

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

На правах рукопису

Татьянчикова Ірина Володимирівна

УДК: 376-056.36:316.614

**ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ
З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
доктор психологічних наук,
професор
Хохліна Олена Петрівна

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ	18
1.1. Сутність і стадії процесу соціалізації.....	18
1.2. Механізми і показники соціалізації	39
1.3. Особливості соціалізації на різних вікових етапах.....	57
1.4. Основні чинники соціалізації.....	67
Висновки до розділу 1.....	76
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	79
2.1. Педагогічні аспекти процесу соціалізації	79
2.2. Проблема соціалізації дитини з вадами розвитку у дослідженнях з корекційної педагогіки	88
2.3. Стан практики по забезпеченню соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку	110
Висновки до розділу 2.....	141
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	144
3.1. Обґрунтування методика вивчення соціалізації учнів. Методика констатувального етапу дослідження.....	144
3.1.1. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії адаптації.....	163
3.1.2. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації.....	169
3.1.3. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії інтеграції.....	173
3.1.4. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.....	175
3.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	178
3.2.1. Особливості адаптації учнів.....	178
3.2.2. Особливості індивідуалізації учнів.....	213
3.2.3. Особливості інтеграції учнів.....	230

3.2.4. Особливості соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.....	242
Висновки до розділу 3.....	257
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ...	262
4.1. Обґрунтування методики формувального етапу дослідження. Методика дослідження.....	262
4.1.1. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії адаптації.....	275
4.1.2. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації.....	297
4.1.3. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії інтеграції.....	305
4.1.4. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.....	314
4.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	327
4.2.1. Формування в учнів адаптаційних можливостей.....	327
4.2.2. Формування в учнів самосвідомості.....	340
4.2.3. Використання учнями власних психологічних особливостей у життєдіяльності.....	346
4.2.4. Професійне самовизначення і самореалізація учнів.....	351
Висновки до розділу 4.....	357
РОЗДІЛ 5. НАПРЯМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	361
5.1. Підвищення ефективності процесу адаптації учнів.....	362
5.2. Посилення процесу індивідуалізації учнів.....	368
5.3. Сприяння процесу інтеграції учнів.....	373
5.4. Удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки..	378
Висновки до розділу 5.....	383
ВИСНОВКИ.....	386
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	392
ДОДАТКИ.....	436

ВСТУП

Актуальність дослідження. Удосконалення змісту особистісно орієнтованої освіти, створення навчально-виховних технологій нового покоління шляхом впровадження інноваційних підходів, методів, що спрямовані, зокрема, на подолання проблем у дітей, які потребують спеціальної допомоги – основний контент освітньої парадигми сьогодення.

Особливістю сучасної системи освіти є докорінне переосмислення її мети і завдань. В умовах соціально-економічних змін основна місія освіти не обмежується накопиченням певного арсеналу необхідних навичок прагматичного характеру, а полягає у формуванні здатності до розв'язання життєвих проблем, що забезпечує успішну інтеграцію у різні сфери життя. На перший план виступає системна, поступова і послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування життєвих компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами у соціумі.

Психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дитини та формування її особистості у закладах освіти набуває особливої актуальності відповідно до вищезазначеного. Концепція розвитку національної освіти в Україні акцентує на тому, що основне її завдання – досягнення відповідності актуальним і перспективним потребам особистості й запитам держави. У такому контексті особливої значущості набуває підготовка громадянина, що є вихованим в традиціях національної та світової культур, нової системи цінностей і потреб сучасного життя, а також спроможним до соціальної адаптації в суспільстві, самостійного свідомого вибору, самоосвіти та самовдосконалення. Прийняті останнім часом в Україні державні документи значно розширюють практичну реалізацію окреслених завдань, надають можливості диференціації та індивідуалізації освіти.

Сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Система педагогічних засобів має забезпечити соціально адекватні форми самоактуалізації школярів, самопрояву з метою подальшого освоєння життєвого простору. Ще більшої актуальності набуває проблема забезпечення соціалізації дітей з порушеннями розумового розвитку, процес соціалізації яких перебігає зі значними труднощами, що зумовлено їх обмеженими інтелектуальними можливостями. Водночас, від успішності соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії у нових соціальних умовах.

У психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання проблеми соціалізації: визначення її сутності (Г.М. Андрєєва, В.Г. Крисько, Т.В. Кравченко, Н.М. Лавриченко, С.Д. Максименко, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, І.П. Рогальська, Т. Шибутані, О.Вrim, F.Giddings та ін.); визначення соціалізації в контексті розвитку і становлення особистості (В.О. Аверін, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.Г. Ковальов, І.С. Кон, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровський, К.К. Платонов, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, О.П. Хохліна та ін.); стадій, механізмів і показників ефективності (О.В. Андрієнко, В.Г. Городяненко, М.П. Лукашевич, В.В. Москаленко, А.В. Мудрик, В.Г. Панок, Б.Д. Паригін, Л.Д. Столяренко, Р.Неттема та ін.).

