**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ Соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами**

**1.1. Сутність процесів соціально-психологічної адаптації та розвитку особистості**

Наявність варіативних тлумачень понять соціалізації та розвитку особистості зумовлена їх міждисциплінарністю, адже ці дефініції розглядаються в педагогіці, філософії, соціології, соціальній, загальній і спеціальній психології.

Протягом життя індивід засвоює соціальний досвід, накопичений суспільством у різних сферах життєдіяльності, що дозволяє йому виконувати важливі соціальні ролі. У контексті соціального становлення особистості соціалізація розглядається як його умова, прояв, процес і результат. Як умова, соціалізація означає, що індивід вступає в соціальне оточення, де він набуває знання, цінності, норми та соціальні ролі. Як процес, соціалізація описує взаємодію та адаптацію індивіда до соціального середовища. Цей процес охоплює навчання, моделювання поведінки, соціальну інтеракцію та формування ідентичності. Як результат, соціалізація визначає, які цінності, переконання та поведінка індивіда відповідають соціальним нормам і очікуванням, які він опанував у процесі соціалізації. Результатом соціалізації у певному віковому періоді є соціалізованість. Отже, соціалізація може бути розглянута як комплексне явище, що включає умови, процеси та результати, і вивчається з різних наукових підходів.

Отже, в процесі соціалізації синергетично поєднуються процеси пристосування (адаптації) та уособлення (індивідуалізації).

У процесі соціалізації виникають нові види діяльності: здійснюється засвоєння нових моделей рольової поведінки, що супроводжується орієнтуванням в системі соціальних зв’язків, властивих кожному виду діяльності та створює передумови для виникнення особистісного вибору діяльності. Завдяки розширенню соціальних зв'язків відбувається становлення особистості як суб'єкта діяльності. Для того, щоб оволодіти досягненнями історії розвитку людських здібностей, закладених в об'єктивних явищах матеріальної та духовної культури, людина має вступити в процес спілкування з іншими людьми. З цього приводу В. Москаленко зазначає, що в процесі соціалізації відбувається ієрархізація різних видів діяльності, виділення провідної діяльності та осягнення особистістю у ході реалізації діяльності нових ролей, усвідомлення їх значущості. Соціальна діяльність (гра, праця, спілкування, пізнання, навчання) є головним чинником соціалізації.

Індивідуальна активність дозволяє людині розкривати свій потенціал, розвивати свої здібності та таланти, виявляти свої унікальні риси та власну ідентичність. Через діяльність індивід може відчувати себе активним та значущим. Крім того, діяльність дозволяє людині впливати на своє оточення, досягати поставлених цілей і задовольняти свої потреби в самовираженні та самореалізації.

Соціалізацію можна схарактеризувати як поступовий процес розширення індивідуальних сфер спілкування і діяльності, що допомагає індивіду опанувати соціальні норми, розвинути навички спілкування, адаптуватися до різноманітних ситуацій та збагатити свій життєвий досвід. Цей процес триває протягом усього життя, оскільки людина неперервно вступає в нові соціальні взаємодії та діє в різних соціальних контекстах.

В. Синьов розглядає соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами як складний і багатоаспектний процес, результат якого залежить від характеру впливу соціального середовища на дитину та тих умов, що створені в корекційно-освітньому просторі, а також від урахування вікових особливостей її соціального становлення у процесі корекційно-розвивальної роботи.

Натомість демонструється інший погляд на проблему соціалізації, розглядаючи її як мету і цілеспрямовану діяльність. Цілеспрямована діяльність в соціалізації означає, що суспільство, соціальні інституції, сім’я та інші соціальні агенти активно спрямовують індивіда на прийняття і внутрішнє освоєння норм, цінностей, ролей і навичок, які є важливими для соціального функціонування. Цілеспрямована діяльність (виховання) передбачає формування такого типу особистості, що відповідає соціальним запитам і очікуванням. Мета соціалізації полягає в тому, щоб індивід став активним учасником суспільства, розумів і приймав його цінності, норми, способи взаємодії та своє місце в ньому. Вона спрямована на формування соціально адаптованих і соціально компетентних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми та соціальними структурами.

Розуміння розвитку людини як складного «інволюційного» (згортання) та «еволюційного» (розгортання) поступового руху є спробою описати складний характер розвитку особистості. В контексті процесу інволюції розвитку людини, це може вказувати на процеси звуження або зменшення різноманітності, складності або потенціалу розвитку в окремі періоди або аспекти життя. В той час як процес еволюції вказує на поступове розгортання або зростання. В контексті розвитку людини, це може вказувати на процеси розширення можливостей, набуття нових навичок, знань та власних ресурсів для подальшого розвитку. Ці терміни можуть використовуватись для опису складних і взаємопов'язаних аспектів розвитку особистості, де можуть спостерігатися періоди зростання, розширення та розвитку, а також періоди зменшення, змін та переосмислення. Подібну точку зору на процес розвитку виявляє Г. Костюк, визначаючи розвиток як безперервний процес, який виявляється у змінах якісних і кількісних ознак людської істоти. Наприклад, фізичний розвиток включає збільшення росту, маси тіла, розвиток м'язів тощо. Когнітивний розвиток пов'язаний зі збільшенням знань, навичок, розуміння та розвитком мислення. Емоційний розвиток включає зміни у способі сприйняття, вираження та регуляції емоцій. На розвиток впливають зовнішні чинники, такі як середовище, виховання, освіта та інтеракція з оточуючими людьми. Педагогічна діяльність з орієнтацією на розвиток організму дитини (фізичний розвиток), його індивідуальності (психічний розвиток) та особистості (виховання особистості) сприяє становленню гармонійної особистості, що має фізичну, психічну та моральну складові. Врахування індивідуальних потреб та особливостей дитини є ключовим аспектом успішної педагогічної практики. Наявність суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини можуть бути рушійною силою процесу розвитку. Ці суперечності виникають внаслідок взаємодії фізичних потреб, пов'язаних з фізіологічними аспектами організму, та потреб особистості в соціальній взаємодії, самовираженні, розумінні та задоволенні психологічних потреб.

Отже, «розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового явища, поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного». Фізичний, психічний і соціальний – це види розвитку. Фізичний розвиток включає кількісні та якісні зміни, що відбуваються в організмі людини та залежить від біологічних процесів, таких як генетика, харчування, активність та спосіб життя. Психічний розвиток відображає процес становлення психіки людини й формування її психологічних новоутворень, він передбачає зміни у когнітивних процесах (наприклад, мислення, сприйняття, пам'ять), емоційній сфері, соціальних взаємодіях, моральних уявленнях та особистісному розвитку; відбувається завдяки включенню індивіда в діяльність, навчання, спілкування та взаємодію з оточуючим середовищем. Соціальний розвиток відображає зміни в соціальних уявленнях, нормах, цінностях та взаємодіях людини зі своїм соціальним оточенням. Він передбачає розвиток соціальних навичок, норм поведінки, взаємодії з іншими людьми, формування ідентичності та рольових уявлень і залежить від взаємодії з сім’єю, однолітками, спільнотою та соціальними інституціями. Проаналізуємо кожний з цих видів розвитку.

Психічний розвиток є процесом поступових змін у психічних функціях, навичках, поведінці та особистісних характеристиках людини протягом її життя. Він включає в себе ряд властивостей, які характеризують його природу і прояви. Основні властивості психічного розвитку включають: асинхронність (нерівномірність); гетерохронність (різні аспекти психічного розвитку можуть проходити через різні етапи або виникати в різні періоди життя); диференціація та інтеграція; пластичність; стадіальність і зміна співвідношення факторів розвитку. Враховуючи ці властивості, психічний розвиток може бути розглянутий як складний і динамічний процес, який охоплює різні аспекти людської особистості й залежить від багатьох чинників.

Ознаками (показниками), що вказують на наявність прогресивних змін психіки та адекватність психічного розвитку є зміни в інтелектуальній, мотиваційній, комунікативній та емоційно-вольовій сферах психічної діяльності особистості.

1.Інтелектуальна сфера:

збільшення когнітивних здібностей, таких як здатність до абстрактного мислення, проблемного та критичного мислення; покращення здатності до навчання і засвоєння нової інформації; збільшення широти й глибини знань; розвиток творчого мислення та здатності до інновацій.

1. Мотиваційна сфера: поява чітких і реалістичних цілей і планів на майбутнє; поступове зростання самоусвідомленості та самореалізації; збільшення мотивації до досягнення успіху і розвитку; здатність до саморегуляції та самоконтролю.
2. Комунікативна сфера: покращення навичок спілкування та вміння слухати й сприймати інших; збільшення здатності висловлювати свої думки й почуття чітко та виразно; розвиток емпатії та здатності до співчуття і розуміння інших людей.
3. Емоційно-вольова сфера: збільшення емоційної стабільності та здатності ефективно керувати емоціями; розвиток емоційного інтелекту та здатності розпізнавати, розуміти та керувати емоціями у собі та інших; зміцнення вольових якостей, таких як самодисципліна, впевненість у собі та здатність до прийняття рішень.

Перейдемо до аналізу поняття «фізичний розвиток». Фізичний розвиток – це процес змін в організмі людини, який включає ріст, зростання тіла, розвиток м'язової системи, кісткової системи, нервової системи та інших фізіологічних аспектів.

Комплексна медична оцінка фізичного розвитку включає дослідження таких аспектів: антропометрії (вимірювання росту, ваги, об’єму грудей, стегон, обхвату голови та ін.); рухової оцінки (дослідження фізичних якостей: координації, балансу, гнучкості та сили м'язів); оцінку фізичної активності; оцінка функціонального стану (вимірювання серцевого ритму, артеріального тиску, дихальних показників, що вказують на функціонування серцево-судинної та дихальної систем); медичний огляд (оцінка систем органів, дослідження лабораторних показників).

Анатомофізіологічні зміни у процесі вікового розвитку є показниками фізичного розвитку. Ці зміни проявляються у зміні окремих фізичних якостей та загальному рівні фізичної працездатності особи. Фізичний розвиток відображає динаміку росту зовнішнього статусу – росту, маси тіла та пропорцій, а також розвитку функцій організму. Стан сформованості фізичних якостей, таких як: спритність, координаційні здібності, швидкість і швидкісно-силова витривалість, є важливими фізіометричними показниками фізичного розвитку. Вони дозволяють оцінити рівень розвитку рухових і фізичних здібностей особи та відображають функціональний стан органів і систем організму, зокрема м'язів, серцевосудинної системи, нервової системи та інших. Ці показники допомагають визначити загальну фізичну працездатність і спортивний потенціал особи, а також визначити, наскільки ефективно вона може виконувати різні фізичні завдання.

Соціалізація спрямована на адаптацію особистості до вимог і очікувань суспільства, формування соціальних навичок та ролей, а соціальний розвиток включає не лише соціалізацію, але й інші аспекти формування особистості, такі як: самосвідомість, самоідентифікація, самореалізація, соціальна компетентність та активна участь у суспільному житті. Соціальний розвиток охоплює ширший спектр змін, які відбуваються в особистості внаслідок взаємодії з соціальним середовищем.

Розвиток особистості більше акцентує увагу на внутрішніх якісних змінах особистості, її саморозвиток. Розвиток особистості включає формування самоідентичності, розуміння власних потреб, цілей і цінностей, а також розвиток особистісних якостей, навичок та потенціалу. З іншого боку, соціалізація більше зосереджена на зовнішніх факторах, таких як соціальні інститути, агенти соціалізації (сім'я, школа, ровесники, медіа тощо) та соціальні норми та стандарти, які вони транслюють. Соціалізація охоплює процеси взаємодії особистості зі суспільством, адаптації до соціального середовища та засвоєння прийнятих у суспільстві цінностей і норм. Обидва погляди на розвиток особистості та соціалізацію є важливими для розуміння процесу формування особистості. Вони доповнюють один одного, оскільки розвиток особистості відбувається в контексті соціального середовища, а соціалізація відбувається через вплив на індивіда.

З погляду соціальної педагогіки категорії, які безпосередньо стосуються нашого дослідження і є конкретно науковою його методологією, це «соціальний досвід», «адаптація», «моральні соціальні норми», «соціально-нормативна поведінка», «ціннісні орієнтації», «агенти соціалізації». Розглянемо їх зміст більш детально.

Засвоєння індивідом накопиченого соціального досвіду є основною передумовою соціалізації та розвитку особистості. Соціальний досвід впливає на формування індивіда і визначає його стосунки з суспільством, водночас індивід, активно взаємодіючи з цим досвідом, впливає на його перетворення та стає суб'єктом свого власного розвитку.

Соціальна адаптація: Ця складова соціалізації відображає процес взаємодії особистості з соціальним оточенням з метою пристосування до соціальних норм, цінностей, ролей та очікувань. Це означає, що особистість набуває навичок і норм поведінки, які дозволяють їй ефективно функціонувати у суспільстві.

Соціальне виховання: Ця складова соціалізації включає процеси навчання і виховання, які передаються від старших поколінь до молодших з метою формування соціальних цінностей, норм, етики та моралі. Соціальне виховання забезпечує передачу соціального досвіду та сприяє формуванню певних особистісних якостей і характеристик.

Соціальне самовизначення: Ця складова соціалізації відображає процес самостійного вибору і самовизначення особистістю свого соціального статусу, ролей, цінностей та ідентичності. Це означає, що особистість активно впливає на свою соціальну реальність, вибирає свої цілі, ставить завдання і формує свою соціальну ідентичність.

Тож, соціальний досвід, який накопичується та передається через соціалізацію, включає знання, цінності, норми, традиції та способи поведінки, що характеризують конкретне соціальне середовище. Цей досвід формує основу для встановлення соціальних ролей.

Через процес соціалізації людина вчиться розуміти, приймати та дотримуватись соціальних норм, які регулюють її поведінку та взаємодію з оточуючими людьми. Вони визначають, що вважається прийнятним, доречним, відповідним соціальним очікуванням та цінностям, а також що вважається неприйнятним, недоречним або несумісним із соціальними нормами. Соціальні норми можуть мати різні сфери застосування, такі як моральні норми, етичні норми, правові норми, норми комунікації, норми взаємодії тощо. Вони визначають очікуване поведінкове моделювання та встановлюють рамки для взаємодії між людьми в різних соціальних ситуаціях. Моральні норми визначають, які дії вважаються суспільством морально правильними або аморальними.

На думку С. Гарькавець, Н. Гуцуляк результатом інтерналізації соціальних норм та правових заборон є соціально-нормативна поведінка людини. У випадку, коли людина демонструє поведінку, яка відповідає соціальним нормам і стандартам, прийнятим у певному суспільстві, очікуванням і вимогам соціального середовища, ми говоримо про соціально-нормативну поведінку. Її формування відбувається під впливом взаємодії внутрішніх психічних процесів та факторів оточення (зовнішні соціальні вимоги й цінності, спостереження моделей поведінки, навчання та виховання).

Ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у структурі особистості та впливають на багато аспектів життя людини. Вони становлять стійкі ідеали, переконання і пріоритети, які визначають, що людина вважає цінним і важливим у своєму житті. Формування ціннісних орієнтацій є тривалим і складним процесом, який відбувається протягом усього життя особистості.

В. Москаленко вважає, що ефективна соціалізація передбачає використання різних видів соціально-психологічного впливу з боку агентів соціалізації. Ці агенти соціалізації включають інших людей, соціальні групи та суспільство загалом.

**1.2. Проблема соціалізації особистості в онтогенетичному аспекті**

Соціалізація являє собою стадіальний процес, який розпочинається з народження і продовжується все життя. Соціалізація поєднує в собі два процеси: адаптацію, як процес засвоєння соціального досвіду, системи суспільних норм і правил, пристосування індивіда до соціально-культурного середовища, а також індивідуалізацію, що виявляється у маніфестації прийнятих та інтеріоризованих особистістю норм, її самореалізації та саморозвитку в суспільстві.

