використання ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку;
- 6) обов'язкове багаторазове закріплення та практичне застосування теоретичних знань в умовах спеціального навчального закладу та поза його межами;

7) врахування «актуальної зони» та «зони найближчого розвитку» на етапі актуалізації навичок»;

8) застосування варіативних завдань, які враховують рівень інтелектуального розвитку кожного школяра (індивідуальний та диференційований підходи в соціалізації школярів зазначеної категорії);

9) прогнозуванні та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей;

10) визначення співвідношення і взаємодії колективної та індивідуальної форм у процесі соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями;

11) оцінювання рівня соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, визначення відповідності досягнутого рівня, програмним вимогам, так й індивідуальним можливостям кожного учня цієї категорії;

12) корекція та розвиток на більш вищій рівні соціалізованості дітей означеної категорії;

13) застосування ефективних технологій, методів і прийомів у процесі соціалізації такої категорії школярів;

14) планування роботи з соціалізації таких школярів;

15) систематичність і довготривалість зазначеної роботи та інші [4; 15; 19; 64; 66; 68].

К. Касімова вважає, що соціалізація молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку відбувається ефективніше проходить при реалізації наступних психологічних умов:

- особистісний розвиток учнів;
- соціальні відносини в групі;
- взаємодія з учителями та іншими авторитетними дорослими.

На думку дослідниці, велику роль в соціалізації молодших школярів цієї категорії відіграє моральне виховання, завдання чому здійснюється

- збагачення емоційного світу дітей моральними переживаннями і формування моральних почуттів;
- озброєння учнів знаннями про мораль, розкриття її сутності, соціальної та психологічної доцільності моральних норм;
- формування культури спілкування;
- систематичне накопичення і збагачення досвіду моральної поведінки учнів шляхом організації їх практичної діяльності, взаємин в колективі, відносин з вчителями і батьками;
- організація морального самовиховання дітей [18].

Таким чином, в період молодшого шкільного віку дитина з порушеннями інтелекту не тільки вчиться грамоті, а й отримує уявлення про суспільні норми, цінності, освоює соціальні ролі, вчиться жити в суспільстві. Тому правильно поставлена робота шкільного психолога, вчителя початкових класів та інших авторитетних дорослих в цей період допоможе вирішити проблему соціалізації молодших школярів в загальноосвітній школі, тому що ця проблема залишається однією з актуальних проблем сучасності.

Ефективними педагогічними умовами соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є: врахування індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини; опора на домінуючі інтереси та вже існуючі соціальні навички; використання ефективних технологій та ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку таких дітей; багаторазове закріплення та практичне застосування отриманих знань; використання варіативних завдань; прогнозування та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей; оцінювання рівня соціалізованості кожного учня; корекція та розвиток соціалізованості кожної дитини та інші.

3.2. Програма та модель соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку

Аналіз теоретичних досліджень і результати констатувального експерименту дозволили визначити основні напрямки роботи спрямованої на соціалізацію дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, її мету, завдання, методи, які сприяють успішному входженню дітей означеної категорії в соціальне середовище.

Нагадаємо, що в нашому дослідженні, поняття «соціалізація» розглядалося, як процес входження дитини із порушеннями інтелектуального розвитку в соціальне середовище, засвоєння нею соціального досвіду, опанування та придбання системи соціальних навичок. Соціальні навички в нашому дослідженні визначено, як набір методів і прийомів соціальної взаємодії, якими людина опановує на протязі життя та користується ними в суспільстві.

При розробці програми із соціального розвитку дітей означеної категорії ми спиралися саме на таке визначення поняття «соціалізація». У процесі соціалізації нами було виділено два аспекти, які необхідні в роботі з цією категорією учнів:

- 1) засвоєння дитиною соціального досвіду, соціальних навичок, форм, способів і моделей поведінки;
- 2) відтворення системи соціальних зв'язків, навичок, форм, моделей поведінки в активній діяльності дитини зазначеної категорії в соціальному середовищі.

Метою корекційно-розвиваючої програми з соціального розвитку є: максимальне сприяння в розвитку соціальних навичок дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності.

Необхідно відзначити, що побудова програми будувалася з опорою на принципи корекції та компенсації, індивідуалізації та диференціації, а також з дотриманням наступних умов:

- облік індивідуально-психологічних особливостей та інтересів учнів цієї категорії;
- орієнтація на формування соціально-моральної поведінки школярів молодших класів спеціального закладу середньої освіти;
- охорона здоров'я, попередження перевантажень і емоційних зривів;
- створення психологічного комфорту та інші.

Напрямки, завдання та форми роботи з такою категорією дітей, стали основою процесу розвитку соціальних навичок молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку підлітків з помірною в процесі позаурочної діяльності. Кожен з напрямків розробленої нами програми вимагає подальшої конкретизації і технологічного опрацювання.

Результат, який видається оптимальним в плані підготовки до адекватного та автономного життя таких учнів у суспільстві, характеризується наявністю в них таких якостей особистості і умінь, як:

- самостійність;
- наявність життєвої перспективи;
- продуктивна діяльність (трудові вміння, самообслуговування відповідно до віку та інтелектуальних можливостей);
- соціальна комунікація.

Для досягнення поставленої мети, у програмі соціального розвитку нами було обрано такі напрямки діяльності:

- 1) моральне виховання (формування, розвиток і корекція морального світогляду та спонукання до моральних вчинків і дій);
- 2) розвитку комунікативної діяльності;
- 3) трудове виховання (формування трудових навичок (відповідно до віку та пізнавальних можливостей школяра цієї категорії)).

Зміст розробленої нами програми соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, враховує:

- особливості розвитку і дефекту дітей означеної категорії;
- вікові особливості таких учнів.

Вважаємо за необхідне відзначити, що заняття з соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в спеціальному закладі середньої освіти повинні спрямовуватися на вивчення школярами теоретичного матеріалу, прийомів роботи і відпрацювання практичних навичок спілкування з людьми різного віку (молодшими за учнів початкових класів, однокласниками, однолітками з нормо-типовим розвитком, старшими за цих школярів, літніми людьми), практичних навичок моральної поведінки (вітатися, дякувати, пропускати вперед дівчат і дорослих, поступатися місцем в громадському транспорті, культура поведінки в суспільних місцях тощо), застосування трудових вмінь (самообслуговування, чергування в класі, їдальні, прибирання території в школі (в міру можливостей кожної дитини), допомога батькам вдома тощо).

Розроблена нами програма соціалізації дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відповідає вище описаним вимогам і включає в себе теоретичний матеріал з різних тем і його аналіз та практичне застосування отриманих знань і вмінь, які можна відстежити в рамках позаурочної діяльності.

На нашу думку, будь-яка програма соціального розвитку означеної категорії дітей повинна відслідковувати успішність діяльності таких школярів у процесі її реалізації. Нами були визначені наступні показники оцінки успішності соціальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку:

- результати комплексної педагогічної діагностики можливостей і здібностей по кожному розділу програми (по суті вони відповідають критеріям соціального розвитку дітей, які описані нами в частині 2.1

магістерської роботи. Це – навченість; вихованість; стан розвитку комунікативної сфери; сформованість трудових навичок (відповідно до віку).

Також у якості контролю сформованості соціально важливих знань і вмінь у дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку можна вивчати продукти трудової діяльності цих учнів та спостерігати за позицією дітей в освоєнні навколишнього світу через комунікацію, створення потрібних і корисних речей тощо.