Здійснено низку досліджень, що присвячені особливостям соціалізації осіб з обмеженими психофізичними можливостями (В.І. Бондар, Ю.О. Бистрова, О.П. Глоба, В.В. Засенко, А.Й. Капська, А.А. Колупаєва, С.В. Кульбіда, Н.О. Макаручук, Р.Г. Процюк, Т.В. Сак, Є.П. Синьова, Т.В. Скрипник, О.М. Таранченко, О.П. Хохліна та ін.). Проблема соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у широкому розумінні розглядається у працях Л.І. Аксьонової, І.М. Бгажнокової, А.М. Висоцької, Т. Жулковської, Н.Л. Коломінського, В.М. Синьова, О.П. Хохліної, Л.М. Шипіциної, W.Tisdall та ін. Особливості процесу адаптації, зокрема

соціальної, висвітлюються у дослідженнях О.М. Вержиховської, О.В. Гаврилова, А.М. Висоцької, С.Ю. Коноплястої, В.Е. Левицького, В.Ф. Мачихіної, Н.П. Павлової, А.І. Раку, В.М. Синьова та ін.; психологічної та соціально-психологічної – В.В. Ерніязової, Н.Л. Коломінського, І.М. Матющенко, О.І. Проскурняк та ін.; соціально-трудової – О.К. Агавеляна, В.І. Бондаря, А.М. Висоцької, Г.М. Дульнєва, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, Б.І. Пінського, О.П. Хохліної та ін. У дослідженнях Ю.О. Бистрової, В.І. Бондаря, І.Г. Єременка, М.І. Кузьмицької, В.Е. Левицького, Г.М. Мерсіянової, С.Л. Мирського, Б.Н. Тейвиша, К.М. Турчинської та ін. проаналізовано проблему професійної підготовки та професійного становлення учнів з вадами розумового розвитку. У більшості зазначених праць акцентовано на недостатньому рівні готовності випускників спеціальної загальноосвітньої школи до самостійного життя, накреслено шляхи її поліпшення. Водночас, здійснено психолого-педагогічні дослідження, які певною мірою розв'язують означену проблему. Їх присвячено особливостям самосвідомості та самооцінки школярів зазначеної категорії (І.М. Бгажнокова, Т.О. Власова, Н.Л. Коломінський, Ж.І. Намазбаєва, С.Я. Рубінштейн, О.Т. Соколова, Н.М. Стадненко та ін.); своєрідності рольової поведінки і виконання учнями конвенційних ролей (С.Л. Горбенко); проявам тривожності та агресивності у дітей з вадами інтелекту, особливостям їх конфліктної та агресивної поведінки (Ю.О. Бистрова, В. В. Ерніязова, І.М. Матющенко, Л.М. Руденко, Е. Erickson та ін.). Доведено, що посилена увага до соціалізації осіб з вадами розумового розвитку є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства, а утруднення в їх соціалізації пов'язані передусім з невизначеністю спеціальних коригуючих впливів.

Водночас, стан наукового розв'язання проблеми соціалізації у спеціальній педагогіці навряд чи можна визначити таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. Незважаючи на значущість проблеми соціалізації та вагому кількості присвячених їй праць, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і у практичному плані. Такий стан розгляду проблеми

стосується як дітей з вадами розвитку взагалі, так і з інтелектуальними порушеннями зокрема. Проблема психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дітей у спеціальній загальноосвітній школі, виходячи з її змісту, суті кожної з її стадій, основних показників прояву, не була предметом системного дослідження. Не підлягало навмисному розгляду питання визначення організаційно-методичних засад реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення у спеціальній школі. Про недостатність розробленості проблеми свідчить і сучасна педагогічна практика у закладах освіти зазначеної категорії дітей: робота у школах здійснюється переважно у напрямі підвищення ефективності адаптації дітей до умов життєдіяльності (соціальної, трудової, соціально-психологічної), передбачено посилення роботи з їх трудової підготовки. Втім, повнота соціалізації та досягнення її результатів водночас передбачає і забезпечення процесів індивідуалізації та інтеграції дитини, яка спроможна усвідомити свої можливості, що варто розвивати і використовувати у своїй життєдіяльності, і щонайперше – в умовах шкільного навчання й виховання. Послідовне та цілісне психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів має складати важливий напрям корекційно-виховної роботи спеціального навчального закладу, що передбачає необхідність подальшого теоретико-емпіричного дослідження проблеми та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість у теоретичному та практичному плані, необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності соціалізації дітей зазначеної категорії визначили тему нашого дослідження: **«Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у контексті комплексної теми лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України: «Удосконалення змісту і форм навчання розумово відсталих дітей в умовах реформування спеціальної освіти» (реєстраційний № 0115U000200). Тема

дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 3 від 27 грудня 2010 р.) й узгоджена у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 квітня 2011 р.).

Мета дослідження – розроблення теоретично обґрунтованої і експериментально апробованої системи корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку та вивчення особливостей їх соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки) в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Завдання дослідження:

1. На основі системного теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясувати сутність проблеми соціалізації, її основних питань, ключових понять та визначити сучасний стан її розробленості у теорії та практиці освіти дітей з порушеннями інтелекту.

2. Визначити концептуальні засади дослідження проблеми соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та розробити модель її психолого-педагогічного забезпечення у спеціальній загальноосвітній школі.

3. Визначити показники розвитку відповідно до стадій соціалізації особи й психофізичних особливостей розумово відсталих дітей та дібрати відповідний методичний інструментарій їх вивчення.