Соціалізація є безперервним процесом, що починається з самого народження, триває протягом усього життя людини й складається з дотрудової, трудової та післятрудової стадій. Вони відображають специфічні завдання, розвиток і зміни, які відбуваються в різні періоди життя людини відносно її соціальної адаптації, ролей і взаємодії з соціальним середовищем. Соціалізованість особистості відображає рівень адаптованості й взаємодії особистості з соціальним середовищем. Це не просто наявність соціального досвіду, але й здатність особистості бути активним суб'єктом соціальних стосунків та взаємодіяти з іншими людьми відповідно до прийнятих соціальних норм. Отже, соціалізованість є результатом соціалізації в певному віковому періоді; це інтегративне утворення, що передбачає наявність особистісних і соціально-психологічних передумов, які забезпечують соціально-нормативну поведінку й готовність індивіда до соціальної взаємодії відповідно до встановлених норм, цінностей і ролей.

Розглянемо кожну з цих стадій більш детально:

Стадія адаптації. Охоплює період від народження дитини до завершення навчання, поділяється на дві підстадії: ранню соціалізацію і стадію навчання. Рання соціалізація передбачає взаємодію дитини з близькими людьми, формування основних соціальних навичок і цінностей.

Стадія трудової діяльності. Ця стадія охоплює весь період трудової активності людини. Тут людина вступає в різні соціальні стосунки, виконує різноманітні ролі й набуває досвіду в професійній сфері.

Післятрудова стадія соціалізації – це період, що настає після завершення активної трудової діяльності, коли людина виходить на пенсію або припиняє постійну зайнятість. Цей етап соціалізації має свої особливості і виклики, які пов'язані з переходом до нового соціального статусу та ролі у суспільстві.

Стадії соціалізації можуть співвідноситися з періодами соціального розвитку особистості, ці періоди не обов'язково збігаються з періодами психічного розвитку. Даний факт вказує на комплексний і взаємозв'язаний характер розвитку людини, який враховує як соціальні, так і психологічні аспекти.

Ступінь опановування особистістю соціальним досвідом діяльності та спілкування, усвідомлення себе в суспільстві своєрідно акумулюється в позиції «Я» відносно суспільства. Формування такої позиції є постійним процесом і одночасно результатом процесу соціального розвитку в певний віковий період.

Позиція «Я і суспільство» пов'язана з актуалізацією діяльності, спрямованої на засвоєння норм людських взаємин, що забезпечує здійснення процесу індивідуалізації. Дитина прагне проявити себе, проявити власне «Я», протиставити себе іншим, висловити власну позицію стосовно інших людей, отримавши від них визнання її самостійності, що забезпечує розвиток рівня самосвідомості себе в суспільстві, соціально відповідального самовизначення. У цій позиції реалізується потреба особистості в суспільному визнанні – від усвідомлення наявності свого «Я», своєї «самості» до прагнення до реального виділення свого «Я» в системі рівноправних стосунків з іншими людьми. Виокремлення та диференціація цієї позиції як результативного моменту соціалізації особистості в певний віковий період, розгляд її характеристик в різних періодах онтогенезу дозволяють на основі єдиного принципу фіксувати стан соціалізованості дитини, оцінювати її зміни, поглиблення, виділяючи таким чином рівні опановування нею соціальним досвідом і, відповідно, соціалізацію.

Для розуміння процесу соціалізації особистості, розглянемо вікові особливості соціального розвитку та змін соціальних позицій «Я в суспільстві» і «Я і суспільство».

У ранньому віці соціальний розвиток дитини здійснюється з позиції «Я в суспільстві». Впродовж перших трьох років життя дитина проходить через важливий етап формування особистості, відкриває для себе зовнішній світ та встановлює контакти з іншими людьми. У цей період дитина виділяє своє «Я» серед інших. Цей показник соціального року виникає у дитини 3-х років, яка починає більш активно вступати в стосунки з іншими людьми – дорослими та однолітками.

У віці з 3 до 6 років соціальний розвиток здійснюється з позиції «Я і суспільство». Усвідомивши своє «Я» серед інших, дитина прагне порівняти себе та інших, активно впливати на ситуацію; вона засвоює соціальний досвід, соціально схвалювальні дії, їх соціальну сутність. У дітей чітко проявляється емпатія, здатність поставити себе на місце іншої людини й зрозуміти її точку зору. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, сприйняттю та усвідомленню соціальних ситуацій. У дітей 6-ти років з'являється ширше розуміння соціальних зв'язків, формується вміння оцінювати поведінку інших дітей і дорослих, усвідомлення свої приналежності до дитячого колективу, розуміння важливості суспільно корисних справ.

У віці з 6 до 9 років соціальний розвиток здійснюється з позиції «Я в суспільстві». Відбувається формування довільності психічних процесів, рефлексії власної поведінки, розвиток потреби дитини у визнанні оточуючими. Головним критерієм оцінки дитиною себе та іншої людини є морально-психологічні особливості особистості, які проявляються у стосунках з оточуючими.

У віці з 10 до 15 років соціальний розвиток здійснюється з позиції «Я і суспільство». Дитина намагається виявити власну індивідуальність. Відбувається активний розвиток та самосвідомості, соціальної активності та соціальної відповідальності.

У віці з 15 до 17 років соціальний розвиток здійснюється з позиції «Я в суспільстві». Відбувається активний розвиток рефлексії власного життєвого шляху, прагнення до професійно-трудової соціалізації, самореалізації у соціальній групі.

Розуміючи адаптацію як первинний етап дотрудової соціалізації, розглянемо зміст дефініції «адаптація». В широкому розумінні адаптація охоплює різні аспекти пристосування людини до нових умов існування. Залежно від рівнів функціонування індивіда виділяють фізіологічну, психологічну, соціальну адаптацію та їх поєднання – соціально-психологічну та психофізичну.

Фізіологічна адаптація – це пристосування фізіологічних систем тіла людини до нових умов навколишнього середовища, включає фізіологічні зміни в системах або функціях тіла, що підвищують рівень функціонування в нових умовах.

Психологічна адаптація передбачає пристосування психіки до нових умов або вимог, розвиток нових когнітивних стратегій, емоційну регуляцію, зміну у сприйнятті та оцінці ситуацій.

Соціальна адаптація – пристосування до нових суспільних вимог, норм, цінностей. Це може включати зміни у взаємодії з іншими людьми, розуміння і прийняття соціальних правил і норм, адаптацію до нової культурної або міжкультурного середовища.

Подальший етап соціального розвитку людини – це перехід до особистісної форми спілкування. Він характерний для дітей віком 6-7 років. Ураховуючи вікові межі дослідження, більш детально проаналізуємо соціальний розвиток дітей у шкільному віці. У цей час питання молодших школярів набувають конкретну спрямованість – вони все частіше запитують про людину та її призначення. В молодшому шкільному віці дитина дійсно починає формувати свій власний стиль поведінки, який частково базується на спостереженнях і наслідуванні дорослих, які є для неї прикладом. Діти в цьому віці часто прагнуть наслідувати поведінку своїх батьків, вчителів, старших дітей або інших значущих дорослих у своєму житті.

У зв’язку зі вступом до школи та зміною соціальної ситуації, у соціальному розвиткові молодших школярів виникають суттєві зміни, з’являються новоутворення. На думку Т. Кравченко до них належать: «набуття дитиною суб’єктності (усвідомлення власних дій, самої себе) та індивідуалізації (самоусвідомлення себе у суспільстві, переживання соціально-моральних почуттів), становлення системи особистісних цінностей, які превалюють над суспільними; виникнення потреби в груповій приналежності. Виникнення соціальної ролі «Я-учень» призводить до розширення зони соціальних контактів та збагачення соціального досвіду. Разом з тим, Т. Кравченко зазначає, що система моральних якостей, які складають морально-духовне «Я» молодшого школяра, ще недостатньо стабільна: ці властивості не набули достатньої стійкості, що може викликати труднощі соціалізації. Результати дослідження вченої вказують на те, що більшість молодших школярів мають труднощі у співвіднесенні змісту вчинку з моральними та соціальними нормами, у встановленні та розвитку конструктивних міжособистісних стосунків з однокласниками, інколи не мають емоційно-близьких сімейних стосунків з членами сім’ї (почувають себе самотніми або більшою мірою приймаються бабусею та дідусем або одним з батьків).

У підлітковому віці діти починають замислюватись над моральними проблемами та формувати власне ставлення до них. Основними характеристиками соціального розвитку особистості є: збільшення самостійності, розширення і поглиблення міжособистісних стосунків, формування самоідентифікації, розвиток емпатії та соціальної свідомості, самостійності та незалежності, соціальної активності та громадянської свідомості, рольове експериментування. На думку Т. Кравченко, підлітковий вік є критичним періодом соціального розвитку, що знаменує перехід на нову соціальну позицію. У процесі спілкування відбувається розвиток самопізнання та самосвідомості підлітка, виокремлення і порівняння свого «Я». Це створює передумови до самооцінювання та самовдосконалення особистості, зокрема її соціального розвитку.

Варто зазначити, що у підлітковому віці істотно розширюється соціальний досвід дитини, який виступає базою для формування системи цінностей і їх подальшого узагальнення.

Вікова динаміка системи ціннісних орієнтацій є, з одного боку, моментом становлення та укріплення їх як особистісних показників психосоціального розвитку, з іншого – показником змін їх субординації, а відповідно і їх функції у свідомій регуляції поведінки та діяльності. Отже, саме підлітковий вік є сензитивним періодом формування ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, оскільки саме в цьому віці формується абстрактне мислення, з'являється схильність до рефлексії, а це відкриває перед підлітком нові можливості.

Аналіз наукових праць І. Беха, С. Максименка дозволяє зазначити, що процес соціалізації особистості у підлітковому віці здійснюється впродовж трьох послідовних стадій. Перша стадія характеризується тим, що здійснюється поява нових тенденцій розвитку. Друга стадія характеризується максимальною реалізацією, кумуляцією розвитку провідного типу діяльності. Третя стадія відрізняється насиченням провідного типу діяльності за неспроможності подальшої реалізації її можливостей, що веде до актуалізації іншого боку діяльності.

Разом з тим, Т. Кравченко зазначає, що дітям підліткового віку властиве ситуативне використання наявних моральних знань та уявлень у власній життєдіяльності; характерна утилітарна спрямованість у відносинах з іншими, внаслідок чого діти часто стають відторгнутими групою, не сприяють міжособистісній взаємодії їх особистісні риси. Їхні цінності мають певні розбіжності з цінностями батьків, які часто надають перевагу директивним способам взаємодії з дітьми, що негативно позначається на їх соціалізації. Труднощі соціалізації підлітків зумовлюються підвищеною агресивністю, конфліктністю. У міжособистісній взаємодії підлітки можуть використовувати грубі та лайливі слова. Особливо це характерне для хлопців. Прагнення до самоствердження призводить до високого поціновування позиції сили, а механізм реалізації перетворює такий тип поведінки у стійкі уявлення і переконання.

У старшому шкільному віці основними новоутвореннями соціального розвитку особистості є: самоідентифікація та формування самосвідомості, розвиток соціальної компетентності, розширення соціальних зв'язків, розвиток моральних принципів та етичних переконань, активна громадянська позиція, підпорядкування вимогам референтної групи.

Основним критерієм сформованості соціального досвіду в процесі соціалізації в старшому шкільному віці виступає готовність до реалізації основних соціальних функцій: засвоєння досвіду соціально-економічних стосунків (стійке ставлення до професії, соціальна орієнтація, вміння правильно оцінити свою працю); засвоєння досвіду політичних стосунків (готовність до участі в управлінні, уміння оцінювати політичні події та вчинки, готовність до відстоювання своєї думки); засвоєнню досвіду моральних стосунків (готовність до соціальної взаємодії та спілкування на основі загальнолюдських цінностей).

Впродовж підліткового віку дитина перебуває на стадії індивідуалізації, соціальний розвиток характеризується формування цінностей, соціальних орієнтацій. Соціальній сфері підлітків властиве виникнення таких новоутворень, як прагнення до дорослості та до ідентичності. Загострюється просоціальна внутрішня аргументація, ускладнюється і така здатність соціального інтелекту, як здатність проникати в соціальні почуття і духовні цінності інших людей, в процесі міжособистісної взаємодії та спілкування з однолітками активно розвивається самосвідомість, відбувається формування моральної самосвідомості, опанування морально-етичних норм поведінки. Потужним фактором соціального розвитку дітей є успішність міжособистісного спілкування в колективі однолітків.

Впродовж старшого шкільного віку школярі перебувають на стадії інтеграції, соціальному розвитку властиве збільшення прагнення до самопізнання через ціннісне освоєння Я-концепції й самовизначення життєвих перспектив. Цей процес містить розуміння власних цінностей, інтересів, переконань, прагнень і соціальної ролі. У старших школярів формується більш стійка й адекватна самооцінка, яка надалі стає одним з основних компонентів саморегуляції особистості. Особистісне, соціальне, професійне, міжособистісне самовизначення є ключовим напрямом розвитку.

Встановлено, що соціальний розвиток є комплексним процесом, вплив на який мають як фізіологічні, так і соціальні фактори. Основні фізіологічні процеси, такі як розвиток нервової системи, мозку та сенсорних систем, можуть впливати на розвиток соціальних навичок і поведінки. Здоровий фізичний стан, гармонійне соціальне середовище та виховання сприяють когнітивному розвитку та емоційному благополуччю, що впливає на соціальну адаптацію та взаємодію з оточуючими. Успішний соціальний розвиток вимагає гармонійного поєднання цих факторів та взаємодії між ними.

**1.3. Вікові особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях**

Низька пізнавальна активність, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, інертність нервових процесів та порушення орієнтувальної діяльності призводять до виникнення вторинних і третинних відхилень розвитку у дітей з ІП, що виявляються в незрілості особистості та порушеннях її соціального становлення.

Слід зазначити, що дослідження проблеми соціального розвитку та соціалізації дітей з ІП здебільшого орієнтовані на вивчення їх соціальної адаптованості в умовах інституалізованого та інклюзивного навчання. Тож, попри наявні у спеціальній психолого-педагогічній літературі дослідження проблеми соціалізації та соціального розвитку дітей з ІП у віковому аспекті ще не знайшли свого розв’язання у корекційній педагогіці. При цьому, слід підкреслити, що погляди на сутність і зміст соціального становлення особистості у різних науково-теоретичних концепціях істотно відрізняються. Соціальне становлення особистості розглядається в психолого-педагогічній літературі як процес і як результат.

Отже, можна зробити висновок про те, що процес соціального становлення особистості, її соціалізація, неможлива без постійного пізнання, закріплення і творчого освоєння людиною суспільних правил і норм поведінки. В процесі соціального становлення в особистості формується соціальна грамотність, стійкість дитини, на основі її особистісного самовизначення і самореалізації інтересів і потреб у спеціально створених виховних умовах. Психолого-педагогічне керівництво ускладненими процесами соціалізації та розвитку дітей з ІП, тобто становлення їх особистісних рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, розглядаємо як педагогічну категорію корекційного виховання.

Низька активність коркових процесів призводить до інертності та стереотипності мислення дитини з ІП, знижує здатність до сприймання, розуміння та адекватного реагування на соціальні ситуації, негативно впливає на соціальну адаптацію та взаємодію з іншими людьми. Крім того, недорозвинення пізнавальних процесів ускладнює засвоєння соціальних понять, норм спілкування, формування моральних цінностей, які є важливими складовими соціалізації.

Наявність інтелектуальних порушень та несприятливих соціальних умов суттєво ускладнюють процес засвоєння моральних соціальних норм і системи моральних цінностей.

Тож наявність цього первинного порушення при інтелектуальній недостатності негативно впливає на морфофункціональну готовність таких дітей до здійснення обробки внутрішніх емоційних сигналів та розуміння й адекватного емоційного ставлення до моральних соціальних норм.