Розроблена нами програма передбачає систему корекційно-виховних заходів орієнтованих на навчальний рік. З кожним роком навчання дітей у школі, переходом їх у наступний клас, програма соціального розвитку учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку буде розширюватися та поглиблюватися, піднімаючи різні аспекти соціалізації осіб означеної категорії.

Духовно-моральне зростання, розвиток комунікативної сфери особистості, виховання у таких дітей шанобливого ставлення до праці та формування соціально важливих знань і вмінь є пріоритетними завданнями програми соціалізації молодших школярів спеціальних закладів середньої освіти.

На основі викладених вище компонентів програми соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в позаурочний час, нами було розроблено модель соціалізації школярів означеної категорії в умовах спеціального закладу середньої освіти. Під поняттям «модель» ми розуміємо загальну схему або план діяльності педагога (педагогів) при здійсненні корекційно-виховного процесу, де основу складає переважаюча діяльність учнів, організована вчителем. Модель соціального розвитку охоплює весь навчальний цикл і ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів, яка враховує не тільки логіко-змістовний бік навчання, виховання та корекції (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку та розгортання в часі (див. рис. 3.1).

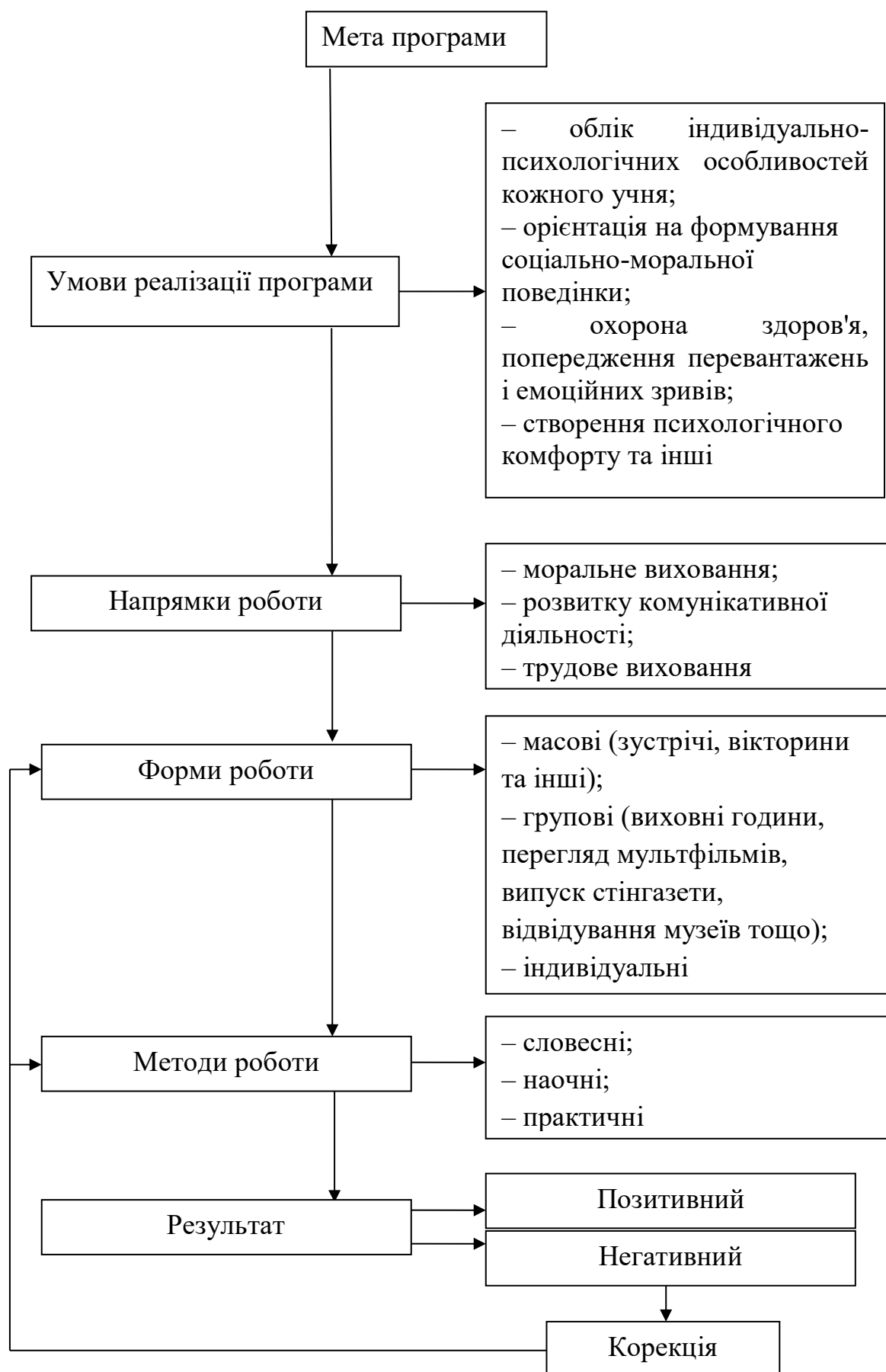


Рис. 3.1. Модель соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку

Таким чином, для ефективної соціалізації дітей означеної категорії нами було розроблено програму соціального розвитку учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку та модель її впровадження в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти. Структурними компонентами цієї програми є: мета, умови реалізації програми, напрямки роботи, форми роботи, методи роботи та результат. У разі негативного результату, модель програми передбачає корекцію педагогічного інструментарію впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями, а саме зміну форм, методів, прийомів та засобів навчання й виховання таких школярів.

3.3. Результати формувального експерименту

Для визначення ефективності програми та моделі соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку нами було проведено контрольний експеримент у жовтні 2021 року. У ньому взяли участь ті ж самі школярі, які були залучені до констатувального експерименту, тобто це учні 3-го та 4-го класів Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Всього взяло участь – 14 дітей. Всі діти мали діагноз – порушення інтелектуального розвитку. Серед них 10 школярів мали діагноз – легкий ступінь інтелектуального порушення (F 70) та 4 учні мали помірний ступінь розумової відсталості (F 71). Вік дітей на момент проведення контрольного дослідження становив – 9-12 років. Серед учасників експерименту було 9 хлопчиків і 5 дівчаток.

У разі необхідності ми отримували додаткову інформацію про цих школярів у бесідах із вчителями початкових класів, вихователями, телефонних консультаціях (із працівниками вищезазначеного закладу середньої освіти), особистих зустрічах з вчителями фізкультури, музики тощо.

Під час проведення контрольного дослідження нами було опрацьовано шкільну документацію: журнали, листи здоров'я, особові справи, психолого-педагогічні характеристики учнів 3-х та 4-х класів Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради та інші документи.

Необхідно відзначити, що на контрольному етапі дослідження було використано ті ж самі критерії та методики, що й під час констатувального експерименту. А саме:

- 1) навченість (критерій № 1);
- 2) вихованість (критерій № 2);
- 3) стан розвитку комунікативної сфери (критерій № 3);
- 4) сформованість трудових навичок (відповідно до віку) (критерій № 4).