4. Емпірично вивчити та з'ясувати особливості соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на різних її стадіях.

5. На основі теоретико-емпіричного обґрунтування визначити предмет та ефекти корекційно-розвивального впливу на учнів з метою забезпечення їх соціалізації на всіх стадіях в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

6. Обґрунтувати та розробити систему корекційно-виховної роботи, що передбачає дидактико-методичне, змістове й організаційне забезпечення соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальній загальноосвітній школі.

7. Експериментально довести ефективність реалізації розробленої системи корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелекту.

8. Визначити напрями оптимізації соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Об'єкт дослідження – процес соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Предмет дослідження – особливості соціалізації та психолого-педагогічні основи її забезпечення в учнів з вадами інтелектуального розвитку в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Концепція дослідження ґрунтується на положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, системного та діяльнісного підходів. Соціалізацію дитини розглянуто як перетворення суспільного досвіду в особистий, необхідну умову її особистісного становлення та підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Соціалізація дитини в умовах спеціальної загальноосвітньої школи здійснюється на стадіях адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки, в процесі проходження яких відбувається засвоєння значущих для життєдіяльності знань і способів дій та її особистісне зростання – набуття певних соціальних якостей та розвиток позитивних індивідуальних можливостей. Її забезпечення водночас базується на врахуванні як психологічних основ (змісту предмета та ефектів, корекційно-розвивального впливу на кожній стадії, особливостей його прояву у дітей), так і педагогічних (вимог до спеціальної організації педагогічного процесу – змісту, методики, організаційних форм). Відповідно до предмета, визначено його мета та показники результативності, здійснюється добір відповідних методичних, змістових та організаційних засобів. Загальну основу такої роботи складає максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння свідомої цілеспрямованої діяльності, спілкування та розвитку самосвідомості. Забезпечення соціалізації у школі є можливим завдяки використанню спеціально розробленої системи позакласної

виховної роботи, яка передбачає вивчення дітей з позицій позитивного прогнозу їх розвитку, виявлення у них можливостей та здібностей, залучення до основних сфер життєдіяльності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є концепції особистісно та компетентісно орієнтованої освіти (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Г. Кремень та ін.); положення діяльнісного, системного та особистісного підходів (М.С. Каган, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, В.Т. Циба та ін.); положення теорії культурно-історичного розвитку людини (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, С.Л. Рубінштейн та ін.), її соціалізації (Г.М. Андрєєва, В.Г. Крисько, А.В. Мудрик, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.В. Петровський, Л.Д. Столяренко, О.П. Хохліна та ін.); теорія розвивального навчання (І.Д. Бех, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.В. Рєпкін та ін.); концепція загальних та спеціальних здібностей та їх формування (Б.Г. Анан'єв, З.І. Калмикова, Н.С. Лейтес, С.Л. Рубінштейн, Н.М. Стадненко та ін.); теорії особистості (Б.Г. Анан'єв, О.Г. Асмолов, І.Д. Бех, О.Г. Ковальов, С.Д. Максименко, А.В. Петровський, К.К. Платонов, В.В. Рибалка та ін.); положення про самосвідомість як основу становлення особистості (І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Н.О. Макарчук, В.С. Мерлін, Ж.І. Намазбаєва, С.Л. Рубінштейн, А. Maslou, К. Ung та ін.); положення про провідну роль спеціального навчання і виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку в процесі їх соціалізації (В.І. Бондар, Ю.О. Бистрова, Л.С. Виготський, О.П. Глоба, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, С.Ю. Конопляста, С.В. Кульбіда, В.І. Лубовський, Г.М. Мерсіянова, С.П. Миронова, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, М.Д. Ярмаченко та ін.); концептуальні засади визначення змісту виховної роботи у спеціальних закладах освіти для розумово відсталих дітей (І.Д. Бех, А.М. Висоцька, І.Г. Єременко, Д.І. Шульженко та ін.); положення про сутність та формування життєвих компетенцій у дітей з психофізичними порушеннями (В.В. Засенко, В.О. Липа, Г.Ю. Мустафаєв, В.М. Синьов, Є.П. Синьова, І.В. Тат'янчикова та ін.); загальні положення теорії та практики

психолого-педагогічного супроводу дитини (О.Г. Асмолов, В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, В.В. Кобильченко, Н.О. Макарчук, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, О.В. Романенко, Т.В. Скрипник, В.В. Тарасун, Л.М. Шипіцина та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань і досягнення мети дослідження було використано такі методи:

теоретичні – аналіз філософської, соціологічної, загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розв'язання проблеми соціалізації, визначення змісту ключових понять; теоретичне моделювання для створення гіпотетичної моделі забезпечення соціалізації учнів на різних її стадіях; метод порівняльного аналізу і синтезу результатів дослідження; якісний аналіз емпіричних даних;

емпіричні – спостереження, бесіда, метод експертної оцінки, анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналіз продуктів діяльності, які було використано з метою вивчення особливостей процесу соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку; вивчення шкільної документації та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення соціалізації учнів у спеціальній загальноосвітній школі; метод моделювання ситуацій, постановки проблемних питань, тренінги, констатувальний та формувальний експеримент;

методи статистичної обробки даних – кореляційний аналіз Спірмена, χ^2 -критерій Пірсона, що використано з метою кількісної обробки емпіричних даних.