У спеціальній школі виховання морального життя з абсолютним послухом значно послаблює життєву компетентність учнів. Вчена наголошує на необхідності здійснення морального виховання в реальному житті та дозволяти дітям неодноразово практикуватися через відпрацювання навичок соціально-схвалювальної поведінки в малих групах, у процесі ігор-драматизацій, індивідуальних інструктажів, допомагаючи таким чином збагачувати життєвий досвід учнів.

Разом з тим у спеціальній психології та педагогіці є дослідження, які вказують на наявність потенційних можливостей у школярів з ІП до розвитку здатності до розуміння соціальних моральних норм та орієнтування на них у поведінці.

Аналізуючи соціальне становлення особистості дитини з ІП, виходимо з розуміння особистості дитини як людини із соціально сформованими якостями, які дозволяють їй виконувати різні соціальні функції, керувати власною поведінкою.

З моменту вступу дитини до школи розпочинається початковий етап шкільної соціалізації. Оскільки школа є першою соціальною організацією поза сім'єю, вона є агентом соціалізації та відіграє важливу роль у розвитку соціальних рис у дітей з ІП. Вчителю належить важлива роль фасилітатора у підтримці соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями. Організація командної роботи та створення сприятливого середовища для взаємодії дітей допомагають покращити їх комунікативні навички та співпрацю. Взаємодія в команді сприяє розвитку соціальних навичок, які включають здатність слухати інших, висловлювати свою думку, встановлювати контакт, розв'язувати конфлікти, йти на компроміси та співпрацювати з іншими у ході виконання спільних завдань. Це сприяє соціальній адаптації та розвитку соціальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Специфіку соціалізації особистості дітей середнього шкільного віку з ІП зумовлюють не тільки органічні чинники, але і соціально-психологічні, які за відсутності адекватних виховних впливів підвищують ризик виникнення у цих підлітків асоціальної поведінки. Ці проблеми із соціальним та психічним здоров’ям, у свою чергу, впливають на життєву адаптацію учнів і призводять до більшої ймовірності виникнення агресивної та девіантної поведінки.

Варто зазначити, що суттєво ускладнюють процес соціального становлення дітей з ІП обмеженість соціальних контактів, що значно звужує можливості для набуття дітьми соціального досвіду й наслідування.

Міжособистісні конфлікти та труднощі встановлення й підтримки соціальних стосунків можуть змусити дітей налагодити дружбу з підлітками з асоціальною поведінкою. Соціальні, емоційні та поведінкові відхилення у підлітків з ІП виявляються внаслідок порушень розпізнавання соціальних емоцій, вони використовують значно менше конструктивних стратегій поведінки в конфлікті.

Результати експериментального дослідження соціального становлення дітей старшого шкільного віку вказують на недостатній рівень сформованості життєвої компетентності, самосвідомості, що виявляється у низькому рівні самостійності та комунікативності; некритичному ставленні до себе та власної поведінки; низькому рівні сформованості позитивних звичок соціальної поведінки.

Проведений теоретичний аналіз спеціальних психолого-педагогічних джерел дозволяє сформулювати висновок про трактування поняття соціального становлення особистості як процесу та результату. Процес соціального становлення особистості дитини з ІП здійснюється на тлі первинних відхилень, що призводить до порушення їх соціального становлення та соціальної взаємодії з оточуючими, формування моральних переконань, як регуляторів соціально-нормативної поведінки. На стадії адаптації у дитини з ІП виявляється патологічна інертність, зниження інтересу до соціального середовища. Молодшим школярам з ІП властивий низький рівень соціалізованості, що характеризуються поганим загальним самопочуттям, зниженим емоційним тлом, низькою навчальною активністю, високим рівнем агресивності, тривожності та конфліктності. Більшість підлітків з ІП переживають негативні емоції, пов’язані з уявленнями про себе, їм властиві порушення самооцінки, низький рівень соціальних домагань. Означене вказує на суттєві порушення соціального становлення дітей з ІП на стадії індивідуалізації. На стадії інтеграції діти з ІП мають суттєві труднощі з організацією власного дозвілля, визначенням свого місця у колективі однолітків відповідно до власних індивідуальних здібностей. Вони некритично ставляться до власних здібностей і можливостей, не здатні до усвідомленого професійного вибору.

# РОЗДІЛ 2

# ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ Соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами

**2.1. Вихідні положення експериментального дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами**

На теоретико-аналітичному етапі було визначено понятійно-категоріальний апарат дослідження: мету та завдання. Мета експериментального дослідження – визначити особливості, рівні соціалізованості та розвитку школярів з ІП молодшого, середнього та старшого шкільного віку.

На підготовчому етапі було визначено програму експериментального дослідження: розроблено компоненти, критерії, показники та рівні соціалізованості; складено конструкт діагностичних методик, релевантний критеріям, показникам, меті та завданням експериментального дослідження; охарактеризовано вибіркову сукупність учасників експерименту.

На власне констатувальному етапі було організовано та проведено експеримент, у процесі якого було здійснено стартову діагностику рівнів соціалізованості та розвитку школярів з ІП, якісний і кількісний аналіз результатів.

Уважаємо за доцільне в цьому параграфі більш детально зупинитися на завданнях підготовчого підетапу експерименту:

1. Розробка критеріїв і показників соціалізованості (компоненти, критерії, показники, рівні соціалізованості на стадіях адаптації,

індивідуалізації та інтеграції) та розвитку школярів;

1. Здійснення описової характеристики рівнів соціалізованості та розвитку дітей молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку;
2. Добір діагностичних методик, релевантних критеріям, показникам, об’єкту та меті експериментального дослідження рівнів розвитку та соціалізованості школярів;
3. Встановлення кількісного та якісного складу учасників педагогічного експерименту.

Розглянемо критерії та показники соціалізованості та розвитку дітей молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку.

Найбільш складним в педагогічній науці й меншою мірою розробленим є питання критеріїв і показників ефективності соціалізації яка відображається в рівні соціалізованості особистості на певному віковому етапі. Для якісної оцінки рівнів соціалізованості школярів та визначення її структури, проаналізуємо наявні у психолого-педагогічній літературі дослідження.

Ціннісно-діяльнісний особистісний компонент вказує на ступінь сформованості навичок повноцінного спілкування та взаємодії з дорослими та однолітками; ступінь засвоєння нормативної поведінки в освітньому середовищі.

Ціннісно-інформаційний особистісний компонент відбиває сформованість життєво важливих цінностей (чесність, відповідальність, співробітництво, взаємодопомога та ін.).

Аналітико-оцінний компонент вказує на якість сформованості рефлексивного рівня самосвідомості (самоприйняття, усвідомлення мети та сенсу життя, самоствердження на психічному рівні розвитку тощо. У різноманітних діях і діяльності особистості проявляються її специфічні оціночні ставлення до предметного та соціального світу, і навіть до себе.

1. Пізнавальний компонент передбачає наявність необхідних

соціальних компетентностей, навичок соціальної взаємодії.

1. Ціннісно-орієнтаційний компонент передбачає зіставлення отриманої інформації із власним соціальним досвідом і формування на цій основі ставлення до неї. Основні ознаки даного компонента: здатність дотримуватись норм суспільної поведінки, оволодіння нормами, правилами поведінки з іншими людьми.
2. Діяльнісний компонент передбачає включення підлітка в діяльність, усвідомлення її соціальної значущості. Діяльнісний компонент дозволяє особистості проявляти себе як суб'єкта, завдяки цьому формується неповторна індивідуальність особистості.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі структурно-змістовних компонентів, показників, критеріїв та рівнів соціалізованості дітей шкільного віку вказує на відсутність системних досліджень із цієї проблеми. Результати дослідження, які були отримані у попередніх розділах та даному параграфі щодо теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми соціалізованості доводить, що попри різні підходи до розуміння її компонентів, показників і критеріїв, всі науковці одностайні в тому, що соціалізованість як результат соціалізації може характеризуватися системою таких компонентів: знаннєвий (знання та розуміння соціальних та моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом); афективний (ставлення школяра до соціальних та моральних норм, ступінь адаптованості особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції); діяльнісний (характеризує сукупність практичних дій і вчинків, завдяки яким індивід реалізує сформовані знаннєву та афективну складові).

Ураховуючи загальні закономірності розвитку школярів з ІП та нормотиповим розвитком (нерівномірність темпів психічного розвитку, поетапність дозрівання психічних функцій, сензитивність періодів розвитку та провідну роль навчання й виховання у розвиткові, наявність провідних видів діяльності) та модально-специфічні риси, властиві дітям з ІП (зниження інтелектуально-мнестичних функцій, труднощі формування соціального досвіду внаслідок невміння адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв’язки, викривлення емоційно-особистісного розвитку) нами було відокремлено когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти соціалізованості. Представимо названі компоненти за допомогою критеріїв та показників.

Так, когнітивно-усвідомлювальний компонент соціалізованості розкриває знання та розуміння соціальних і моральних норм, правил соціальної поведінки, усвідомлення їх значення на рівні взаємодії з соціумом. Показниками когнітивно-усвідомлювального компонента є життєво-орієнтаційні знання; розуміння сутності соціальних та моральних норм, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки, особливості соціального досвіду дитини.

Мотиваційно-ціннісний компонент соціалізованості характеризує прояви мотиваційно-потребової сфери особистості, особливості ставлення школяра до соціальних і моральних норм, що виражається у наступних *показниках:* бажання наслідувати соціальні та моральні норми, зміст мотивів особистості, спрямованість особистості, її ціннісні орієнтації.

Емоційно-регулятивний компонент соціалізованості дозволяє оцінити адаптованість особистості, ступінь сприйняття, розуміння та оцінки власної особистості, здатність до емоційної регуляції. Важливість виділення емоційно-регулятивного компонента пояснюється тим, що в процесі соціалізації особистість має навчитися не лише адекватно сприймати соціальні явища, а й розуміти їхню сутність, оцінювати й обирати з-поміж інших значущі для себе, наповнюючи їх особистісним сенсом. Адже соціальні та моральні норми, правила лише тоді стають регуляторами поведінки індивіда, коли він визнає і встановлює для себе їх суб’єктивну цінність, здатний орієнтуватися на них у ситуаціях морального вибору. *Показниками* даного компонента є: самооцінка, емоційна регуляція, особливості соціальних емоцій, емоційне тло як характеристика адаптованості особистості.

Практичні форми вияву основних компонентів соціалізованості характеризує діяльнісно-поведінковий компонент. Показниками діяльнісно-поведінкового компонента є дотримання особистістю загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», ступінь самостійності й соціальної активності особистості, дотримання загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з «іншими», уміння уникати конфліктних ситуацій, комунікативні уміння особистості.

У педагогічній літературі для оцінки соціалізованості особистості використовують різні шкали рівнів: високий, середній, низький; ступенів: активна позиція, пасивна позитивна позиція, нестійка позиція, негативна позиція. У контексті дисертаційного дослідження було використано рівневий підхід та виокремлено високий, середній та низький рівні соціалізованості.

Розглянемо критерії та показники розвитку школярів з ІП. Представлений в першому розділі теоретичний аналіз проблеми розвитку доводить, що розвиток є поступальним процесом якісно-кількісних змін, що призводять до виникнення новоутворень, нових якостей і властивостей у психічній, фізичній і соціальній сферах. Перейдемо до аналізу показників, які досліджуватимуться при визначенні впливу позашкільної освіти на ці сфери розвитку.

Для визначення критеріїв і показників соціального розвитку школярів з ІП, розглянемо показники його ефективності.

Соціальний розвиток дитини є зворотною стороною соціалізації дитини, інакше кажучи, в цьому понятті увага акцентується на внутрішніх перетвореннях індивіда внаслідок накопичення соціально-культурного досвіду, це взаємопов'язані процеси соціалізації (як зовнішнього впливу) та індивідуалізації (як внутрішнього перетворення соціально-культурного досвіду). На думку В. Торохтія показниками ефективності соціального розвитку особистості є: наявність і розуміння соціально-моральних норм, поява соціально значущих якостей особистості, просоціальна особистісна спрямованість, позитивне емоційне ставлення до власного соціального статусу, успішність, результативність соціальної взаємодії особистості та соціального середовища, готовність і здатність особистості до самостійного розв'язання проблем, здатність до надання допомоги іншим в питаннях соціального розвитку.

Для визначення критеріїв і показників психічного розвитку школярів з ІП розглянемо показники ефективності психічного розвитку. Психічний розвиток за твердженням Г. Костюка характеризується «прогресивним зростанням свідомої регуляції поведінки, цілеспрямованості діяльності, здатності виходити за межі теперішнього, передбачати не тільки найближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати норми суспільної поведінки й керуватися ними. Важливою ознакою психічного розвитку є самостійність, асертивна поведінка, здатність вчитися і працювати. Показниками психічного розвитку особистості відповідно до концепції Г. Костюка є розвиток свідомості та самосвідомості, здатності до цілепокладання, розвиток мотиваційної інтенції до самовдосконалення, розвиток цілеспрямованості та регулятивної сфери.

Показниками психічного розвитку в інтелектуальній сфері є: накопичення інформації про навколишню дійсність, завдяки чому розширюється сфера пізнання; вдосконалення здатності до знаходження, обробки та використання знань. Показниками психічного розвитку в афективно-вольовій сфері є: розширення діапазону та глибини переживань, підвищення здатності до саморегуляції поведінки. Показниками психічного розвитку в комунікативній сфері є: розширення сфери соціальних стосунків, збагачення та вдосконалення комунікативних навичок. Показниками психічного розвитку в мотиваційній сфері є: формування вікових новоутворень у мотиваційно-потребовій сфері, розвиток інтересів, формування переконань.

Для визначення критеріїв і показників фізичного розвитку школярів з ІП, розглянемо показники фізичного розвитку.

Від рівня розвитку фізичних якостей залежать результати виконання таких природних рухів, як: біг, стрибки, метання, плавання та ін. Ураховуючи те, що залучаючись до фізкультурно-спортивної та туристсько-краєзнавчої діяльності, школярі з ІП виконують вправи, беруть участь в екскурсіях, походах, змаганнях, спортивних та рухливих іграх з елементами туризму, краєзнавчих дослідженнях за природою, історико-культурними об’єктами, то за умов корекційного виховання фізичних якостей відбуваються зміни показників швидкості, сили, спритності, витривалості та координаційних здібностей, причиною яких є спеціальне втручання, цілеспрямована робота з прогнозованим результатом. Цей процес тісно пов'язаний з формуванням рухових навичок і зумовлений обсягом і характером рухової активності дитини. Отже, в якості показників фізичного розвитку розглядаємо зміни фізичних якостей, таких як: швидкість, сила, спритність, витривалість та координаційні здібності.

Отже, аналіз поглядів вчених щодо показників фізичного, психічного та соціального розвитку, попри відмінності у підходах науковців, дозволяють нам сформувати власне бачення цієї проблеми. Ураховуючи частковий збіг показників соціалізованості за когнітивно-усвідомлювальним, мотиваційно-ціннісним, емоційно-регулятивним та діяльнісно-поведінковим критеріями та показників психічного та соціального розвитку, було виокремлено додаткові критерії та показники, що свідчитимуть про вплив позашкільної освіти на психічний та фізичний розвиток. Наповнимо зазначені інтелектуально-знаннєвий та фізичний критерії впливу позашкільної освіти на розвиток школярів з ІП конкретним змістом.

*Інтелектуально-знаннєвий критерій* характеризує якість знань; сформованість предметних, загально-навчальних, розумових вмінь та навичок; ставлення до навчання.

Представлений у другому розділі теоретичний аналіз концептуальних засад позашкільної освіти як інституту соціалізації та розвитку дітей шкільного віку довів, що залучення дітей до фізкультурно-спортивного та туристсько-краєзнавчого напрямів позашкільної освіти сприятиме поглибленню знань, умінь і навичок у сфері спорту, формуванню життєво важливих рухових умінь і навичок; залучення дітей до художньо-естетичного напряму сприятиме поглибленню знань, умінь і навичок у сфері культури; залучення дітей до еколого-натуралістичного напряму сприятиме покращенню показників якості знань, умінь та навичок у сфері природничих наук тощо.