Щодо критерію №1 (навченість) на контрольному етапі нашого магістерського дослідження ми також здійснювали аналіз знань, вмінь і навичок, якими повинні володіти школярі з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відповідно до вимог Типових освітніх програм для учнів 3-го та 4-го класів з порушеннями інтелектуального розвитку з таких навчальних предметів, як математика та українська мова й літературне читання. Для цього ми опрацьовували характеристики дітей, спостерігали за ними на уроках і виховних заняттях, брали до уваги вербальне оцінювання вчителів. Варто зауважити, що в Сумському закладі загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради згідно нормативно-правових документів та рішення педагогічної ради цього навчального закладу в 3-му класі оцінювання знань і навчальних вмінь у дітей здійснювалося виключно вербально. Вербальне оцінювання вчителями досягнень дітей нами було

диференційовано на 4 рівні: низький рівень – учень самостійно не виконує завдання з математики й української мови та літературного читання, потребує значної допомоги і контролю педагога; середній рівень – учень більшість завдань з вказаних навчальних предметів виконує не самостійно, потребує допомоги й контролю з боку вчителя; достатній рівень – учень більшість завдань з математики й української мови та літературного читання виконує самостійно, потребує незначної допомоги дорослого; високий рівень – учень виконує завдання з вказаних навчальних предметів виконує самостійно та правильно.

Навчальні досягнення учнів 4-го класу оцінювалися кількісно – в балах. Бали нами співставлялися з рівнями. Низький рівень – 1, 2, 3 бали; середній рівень – 4, 5, 6 балів, достатній рівень – 7, 8, 9 балів, високий рівень – 10, 11, 12 балів.

Розглядаючи критерій № 2 (вихованість) нами бралися лише ключові показники, а саме: дотримання правил етикету (форми звертання та привітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг); чесність, правдивість; виконання обіцянок; дбайливе ставлення до власного і чужого майна; відповідальність. Також ми використовували Шкалу оцінювання рівня вихованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, яка описана в розділі 2 (див. табл. 2.1).

Вивчаючи стан соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження за критерієм №3 (стан розвитку комунікативної сфери) ми використовували адаптовану нами «Тестову карту комунікативної діяльності» (яка розроблена на основі анкети А. Леонтьєва) (див. табл. 2.2). Для цього ми пропонували вчителям 3-го та 4-го класів, а також вихователям цих класів заповнити картку. Кожен із педагогів працював незалежно один від одного, після чого ми виставляли середню оцінку розвитку комунікативної діяльності кожній дитині з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Педагогам пропонувалося виставити оцінки від 1 до 4 балів (1 бал – низький рівень; 2 бали – середній рівень; 3

бали – достатній рівень; 4 бали – високий рівень) за певними ознаками комунікативної діяльності.

Відповідність набраних балів рівню розвитку комунікативної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку наведена в додатку А.

Для визначення сформованості трудових навичок у дітей означеної категорії (критерій 4) на контрольному етапі дослідження, ми користувалися вимогами Типової освітньої програми з трудового навчання для учнів 3-го та 4-го класів з порушеннями інтелектуального. Для цього, як і за критерієм № 1, ми використовували вербальне оцінювання вчителів, які працювали в 3-му класі Сумського закладу загальної середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Як і з критерієм № 1, вербальне оцінювання рівня сформованості трудових навичок педагогами в дітей означеної категорії нами диференціювалося на 4 рівні: низький рівень – учень самостійно не виконує завдання з трудового навчання, потребує значної допомоги і контролю педагога; середній рівень – учень більшість завдань з трудового навчання не самостійно виконує, потребує допомоги й контролю з боку вчителя; достатній рівень – учень більшість завдань з трудового навчання виконує самостійно, потребує незначної допомоги дорослого; високий рівень – учень виконує завдання з трудового навчання виконує самостійно та правильно.

Навчальні досягнення учнів 4-го класу за критерієм № 4 оцінювалися кількісно – в балах. Бали нами співставлялися з рівнями. Низький рівень – 1, 2, 3 бали; середній рівень – 4, 5, 6 балів, достатній рівень – 7, 8, 9 балів, високий рівень – 10, 11, 12 балів.

Аналіз результатів за критерієм № 1 (навченість) свідчить про позитивні зміни в цьому напрямку. Аналізуючи такі показники з математики, української мови та літературного читання, як арифметичні дії, читання, розуміння прочитаного, переказування прочитаного, відповіді на основі прочитаного та письмо нами було встановлено, що на низькому рівні навченості перебуває 35,7 % дітей з порушеннями інтелекту, 35,7 % учнів –

на середньому рівні та 28,5 % учнів перебували на достатньому рівні навченості (див. рис. 3.2).

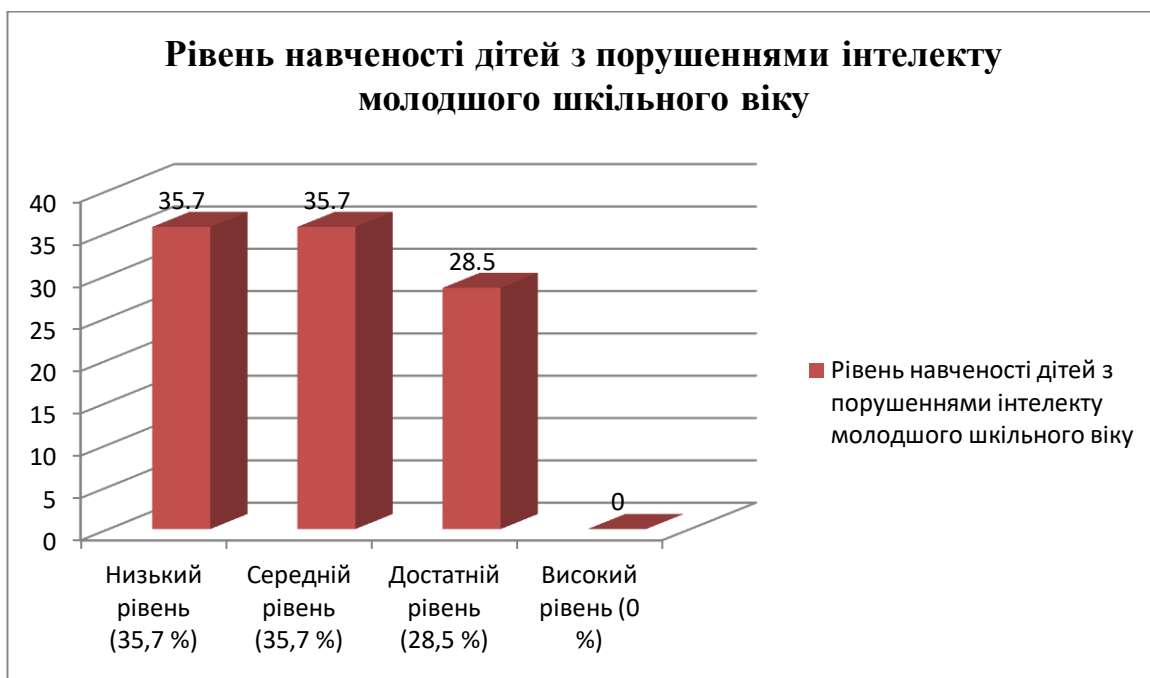


Рис. 3.2. Рівень навченості учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження

Аналіз результатів учнівських досягнень за критерієм № 2 (опитування вчителів 3-4-х класів за шкалою оцінювання рівня вихованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку за такими показниками, як дотримання правил етикету (форми звертання та привітання, поведінка в громадських місцях, манери, одяг); чесність, правдивість; виконання обіцянок; дбайливе ставлення до власного і чужого майна; відповідальність, ми прийшли до висновку, що рівень вихованості школярів означеної категорії бажає бути кращим. Зокрема, на контрольному етапі дослідження нами було встановлено, що 35,7 % дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку мають низький рівень вихованості, 42,8 % – середній рівень та 21,4 % перебувають на достатньому рівні вихованості (див. рис. 3.3).