Експериментальна база дослідження. Дослідженням було охоплено учнів з вадами інтелектуального розвитку та з нормою інтелекту, їхніх батьків, педагогів навчальних закладів України – спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: №29 м. Донецька, №№23, 41 м. Слов'янська, № 34 м. Красного Лиману, № 7 м. Миколаївки, № 33 м. Краматорська Донецької області; загальноосвітніх шкіл: № 5, №15 м. Слов'янська, №4 м. Красного Лиману; Дніпропетровського обласного

навчально-реабілітаційного центру «Шанс». Загальна кількість охоплених дослідженням учнів – 480 осіб: по 120 осіб на кожній стадії соціалізації (з них – 60 осіб з вадами інтелектуального розвитку та 60 осіб з нормою інтелекту). Були задіяні учні 3, 5, 7, 10-х класів, переважно наприкінці перебування на кожній стадії соціалізації. У дослідженні взяли участь також 58 корекційних педагогів, 39 вчителів загальноосвітніх шкіл, 11 психологів, 67 студентів дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету, 48 батьків учнів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*:

- теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано систему корекційно-виховної роботи (організаційних форм, методів, змісту) щодо забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у спеціальній загальноосвітній школі відповідно до сутності соціалізації, її стадій, предмета впливу, показників результативності, особливостей розвитку та соціалізації розумово відсталих дітей;

- доведено, що впровадження запропонованої системи корекційно-виховної роботи призводить до оптимізації процесу соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку, демонструє стабільне підвищення всіх визначених показників його ефективності;

- на основі порівняльного емпіричного дослідження виявлено особливості та доведено можливості соціалізації розумово відсталих учнів на кожній її стадії, які умовно відповідають віковим етапам розвитку дитини; сформоване цілісне уявлення щодо розвитку цієї категорії дітей у контексті ефектів соціалізації;

- соціалізацію дитини з вадами інтелектуального розвитку в умовах спеціального навчального закладу розглянуто як безперервний і послідовний процес її особистісного зростання – набуття соціальних якостей і розвиток позитивних індивідуальних можливостей в результаті проходження адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки;

– спеціальним предметом дослідження, поряд з адаптацією та трудовою стадією, визнано соціалізацію дитини з порушеннями інтелекту на стадіях індивідуалізації та інтеграції;

– визначено напрями оптимізації соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Уточнено:

– сутність процесу соціалізації та її стадій з огляду на місце у системі освіти дітей з вадами інтелектуального розвитку;

– змістове наповнення стадій соціалізації та предмета корекційно-виховного впливу на кожній з них;

– показники вивчення розвитку розумово відсталих учнів та показники ефективності педагогічного впливу на них у послідовному процесі соціалізації у спеціальній загальноосвітній школі відповідно до особливостей та можливостей розвитку на кожній стадії та віковому етапі;

– концептуальну модель системного розгляду соціалізації як психолого-педагогічного феномена в освіті розумово відсталих дітей.

Набули подальшого розвитку:

– системний підхід та принципи спеціальної педагогіки стосовно розв'язання проблеми соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в спеціальній загальноосвітній школі;

– психолого-педагогічний зміст щодо розвитку розумово відсталих дітей, особливостей їх соціалізації та особистісного зростання.

Практичне значення результатів дослідження полягає у запровадженні нових підходів і технологій щодо забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у навчально-виховний процес спеціальної загальноосвітньої школи, у розробленні комплексу корекційних занять на кожній стадії соціалізації, що дало змогу педагогам отримати необхідну методичну допомогу і визначити основні напрями поетапної соціалізації дітей зазначеної категорії. Результати дослідження можуть слугувати основою розроблення конкретних методичних рекомендацій для педагогів та психологів

щодо оптимізації соціалізації, особистісного зростання та підготовки дітей до самостійної життєдіяльності; враховуватися у процесі розроблення освітніх стандартів, корекційно-виховних програм та планів виховної роботи, підручників і посібників для спеціальних закладів освіти, під час створення підручників і методичних посібників для студентів факультетів корекційної педагогіки та психології, корекційних педагогів, спеціальних психологів, соціальних працівників, для системи безперервної освіти педагогів-практиків. Результати дослідження склали основу авторських розробок програмно-методичного забезпечення з навчальної дисципліни дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету «Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи», а також науково-методичних та навчально-методичних посібників для студентів факультетів корекційної педагогіки та психології, практичних працівників спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Основні матеріали дослідження складають основу науково-методичного забезпечення підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівнів «Бакалавр» та «Магістр», можуть використовуватися в навчальному процесі вищого навчального закладу при викладанні курсів «Корекційна педагогіка», «Спеціальна психологія», «Соціально-побутове орієнтування», «Особистісно-орієнтований підхід в навчально-виховному процесі спеціальної школи», «Методичне забезпечення інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі», «Сучасні інноваційні технології в корекційній та інклюзивній освіті».

Результати дослідження можуть бути використані корекційними педагогами, практичними психологами, соціальними педагогами в процесі роботи з дітьми в спеціальних навчальних закладах, освітньо-реабілітаційних центрах, у класах з інклюзивним навчанням, а також у процесі спільної роботи фахівців та батьків, які виховують дитину з порушеннями розвитку.