Теоретичними засадами побудови системи показників, критеріїв та рівнів соціалізованості школярів з нормотиповим розвитком та ІП є положення про загальні та специфічні закономірності розвитку. Згідно з положенням про загальні та специфічні закономірності розвитку, модально-специфічні та модально-неспецифічні особливості являють собою своєрідний прояв загальних законів розвитку дітей з ІП та нормотиповим розвитком. Вказані особливості є закономірною реакцією процесу розвитку на несприятливі умови, в яких він розгортається. Перейдемо до рівневого опису показників соціалізованості школярів в молодшому шкільному, середньому та старшому шкільному віці на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

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

Аналізуючи показники соціалізованості молодших школярів за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці. Так, у молодшому шкільному віці у соціальному розвитку дитини виникають суттєві зміни, що виявляються у виникненні психологічних новоутворень.

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

Середній рівень розвитку когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості мають молодші школярі, що демонструють фрагментарні та конкретні знання соціальних і моральних норм, дискретність уявлень про моральні якості, недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, ситуативність знань про соціально-нормативну поведінку; діти диференціюють моральні поняття на «хороші» та «погані» вчинки, але не вбачають «напівтонів» в оцінці вчинків.

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

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

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

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

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

Перейдемо до аналізу емоційно-регулятивного компонента соціалізованості молодших школярів.

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

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

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

Перейдемо до аналізу діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів.

## Високий рівень діяльнісно-поведінкового компонента

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

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

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

Аналізуючи показники соціалізованості дітей середнього шкільного віку (підлітків) на стадії індивідуалізації за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці.

Істотно розширюється соціальний досвід дитини. В цей період разом із усвідомленням себе як особистість від дифузних, розпливчастих, малоусвідомлюваних цілей діти поступово приходять до побудови власної системи цінностей, яка проєктується на досягнення своїх перспектив життєвого шляху.

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

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

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

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

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

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

Низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонентавластивий дітям середнього шкільного віку,які демонструють байдужість до моральних соціальних норм, відсутність інтересу до суспільно-політичного життя, не мають виражених інтересів, є соціально пасивними, власна система цінностей залишається дифузною, розпливчастою та малоусвідомленою.

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

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

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

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

Перейдемо до аналізу рівнів соціалізованості дітей середнього шкільного віку за діяльнісно-поведінковим компонентом.

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

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

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

Аналізуючи показники соціалізованості старших школярів за рівнями їх сформованості, варто зупинитись на основних лініях соціального розвитку в цьому віці. На рівні старшого шкільного віку основними новоутвореннями соціального розвитку особистості визначено актуалізацію потреби у формуванні світогляду, моральних переконань, потяг до самовдосконалення і самоствердження, посилення суб’єктності та індивідуалізації, співіснування принциповості і безпринципності, підпорядкування вимогам референтної групи.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Високий рівень соціалізованості властивий старшим школярам, які демонструють здатність до самоконтролю, орієнтовані в поведінці на справедливість і демократичні цінності людства, мають активну позицію щодо вітакультурних цінностей, є соціально активними, демонструють свободу вибору і несуть відповідальність за нього, здатні організувати своє дозвілля, продуктивне спілкування з близькими й малознайомими людьми.

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

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

Перейдемо до рівневого опису показників розвитку школярів за фізичним критерієм. У молодшому, середньому та старшому шкільному віці рівень фізичного розвитку за відповідним критерієм визначається за результатами тестування фізичної підготовленості школярів (обстеження показників сили, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей і витривалості) й оцінюються відповідно до табличних вікових норм, і диференціюється за такими рівнями: високий, достатній, середній, низький. Високий рівень фізичного критерію передбачає високий рівень розвитку показників сили, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей і витривалості. Достатній рівень фізичного критерію передбачає рівень вище середньостатистичної норми розвитку показників сили, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей і витривалості. Середній рівень фізичного критерію передбачає середньостатистичний рівень розвитку показників сили, швидкості, гнучкості, координаційних здібностей і витривалості. Низький рівень відповідно свідчить про наявність недостатньо розвинутих фізичних якостей школярів.

Отже, виконання рухових тестів дає змогу виявити рівень розвитку фізичних якостей та їх гармонійність відповідно до статевих і вікових особливостей розвитку людини.

Перейдемо до рівневого опису показників розвитку школярів за інтелектуально-знаннєвим критерієм. Педагогічному оцінюванню підлягає змістовий компонент (повнота, правильність, логічність, усвідомленість, здатність до застосування знань школяра про об’єкти вивчення програмового матеріалу в межах навчального предмета); операційно-організаційний компонент (сформованість предметних умінь і навичок, вміння та навички застосовувати засвоєні знання, правильність і швидкість виконання дій як репродуктивного, так і продуктивного типів) та емоційно-мотиваційний компонент (емоційне ставлення до навчального матеріалу). На підставі аналізу ступеня сформованості даних компонентів визначаються чотири рівні опанування програмовим матеріалом: початковий, задовільний, середній, достатній.

Початковий рівень передбачає наявність фрагментарних знань, які школяр здатний відтворити за умов надання організуючої допомоги вчителя, неточно відтворює ознаки об’єкта вивчення; здатен виконувати окремі дії. Демонструє байдуже ставлення до навчального предмета, потребує постійного контролю та організації діяльності вчителем.

Задовільний рівень опанування програмовим матеріалом передбачає, що школяр здатний відтворити більшу частину навчального матеріалу, при цьому допускає окремі неточності. Програмовий матеріал розуміє, потребує часткової допомоги вчителя при поясненні та відтворенні навчального матеріалу. Здатний до розв’язання завдань, виконання яких передбачає обов’язкове застосування відтворювальної діяльності, репродукції знань, умінь і навичок. Ставлення до навчання стале та позитивне. Потребує ситуативної допомоги та контролю зі сторони вчителя.

Середній рівень опанування програмовим матеріалом має школяр, який відтворює програмовий матеріал, розуміє його, може виділити його суттєві ознаки та пояснити. Здатний до самостійного розв’язання завдань, виконання яких передбачає обов’язкове застосування відтворювальної діяльності, репродукції знань, умінь і навичок, а також завдань, що передбачають застосування засвоєних знань у різних видах практичних та частково пошукових робіт. Демонструє ситуативне виразно-позитивне ставлення до навчального предмета.

Достатній рівень опанування програмовим матеріалом має школяр, який добре володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в стандартних ситуаціях, здатний аналізувати й інформацію. Демонструє виразно-позитивне й стале ставлення до навчального предмета.

Отже, визначення специфіки соціалізованості та розвитку школярів з ІП стало окремою проблемою нашого дослідження, розв’язання якої передбачало виокремлення критеріїв, показників і рівнів соціалізованості та розвитку школярів у молодшому, середньому та старшому шкільному віці.

**2.2. Програма констатувального етапу експериментального дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами**

Наступним завданням підготовчого етапу стала розробка та добір конструкта діагностичних методик релевантним критеріям, показникам та меті експериментального дослідження соціалізованості та розвитку дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Відповідно до цих завдань було розроблено програму визначення рівнів соціалізованості за когнітивно-усвідомлювальним, мотиваційно-ціннісним, емоційно-регулятивним та діяльнісно-поведінковим критеріями та розвитку школярів за інтелектуально-знаннєвим та фізичним критеріями із застосуванням методів анкетування, опитування, методу експертних оцінок.

Розглянемо більш детально конструкт діагностичних методик для визначення рівнів соціалізованості та розвитку школярів.

Визначення рівнів соціалізованості за *когнітивно-усвідомлювальним критерієм* здійснювалось через використання наступних діагностичних методик.

1. Діагностична методика «Сюжетні малюнки» (Л. Матвєєва, І. Вибойщик). Діагностична методика спрямована на визначення емоційного ставлення до соціально-моральних норм. Респондентам пропонуються картинки із зображенням позитивних і негативних вчинків однолітків. Необхідно розкласти картинки так, щоб в одній купі були картинки із зображенням соціально схалювальних вчинків, а в іншій – соціально негативних дій. При виконанні класифікації школярі мають пояснювати свій вибір. На основі зроблених респондентами класифікацій та обґрунтування, здійснюється якісно-кількісний аналіз отриманих результатів: 0 балів отримує дитина, яка неправильно розкладає картинки, в одній купці є картинки із зображенням поганих і хороших вчинків, емоційні реакції неадекватні або відсутні; 1 бал отримує дитина, яка правильно розкладає картинки, мовленнєве опосередкування діяльності розвинене слабо, емоційні реакції неадекватні; 2 бали отримує дитина, яка правильно розкладає картинки, вірно обґрунтовує свої дії, емоційні реакції адекватні, але виражені слабо; 3 бали – дитина доводить свій вибір (називає моральні норми); емоційні реакції адекватні, яскраві, виявляються у міміці, активній жестикуляції тощо.
2. «Закінчи історію» (І. Дерманов). Діагностична методика спрямована на виявлення ступеня усвідомлення дітьми моральних норм. Дослідження проводиться індивідуально. Респондентові пропонується тестовий матеріал у вигляді історій морального спрямування. Експериментатор перед проведенням методики в індивідуальній формі дає чітку інструкцію: «Я буду тобі розповідати історії, а ти маєш їх закінчити». Всі відповіді дитини дослівно фіксуються в протоколі. Аналіз результатів опитування здійснюється на основі інтерпретаційних характеристик, виділених Р. Калініною: 0 балів виставляється у випадку, коли дитина не здатна оцінити вчинки інших, моральні норми не знає; 1 бал виставляється тоді, коли дитина дає позитивну або негативну оцінку поведінці інших дітей (правильна або неправильна, хороша чи погана), але оцінку не мотивує і моральні норми не усвідомлює; 2 бали виставляються у випадку, коли дитина називає та усвідомлює моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, але не надає моральній нормі особливого значення, не поводить себе відповідно до цієї норми; 3 бали виставляється у випадку, коли дитина знає та називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, глибоко усвідомлює моральну норму й застосовує її в житті.
3. «Оціни поведінку» (О. Нікіфорова). Методика спрямована на виявлення соціальних переживань дітей на основі здатності оцінювати поведінку за соціально заданими моральними нормами. У наборі представлено 19 ситуацій, із них 9 – із позитивними діями, але зовні непривабливими героями, а 10 – із негативною дією зовнішньо привабливих дітей. Стимульний матеріал подається у певній послідовності у порядку номерів. Послідовність обумовлена необхідністю чергування дій, що здійснюються персонажами, та статі героїв. Респондентам пропонується оцінити поведінку героїв та обґрунтувати свою думку. Відповіді дитини та її пояснення вносяться до протоколу. На основі аналізу характеру оцінки зображених персонажів (позитивна, негативна, нейтральна) та обґрунтування оцінки здійснюється опрацювання результатів. Виділяється три групи дітей: перша група – діти, які оцінюють героїв картинок лише з урахуванням їхнього зовнішнього вигляду, власних симпатій і антипатій; друга група – діти, які не мають стійких переваг в оцінках поведінки героїв картинок; третя група – діти з високим рівнем розвитку соціальної нормативності, добре соціалізовані, які вміють вибудовувати й регулювати свою і чужу поведінку.
4. Методика «Оцінка рівня розвитку моральної свідомості» (Дилеми Л. Кольберга в адаптації В. Коваленко). Діагностична методика застосовувалась із метою виявлення рівня розвитку моральних суджень, розуміння змісту моральних соціальних норм та емоційного ставлення до них. Здійснювався якісний аналіз висловлювань респондентів. Визначався високий, середній та низький рівні розвитку моральних суджень. Високий (постконвенційний) рівень характеризується усвідомленим прийняттям і дотриманням особистістю моральних соціальних норм, водночас особа може відмовитися від дій, які суперечать її особистим моральним переконанням (справедливість, людська гідність тощо), навіть якщо цього вимагають соціальні правила. Середній (конвенційний) рівень характеризується орієнтацією на суспільний авторитет та підтримку. «Добро» – це те, що схвалюється суспільством, а «зло» – те, що засуджується. Низький (преконвенційний) рівень передбачає орієнтацію на винагороду та покарання, моральні судження базуються на наслідках дії для особистості.

*Мотиваційно-ціннісний критерій* спрямований на визначення рівнів соціалізованості школярів з ІП. З цією метою застосовувався такий діагностичний інструментарій:

1. «Квітка-семибарвиця» (І. Вітковська). Методика використовувалась для виявлення змісту та широти сфери мотиваційно-потребової сфери дитини. Методика проводиться індивідуально. Дитині надається квітка з сімома чарівними пелюстками. Кожна пелюстка виконує одне бажання. На кожній пелюстці треба написати одне своє бажання. Обробка й інтерпретація результатів здійснюється на основі визначення спрямованості суджень дитини (на виконання своїх власних бажань, задоволення бажань найближчого оточення або широких «загальнолюдських» бажань); аналізі якісних категорій, що характеризують сферу цінностей (аналіз змістовної сторони бажань: матеріальні речі; моральні – бажання мати тварин і доглядати за ними тощо; пізнавальні – бажання навчитися чомусь новому, стати кимось; руйнівні – зламати, викинути тощо).
2. Діагностична методика «Гра-магазин» (О. Соловйов). Застосування методики спрямовувалось на виявлення рівня ціннісного розвитку особистості молодших школярів. Гра проходить у вигляді «купівлі-продажу», школярів необхідно поділити на невеликі групи (по 4 особи в одній групі). Всі діти грають роль покупців моральних цінностей. Позитивні якості (акуратність, ввічливість, терплячість, доброта, чуйність і т.д.), яких у них не вистачає (на думку самих дітей), вони можуть придбати в обмін на свої негативні (грубість, неохайність, жадібність), або на свої позитивні, які вони мають з надлишком. Після проведення «купівлі-продажу» разом з дітьми підводяться підсумки здійсненої угоди. Вони обговорюють, що доцільно зробити для того, щоб «придбані» позитивні якості закріпити. Педагогічному аналізу підлягає вибір якостей молодшими школярами для «купівлі й продажу» та ступінь критичного ставлення до себе.
3. «Анкета вивчення ціннісних орієнтацій» (Л. Мурзич, А. Тарасова в адаптації В. Коваленко). Методика спрямована на вивчення ціннісних орієнтацій школярів. Виконуючи діагностичні завдання методики, респонденти мають обрати з переліку цінностей ті, які для них є найбільш значущими. Ураховуючи особливості аналітико-синтетичної діяльності респондентів з ІП, після надання інструкції проводилась словникова робота, надавались додаткові пояснення значення слова з використанням дієслівних предикатів та прислівників («культура – це коли людина культурна, поводить себе виховано» тощо). За результатами опитування школярів здійснювався якісний аналіз отриманих результатів.
4. Методика «Чарівник» (В. Петрова) використовувалась із метою дослідження ціннісних орієнтацій школярів та динаміки їх зміни. Респондентам пропонується уявити себе чарівником й обрати з переліку ті бажання, які б вони хотіли реалізувати в першу чергу. Аналіз результатів методики здійснюється на основі зіставлення варіантів, запропонованих у бланку, та відповідних видів спрямованості особистості: «на себе», «на оточення» або «просоціальна спрямованість». Відповіді на друге та третє запитання дозволяють конкретизувати систему цінностей школяра.
5. «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков, Т. Огнєва в адаптації В. Коваленко). Методика застосовується для вивчення ступеня значущості та реалізації ціннісних орієнтацій особистості. Вивчається ступінь значущості досягнення зовнішніх та внутрішніх цінностей. Аналіз результатів здійснюється шляхом зіставлення значущості зовнішніх і внутрішніх цінностей, їх реалізації. Після цього здійснюється розрахунок показників конфліктності реалізації цінностей, тобто величини різниці між значущістю та реалізацією зовнішніх та внутрішніх цінностей.
6. Методика діагностики мотиваційної спрямованості особистості учнівської молоді К. Петровської. Ця методика використовується з метою виявлення спрямованості особистості старших школярів (орієнтація на особисті інтереси; маргінальна орієнтація; орієнтація на взаємодію; співпрацю з іншими людьми), дослідження специфіки їх мотиваційної спрямованості, адже найістотнішою характеристикою спрямованості особистості та рівня її вихованості є зміст мотивів. Респондентам пропонується опитувальник закритого типу, їм слід вибрати з переліку ту відповідь, яка найбільше підходить. Аналіз результатів здійснюється на основі порівняння відповідей з ключем. Про домінування тієї чи іншої особистісної спрямованості можна судити за найбільшою кількістю балів по одній із трьох шкал. Переважання мотивів власного благополуччя свідчить про домінування орієнтації на особисті (егоїстичні інтереси). Орієнтація на задоволення особистих потреб у міжособистісній взаємодії зумовлює виникнення труднощів у процесі міжособистісної адаптації. Маргінальна орієнтація виражається в конформності, інфантильності й імпульсивності поведінки. Орієнтація на взаємодію, співпрацю з іншими людьми свідчить про оптимальний рівень соціальної адаптації та соціалізації.