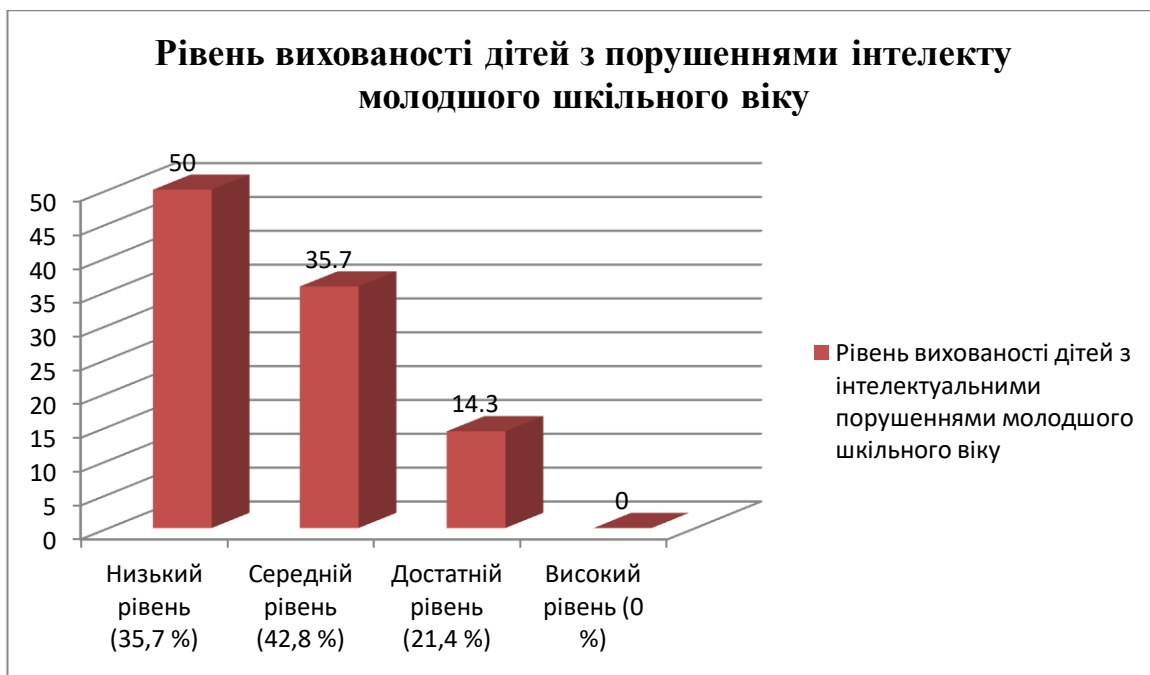


Рис. 3.3. Рівень вихованості учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження

Досліджуючи стан розвитку комунікативної сфери в учнів зазначеної категорії за критерієм № 3 (тестова карта комунікативної діяльності) нами було з'ясовано, що 35,7 % дітей цієї категорії молодшого шкільного віку перебувають на низькому рівні розвитку комунікативної сфери, 42,8 % дітей цієї категорії – на середньому рівні, та 21,4 % – на достатньому рівні розвитку комунікативної діяльності (див. рис. 3.4).

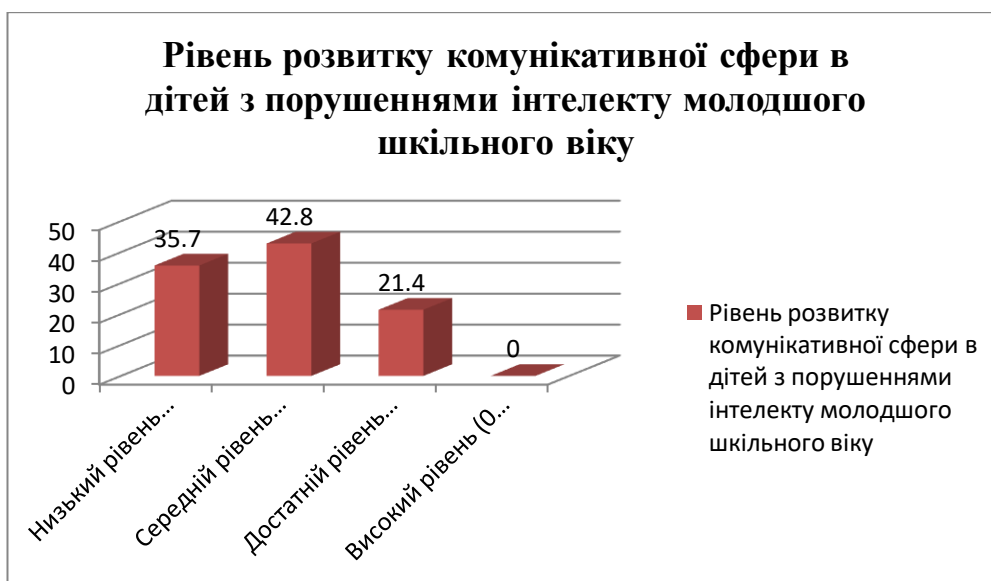


Рис. 3.4. Рівень розвитку комунікативної сфери в учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження

Опрацьовуючи показники критерія № 4 (сформованість трудових навичок (відповідно до віку) нами було встановлено, що на основі вербального оцінювання педагогами трудових компетентностей учнів 3-х класів спеціального закладу середньої освіти та кількісного оцінювання школярів 4-го класу, 28,5 % школярів мають низький рівень, 57,1 % учнів молодшого шкільного віку означеної категорії перебувають на середньому рівні та 14,3 % дітей із порушеннями інтелектуального розвитку вже мають достатній рівень сформованості трудових навичок відповідно до віку (див. рис. 3.5).

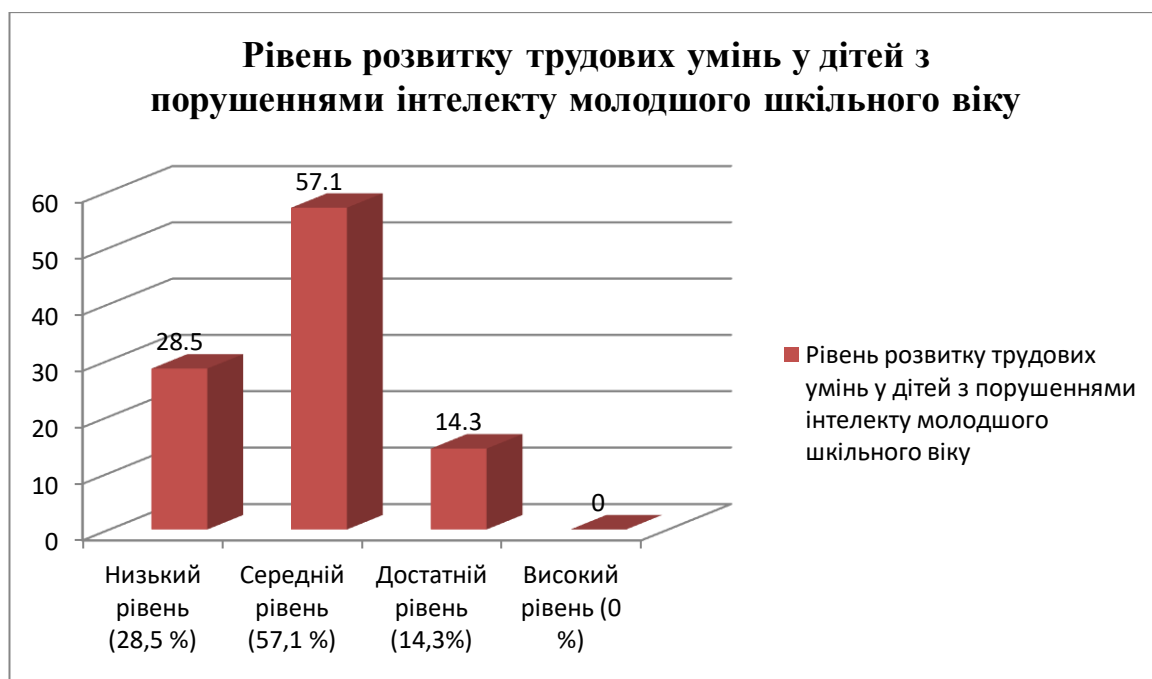


Рис. 3.5. Рівень розвитку трудових умінь у дітей із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження

Для отримання середнього показника рівня соціалізованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження, ми використали формулу середнього арифметичного (Додаток Б). Було встановлено, що 33,9 % дітей перебувають на низькому рівні соціалізованості, 44,6 % школярів цієї категорії перебувають на середньому рівні соціалізованості та 21,4 % учнів 3-4-х класів спеціального закладу середньої освіти перебувають на достатньому рівні (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Узагальнені показники стану соціалізованості учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження

Критерії	Низький рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
	%	%	%	%
Навченість (критерій № 1)	35,7	35,7	28,5	0
Вихованість (критерій № 2)	35,7	42,8	21,4	0
Розвиток комунікативної сфери (критерій № 3)	35,7	42,8	21,4	0
Сформованість трудових навичок (критерій № 4)	28,5	57,1	14,3	0
Середній бал	33,9	44,6	21,4	0

Отримані результати свідчать про ефективність розробленої нами програми соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. У результаті систематичної роботи з означеною категорією школярів у позаурочний час ми констатували позитивну динаміку соціалізованості цих учнів. Зокрема, на контрольному

етапі дослідження, показники низького рівня становили – 33,9 % (що на 14,3 % менше за показники отримані на констатувальному етапі дослідження); показники середнього рівня покращилися на 8,9 % (з 35,7 % до 44,6 %); показники достатнього рівня соціалізованості також мали позитивні зміни – 21,4 % (що на 5,3 % більше за показники отримані на констатувальному етапі дослідження).

Варто наголосити на тому, що в експерименті прийняли участь діти молодшого шкільного віку, серед яких 4 учні мають діагноз – помірна інтелектуальна недостатність (F 71). Також у цієї категорії школярів у їхньому віці недостатньо власного життєвого досвіду, низький рівень пізнавальної активності, що відобразилося на остаточних результатах.

Переконані, що за умови систематичного використання програми соціального розвитку учнів з порушеннями інтелекту протягом всього терміну навчання дітей у спеціальному закладі середньої освіти результати будуть набагато кращими.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці ефективності програми соціального розвитку та її впливу на стан соціалізованості молодших школярів із порушеннями інтелекту. Проведене дослідження дало змогу дійти таких висновків:

1) ефективними педагогічними умовами соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є: врахування індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини; опора на домінуючі інтереси та вже існуючі соціальні навички; використання ефективних технологій та ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку таких дітей; багаторазове закріплення та практичне застосування отриманих знань; використання варіативних завдань;

прогнозування та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей; оцінювання рівня соціалізованості кожного учня; корекція та розвиток соціалізованості кожної дитини та інші;

2) для ефективної соціалізації дітей означеної категорії нами було розроблено програму соціального розвитку учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку та модель її впровадження в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти. Структурними компонентами цієї програми є: мета, умови реалізації програми, напрямки роботи, форми роботи, методи роботи та результат. У разі негативного результату, модель програми передбачає корекцію педагогічного інструментарію впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями, а саме зміну форм, методів, прийомів та засобів навчання й виховання таких школярів;

3) контрольний етап дослідження показав позитивну динаміку стану соціалізованості учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Отримані результати свідчать про ефективність розробленої нами програми соціального розвитку таких школярів. Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів показало зменшення низького рівня на 14,3 %, збільшення показників середнього рівня соціалізованості на 8,9 %, а достатнього – на 5,3 %. Не достатньо високі показники позитивних змін обумовлюються нами категорією дітей (серед яких були діти з помірним ступенем інтелектуального порушення), молодшим шкільним віком, низьким рівнем автономності, відсутністю власного життєвого досвіду, низькими показниками пізнавальної та трудової активності.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми соціалізації учнів із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку дали змогу дійти наступних висновків:

1) соціалізація – це процес засвоєння і відтворення людиною культурно-історичного досвіду, а саме знань, умінь, норм, цінностей, стилів поведінки того суспільства, до якої вона належить. У зміст цього поняття входить засвоєння соціальних норм, умінь, стереотипів; формування соціальних установок і переконань; входження індивіда в соціальне середовище; прилучення індивіда до системи соціальних зв'язків; самоактуалізація Я-особистості; засвоєння індивідом соціальних впливів; соціальне прийняття індивіда. На соціалізацію дітей впливають три фактори: макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава), мезофактори (місцевість і тип поселення, радіо, телебачення, інтернет, приналежність до певної субкультури) і мікрофактори (сім'я, група однолітків, державні та громадські організації, мікросоціум);

2) критеріями соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в нашому дослідженні будуть: навченість; вихованість; стан розвитку комунікативної сфери; сформованість трудових навичок (відповідно до віку). Стан соціалізованості школярів зазначеної категорії буде визначатися за декількома рівнями – низьким, середнім, достатнім і високим. Всі рівні взаємопов'язані між собою. Кожен попередній обумовлює наступний, входячи до його складу. Підвищення рівня соціалізації особистості дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку відбувається поступово – від рівня до рівня;

3) ефективними педагогічними умовами соціалізації дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є: врахування індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини; опора на

домінуючі інтереси та вже існуючі соціальні навички; використання ефективних технологій та ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку таких дітей; багаторазове закріплення та практичне застосування отриманих знань; використання варіативних завдань; прогнозування та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей; оцінювання рівня соціалізованості кожного учня; корекція та розвиток соціалізованості кожної дитини та інші;

4) експериментальна перевірка визначених педагогічних умов соціалізації дітей означеної категорії та розробленої програми й моделі соціального розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту свідчать про позитивні зрушення стану соціалізованості в таких учнів. Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів показало зменшення низького рівня на 14,3 %, збільшення показників середнього рівня соціалізованості на 8,9 %, а достатнього – на 5,3 %. Повільна позитивна динаміка пояснюється нами віком дітей та особливостями їхнього інтелектуального та психофізичного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: ребенок среди взрослых и сверстников в отно- и социогенезе. *Мир психологии*. 1996. № 3. С. 129–156.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями. Психологические основы: учебное пособие для студентов вузов. М. : Владос, 2003. 368 с.
3. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1987. 94 с
4. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Воронеж: НПО Модэк, 1995. 352 с.
5. Большой психологический словарь. Под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 844 с.
6. Большой юридический словарь. Под. ред. А. Я. Сухарева. М.: Инфра-М, 2007. 858 с.
7. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. – К. : Наш час, 2005. 315 с.
8. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи). К.: Полігранд, 2012. 146 с.
9. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи): методичні рекомендації. К.: ВГСПО «Національна Асамблея інвалідів України», 2012. 106 с.
10. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 656 с.
11. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
12. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи. *Дидактичні та*

соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. – К.: Науковий світ, 2001. С. 43–45.