Технологію забезпечення соціалізації учнів **впроваджено** у роботу спеціальних загальноосвітніх шкіл Донецької області: №№23, 41

м. Слов'янська (довідка №336 від 24.09.2014 р.; довідка №139 від 26.09.2014 р.), №7 м. Миколаївки (довідка №145 від 20.11.2014р.), №34 м. Красного Лиману (довідка №125 від 10.03.2015р.); загальноосвітньої школи I-III ступенів №15 (з інклюзивною формою навчання) м. Слов'янська (довідка №339 від 28.10.2015р.); Дніпропетровського обласного навчально-реабілітаційного центру «Шанс» (довідка №48 від 25.09.2014р.); Донецького обласного Інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка №511/02 від 30.09.2014р.). Основні положення системи корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку, а також навчально-методичні посібники використовуються у навчальному процесі під час проведення лекційних та практичних занять на факультеті психології та гуманітарних наук (спеціальність – педагогіка) Краківської Академії імені Анджея Фрича Моджевського (довідка про впровадження- NIP: 676-21-34-096), на гуманітарному факультеті (спеціальність – соціальна педагогіка) Українського католицького університету (довідка №379/14 від 23.12.2014 р.); на дефектологічному факультеті денного та заочного відділення, на спецфакультеті (для осіб з вищою освітою) зі спеціальності «Корекційна педагогіка» Донбаського державного педагогічного університету (довідка №68-14-615 від 8.10.2014 р.); на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Особистий внесок здобувача полягає у психолого-педагогічному обґрунтуванні забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у спеціальному навчальному закладі, визначенні загального концептуального підходу до розв'язання проблеми; розробленні методики вивчення соціалізації дітей та виявленні її особливостей на кожній стадії соціалізації; розробленні системи корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації учнів.

Апробацію результатів дослідження було здійснено на наукових конференціях та науково-практичних семінарах, зокрема: *міжнародних*: «Стан та перспективи розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 12-15

вересня 2009 р.), «Управління в освіті» (Львів, 14-16 квітня 2011 р.), «Проблемы современного специального образования: практический опыт специальных (коррекционных) учреждений» (Санкт-Петербург, 5 жовтня 2011 р.), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 6-7 жовтня 2011 р.), «Психолого-медико-педагогічний супровід соціалізації осіб з особливими освітніми потребами у сучасних умовах розвитку суспільства» (Луганськ, 14-15 жовтня 2011 р.), «Психологічні особливості особистості в умовах трансформації суспільства» (Макіївка, 24-25 лютого 2012 р.), «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (Ялта, 15-16 березня 2012 р.), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2-3 квітня 2012 р.), «Актуальні проблеми юридичної та екстремальної психології» (Макіївка, 10 травня 2012 р.), «Освіта і наука в умовах глобальних викликів» (Сімферополь-Судак, 7-9 червня 2012 р.), «Педагогічна і суспільна підтримка обдарованих дітей і молоді» (Краків-Горлівка, 6-9 грудня 2012 р.), «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 9-10 жовтня 2013 р.), «Професійно-трудове навчання осіб з інтелектуальними порушеннями як засіб їх соціалізації» (Дніпропетровськ, 13-14 жовтня 2015р.); *всеукраїнських*: «Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття» (Переяслав-Хмельницький, 14-16 грудня 2011 р.), «Вітчизняна наука: сучасний стан, актуальні проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 16-18 березня 2012 р.), «Актуальні питання сучасної освіти і науки» (Слов'янськ, 23-25 квітня 2013 р.); *регіональних*: «Оновлення змісту трудового навчання засобами додаткової освіти» (Миколаївка Донецької обл., 10 жовтня 2013 р.), «Екологія душі. Проблеми соціалізації. Про проблеми читання серед дітей і підлітків міста» (Миколаївка Донецької обл., 7 квітня 2014 р.), «Засоби ефективної взаємодії соціально-психологічної служби та фахівців корекційної педагогіки при роботі з дітьми з особливими потребами в ДНЗ, ЗОШ, СЗШ, реабілітаційного центру» (Слов'янськ Донецької обл., 7 жовтня 2015р.).

Результати дослідження обговорювалися на навчально-методичних семінарах кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2010-2015 рр., на засіданнях лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2010-2015 рр.), на науково-практичних конференціях студентів та викладачів (Слов'янськ, ДДПУ, 2011-2015 рр.).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлено у 61 науковій праці, 53 з яких є одноосібними. Серед них: 2 монографії, 3 науково-методичних посібника, 1 навчально-методичний посібник, 1 навчальна програма, 1 навчально-методичний комплекс; 51 стаття у наукових часописах, збірниках наукових праць, у тому числі – 24 статті у наукових фахових виданнях, 8 статей в іноземних виданнях, з яких 5 статей у виданнях, які включено до міжнародних наукометричних баз.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (478 найменувань, з них 20 – іноземною мовою), 18 додатків на 50 сторінках, містить 73 таблиці, 4 рисунка. Загальний обсяг дисертації становить 485 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 391 сторінці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

1.1. Сутність і стадії процесу соціалізації

Проблема соціалізації посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях. У них визначається, що забезпечення соціалізації особистості є найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою, яка постає перед суспільством, оскільки від її розв'язання залежить успіх включення молоді у самостійне життя і трудову діяльність [13, 16, 17, 105, 121, 143, 175, 186, 188, 200, 238, 244, 260, 270 та ін.].