Визначення рівнів соціалізованості за *емоційно-регулятивним критерієм* здійснювалось шляхом використання наступних діагностичних методик:

1. «Автопортрет» К. Маховер. Методика застосовувалась для виявлення специфічних особистісних особливостей школярів, зокрема, їх самооцінки, ознак тривожності, агресивності, імпульсивності, депресивного стану та наявності страхів; особливостей соціальної взаємодії. Інтерпретація результатів діагностики засновується на аналізі зображення респондентами «схеми тіла», зокрема її відповідності фізичним і психологічним переживанням людини. Досліджується як соматично закріплені і позначені бажання людини, так і її конфлікти, компенсації та соціальні установки.
2. «Сходинки» В. Щур. Методика спрямовувалась на визначення самооцінки та рівня домагань особистості. Форма проведення – індивідуальна. Респонденту надається бланк з намальованими сходинками, йому необхідно показати, на якій сходинці він поставить себе, а потім визначити те місце, на яке його поставили б інші люди. При інтерпретації результатів виконання діагностичного завдання звертається увага на яку сходинку дитина сама себе поставила, а також на значення розходження місцеположення самої дитини з оцінками батьків, учителя.
3. «Який Я?» (модифікація методики В. Коваленко, О. Заскалько). Методика застосовувалась для визначення стану сформованості моральних якостей і самооцінки. Респондентам пропонують розподілити моральні якості у дві колонки. Перший стовпчик складають позитивні якості, а другий – негативні. Для обробки результатів і визначення самооцінки учнів застосовують наведені в методиці стенові формули. Аналіз отриманого кількісного результату вказує на якість самооцінки: завищену, занижену, адекватні.
4. Анкета для педагогів спеціальних шкіл Ю. Верхотурової. Методика застосовується для виявлення особливостей емоційного реагування респондентів. Анкета складається з 32 питань закритого типу, які спрямовані на дослідження емоційного тла, тривалості емоційних реакцій, індивідуальних емоційних особливостей (страхи, агресивність, тривога), особливостей ситуативної емоційної регуляції та емоційних реакцій дитини у навчальній та трудовій діяльності. Обробка результатів анкетування передбачає якісно-кількісний аналіз результатів, наведення прикладів виконання завдань респондентами з обговоренням результатів.
5. Методика «Будиночки» О. Орєхової. Методика застосовувалась для виявлення емоційного тла респондентів, рівня вегетативного коефіцієнта та особливостей емоційного ставлення до себе (позитивне, амбівалентне та негативне ставлення). Вегетативний коефіцієнт характеризує фізіологічний компонент адаптації школяра, який диференціюється за трьома рівнями: достатній (відсутні вияви психосоматичних розладів, енергетичний баланс у нормі); частковий фізіологічний рівень адаптації (наявність психосоматичних розладів або низького енергетичного балансу); недостатній фізіологічний рівень адаптації (наявність психосоматичних проявів, низького енергетичного балансу). Процедура дослідження складається із трьох завдань із розфарбовування. Для забезпечення більш надійних та вірогідних результатів застосовувалась індивідуальна форма проведення методики.

Обробка результатів тесту передбачала якісно-кількісний аналіз результатів.

1. «Методика Дембо-Рубінштейн» (в модифікації А. Прихожан). Діагностична методика застосовувалась для виявлення рівнів самооцінки та домагань школярів. Респондентові видається бланк інструкції із завданням, на ньому намальовано 7 вертикальних ліній, які умовно позначають розвиток якостей (здоров’я, розум, характер, авторитет в однолітків, уміння майструвати, зовнішність, стосунки з дорослими). На кожній лінії рискою «—» респондент зазначає, як він оцінює розвиток у себе цієї якості наразі, після цього – хрестиком «х» зазначає, при якому рівні розвитку цих якостей, він був би задоволений собою. Обробка результатів здійснюється на основі аналізу отриманих балів і зіставлення їх із «ключем» тесту.
2. Тест Куна–Макпартленда «Хто Я» (в модифікації Т. Румянцевої). Методика застосовувалась із метою виявлення ідентичностей особистості респондента, таких як: статева, соціальна, духовна, сімейна, професійна, індивідуальна, фізична тощо. Методика «Хто Я?» є нестандартизованим самоописом з відкритою формою і кількістю відповідей. За контекстом можна визначити суб'єктивну оцінку кожної ідентичності: емоційно-позитивне, емоційно-негативне, нейтральне та відчужене ставлення. Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик включає 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності: «Соціальне Я», «Комунікативне Я», «Матеріальне Я», «Фізичне Я», «Діяльнісне Я», «Перспективне Я» », «Рефлексивне Я».
3. «Методика визначення особистісної адаптованості школярів» А. Фурман (в адаптації В. Коваленко). Методика спрямована на дослідження ступеня адаптованості школярів. Респондент має висловити власне ставлення до різних сфер життєдіяльності: школи, сім'ї, вулиці, власного «Я». Так, шляхом самооцінювання респондент визначає своє ставлення до навколишнього світу, оточення й самого себе. Процедура оцінювання передбачає підрахунок позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра, що вказує на стан його соціально-психологічної адаптації (адаптованість, неадаптованість, дезадаптованість).
4. Методика «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей» (А. Висоцький). Застосування методики спрямовувалось на вивчення вольової активності респондентів на основі спостереження за розвитком наполегливості, ініціативності, рішучості, самостійності, витримки, організованості і дисциплінованості, які проявляються в діяльності. Оцінка сили вольових якостей проводиться за п'ятибальною системою: 5 – вольова якість дуже сильно розвинена, 4 – сильно розвинена, 3 – слабо розвинена, 2 – дуже слабо розвинена, 1 – вольова якість не властива суб'єкту.

Визначення рівнів соціалізованості за діяльнісно-поведінковим критерієм здійснювалось шляхом використання наступних діагностичних методик:

1. Опитувальник для вчителів «Самостійність та активність» (В. Коваленко). Опитувальник спрямований на виявлення проявів самостійності та активності у школярів. Він складається з 28 тверджень і чотирьох варіантів відповідей, які вказують на наявність або відсутність форм поведінки. Якщо школяр ніколи не виявляє вказану форму поведінки, експерт виставляє оцінку 0 балів; якщо рідко – 1 бал; часто – 2 бали та завжди – 3 бали. Обробка та інтерпретація даних здійснюється на основі підрахунку кількості балів. За результатами кількісно-якісного аналізу визначається рівень розвитку самостійності й активності дитини (низький; середній; високий).
2. «Тест на розвиток самоконтролю» (А. Щетиніна). Проєктивний малюнковий тест спрямований на виявлення розвитку самоконтролю в молодших школярів. Респондентові пропонується по черзі розглянути чотири малюнки й описати зображені ситуації, а потім запропонувати свій варіант розв'язання зображеної проблеми. Інтерпретація результатів передбачає якісний аналіз. Якщо респондент пояснює, що причини невдач у факторах зовнішнього середовища, а не в діях персонажів, це вказує на недостатність самоконтролю. Якщо дитина визначає причину невдач у діях виключно самого героя й пропонує варіанти розв’язання ситуації на основі однобічного аналізу, це вказує на наявність у респондента навичок самоконтролю та самооцінювання. Якщо респондент бачить причину невдач і в герої, і в об'єкті, це вказує на його здатність до різностороннього аналізу ситуації, розвинений самоконтроль та аналітичні здібності.
3. «Рукавички» (Г. Цукерман). Діагностична методика спрямована на виявлення комунікативних навичок респондентів. Дослідженню в процесі спостереження підлягає здатність дітей до здійснення співробітництва, планування та злагодженого виконання спільної діяльності. Респондентам, які сидять парами, дають по однаковому зображенню рукавички і просять прикрасити їх так, щоб вони склали пару, тобто були б однаковими. Інтерпретація отриманих результатів здійснюється на основі таких критеріїв: продуктивність спільної діяльності (ступінь збігу візерунків), вміння дітей домовлятися; ступінь відповідності виробу первісному задуму; ступінь взаємодопомоги в процесі малювання; емоційне ставлення до спільної діяльності. За результатами виконання діагностичного завдання та аналізу ходу його виконання за вищенаведеними критеріями визначається високий, середній та низький рівні комунікативних навичок респондентів.
4. «Карти Стотта». Карти спостереження застосовувались із метою вивчення наявності соціальної дезадаптації школярів за симптомокомплексами, такими як: «недовіра до людей, речей, ситуацій», «занурення в себе», «недостатність соціальної нормативності», «ворожість до дорослих», «ворожість до дітей». Діагностування здійснюється шляхом заповнення експертом карти спостереження. Процедура обробки результатів полягає в підрахунку кількості балів, набраних за кожною шкалою, і характеризує ступінь виразності даної якості. За результатами можна оцінити ступінь адаптованості школярів.
5. Опитувальник визначення схильності до порушень соціально-нормативної поведінки (В. Коваленко). Методика призначена для виявлення готовності підлітків до реалізації різних форм девіантної поведінки. Наявний варіант для хлопчиків і дівчат. Опитувальник для хлопців складається із 17 тверджень закритого типу, що передбачають відповідь «так» чи «ні»; опитувальник для дівчат складається із 16 тверджень закритого типу. Обробка результатів опитувальника передбачає кількісний підрахунок отриманих балів відповідно до ключа та якісно-кількісний аналіз. Виявляється наявність схильності до заперечення загальноприйнятих цінностей, зразків поведінки, наявність нонкомформістських або конформістських установок у респондента, схильність до егоцентризму, негативізму, гедоністичних тенденцій тощо.
6. Опитувальник для вчителів «оцінка самоконтролю у спілкуванні» (В. Коваленко). Опитувальник спрямований на оцінку вчителем якості здатності до самоконтролю у процесі спілкування школярів. Педагогам пропонується уважно прочитати десять тверджень закритого типу, які стосуються поведінки школярів у процесі спілкування. Якщо твердження відповідає типовій для дитини поведінці, необхідно підкреслити відповідь «так», якщо воно не відповідає – підкреслити відповідь «ні». На основі підрахунку кількості отриманих балів формулюється висновок про наявність високого, середнього або низького рівнів розвитку самоконтролю у спілкуванні школярів.

**2.3. Особливості соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами та їх розвитку**

Значущість дослідження когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості школярів з ІП зумовлена тим, що знання та адекватне розуміння сутності моральних соціальних норм є основою виникнення соціально-нормативної поведінки особистості. Моральні норми є видом соціальних норм, вони відображають загальні уявлення суспільства про те, які дії є прийнятними чи неприйнятними з моральної точки зору. Знання особливостей когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості за відповідним критерієм дозволить виявити ступінь розуміння та усвідомлення сутності соціальних та моральних норм, емоційного ставлення до них, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки, особливості соціального досвіду цих дітей.

Для дослідження когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості школярів з ІП використовувався метод порівняльного аналізу. Процедура дослідження регламентувалася сукупністю принципів:

1. Індивідуальний підхід та індивідуальна форма проведення діагностичної процедури. Обстеження дітей з ІП здійснювалось з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей.
2. Врахування комунікативних здібностей. Під час обстеження використовувались різні методи комунікації, включаючи невербальні засоби, піктограми, адаптовані інструменти тощо.
3. Сприяння зручності та комфорту. Дослідження проводилось в устаткованому кабінеті, в індивідуальній формі з урахуванням вимог охоронно-педагогічного режиму.
4. Залучення батьків та опікунів. Залучення до процесу обстеження батьків або осіб, які їх замінюють дозволило отримати додаткову діагностичну інформацію.
5. Мультимодальність. Використання в процесі діагностичного обстеження комплексу методів суб’єктивного та проєктивного підходів.
6. Комплексність. Передбачає збір та аналіз широкого спектра інформації з різних аспектів розвитку та функціонування дитини для отримання повної інформації про її потреби та можливості.

Результати дослідження когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості молодших школярів з ІП та нормотиповим розвитком

На констатувальному етапі дослідження для виявлення рівнів та особливостей когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості молодших школярів з ІП було використано теоретичні методи (порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для вивчення стану розробленості проблеми та шляхів її вирішення); емпіричні. В експериментальному дослідженні брали участь 96 молодших школярів з ІП експериментальної групи (з них 24 учні першого, 24 – другого, 24 – третього і 24 – учні четвертих класів) та 96 учнів контрольної групи; для порівняльного аналізу було залучено 96 учнів 1 – 4 класів з нормотиповим розвитком.

Розглянемо результати виконання діагностичних завдань психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення особливостей соціалізованості молодших школярів за когнітивно-усвідомлювальним критерієм.

За результатами виконання діагностичних завдань психодіагностичної методики «Сюжетні малюнки» було виділено 4 групи дітей:

1. група (0 балів) – діти, які демонструють неадекватне емоційне ставлення до моральних норм, розуміння і вербалізація їх сутності відсутня, діти неправильно розкладають картинки (в одній купі виявляються малюнки із зображенням як позитивних, так і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні або відсутні.
2. група (1 бал) – діти, які не мають стійкого ставлення до моральних норм, знання про моральну норму фрагментарні; демонструють недостатнє розуміння і вербалізацію сутності моральної норми, вони правильно розкладають картинки, але не можуть обґрунтувати свої дії; спостерігається відсутність зацікавленості до сутності моральної норми, емоційні реакції неадекватні.
3. група (2 бали) – діти, які мають адекватні знання про моральні норми, демонструють їх розуміння, проте емоційне ставлення до них маловиразне, вони правильно розкладають картинки, обґрунтовують свої дії; емоційні реакції адекватні, але виражені слабо. Спостерігається зацікавленість до суті моральної норми, наявність позитивних реакцій на неї.
4. група (3 бали) – діти демонструють адекватне емоційне ставлення до моральних норм, повноту і адекватність вербального розкриття сутності моральної норми, у процесі виконання діагностичного завдання обґрунтовують свій вибір, називають моральну норму; емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції.

Одержані відповіді свідчать, що з віком уявлення дітей з нормотиповим розвитком про моральні норми змінюються від морального реалізму до морального релятивізму, уявлення дітей з ІП все ж перебувають на стадії морального реалізму, тобто вони не розуміють, що поведінку людей слід оцінювати не лише за її наслідками, а й за причинами.

Порівняльний аналіз одержаних даних стосовно емоційного ставлення до моральних норм в учнів із ІП та нормотиповим розвитком показує, що характер ставлення, його стійкість і дієвість зазнають певних позитивних змін упродовж навчання в 1 – 4 класах.