13. Зайцева И. А. Коррекционная педагогика. Ростов н/Д : МарТ: Феникс, 2010. 352 с.

14. Зелянина В. А. Философский анализ проблемы социализации личности. М.: Прогресс, 2007. 157 с.

15. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови удосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: К.: Богдана, 2002. 200 с.

16. Исторический словарь галлицизмов русского языка. Под. ред. Н. И. Епишкин. М.: ЭТС, 2010. 316 с.

17. Калмыкова Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-методическое пособие. КГУ, 2007. 121 с.

18. Касимова К. А. Условия социализации младших школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015009240>. Дата звернення: Червень 20, 2021.

19. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук*. Омск: Изд-во ОмГПУ. 1999. Вып. 4. 24 с.

20. Кон И. С. Ребенок и общество: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2003. 336 с.

21. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод самостійної роботи розумово відсталих учнів на уроках історії школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2013. № 24. С. 141–145.

22. Косенко Ю. М. Особливості викладання суспільно-історичного матеріалу розумово відсталим учням у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 2. С. 130–137.

23. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. № 21. С. 130–134.

24. Косенко Ю. М. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2013. № 4. С. 152–159.

25. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.

26. Косенко Ю. М. Умови застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. С. 32–33.

27. Косенко Ю. М. Історія України. 7 клас : підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Чернівці : Букрек, 2016. 280 с.

28. Косенко Ю. М. Історія України: підручник для 8 класу спеціальних закладів загальної середньої освіти (F 70). Чернівці: Букрек, 2017. 304 с.

29. Косенко Ю. М., Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

30. Кривов Ю. И., Воробьев В. П. Императивы современной теории социализации: монография. Пенза: ПГУАС, 2003. 83 с.

31. Кузнецова Л. В. Гармоническое развитие личности младшего школьника. Москва: Педагогика, 2008. 241 с.
32. Кулемина Ю. В. Основы специальной педагогики: учебное пособие для вузов. М.: Окей-книга, 2009. 121 с
33. Культурология. Энциклопедия: в 2-х т. М.: Просвещение, 2007. 210 с.
34. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1991. 143 с.
35. Лиепиня С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ. *Дефектология*. 1977. № 5. С. 20–25.
36. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2009. 224 с
37. Новикова Л. И. Педагогика коллектива. М.: Просвещение, 1978. 311 с.
38. Пак Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента вуза. Оренбург: Урал-М, 2011. 436 с.
39. Певзнер М. С. Этиопатогенез и классификация олигофрении. Клиникогенетическое исследование олигофрении. М.: Педагогика, 1972. С. 3–22.
40. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология). М.: Владос, 2002. 356 с.
41. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
42. Петрова В. И. Азбука нравственного взросления: методический материал / В. И. Петрова. - СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
43. Пилюгина Н. А. Методические рекомендации по духовно-нравственному воспитанию детей старшего дошкольного возраста: пособие. Москва: МКУ, 2011. 30 с.
44. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М.: АПН СССР, 1962. 312 с.

45. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. Москва: Владос, 2008. 464 с.
46. Политическая наука: словарь-справочник. М.: Просвещение, 2010. 324 с.
47. Понаморенко В. А. Созидательная психология. М.: НПО «Модэк», 2000. 848 с.
48. Популярная психологическая энциклопедия. Под. ред. С. С. Степанова. М.: Эксмо, 2005. 280 с.
49. Разуваев С. Г. Профессиональная социализация и профессионализация в системе высшего образования. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2012. № 4. С. 25–28.
50. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учебное пособие. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
51. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. I.: Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
52. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Ч. II.: Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
53. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 359 с.
54. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: навчальний посібник. К.: Вид-во КІВС, 2000. 153 с.
55. Словарь иностранных слов. Под ред. Н. Г. Комлева. М.: Академия, 2006. 618 с.
56. Степанова Е. Н. Политическая социализация в информационном обществе. *Известия Алтайского государственного университета*. 2007. № 4. С. 155–159.

57. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М.: Медицина, 1965. 334 с.
58. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989. 288 с.
59. Татьянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. Маторіна, 2014. 431 с.
60. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Видавництво Б. Маторіна, 2017. 457 с.
61. Тороп К., Рейда К., Кривошея С. Навчально-реабілітаційний центр як інститут соціалізації. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 3. 2017. С. 88–96.
62. Трубина Г. Ф. Понятийно-категориальный аппарат социализации как междисциплинарный научный феномен. *Педагогическое образование в России*. 2017. № 9. С. 12–17.
63. Философский словарь. Под. ред. Н. М. Ланда и др. М.: Советская энциклопедия, 1983. 356 с.
64. Фомін О. Технології соціалізації учнів. *Директор школи*. 2006. № 47. С. 10–13.
65. Хващевська О. О. Організаційно-педагогічні умови соціалізації молодших школярів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 2. С. 266–271.
66. Хващевська О. О. Соціалізація учнів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості України (друга половина ХХ століття). Слов'янськ: Вид-во ДДПУ, 2016. 230 с.
67. Чеботарьова О. В. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників із розумовою відсталістю засобом конструювання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2012. Вип. 21. С. 262–268.

68. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. К.: Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.
69. Шаповал И. А. Специальная психология. М.: ТЦ Сфера, 2010. 224 с.
70. Шаповалова О. Е. Психологическое изучение умственно отсталых школьников с помощью беседы. *Коррекционная педагогика*. 2011. № 5. С. 28–33.
71. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 168 с.
72. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. М.: Академия, 2013. 432 с
73. Щеглов И. А. Социализация личности как теоретическая проблема. *Теория и практика общественного развития*. 2014. № 1. С. 36–39.
74. Экологический энциклопедический словарь. Кишинев: Днестр, 1989. 260 с.
75. Юдина А. И. Формирование культурной среды в системе инфраструктуры региона как основа социализации молодежи. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2012. № 19–2. С. 195–203.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тестова картка комунікативної діяльності дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку (на основі розробки А. Леонт'єва)

Показник	Бали	Показник
Недоброзичливість	1, 2, 3, 4	Доброзичливість
Байдужість	1, 2, 3, 4	Зацікавленість
Придушення ініціативи	1, 2, 3, 4	Заохочення ініціативи
Закритість (прагнення триматися окремо, страх перед своїми недоліками, тривога)	1, 2, 3, 4	Відкритість (вільне вираження почуттів)
Пасивність (не керує процесом спілкування, залежить у спілкуванні від інших)	1, 2, 3, 4	Активність (постійно спілкується)
Жорсткість (не розуміє змін у настрої співрозмовника)	1, 2, 3, 4	Гнучкість (не доводить спілкування до конфлікту)
Середній бал		

0-6 балів – низький рівень – низька оцінка комунікативної діяльності дитини. Має місце одностороння спрямованість впливу. Незримі бар'єри спілкування перешкоджають 84ивому контакту сторін. Дитина пасивна, безініціативна. Неконтактна модель спілкування.

7-12 балів – середній рівень – учні пасивно ставляться до оточуючої дійсності, не виявляють інтересу до комунікативної взаємодії, майже ніколи не ініціюють розмови, їм складно підтримувати діалогічне спілкування, вони намагаються уникати комунікативних контактів, їх важко залучити до розмови, їхні відповіді є однотипними, вони висловлюються простими реченнями.

13-18 балів – достатній рівень – демонструють ініціативність, як правило не відчують настроїв партнера. Часто комунікують у збудженому

стані, під час спілкування допомагають собі рухами, ставлять запитання, у їхніх висловлюваннях складно простежується логічність думки.