Ще більшу значущість набуває дана проблема при розв'язанні питань корекції, навчання і виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку, оскільки вони відчують значні труднощі у засвоєнні соціального досвіду. Важливість вивчення проблеми соціалізації визначається також тим, що до теперішнього часу немає повного розуміння питань забезпечення соціалізації не тільки в спеціальній, але й у загальній педагогіці. Все це обумовлює необхідність детального розгляду процесу соціалізації, психологічного змісту і особливостей кожної з її стадій, механізмів і показників прояву, ефектів корекційно-розвивального впливу.

Розуміння процесу соціалізації представлено у працях із соціальної та загальної психології та педагогіки, зокрема: її сутності (Б.Г.Ананьєв [15], Г.М. Андрєєва [16], О.В. Андрієнко [18], О.Г. Асмолов [21], І.Д. Бех [37], Л.С. Виготський [80]) та ін. [74, 152, 158, 200, 208, 238, 260, 271, 387, 394]; основних стадій (Т.Ф. Алексеєнко [13], Г.М. Андрєєва [16], Л.Е. Орбан-Лембрик [260], Л.Д. Столяренко [394]) та ін. [18, 60, 158, 174, 180, 280]; змісту соціалізації, механізмів і показників (Т.В. Кравченко [175], А.В. Мудрик [244], В.Г. Панок [270], І.П. Рогальська [339]) та ін. [16, 21, 188, 272, 297, 362, 384, 387, 440]; розуміння соціалізації як процесу адаптації (Ю.Г. Волков,

І.В. Мостова [74], І.Г. Зайнишев [405], В.Л. Ортинський [60] та ін.); особливого значення індивідуалізації в процесі соціалізації (Б. Г. Ананьєв [15], Л. С. Виготський [80], О. Л. Кононко [166], Г. С. Костюк [170], Д.І. Фельдштейн [418], О.П. Хохліна [429] та ін.).

Слід зазначити, що наше дослідження присвячене психолого-педагогічним основам забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку. Так, вивчення психологічного змісту предмета розгляду (соціалізації), його сутності, складових, стадій, механізмів, особливостей та закономірностей його прояву і становлення у дітей, показників ефективності впливів є питаннями дослідження психологічного аспекту проблеми.

Втім, виявляється неоднозначним розуміння психологічного змісту, стадій, суті ключових питань і понять соціалізації. При аналізі поглядів вчених різних напрямів (психологічного, загальнопедагогічного, соціологічного) на питання соціалізації спостерігається розмаїття їх теоретичних засад, підходів, широке коло тлумачень. Різні підходи до аналізу такого багатогранного процесу, як соціалізація, в якому діють складні соціальні, соціально-психологічні та інші механізми, мають рацію. Тому цілком правомірним є існування різних визначень соціалізації, які відображають окремі аспекти цього процесу, виступаючи інструментами аналізу конкретних процесів формування особистості.

Виходячи з особливого значення соціалізації в житті кожної людини, її адаптації в соціумі, важливим є аналіз існуючих тлумачень цього процесу.

Визначаючи поняття «соціалізація», різні дослідники виділяють як головні, ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту розгляду і мети, яка ставиться в дослідженні. Поняття соціалізації трактується у широкому значенні як процес і результат соціального розвитку людини, її входження в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій. Так, В.В. Москаленко відмічає: «Соціалізація – це входження індивідів у суспільство через різні спільноти, колективи, групи завдяки

засвоєнню норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання...» [238, с. 186]. Інші дослідники вважають процесом соціалізації засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість. Таку трактовку цьому процесу дає І.С. Кон. Під соціалізацією автор розуміє сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, завдяки яким індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства [158].

У роботах В.Г. Городяненка ми знаходимо наступне тлумачення означеного поняття: «Соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості» [387, с. 194].

Т. Parsons підкреслює, що соціалізація є динамічним процесом, пов'язаним із структурною організацією суспільства. Головний її механізм, пристосування, на думку автора, має бути спрямований на те, щоб згладити, сублімувати можливі конфлікти між особистістю і суспільством і не допустити відхилень у поведінці, спровокованих цими суперечками [271].

А. Reber розуміє соціалізацію як процес, завдяки якому індивід набуває знань, цінностей, соціальних навичок і соціального чуття, які дозволяють йому інтегруватись у суспільство і поводитись там адаптивно [330].

Ю.Г. Волков, І.В. Мостова визначають соціалізацію як засвоєння культури (норм, цінностей, ідей, правил поведінки і стереотипів розуміння) спільноти. Вона не тільки пов'язана з розвитком особистості, але й є своєрідним духовним кодуванням людини, виробляючи у неї типові (які добре розпізнаються і прогнозуються) соціальні реакції та форми активності [74].