На першому році навчання частина відповідей дітей (25%) належать також до другої групи. Замість того, щоб дати оцінку зображеному на малюнку вчинку, діти переходили до опису зображення. Наведемо приклад: «Хлопчик тягне з цієї сторони, а інший з іншої» (бійка), «Хлопчик подає хлопчику іграшку», «Хлопчик сидить і думає», «Хлопчик ріже папір». Ці діти хоча і правильно класифікували вчинки на групи «гарні» та «погані», проте демонстрували позитивні емоційні реакції на аморальні вчинки та негативні емоційні реакції на моральні дії. Це пов'язано з неспроможністю адекватно сприймати та оцінювати поведінку з точки зору соціальних норм та моралі. Наведемо приклади таких суджень дітей: «Тут хлопчик відчиняє двері дівчині. Вчинок наче нормальний. Прикол. Зараз дівчата знахабнілі, самі пройдуть», «Тут дівчинка сама їсть цукерки – жадоба. Хоча, їй самій буде мало цукерок, хай їсть».

Проте, 50% відповідей першокласників з ІП за показником «емоційне ставлення до моральних норм» можна віднести до третьої групи. Діти цієї групи не лише розкладали малюнки правильно на дві групи, але і давали адекватні пояснення ситуації, яка підлягала аналізу. Наприклад: «Хлопчики б’ються за коня. Це погано»; «Дівчинка пригощає друзів. Вона не жадібна, це добре»; «Хлопчик ріже ножицями зошит. Погано». Попри спрощеність

висловлювань, ця група дітей обґрунтовувала свою думку, емоційні реакції були адекватними, проте вираженими слабо. Дослідженням встановлено, що лише учнів другого класу з ІП є діти, яких за показником «емоційне ставлення до моральних норм» можна віднести до четвертої групи (16,67%). Попри незначну кількість понять морально-етичного змісту в словнику, неточність, примітивність розуміння їх значення, невелику кількість якостей, що використовувалися для опису, у цієї групи дітей сформоване адекватне емоційне ставлення до моральних норм.

Було виявлено, що більшість учнів з ІП четвертого класу (41,67%) за показником емоційне ставлення до моральних норм належать до третьої та четвертої груп. Тож, за період навчання у початковій школі в учнів з ІП знижується конкретність, ситуативність оцінки, підвищується вміння обґрунтовувати її, зростає самостійність та узагальненість. Разом із тим, при загальній позитивній спрямованості зростання адекватності моральних оцінок у дітей, їх розуміння та адекватне емоційне ставлення продовжує залишатися на низькому рівні, порівняно з групою учнів із нормотиповим розвитком.

На основі загального аналізу результатів виконання діагностичних завдань молодшими школярами з ІП експериментальної та контрольної груп, а також респондентами з нормотиповим розвитком, було визначено рівні сформованості їх когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості за показниками: розуміння сутності соціальних та моральних норм, знання та усвідомлення правил соціальної поведінки, особливості соціального досвіду дитини.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено загальні та специфічні закономірності когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості молодших школярів з ІП. Їм притаманні суттєві труднощі у розумінні морального змісту та здійсненні моральної оцінки вчинку, що негативно впливає на формування моральних переконань, соціальнонормативної поведінки. Молодшим школярам з ІП властиві синкретичні знання про сутність моральних норм, ці знання є недостатньо усвідомленими, недиференційованими та фрагментарними, спостерігається недостатність розуміння морального змісту ситуацій. Дітям молодшого шкільного віку з ІП притаманне ситуативне, недостатньо усвідомлене та некритичне ставлення до моральних соціальних норм, діти не в змозі самостійно адекватно емоційно оцінити сутність моральних норм та самостійно будувати взаємини на моральних засадах, вони схильні до навіюваності, механічного наслідування.

Для дослідження когнітивно-усвідомлювального компонента соціалізованості дітей середнього шкільного віку з ІП використовувався метод порівняльного аналізу.

На констатувальному етапі дослідження було використано емпіричні методики: «Закінчи історію», «Оціни поведінку».

До першої групи було віднесено учнів з ІП з низьким ступенем сформованості емоційного ставлення до моральних норм (20,83%). Ці діти зазнавали значних труднощів під час висловлювання своєї думки через обмежений словниковий запас та брак життєвого досвіду (не можуть дати розширену характеристику ситуації, навести приклад).

До другої групи віднесено 36,46% відповідей учнів з ІП, які адекватно оцінювали вчинки суб’єктів, називали моральну норму, але мали незначні труднощі в обґрунтуванні відповіді.

Відповіді дітей середнього шкільного віку з ІП, які було віднесено до третьої групи становили 42,71% та характеризувались тим, що діти називали моральну норму, правильно оцінювали вчинки суб’єктів, виявляли розуміння мотиву їхньої поведінки у взаєминах, обґрунтовували свої судження, встановлювали причинно-наслідкові зв’язки між мотивом учинку та його результатом. Серед відповідей школярів із нормотиповим розвитком більшість було віднесено до третьої групи (67,71%). Ці діти відповідали більш розгорнутими фразами, надавали адекватну оцінку ситуації, послідовно та логічно завершували історію, емоційно експресивно висловлювались.

Для дослідження здатності дитини оцінювати поведінку за заданими моральними нормами проводилася методика «Оціни поведінку». За результатами виконання діагностичних завдань встановлено, що 20,83% відповідей дітей середнього шкільного віку з ІП віднесено до першої групи. Ці діти мають неусвідомлені знання про моральні соціальні норми. Учні в основному звертали увагу на зовнішній вигляд і привабливість персонажів, моральну оцінку вчинку не давали, а сам вибір учні мало аргументували. У деяких випадках учні відмовлялися від виконання завдання.

До другої групи увійшло 50% відповідей учнів із ІП, які давали загальну (правильну) характеристику вчинку, проте пояснити свою точку зору не змогли.

Інша група школярів надавала наступні відповіді: Катя. Л., 13 років: «Хлопчик буде розбивати годівничку» (відповідь супроводжувалась активною жестикуляцією та мімічними реакціями). Означені вербальні й експресивні вияви вказують на негативну оцінку та усвідомлення змісту моральних норм дитиною. Серед відповідей дітей із нормотиповим розвитком середнього шкільного віку в цю групу увійшли 36,46%. Вони з легкістю описували моральний зміст вчинку персонажа, який зображений на картинці, проте не звертали увагу на латентні ознаки, такі як: чистота одягу та охайність.

Третю групу склали 29,17% відповідей дітей з ІП, які вказували на адекватне емоційне ставлення до моральних соціальних норм та розвиток соціальної нормативності.

Отже, аналіз розвитку здатності до розуміння, усвідомлення та емоційного ставлення до моральних соціальних норм вказує, що більшість дітей середнього шкільного віку з ІП мають сформовані моральні соціальні норми, проте виразного емоційного ставлення до них не виявляють, що суттєво впливає на процес формування їх моральних переконань і дотримання цих норм у власній поведінці. Необхідно зазначити, що одержані результати показують, що більшість учнів 5 ̶ 8 класів з ІП недостатньо розуміють сутність моральних норм та якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, прихильність), зазнають труднощів у аналізі, порівнянні, визначенні їхніх істотних ознак, обґрунтуванні своєї думки. Зазначене пояснюється порушеннями інтелектуального розвитку, насамперед недорозвитком мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, недостатність абстрагування, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових відношень), обмеженим словниковим запасом (розгорнуті висловлювання в їхньому словнику, як правило, відсутні) та браком життєвого досвіду (не можуть дати розширену характеристику моральним соціальним нормам, правилам поведінки та навести приклад).

Отже, результати емпіричного дослідження розвитку та соціалізованості школярів з ІП дозволили визначити особливості соціалізованості школярів на стадії адаптації (молодший шкільний вік), індивідуалізації (середній шкільний вік) та інтеграції (старший шкільний вік) дотрудової соціалізації та відповідні рівні розвитку (як загальний, так і за кожним з критеріїв).

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРОЦЕС соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами**

**3.1. Результати дослідження інтересів неповнолітніх з особливими освітніми потребами як чинник залучення до гурткової роботи**

Залучення дітей з ІП до гурткової роботи закладів позашкільної освіти доцільно здійснювати на основі виявленої спрямованості інтересів, їх потенційних можливостей, потреб і стану здоров’я. Згідно із Законом України «Про позашкільну освіту» залучення дітей до гурткової роботи спрямоване на здобуття ними знань, умінь і навичок, і здійснюється виключно за інтересами вихованців. Залучення таких дітей до діяльності за інтересами впливає як на її результат, так і на сам процес. З цього приводу В. Синьов зазначає, що інтерес пробуджує в дитини з ІП елементи творчості, робить її більш активною. При вмілому підході, при поступово і послідовно організованій діяльності у цих дітей починає формуватися пізнавальний інтерес, який сприяє подоланню інтелектуальної пасивності та стимулює розвиток дітей з ІП. Школярі цікавляться різними видами спорту, іграми, музикою, грою на комп’ютері, переглядом телевізора, шиттям, малюванням та читанням книг. Водночас деякі діти не виявляють інтересу до будь-якої діяльності.

Активність дітей виявляється там, де залучається їх особистий досвід і де він стикається з новим несподіваним явищем, що вступає в деяке протиріччя з попередніми спостереженнями. Науковці одностайні в тому, що у дітей з ІП важливо формувати інтереси в процесі класної, позакласної та позашкільної роботи, адже з появою інтересу в дітей пробуджується активність. Діти стають більш дисциплінованими, з успіхом засвоюють матеріал програми, мають бажання розширити знання.

Ураховуючи те, що інтереси молодших школярів з ІП недостатньо диференційовані та усвідомлені, а також те, що у дітей виникають труднощі в мовленнєвому опосередкуванні діяльності й описі власних інтересів, було проведено дослідження спрямованості інтересів дітей з ІП із залученням їх батьків.

Конструкт діагностичних методик для виявлення спрямованості інтересів школярів складався з двох методик:

1. Опитувальник для батьків «Інтереси та схильності дитини»;
2. «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є. Клімова в адаптації Н. Боловіної («Я виберу»).

Для виявлення спрямованості інтересів дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку було розроблено опитувальник «Інтереси та схильності дитини». На основі виявлення наявності інтересу дитини до певної галузі наукових знань та бажання до виконання певного виду діяльності (співи, спорт, малювання, театралізоване мистецтво, конструювання та ін.), вважаємо за можливе визначати напрям позашкільної освіти та конкретизувати зміст програми гурткової роботи. Оскільки предмет, на який спрямована діяльність, й діяльність, спрямована на цей предмет, нерозривно пов'язані і переходять один в одного, інтерес і схильність теж взаємопов'язані, отже у ході дослідження виникла потреба в розробці діагностичного опитувальника для виявлення інтересів дітей з ІП до певної галузі знань та виду діяльності.

Згідно з цією концепцією інтерес спонукає до відповідної діяльності й за сприятливих умов породжує схильність до неї або переходить у неї.

При розробці опитувальника ми спирались на наступні критерії наявності у дитини інтересу: зосередженість на предметі, ініціювання запитань, активність, самостійність, жага до діяльності, мрії про її розширення і поглиблення, досягнення.

Для діагностики схильностей та професійних інтересів старшокласників використовувався «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є. Клімова в адаптації Н. Боловіної («Я виберу»). Респонденти відповідали на питання, обираючи одну з двох можливих варіантів відповідей. За результатами опитування визначалась спрямованість інтересів відносно сфер: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – художній образ».

Перейдемо до аналізу результатів опитування батьків молодших школярів з ІП за методикою «Інтереси дитини» (В. Коваленко). Зауважимо, що в ході підготовчої бесіди 84,09% опитаних батьків молодших школярів зауважили, що діти дуже рідко виявляють інтерес до певного предмета або виду діяльності. Батьки підкреслюють ситуативність прояву інтересу. Натомість 15,91% опитаних батьків зауважили, що їхні діти із задоволенням і цікавістю займаються певною діяльністю, демонструють наполегливість у її виконанні та радіють результату. Ці респонденти вказали на наявність бажання у дітей витрачати на улюблене заняття свій вільний час. З’ясовано, що більшість дітей молодшого шкільного віку демонструють ситуативний інтерес та здібності до художньо-естетичної діяльності (29,55%). Батьки зазначали, що дитина має інтерес або любить «… робити аплікації», «… малювати», «… складати з бісеру візерунки», «… танцювати» тощо.

Частина респондентів (25%) зазначили, що їх діти є гіперактивними та фізично розвинутими, тож виявляють інтерес до спортивної діяльності, бігу, плавання, занять черліденгом тощо; 22,73% респондентів зазначили про наявність інтересу у дітей до навколишнього природного середовища, бажання ходити на екскурсії, в походи, вивчати природу рідного краю; 11,37% виявили інтерес до навколишнього середовища, догляду та піклування за тваринами та рослинами, спостережень за природними явищами.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість молодших школярів демонструють інтерес до художньо-естетичного напряму позашкільної освіти (29,55%).

Трохи менша кількість (25%) опитаних виявили інтерес до фізкультурно-спортивного або спортивного напряму позашкільної освіти, 22,73% до туристсько-краєзнавчого, а 11,37% до еколого-натуралістичного. Водночас 11,37% батьків вказували, що їх діти зовсім не виявляють інтересу та схильностей до будь-якої сфери, нічим не цікавляться окрім ігор на мобільному телефоні та планшеті, перегляду мультфільмів.

Розглянемо результати опитування батьків дітей середнього шкільного віку. За результатами опитування встановлено, що 22,73% респондентів виявляють інтерес до художньо-естетичної діяльності, занять танцями, співом, петриківського розпису, виготовлення ляльок-мотанок та ін.; 22,73% виявляють інтерес та здібності до занять спортом і спортивних змагань, на думку батьків їх діти «більш розвинені фізично, ніж однолітки», «рухаються легко», «рухаються пластично, граційно»; 29,55% проявляють мистецькі здібності та інтерес до театралізованого мистецтва, бажання знімати «тренди» та відеоролики, викладати зняті ролики в тік-тоці або соціальних мережах. Зі всіх опитаних батьків 15,91% зазначили, що діти мають бажання до спільних туристичних походів з однолітками, вивчення історико-культурного надбання українського народу, презентації своїх робіт на конкурсах; 4,54% визначили схильність та інтерес у дітей до моделювання та конструювання, а 4,54% опитаних батьків вказують на відсутність інтересу дітей та схильностей до будь-якої сфери.

Представлені результати опитування батьків вказують на те, що більшість дітей середнього шкільного віку демонструють інтерес та схильності до мистецького напряму позашкільної освіти (29,55%), до художньо-естетичного – 22,73% опитаних; фізкультурно-спортивного (22,73%); туристсько-краєзнавчого (15,91%), науково-технічного (4,54%). Було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери.

Проаналізувавши відповіді батьків дітей з ІП старшого шкільного віку було встановлено, що більшість дітей (25%) виявляють інтерес до занять танцями, співом, « … дитина у вільний час із захопленням ліпить», «… малює або створює декоративні прикраси для одягу, будинку», «… любить музику і з задоволенням слухає музичні записи» або «… намагається навчитися грати на музичному інструменті» тощо; 30% опитаних батьків відмічають наявність у дітей інтересу до занять мистецтвом, акторською майстерністю. Такі діти з бажанням виступають перед аудиторією, бажають стати блогерами, знімати та монтувати відеоролики, виступати в гуртках театрального мистецтва; 20% опитаних виявляють інтерес до занять спортом, адже діти бажають бути красивішими, стрункішими та сильнішими, мають свого героя-спортсмена, на якого хочуть бути схожими; 7,5% старших школярів виявляють інтерес до сільського господарства, а саме: квітництва, лісництва, садівництва, грибівництва, бджільництва тощо; 10% дітей мають інтерес до туристсько-краєзнавчої діяльності. Варто відмітити, що виявлено групу батьків, які вказують на наявність у старших школярів (7,5%) інтересу до проблеми власного професійного влаштування, сфери соціальної взаємодії і комунікації.