19-24 балів – високий рівень – панує позитивна атмосфера в спілкуванні, дитина проявляє до співрозмовників доброзичливість, зацікавлена в комунікуванні саме з цією (чи цими) особами, відкрита й активна в спілкуванні, володіє ситуацією в розмові та не доводить комунікування до конфлікту.

Додаток Б

Формула визначення показників у відсотках

$$X = \frac{A}{B} * 100 \%$$

де:

X – показник у відсотках;

A – число якому вираховується відсотковий еквівалент;

B – максимальний показник, еквівалентний 100 %.

Додаток В

Програма соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку (скорочений варіант)

Мета та завдання програми

Керуючись:

- Законом України «Про освіту»;
- Концепцією Нової української школи;
- Рекомендаціями МОН України для закладів освіти щодо застосування норм Закону України (лист МОН 1/11-881 від 29.01.2019);
- «Про позашкільну освіту» – від 22.06.2000 р.;
- «Про охорону дитинства» – від 26.06.2001 р., №2402;
- «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» № 2558-3 від 23 червня 2001 р.;
- «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» - від 16.11.2000 р. № 2109;
- «Про попередження насильства в сім'ї» - від 15 листопада 2001 р. №

2789-3;

- наказом № 1243 від 31.10.2011 р. «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України»;
- Стратегією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затверджена Указом Президента України від 13.10.2015 № 580/2015;
- Концепцією сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» (протокол № 9 від 14 листопада 2012 р.);
- Постановою Кабінету Міністрів України від 13.09.2017 № 684 «Про затвердження Порядку ведення обліку дітей шкільного віку та учнів»;
- «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді», затверджена Указом Президента України від 13.10.2015 № 580 внесено зміни від 18.05.2019 № 286/2019 на 2016-2020 роки;
- наказом управління освіти і науки від 10.07.2015 № 568 «Про виконання рішення колегії з питань соціального захисту та профілактики правопорушень серед дітей при службі у справах дітей від 20.05.2015 р.»;
- наказом управління освіти і науки від 14.06.2016 «Про роботу навчальних закладів з попередження асоціальних проявів в учнівському середовищі»;
- наказом управління освіти і науки від 19.01.2016 р. № 46 «Про затвердження плану заходів щодо профілактики правопорушень серед дітей та учнівської молоді»;
- наказом МОН від 01.02.2010 р. № 59 «Про вжиття заходів щодо запобігання насильству над дітьми»;
- наказом МОН № 1292 від 21.11.2018 року «Про затвердження заходів щодо виконання міської комплексної програми «Правопорядок» на період 2018 - 2020 роки»;
- листом МОН України від 25.07.2016 р. № 2.1/10 «Методичні рекомендації з виховної роботи»;
- листом МОН України від 24.06.2015 р. № 1/9 – 302 щодо протидії пропаганді сепаратизму;
- листом МОН України від 16.08.2020 р. № 1/9-523 «Національно-патріотичне виховання школярів у закладах освіти в 2020-2021 навчальному році»;
- листом Департаменту освіти і науки Сумської облдержадміністрації від 03.09.2018 р. № 09-13/4287 «Про проведення інформаційної кампанії «Стоп-Булінг»;
- річним планом виховної роботи в школі на 2020-2021 н. р.

Завдання:

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в спеціальній школі має свою специфіку, яка полягає в корекційному впливі на особистість учня.

1. Соціальний розвиток планувати з урахуванням вікових особливостей, умінь, практичного досвіду, прагнень, інтересів і можливостей дітей, враховувати інтереси та потреби усіх членів шкільного колективу, рівень його

розвитку та перспективи зростання.

2. Формувати здатність пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховувати любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; почуття вірності, любові до Батьківщини, до державної мови та державної символіки, поваги до Законів України, побуту, традицій, культурних особливостей українського народу, культивування кращих рис української ментальності, усвідомлення.

3. Спрямовувати виховну роботу на корекцію та розвиток моральних якостей особистості: відповідальності, чесності, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, совістливості, терпимості до іншого, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; вмінні працювати з іншими; здатності прощати і просити пробачення, протистояти проявам несправедливості, жорстокості.

4. Продовжувати формувати елементарні уміння та навички підтримки та збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирного розв'язування конфліктів; здатність брати до уваги думку товаришів та опонентів; орієнтацію на дорослого як носія суспільних еталонів та морального авторитета.

5. Виховання у школярів позитивного ставлення до праці, набуття ними первинних уявлень про важливість праці для них самих, родини і суспільства в цілому, засвоєння правил безпеки життя під час виконання трудових завдань, пропедевтичне ознайомлення із сучасним світом професій.

6. Розвивати творчі здібності кожного учня, залучати їх до участі в шкільних виставах, святах, фольклорних фестивалях, різних гуртках за інтересами.

Індивідуальна робота з учнями

№ з/п	Зміст роботи	Відповідальний	Термін
1.	Соціальний розвиток учнів планувати згідно з метою та завданнями навчально-виховного процесу на 2020-2021 н.р.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
2.	Проводити корекцію комунікативної та емоційної сфери учнів, допомагати в налагодженні відносин з однолітками, формувати адекватну самооцінку учнів.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
3.	Розвивати в учнів здатність враховувати думку інших людей, адекватно оцінювати власні вчинки та	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру

	вчинки інших.		
4.	Сприяти формуванню свідомої правової культури, відповідального ставлення до виконання правил поведінки у школі, класі, їдальні, спортивному залі, на шкільному подвір'ї, під час уроку, на перерві, в громадських місцях, транспорті, на дорогах. – «Зовнішній вигляд учня в школі» – «Я і мої друзі» – «Я і мій клас»	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
5.	Формувати активну особистість, здатну швидко орієнтуватися в складному життєвому просторі. Виховувати почуття відповідальності, охайності, самостійності, ініціативності, дисциплінованості, старанності, наполегливості.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
6.	Сприяти формуванню здатності учнів ідентифікувати себе як члена сім'ї, родини, жителя міста, українця, як учня, члена дитячого об'єднання; виховувати любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до державної мови та державної символіки, побуту, традицій, культурних особливостей українського народу. – «Ми - українці»; – «Всі народи України живуть в злагоді та мирі»; – «Символи моєї держави» – «Та земля мила, де мати народила»	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
7.	Розвивати розумові здібності дітей, пізнавальні інтереси, рівень мотиваційної готовності до щоденного навчання. Сприяти розвитку самоконтролю в навчальній діяльності учнів.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
8.	Вести профілактику жорстокого поводження в дитячому колективі, формувати досвід розв'язування проблем у дитячому колективі ненасильницькими шляхами,	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру

	формувати уміння гідно захищати себе не дозволяти собою маніпулювати (з усіма учнями класу) – вікторина «Школа гарної поведінки»; – сюжетно-рольова гра «Кого з друзів ти візьмеш у подорож?» – усний журнал «Що означає бути добрим?»		
9.	Проводити рейди-перевірки зовнішнього вигляду учнів, шаф, особистих речей, стану зберігання підручників (особливо: Горобець Назар, Гребенюк Андрій, Скордін Богдан, Турков Іоанн).	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Щодня, щотижня, 2 рази на місяць
10.	Соціальну роботу спрямувати на формування естетичних поглядів і смаків. – проводити екскурсії «В усі пори року прекрасна земля»; – залучати до участі в різних культурно-масових заходах.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
11.	Сприяти формуванню в учнів класу культури спілкування між собою, з вчителями, дорослими та культури мовлення в класному колективі (особливо: Бутов Андрій, Горобець Назар, Рижова Влада, Турков Іоанн)	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
12.	Продовжувати вчити виконувати трудові доручення, вдосконалювати трудові уміння та навички, відповідальність за доручення, свідоме ставлення до праці – «Хліб і хлібороби»; – «Всі професії хороші» (сюжетно-рольова гра)	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру

13.	Спрямувати корекційно-виховну роботу на розвиток та вдосконалення санітарно-гігієнічних норм – «Почни день з ранкової гімнастики» – «Кожній речі своє місце» – «Будемо здорові, або Пригоди маленьких зубчиків»	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру
14.	Контролювати відвідування школи всіма учнями класу. Проводити аналіз захворюваності учнів. Залучати до активної співпраці батьків, шкільної медсестри, лікарів.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу; шкільна медсестра	Протягом семестру
15.	Проводити корекцію недоліків фізичного розвитку та рухового апарату.	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу	Протягом семестру

Правовиховна, правоосвітня робота

№ з/п	Зміст роботи	Термін	Відповідальний
1	Виховувати в учнів відчуття себе громадянином України, шанування державних символів, Конституції України. – Бесіда «Моя Батьківщина – рідна Україна»; – Вивчення традицій і звичаїв рідного краю; – Читання віршів, оповідань патріотичного спрямування	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
2	Формувати розуміння взаємодії людей у колективі, суспільстві та безконфліктність їх спілкування, толерантного ставлення один до одного.	Постійно	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
3	Брати активну участь у заходах правового, правоосвітнього спрямування (зустрічі з соц. робітниками, класні тематичні години) з метою вироблення активної життєвої позиції щодо негативних	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу

	проявів у соціумі.		
4	Продовжувати знайомити учнів з інформацією про правила та норми поведінки, соціально важливі для суспільства, про правопорушення та відповідальність за них. – Бесіда «Права і обов'язки учня в школі»; – Бесіда «Чому не можна приносити до класу сторонні речі»; – Тренінги «Абетка ввічливих малят»	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
5	Тримати під постійним контролем учнів з стійкими відхиленнями у поведінці (особливо: Галушка Аріна, Підвальна Софія, Пріхненко Ігор)	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
6	Аналізувати рівень зацікавленості навчанням учнів, працювати над підвищенням їх мотиваційної готовності до навчання.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
7	Проводити індивідуальні психолого-педагогічні спостереження особливостей пізнавальної та особистісної сфери учнів.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
8	Продовжувати аналізувати та доводити до відома дітей, батьків рівень сформованості уміння та навички збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирного вирішення конфліктів.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
9	Тримати під контролем взаємовідносини учнів класу з іншими учнями школи, з педколективом і технічним персоналом.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
10	Сприяти спільній співпраці вчителів, батьків, представників правоохоронних органів у правовому вихованні учнів класу.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу

Робота з батьками

№ з/п	Зміст роботи	Термін	Відповідальний
1	Проводити просвітницьку роботу з сім'єю. В разі потреби знайомити батьків із основними документами МОН України, постановами уряду, рішеннями місцевих органів щодо організації навчально-виховного процесу.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
2	У роботі з батьками використовувати різноманітні форми, які дадуть змогу батькам підвищити рівень власних педагогічних знань та удосконалити навички виховання своїх дітей (індивідуальні та групові консультації, бесіди, анкетування, зустрічі родин, ділові ігри, тренінгові заняття, рекомендації літератури)	У разі потреби	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
3	Всіляко підтримувати і заохочувати активних учасників педагогічного навчання, котрі успішно справляються з вихованням дітей. Залучати їх до обміну досвідом	Протягом року	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
4	Заохочувати батьків приймати активну участь у житті класу та школи. Залучати до участі в організації свят, виставок, шкільних акцій, дозвіллі дітей.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
5	Розширювати батьківський погляд на особливості дитячої поведінки, пропагувати бути спокійними, успішними батьками, які вміють встановлювати близькі та щирі стосунки зі своїми дітьми, оточенням, школою.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
6	Пропагувати серед батьків здоровий спосіб життя, надавати рекомендації щодо організації здорового харчування дітей.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу

7	Практикувати домашні завдання для батьків, виконання яких вимагало б поповнення знань з педагогіки, психології, санітарії, гігієни, культури.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
8	Здійснювати педагогічний аналіз окремих випадків і педагогічних ситуацій виховання дитини в сім'ї, її поведінки в громадських місцях (в разі потреби індивідуально).	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
9	Розширювати уявлення про особливості виховання дитини у сім'ї, про морально-етичний мікроклімат в сім'ї.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
10	Проводити індивідуальні консультації для батьків про проблеми їх дитини, її успіхи. Надавати конкретні рекомендації щодо виявлених проблем.	У разі потреби	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
11	Здійснювати діагностування батьків з метою вивчення рівня готовності та вміння батьків співпереживати з дитиною шкільні проблеми, проблеми дитини, які виникають у дитячому середовищі.	У разі потреби	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
12	Проводити консультації сім'ям з питань соціального супроводу дітей, їх оздоровлення	У разі потреби	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу, соціальний педагог

Вивчення стану соціального розвитку в 2-3-му класах

№ з/п	Предмет вивчення	Методи і прийоми вивчення	Термін виконання	Відповідальний
1	Стан міжособистісних відносин, виявлення лідерів класу	Гра «Повітряна куля»	Вересень	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
2	Дитяче самоврядування в	Гра з	Жовтень	Вчитель, вихователь 2-

	класі	картинками «Мої обов'язки в школі»		го (3-го) класу
3	Стан формування класного колективу	Спостереження за рівнем спілкування учнів класу	Листопад	Вчитель, вихователь 2- го (3-го) класу
4	Рівень задоволеності учнів і батьків життєдіяльністю класу	Анкета для батьків «Місце школи у житті дитини»	Грудень	Вчитель, вихователь 2- го (3-го) класу

Охорона життя та здоров'я учнів у процесі соціалізації

1	Проводити роз'яснювальну роботу по дотриманню правил дорожнього руху, санітарії і гігієни: – Аналіз маршрутних листів учнів «Дорога до школи та дорога зі школи додому». – Бесіда (за результатами спостережень за учнями в їдальні) «Культура приймання їжі та поведінка за столом». – Бесіда-попередження «Обережно! Вогонь буває різним». – Бесіда-настанова «Як уникнути захворювання на грип, ГРВІ та інші інфекційні хвороби». – Цикл бесід, сюжетно-рольових ігор з: – правил дорожнього руху; – особистої безпеки під час прогулянок; – правил поведінки у громадських місцях, транспорті; – правил поведінки з вибухонебезпечними предметами, електро-приладами; – поведінки у небезпечних ситуаціях; – з незнайомими людьми. – Цикл бесід з правил поведінки в школі, на спортивному майданчику, в спортзалі, їдальні, актовому залі, на території школи та за її межами; під час	Протягом року	Вчитель, вихователь 2- го (3-го) класу
---	---	---------------	--

	уроку, на перерві, на екскурсії. – Практикум з циклу «Сам удома»:		
2	Орієнтувати учнів на протистояння шкідливим звичкам. Показати зовнішню і внутрішню непривабливість тютюнопаління, вживання «некорисної їжі»	В разі потреби	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу
3	Постійно стежити за поставою учнів та корекція культури здорової поведінки. Розучити вправи на формування поведінки під час ходіння, при сидінні за партою, стоянні.	Протягом семестру	Вчитель, вихователь 2-го (3-го) класу