Отже, на думку авторів, соціалізація відноситься до тих явищ, завдяки яким людина навчається жити і ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Спостерігається й інший підхід до трактування сутності соціалізації, який пов'язаний передусім з поглядами представників гуманістичної психології

(A. Maslou, A. Olport, K. Rodgers [216, 259, 340 та ін.]). Вони розуміють соціалізацію як процес самоактуалізації, становлення Я-концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Представники цього напряму розглядають суб'єкт як самодостатню і саморозвиваючу систему, як продукт самовиховання.

У зв'язку з цим більшість вітчизняних психологів [15, 18, 158, 238, 249, 260, 270, 272, 280, 345 та ін.] відзначають, що в ході розвитку людини відбувається вплив на неї суспільства, але й сама людина, як член цього суспільства, впливає на це останнє, тобто людина стає і об'єктом, і суб'єктом цього впливу. Тому В.В. Москаленко віддає перевагу наступному визначенню поняття «соціалізація»: «Це процес, в якому індивід виступає передумовою всього суспільного розвитку і в той же час його результатом, процес, який виражає єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього, природного і суспільного, тобто всю складність, багатогранність взаємообумовленості індивіда і суспільства. Ця складність полягає в тому, що детермінація розвитку індивіда, перш за все, передбачає визначальну роль його діяльній природи. Зовнішньому впливові на індивіда протистоїть його активність» [238, с. 194].

Аналізуючи погляди вчених на поняття «соціалізація», слід зупинитись на його визначенні О.В. Андрієнко. Вона робить певний акцент на двобічності процесу соціалізації, яка проявляється не тільки через діалектичну єдність засвоєння і відтворення соціального досвіду, але й через єдність стихійного і цілеспрямованого впливу на всі процеси становлення людини як суб'єкта суспільних відносин. Двобічність процесу соціалізації автор вбачає також і в єдності її внутрішнього і зовнішнього змісту. Зовнішній процес – це сукупність всіх соціальних впливів на людину, які регулюють прояв притаманних суб'єкту імпульсів і потягів. Внутрішній процес – це процес формування цілісної особистості [18].

На двобічність процесу соціалізації вказують також Д.І. Фельдштейн [418] і Г.М. Андрєєва [16]. Д.І. Фельдштейн розуміє соціалізацію не тільки як процес засвоєння (присвоєння) і реалізації підростаючою людиною соціального (норм, відносин, різних проявів духовності тощо), але й як реальний зміст дорослішання дитини, який реалізується у процесі соціалізації-індивідуалізації, де відбувається формування власне соціального як головного результату соціального дозрівання [418].

Г.М. Андрєєва так визначає сутність соціалізації: «Соціалізація – це двобічний процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного входження в соціальне середовище...» [16, с. 276]. Саме це визначення соціалізації стало найбільш поширеним у вітчизняній соціальній психології. Отже, соціалізація – це процес взаємодії індивіда і суспільства, наслідком якого є конкретно-історична форма їх соціальності. Соціальність індивіда – це завжди конкретно-історичне явище, бо його основою є конкретно-історичні умови діяльності, які пред'являють свої вимоги до змісту і спрямованості якостей і властивостей індивідів.

При цьому поняття соціалізації багатьма авторами розуміється як адаптація [60, 74, 223, 271, 283, 289, 343, 405, 444 та ін.]. У зв'язку з цим соціалізація розглядається як процес входження людини в соціальне середовище та її пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів. Між тим, слід зазначити, що трактування соціалізації як процесу адаптації в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених є найбільш раннім. Було б неправомірним зведення соціалізації лише до адаптації, яка є суттєвою, але лише однією із складових багатогранного процесу соціалізації, спрямованого на соціальний розвиток особистості. Така точка зору представлена в працях Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, В.В. Москаленко, Д.І. Фельдштейна, О.П. Хохліної [80, 170, 238, 418, 429 та ін.].

Так, В.В. Москаленко з цього приводу відмічає, що таке визначення є однобічним, оскільки не враховує діяльнісну сутність людини, а детермінація розвитку індивіда розуміється як дія зовнішніх факторів соціального оточення на внутрішній духовний світ людини, зв'язок між якими розуміється на основі лінії «суспільство – індивід». У цьому випадку, підкреслює автор, ігнорується те, що суспільство не існує поза людьми, як і люди поза їх суспільними відносинами. Безперечно, соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, адже входження людини до будь-якої спільноти обов'язково пов'язане з певною соціально-психологічною адаптацією. Проте, сама адаптація невіддільна від активності, вибіркового, творчого ставлення особистості до середовища [238].

Слід зазначити, що у більшості психолого-педагогічних досліджень проблема соціалізації розглядається в контексті становлення особистості [3, 7, 15, 21, 47, 48, 80, 123, 152, 158, 189, 196, 260, 280, 287 та ін.]. У зв'язку з цим розуміння суті поняття «соціалізація» потребує розкриття пов'язаних з ним таких понять, як «особистість», «розвиток особистості».

С.Д. Максименко дає наступне визначення особистості: «...це людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності та поведінці» [123, с. 97]. При цьому акцент робиться на процесі набуття особистістю соціальних якостей, необхідних для життя і діяльності у суспільстві. Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч спільного розвитку.