Представлені результати опитування вказують, що на думку батьків більшість старших школярів демонструють інтерес та схильності до мистецького напряму позашкільної освіти (30%), до художньо-естетичного – 25% опитаних; фізкультурно-спортивного (20%); туристсько-краєзнавчого (10%), еколого-натуралістичного (7,5%) та до соціально-реабілітаційного (7,5%). Водночас було виявлено дітей, які на думку батьків не виявляють зацікавленості та схильностей до будь-якої сфери. Варто зазначити, що відповідаючи на запитання опитувальника батьки зазначали, що діти демонструють бажання приділяти вільний час на свій інтерес, зосередженість на об’єкті інтересу, вони звертаються до батьків із запитаннями для отримання інформації про те, що їх цікавить. Означене підтверджує наявний у спеціальній психології факт про розвиток з віком інтересів дітей з ІП, що виявляється у поступовому переході від ситуативного та епізодичного до особистісного, ініціативного та стійкого інтересу.

**3.2. Структурно-функціональна модель соціально психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами в гуртках закладів позашкільної освіти**

Вибір структурно-функціональної моделі продиктований тим, що вона імітує внутрішню організацію, структуру оригіналу, а також демонструє її функціональні характеристики.

Вищезазначені положення було покладено в основу розробки структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з ІП молодшого, середнього і старшого шкільного віку в гуртках закладів позашкільної освіти.

Структурно-функціональна модель соціалізації та розвитку школярів з ІП в гуртках позашкільної освіти передбачає спеціально організовану корекційно-педагогічну діяльність керівника гуртка, спрямовану на соціалізацію та розвиток школярів з ІП. Зокрема, у *сфері соціалізації* модель спрямована назасвоєння та відтворення соціального досвіду школярами з ІП, формування ціннісних орієнтацій; у *сфері розвитку* – на формування знань, вмінь, навичок, профільних компетентностей (відповідно до напряму позашкільної освіти), розвитку задатків. Розробка структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з ІП в гуртках позашкільної освіти дозволила нам логічно вибудувати корекційно-педагогічну діяльність.

Цільовий компонент передбачає визначення мети і формулювання завдань, взаємозв’язок й опис всіх складових моделі. Ціль структурно-функціональної системи – підвищення рівнів розвитку та соціалізованості школярів з ІП на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції дотрудової соціалізації шляхом їх залучення до гурткової роботи позашкільної освіти. У контексті дослідження ціль розуміємо як ідеальний, запланований результат освітньої діяльності.

Поставлена ціль реалізовується через розв’язання наступних завдань: у сфері соціалізації: розвиток когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості; у сфері розвитку: підвищення якості знань, розвиток предметних, розумових, загально-навчальних умінь та навичок, формування позитивного ставлення до навчання; розвиток фізичних якостей.

При побудові структурно-функціональної моделі ми спирались на ідеї синергетичного, організаційного, діяльнісного, корекційного, особистісно-орієнтованого та терапевтичного підходів.

Синергетичний підхід є методологічною основою соціалізації та розвитку школярів з ІП в гуртках позашкільної освіти, адже система позашкільної освіти є складною, відкритою, нелінійною. Цей підхід окреслює застосування сукупності ідей, понять, методів у корекційному управлінні процесами соціалізації та розвитку школярів з ІП. Він передбачає поєднання різностороннього впливу на процеси розвитку та соціалізації школярів з ІП через застосування прямого корекційного впливу (робота безпосередньо зі школярами з ІП із застосуванням варіативних методик, які активізують розумову діяльність і творчо організовують освітній простір) та опосередкованого впливу (підвищення кваліфікації педагогів, керівників гурткової роботи, формування навичок створення просторово-предметних, психодидактичних і соціальних умов для засвоєння нового соціального досвіду школярами).

Особистісно-орієнтований підхід передбачає урахування інтересів, здібностей і нахилів дитини при визначенні напряму позашкільної освіти та профілю гурткової роботи позашкільної освіти, він спрямовується на створення умов для становлення особистості дитини, її розвитку та соціалізації в цікавій та доступній дитині діяльності (художньо-естетичній, туристсько-краєзнавчій та еколого-натуралістичній тощо).

Діяльнісний підхід є системоутворюючою основою для розвитку та соціалізації школяра з ІП, він спрямовується на створення умов у гуртках позашкільної освіти для здійснення активної цілеспрямованої діяльності, адже результати навчання, виховання і розвиток особистості досягаються в результаті діяльності, яка має бути успішною, цікавою та доступною для дітей з ІП.

Терапевтичний підхід спрямований на саморозкриття, вивільнення та сублімацію внутрішнього напруження та негативних переживань школярів з ІП у соціально-схвалювальних формах поведінки. Внутрішні конфлікти дитини виражаються через образотворчу, художню, спортивну, еколого-натуралістичну діяльність у гуртках позашкільної освіти.

Компетентнісний підхід передбачає спрямованість не лише на формування знань, умінь і навичок, але й здатності виконувати функції, які стосуються різних предметних сфер, розвиток соціальної компетентності.

Ґрунтуючись на синергетичному, особистісно-орієнтованому, організаційному, корекційному, діяльнісному, терапевтичному, компетентнісному підходах ми визначили основні принципи моделі: єдності діагностики та корекції, цілеспрямованості, діяльнісний принцип, принцип корекційно-компенсаторної спрямованості, наступності й послідовності, соціально-адаптивної спрямованості, принцип індивідуального та диференційованого підходу, принцип полісуб’єктного партнерства та принцип «спіралі» емоційного благополуччя.

Принцип єдності діагностики та корекції передбачає проведення стартової оцінки інтересів, розвитку та рівнів соціалізованості школярів з ІП для визначення напряму та моделі залучення дитини до позашкільної освіти, можливих протипоказань до занять, зокрема фізкультурно-спортивною та туристсько-краєзнавчою діяльністю.

Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу передбачає направленість корекційного впливу на гармонізацію процесів соціалізації та розвитку школярів з ІП через створення можливостей для максимальної реалізації потенціалу дітей з ІП в посильній діяльності за інтересами в середовищі позашкільної освіти. Педагогічний процес спрямовується на забезпечення умов для засвоєння школярами з ІП нового соціального досвіду, розвитку здібностей, предметних компетентностей.

У впровадженні структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з ІП провідного значення набуває також діяльнісний принцип. Це зумовлено такими факторами: діяльність є однією з основних сфер соціалізації; спеціально організована діяльність є інструментом корекції та компенсації порушених функцій школярів з ІП і засобом формування усвідомлених знань, умінь і навичок (як предметних, так і соціальних). Спеціально організована індивідуально-групова робота дітей на заняттях гуртка створює «природні середовищні умови» для мотивованого спілкування, в якому збагачується соціальний досвід. Саме спілкування є однією зі сфер соціалізації.

Принцип корекційно-компенсаторної спрямованості змісту

позашкільної освіти передбачає застосування змісту освіти як засобу корекції порушень соціального, фізичного та психічного розвитку. Корекційно-компенсаторна спрямованість позашкільної освіти відображається в модифікованому змісті програм позашкільної освіти, методах, прийомах роботи, організаційних формах залучення дітей до позашкільної освіти.

Принцип наступності й послідовності впровадження програм позашкільної освіти вказує на наявність взаємозв’язку між початковим та основним рівнями позашкільної освіти, концентричністю розташування змісту освітнього контенту в програмах.

Принцип соціально-адаптивної спрямованості позашкільної освіти вказує, що зміст модифікованих програм позашкільної освіти спрямовується на формування життєвої компетентності вихованців, подолання соціальної дезадаптації, формування навичок взаємодії школярів з ІП в різних її організаційних формах (гурткове заняття, виставка, концерт, змагання, туристичний похід, екологічна акція, спостереження на природі, екскурсії, практичні заняття тощо). Позашкільна освіта сприяє формуванню первинних професійних знань, умінь і навичок, що стимулює подальшу професійно-трудову соціалізацію школярів з ІП.

Принцип індивідуального та диференційованого підходу передбачає урахування стартових рівнів соціалізованості, інтересів і здібностей школярів з ІП при плануванні та проведенні гурткових занять. Принцип спрямований на створення сприятливих просторово-предметних, психодидактичних і соціальних умов середовища позашкільної освіти з урахуванням індивідуальних і типологічних особливостей психофізичного розвитку школярів з ІП.

Принцип полісуб’єктного партнерства передбачає, що провідною формою взаємодії в гуртковій роботі є суб’єкт-суб’єктна, коли школярі об’єднані спільною діяльністю, що стимулює їх до проявів активності, дієвості.

Визначений нами принцип «спіралі» емоційного благополуччя передбачає максимальне, але «виправдане» створення ситуації успіху для школярів з ІП в доступній діяльності за інтересами. Переживання позитивних емоцій створює позитивне емоційне тло, яке підтримує інтерес до діяльності, підвищує мотивацію та її результативність.

Система принципів регулює процес соціалізації та розвитку школярів з ІП в умовах позашкільної освіти і виступає в якості нормативів, що визначають діяльність суб'єктів процесу навчання, а також структуру змісту, методів і форм організації.

Наступним компонентом моделі є змістовний, який становить зміст освіти і виступає одним з основних засобів розвитку школярів з ІП та їх соціалізації. Суб’єктами освітнього процесу виступають члени міждисциплінарної команди (керівники гуртків, психолог, медичний працівник) та вихованці, батьки школярів з ІП.

Соціалізація та розвиток школярів з ІП в умовах позашкільної освіти здійснюється на основі встановлених у моделі задач, відбувається цілеспрямований розвиток когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів соціалізованості, а також інтелектуально-знаннєвого та фізичного компонентів розвитку. Зміст навчання і виховання визначають модифіковані навчальні програми гуртків позашкільної освіти, які відповідають актуальному рівню розвитку вихованців, ураховують їхні здібності, потенційні можливості. Модифіковані програми початкового та основного рівнів складені на основі типових програм з профільних предметів для школярів з ІП з урахуванням типових програм гурткової роботи для дітей з нормотиповим розвитком.

Модифіковані програми початкового рівня позашкільної освіти спрямовуються на розвиток вихованців у певній предметній сфері, поглиблення їх інтересів, адаптацію до позашкільної діяльності, формування навичок соціальної взаємодії в груповій діяльності. Програми передбачають загальнокультурний розвиток дитини, засвоєння соціально-культурного досвіду, шляхом застосування як змісту освіти, так і різних організаційних форм позашкільної діяльності дітей у сприятливих (предметно-просторових, психодидактичних і соціальних) умовах середовища. Строк упровадження модифікованих програм початкового рівня триває впродовж чотирьох років і відповідає стадії адаптації дотрудової соціалізації.

Модифіковані навчальні програми основного рівня передбачають подальше поглиблення та розширення інтересів школярів, формування професійних інтересів. Розвиток предметних компетентностей дітей середнього та старшого шкільного віку дозволяє прищеплювати їм практичні вміння та навички, задовольняти потреби у професійній орієнтації. Програми передбачають не лише активне засвоєння соціально-культурного досвіду, але і його вибіркове відтворення в процесі колективної діяльності та спілкування. Строк упровадження модифікованих програм основного рівня триває впродовж чотирьох-шести років і відповідає стадіям адаптації, індивідуалізації та інтеграції дотрудової соціалізації.

Наступний компонент моделі – результативно-аналітичний. Він передбачає проведення проміжних і контрольних аналітичних процедур, і досліджень результативності проведених заходів, оцінку рівнів соціалізованості та динаміки розвитку школярів з ІП.

Разом із загальними умовами психодидактичного компоненту, які мають застосовуватися у навчально-виховній роботі зі школярами з ІП на всіх етапах дотрудової соціалізації, варто зупинитись на специфічних психодидактичних умовах на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції.

На стадії індивідуалізації корекційне соціальне виховання спрямовується на розвиток самосвідомості та адекватної самооцінки, розвиток стійких інтересів, формування моральних переконань, розвиток ціннісних орієнтацій у діяльності за інтересами, комунікативних умінь і самоконтролю, соціально-нормативної поведінки, самостійності. На цьому етапі зміст позашкільної освіти має задовольняти потреби вихованців в індивідуалізації.

На стадії інтеграції особливого значення набуває розвиток соціальної активності, самостійності, здатності до конструктивної соціальної взаємодії, подальший розвиток моральних переконань, вироблення стійких інтересів до діяльності, розвиток професійно важливих якостей, підготовку старших школярів до особистісного і професійного самовизначення.

**3.3. Структура та зміст спеціальної освітньої програми підвищення соціально-психологічної адаптації неповнолітніх з особливими освітніми потребами**

Успішність позашкільної освіти осіб з ІП залежить від професіоналізму керівників гурткової роботи та їх здатності до створення корекційно спрямованих освітніх середовищних умов, компліментарним можливостям і потребам цих дітей. Означене актуалізує проблему розробки спеціальних освітніх програм підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти, спрямованих на формування у них спеціальних (фахових) компетентностей у сфері організації гурткової роботи зі школярами з ІП за художньо-естетичним, туристсько-краєзнавчим і еколого-натуралістичним напрямами позашкільної освіти.

Метою програми є удосконалення професійних компетентностей педагогів закладів позашкільної освіти, здатних професійно застосовувати на практиці сучасні педагогічні форми, методи та прийоми роботи з дітьми з ІП, адаптовувати та модифіковувати просторово-предметні, психодидактичні та соціальні умови освітнього середовища позашкільної освіти.

В освітній програмі зроблено акцент на поглибленні компетентностей професійної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти, керівників гуртків з питань:

* ефективної організації навчального процесу в гуртках, в які залучено дітей шкільного віку з ІП на основі їх інтересів, здібностей, рівнів соціалізованості та розвитку;
* застосовування інноваційних методів, форм, прийомів навчання з урахуванням специфічних закономірностей розвитку та соціалізації школярів з ІП та індивідуальних особливостей інтересів, вподобань, здібностей і схильностей;
* формування та розвитку ключових предметних компетентностей учнів відповідно до напряму позашкільної освіти;
* вирішення завдання корекційного виховання школярів з ІП в гуртковій роботі, підготовка їх до усвідомленого професійного вибору та самостійного життя у демократичному суспільстві;
* удосконалення знань, навичок і вмінь здобувачів освіти у галузі позашкільної освіти, вироблення здатності оцінювати, адаптувати та розробляти нові освітні матеріали з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб школярів з ІП та конкретних навчальних ситуацій, творчо використовувати педагогічні технології компетентнісно орієнтованої, спеціальної й інклюзивної освіти.

До переліку компетентностей, які формуються в керівників гурткової роботи належать інтегральна, загальні та фахові. Інтегральною компетентністю є здатність розв’язувати складні, спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері позашкільної освіти, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначеності умов і вимог.

До переліку загальних компетентностей внесено наступні:

1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.
2. Здатність планувати й управляти часом.
3. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.
4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
5. Здатність адаптуватися та діяти в новій ситуації, виявляти та розв'язувати проблеми.
6. Здатність до генерації нових ідей та пошуку дієвих шляхів підвищення ефективності освітньої системи.
7. Здатність діяти на основі етичних мотивів, соціально відповідально та свідомо.

Перелік фахових компетентностей дещо ширший. До нього увійшли:

1. Здатність розуміти основні положення педагогіки позашкільної освіти, психологічні особливості навчання і виховання школярів з ІП у закладах позашкільної освіти.
2. Здатність виявляти та враховувати особливості процесів соціалізації та розвитку школярів з ІП, їх інтересів в освітньому процесі.
3. Здатність до консультування з теоретико-методичних питань організації різних моделей позашкільної освіти школярів з ІП.
4. Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми гармонізації процесів соціалізації та розвитку школярів з ІП засобами позашкільної освіти
5. Здатність до здійснення моніторингу та аналітики позашкільної освіти школярів з ІП.
6. Здатність розуміння цілей і особливостей організації позашкільної освіти школярів з ІП у закладах позашкільної освіти.
7. Обізнаність із нормами розробки та застосування освітньої програми закладу позашкільної освіти.
8. Здатність проєктувати та реалізовувати навчання школярів з ІП.
9. Уміння застосовувати навчально-методичні матеріали відповідно до конкретного освітнього контексту напряму позашкільної освіти.
10. Здатність проєктувати та реалізовувати позашкільну освіту за напрямами.

Представлені компетентності корелюють із програмними результатами навчання, такими як:

1. Здійснювати діагностику розвитку та соціалізованості школярів з ІП.
2. Добирати напрям гурткової роботи відповідно до інтересів, рівнів розвитку та соціалізованості школярів з ІП.
3. Здійснювати психолого-педагогічний супровід школярів з ІП в гуртковій роботі.
4. Здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів до конкретних ситуацій професійної діяльності у позашкільній освіті школярів з ІП.
5. Аналізувати навчальні програми, посібники, інші засоби навчання, доцільно застосовувати дидактичні інструменти у навчальному процесі, інтегрувати нові наукові дані у зміст позашкільної освіти школярів з ІП.
6. Здійснювати проєктування змісту навчання, керівництво пізнавальною діяльністю школярів з ІП і способи їхнього включення у процес навчання, планувати педагогічну діяльність керівника гурткової роботи.
7. Викладати зміст у формах і обсягах, придатних для сприйняття, розуміння, усвідомлення й засвоєння школярами з ІП.
8. Організовувати індивідуальну та групову роботу з використанням методів і способів, які дозволять розвивати здібності школярів з ІП та враховувати психологічні особливості під час навчання.
9. Розробляти навчально-методичні матеріали з позашкільної освіти, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв’язок, оцінювати якість знань школярів з ІП.
10. Аналізувати й удосконалювати методи викладання, розробляти й запроваджувати педагогічні технології в практику.
11. Здійснювати позашкільну освіту за напрямами, уміти організовувати й реалізовувати освітній процес з використанням тренінгових технологій.
12. Уміння планувати й обґрунтовувати випускову роботу, визначати її цілі, оптимальні методи, наявність необхідних для них умов і ресурсів, основні етапи виконання, очікувані результати.

Вищезазначених результатів навчання можна досягти в результаті вивчення матеріалу трьох модулів, таких як:

Модуль 1. Організаційно-педагогічні умови залучення школярів з ІП до гуртків позашкільної освіти.

* 1. Установче заняття.
  2. Поняття соціалізації та розвитку школярів з ІП.
  3. Стартова діагностика рівнів розвитку, інтересів і рівнів соціалізованості школярів з ІП як фактор їх залучення до позашкільної освіти.
  4. Урахування модально-специфічних і вікових психолого-педагогічних особливостей школярів з ІП у процесі їх залучення до гуртків позашкільної освіти.
  5. Моделі залучення школярів з ІП до гуртків закладів позашкільної освіти.

Модуль 2. Адаптація та модифікація просторово-предметних, психодидактичних, соціальних умов освітнього середовища позашкільної освіти.

* 1. Освітнє середовище закладу позашкільної освіти та його компоненти.
  2. Адаптація просторово-предметного компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти.
  3. Адаптація соціального компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти.
  4. Модифікація психодидактичного компонента освітнього середовища закладу позашкільної освіти.

Модуль 3. Навчання, виховання, розвиток, соціалізація школярів з ІП в гуртках позашкільної освіти.

* 1. Практикум з туристсько-краєзнавчого напряму позашкільної освіти.
  2. Практикум з художньо-естетичного напряму позашкільної освіти.
  3. Практикум з еколого-натуралістичного напряму позашкільної освіти.
  4. Практикум зі спортивно-оздоровчого напряму позашкільної освіти.

Викладання та навчання на освітній програмі передбачає застосування проблемних, інтерактивних, проєктних, інформаційно-комп’ютерних, саморозвивальних, колективних й інтегративних, контекстних технологій навчання, а також електронне навчання в системі Moodle.

Викладання проводиться у вигляді лекцій (в тому числі мультимедійних та інтерактивних), семінарських і практичних занять, «круглих столів», конференцій, самостійного навчання на основі монографій, підручників, посібників і конспектів, дистанційних консультацій із викладачами, підготовки випускової роботи.

Було відмічено суттєве збільшення кількості дітей у кожній віковій групі, які мають позитивне емоційне тло, що є свідчення емоційного благополуччя, вони адекватно оцінюють власні здібності та можливості, демонструють здатність до рефлексії, розвиток емоційної регуляції та самоконтролю.

Математико-статистичний аналіз різниці між результатами констатувального і контрольного етапів експерименту за діяльнісно-поведінковим критерієм проводився на основі порівняння емпіричних даних, отриманих за методиками: «Тест на розвиток самоконтролю» (А. Щетиніна), «Рукавички» (Г. Цукерман), «Карти Стотта», опитувальником визначення схильності до порушень соціально-нормативної поведінки (В. Коваленко); «КОС-2» (Б. Федоришин); методики визначення професійних намірів, готовності до вибору професії.

Означене підтверджується виявленими значущими розбіжностями в ЕГ респондентів молодшого шкільного (χ²=12,7; p≤0,001), середнього (χ²=16,3; p≤0,001) та старшого шкільного віку (χ²=23,8; p≤0,001). Якісний аналіз отриманих результатів вказує на розвиток самостійності, ініціативності, здатності діяти відповідно до поставленої довгострокової мети. Проведені розрахунки щодо динаміки розвитку соціалізованості респондентів молодшого шкільного (χ²=1,2;p=0,26), середнього (χ²=6,9;p=0,01) та старшого шкільного віку (χ²=5,4;p=0,02) свідчить про відсутність статистично достовірних зрушень в КГ за діяльнісно-поведінковим критерієм.

Узагальнення результатів за когнітивно-усвідомлювальним, мотиваційно-ціннісним, емоційно-регулятивним і діяльнісно-поведінковим критеріями дозволили виявити рівні соціалізованості дітей молодшого шкільного, середнього та старшого шкільного віку.

Так, серед ЕГ порівняно з КГ статистично значущо підвищився показник «знання та розуміння соціальних та моральних норм, правила соціальної поведінки» (при U=1682; p<0,001); «соціальний досвід» (при U=3997,5; p<0,001); «емоційне ставлення до соціальних та моральних норм» (при U=4037; p<0,001); «ступінь адаптованості особистості» (при U=3591; p<0,001); здатність до емоційної регуляції (при U=3258; p=0,002).

Результати контрольного етапу експерименту засвідчують, що залучення дітей з ІП до гурткової роботи сприяє розвитку самостійності (χ²=10,7; p≤0,001), соціальної активності (χ²=18;p≤0,001), прагнення до самореалізації (χ²=12,6;p≤0,001); організованості і довільності (χ²=7,6; p=0,02); соціальної компетентності (χ²=11,5; p<0,001). В експериментальній групі у вихованців туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного та художньо-естетичного напрямів позашкільної освіти значущо підвищився показник самостійності та активності, прагнення реалізувати себе в діяльності як особистість, що є значущими чинниками подальшої соціальної адаптації осіб з ІП на трудовому етапі соціалізації.

Перейдемо до аналізу динаміки розвитку дітей ЕГ та КГ за фізичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експерименту. При обробці емпіричних даних, отриманих за результатами застосування програми тестування фізичної підготовки школярів, було визначено доцільність деталізації математико-статистичного аналізу за рахунок застосування і проведення розрахунків за критерієм χ².

В результаті залучення дітей ЕГ з ІП до формувального етапу експерименту значущо зменшилась кількість молодших школярів з низьким рівнем фізичної підготовленості до 12,51% (на констатувальному етапі було виявлено 36,45% респондентів) завдяки збільшенню кількості дітей із середнім до 34,37%, достатнім – 31,25% та високим рівнями до 21,87% (χ²=8,8; p<0,001). Серед груп дітей середнього (χ²=13.34; p=0.001) та старшого шкільного віку також статистично доведено покращення рівнів фізичної підготовленості (χ²=11.38; p=0.001). Зокрема, серед дітей середнього та старшого шкільного віку виявлено респондентів з високим рівнем фізичної підготовленості (28,13%), з достатнім (35,42% і 37,5% відповідно) та середнім (28,13%), значущо зменшилась кількість дітей із низьким рівнем.

Аналіз отриманих даних показав, що більшості респондентів молодшого шкільного віку КГ притаманний низький рівень фізичної підготовки (32,29%); середнього та старшого шкільного віку – середній (30,21%), достатній (26,04) та низький (25%) рівні. Навіть серед старших школярів КГ на контрольному етапі експерименту виявлено групу респондентів з низьким (17,71%) рівнем фізичної підготовки, хоча переважна більшість мають середній (34,37%) та достатній рівні (30,21%).

При застосуванні критерію χ² не виявлено статистично значущих змін рівнів розвитку дитини за фізичним критерієм (у групі респондентів молодшого шкільного віку: χ²=5.32; p=0.036; у групі середнього шкільного віку χ²=6.56; p=0.018; у групі старшого шкільного віку χ²=5.27; p=0.033).

Для уточнення впливу залучення респондентів ЕГ з ІП до туристсько-краєзнавчої діяльності на такі показники розвитку як: швидкість, витривалість, сила, координаційні здібності та гнучкість; і встановлення не тільки спрямованості змін, але і їх вираженості, при обробці емпіричних даних застосовувався Т-критерій Вілкоксона для залежних вибірок.

Для підрахунку T-критерію Вілкоксона було обчислено різницю між індивідуальними значеннями в другому і першому вимірах; визначено «типові» зрушення, сформульовано відповідні гіпотези, переведено зрушення в абсолютні величини та проранжовано величини різниць, нараховуючи меншому значенню менший ранг.

На констатувальному, формувальному та контрольному етапах експерименту до гуртків «Юні туристи-краєзнавці» та «Історичне краєзнавство» було залучено 96 дітей трьох вікових груп (по 32 дитини молодшого, середнього та старшого шкільного віку).

Більшість дітей молодшого шкільного віку ЕГ на констатувальному етапі дослідження мали задовільний (34,37%) та середній (33,33%) рівні навчальних досягнень; серед дітей середнього шкільного віку середній і задовільний рівні навчальних досягнень мають 34,38% і 33,33% відповідно. Респонденти старшого шкільного віку мають здебільшого середній (39,59%) та задовільний (35,42%) рівні навчальних досягнень. Варто зазначити, що на всіх роках навчання було виявлено групи респондентів із початковим і достатнім рівнями навчальних досягнень. Разом з тим, представлені в Таблиці 4.5.9 дані вказують на суттєве підвищення рівнів навчальних досягнень школярів усіх вікових груп дітей з ІП ЕГ, що підтверджується результатами математично-статистичного аналізу за інтелектуально-знаннєвим критерієм за критерієм χ² (χ²=16,5;p≤0,001; χ²=17,6;p≤0,001; χ²=19,1;p≤0,001).

Якісний аналіз рівнів навчальних досягнень вихованців гуртків «Юні туристи-краєзнавці» та «Історичне краєзнавство» доводить, що значущо збільшилась кількість дітей молодшого та середнього шкільного віку, в яких підвищився рівень навчальних досягнень з природознавства, у старших школярів – з географії та історії України. Також у вихованців гуртків «туристсько-краєзнавчого напряму підвищився рівень фізичної підготовленості за показниками сили, витривалості та координаційних здібностей.

У вихованців гуртків «Квітникарство» покращилась якісна успішність і рівень навчальних досягнень з природознавства та географії.

У вихованців гуртка «Народна творчість» було відмічено підвищення рівнів навчальних досягнень з образотворчого мистецтва, трудового навчання та історії України.

На позитивний вплив залучення дітей шкільного віку з ІП до гуртків *туристсько-краєзнавчого та еколого-натуралістичного напряму* на процеси соціалізації та розвитку вказують педагоги. Зокрема, керівники гуртка «Юні туристи-краєзнавці» вказують, що в результаті навчання в гуртках у вихованців спостерігається розвиток спостережливості, природничої компетентності дітей, розвиток фізичних якостей.

На думку керівників гуртків запровадження комплексу спеціальних вправ у систему фізичного виховання школярів сприяє не лише зміцненню м’язової системи, підвищенню тонусу, еластичності, витривалості м’язів, розширенню їх амплітудної здатності, але й розвитку тактильно‐м’язового контролю, координації рухів, просторового орієнтування, здатності до цілеспрямованих дій, обсягу та стійкості уваги, мисленнєвих операцій, мовленнєвого розвитку тощо. Усе це в цілому сприятиме попередженню та корекції порушень психофізичного розвитку, а також посиленню адаптивних можливостей організму школяра.

Вихованці гуртків мають змогу випробувати себе в різних видах діяльності за інтересами. Неформальне спілкування на занятті гуртка допомагає дітям у самовираженні, розвиває доброзичливість та вміння працювати в колективі, працелюбність, ініціативність, відповідальність.

Запровадження комплексу спеціальних вправ у систему фізичного виховання школярів сприяє не лише зміцненню м’язової системи, підвищенню тонусу, еластичності, витривалості м’язів, розширенню їх амплітудної здатності, але й розвитку тактильно‐м’язового контролю, координації рухів, просторового орієнтування, здатності до цілеспрямованих дій тощо. Усе це сприяє посиленню адаптивних можливостей організму школяра.

Залучення дітей шкільного віку з ІП до гуртків *художньо-*естетичного напряму декоративно-ужиткового профілю «Народна творчість» позитивно впливає на процеси розвитку та соціалізації дітей за інтелектуально-знаннєвим, емоційно-регулятивним і мотиваційно-ціннісним критеріями. Зокрема, на думку педагогів діти опановують уміння та навички виготовлення виробів у різних техніках, вчаться організовувати своє робоче місце, оволодівають прийомами роботи різними інструментами, обробки матеріалів; опановують нові технологічні прийоми та правила безпеки; спостерігається розвиток творчих здібностей, просторової уяви, фантазії, стійкого інтересу до народної творчості. Виконуючи різні вироби із соломки, паперу, солоного тіста, займаючись писанкарством, вихованці гуртка виконують тренувальні вправи щодо виконання окремих прийомів, з яких складається операція (технологія); практичні роботи із застосування вивчених прийомів; послідовність у вивченні та засвоєнні декількох основних операцій допомагають не лише оволодіти вихованцями традиційними українськими промислами, але й здійснюють додаткову корекцію порушень цілеспрямованості та планомірності діяльності. Гурткова робота стимулює вияв позитивних емоцій та почуттів, сприяє розвитку психічних процесів, соціалізації особистості, формуванню моральних якостей, надає можливість творчої самореалізації. Спільна діяльність дітей сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об’єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, заохочує до імпровізації, висловлювання власних суджень. Зміст програми гуртка спрямовано на забезпечення всебічного розвитку особистості дитини як активного учасника суспільного життя. Стаючи частиною групової діяльності при виготовленні виробу, дитина повністю занурюється в процес, бере на себе відповідальність, стає більш цілеспрямованою, почувається комфортно, а головне – має можливість ініціювати діяльність і розвивати власну ідею, активно взаємодіяти з іншими учасниками гри.

Отже, якісно-кількісний та математично-статистичний аналіз результатів контрольного етапу дослідження вказує на наявність значущого підвищення рівнів соціалізованості та розвитку школярів, яких було залучено до гуртків позашкільної освіти.

Отже, результати контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої та впровадженої структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з ІП в гуртках позашкільної освіти, підтверджуючи її спроможність забезпечити суттєву, статистично значущу позитивну динаміку показників за всіма релевантними критеріями, що репрезентують когнітивно-усвідомлювальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-регулятивний, діяльнісно-поведінковий, фізичний та інтелектуально-знаннєвий компоненти соціалізованості та розвитку.