Особистість – «...це саморегульоване системне утворення, що складається з соціально значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відносин та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності» [429, с. 32]. Відмічається, що зміст і механізм дії законів суспільного розвитку повинні розглядатися на основі аналізу дій особистості, тобто конкретні люди, особистості виступають носіями суспільних відносин. Виходячи з цього, принципово важливим для розуміння історичного процесу при вивченні

суспільства стає положення про розгляд особистості як представника певної соціальної групи.

На соціальну природу розуміння цього питання звертає увагу Л.С. Виготський, який відмічає, що саме соціальні умови є провідним чинником психічного розвитку та становлення особистості [80]. Особистість не може бути зрозумілою поза її соціальними характеристиками, тобто особистість – це соціалізований індивід; це носій суспільних відносин; це носій соціальних (соціально-значущих) властивостей; це соціальна якість людини [431].

Цю думку продовжує Т. Шибутані, який наголошує, що в основі розвитку особистості лежить соціальна матриця: «Люди розвивають свої відмінні властивості – почуття, навички лінгвістичної комунікації, мислення і здібність виконувати різні соціальні ролі – не в результаті біологічного дозрівання, а у процесі соціальної взаємодії. Саме в результаті цього людська істота перетворюється із беспорядної тварини у більш або менш незалежного індивіда, який прагне до певних цінностей в символічному оточенні...» [440, с. 397].

Таким чином, у психології особистісний розвиток пов'язується з входженням людини-індивіда у суспільні відносини, із соціалізацією. Звідси, соціалізація визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого він перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві. Це перша найважливіша детермінанта становлення особистості [429]. При цьому засвоєння соціального досвіду здійснюється поетапно: на кожній стадії соціалізації відбувається становлення різних новоутворень і соціальних якостей, які важливі для формування особистості.

У процесі соціалізації, як було зазначено, індивід засвоює накопичений людством суспільний досвід у вигляді знань про норми поведінки, відповідні способи дій і про явища оточуючого середовища, без яких він не зможе

сформуватися як особистість. Втім, цього недостатньо для становлення неповторної, цілісної особистості. З цього приводу Г.С. Костюк відмічає, що людський індивід стає суспільною істотою, «...особистістю, у міру того, як у нього формується свідомість та самосвідомість, створюється система психічних властивостей. Остання внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції» [170, с. 77]. Саме ця сторона суті особистості пов'язується з другою важливою детермінантою її становлення – індивідуалізацією, яка розглядається як процес набуття людиною самостійності, формування власного та індивідуального способу життя і особливого внутрішнього світу [429]. У цьому зв'язку соціалізація розглядається як процес становлення особистості, але через індивідуальний спосіб реалізації соціального типу, який залежить від активності людини, її відповідальної самостійності, різноманітності форм включення у суспільні відносини, а також передбачає відтворення системи соціальних зв'язків у процесі діяльності та спілкування. З цього приводу Д.І. Фельдштейн відмічає, що соціалізація – це складний, динамічний процес, який розглядається як єдине ціле двох тісно взаємопов'язаних сторін: соціалізації та індивідуалізації [418].

Слід зазначити, що успішною соціалізація може вважатися тільки тоді, коли людина одночасно здатна як адаптуватися до суспільства, так і певною мірою протистояти тим його проявам, які заважають її саморозвитку і самоствердженню. Таким чином (на це особливо звертає увагу В.В. Москаленко), у самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини з суспільством і мірою уособлення її в суспільстві. Разом з тим, на думку автора, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності [238].

Ось чому успішна соціалізація забезпечує, перш за все, розвиток індивідуальності, здатність незалежно мислити і діяти, адекватно визначати свою соціальну роль. І саме від сформованості свідомості індивіда, його

особистісних якостей залежить кінцевий результат соціалізації – становлення особистості у цілому. У цьому контексті Л.С. Виготський підкреслює, що вищим рівнем розвитку особистості є рівень її самоорганізації завдяки розвитку в неї самосвідомості, рефлексії [80].

Отже, у поняття особистості вкладається розгляд її соціально-психологічної сутності, яка поступово формується і зростає в результаті засвоєння нею суспільного досвіду людства та становлення самосвідомості. При цьому особливий акцент робиться саме на розвиток особистості, який забезпечується зовнішньою детермінацією (соціалізацією) та внутрішньою детермінацією (самодетермінацією) – розвитком самосвідомості в процесі індивідуалізації [429].

Важливе місце в дослідженнях відводиться визначенню основних сфер, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості, її розвитку: діяльності, спілкуванню і самосвідомості [16, 238, 260, 358, 387 та ін.]. При цьому підкреслюється, що соціалізація здійснюється в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності. Поступово «набір» діяльностей індивіда розширюється, тобто опановуються все нові й нові види діяльності: соціалізація відбувається як засвоєння нових і різних форм моделей соціальної поведінки, в результаті чого в індивіда поступово формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Загалом сутність перетворень у системі діяльності відбувається у процесі розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності. Між тим, на що звертає увагу Г.М. Андрєєва, формування особистості як суб'єкта діяльності стає можливим завдяки розгортанню процесів сфери спілкування, тобто розширенню соціальних зв'язків індивіда, а також становленню персональної системи особистісних смислів, за якими стоїть, відповідно, орієнтація в системі предметних діяльностей, які задаються суспільством. Важлива роль в соціалізації індивіда належить, безумовно, розвитку і примноженню його контактів з іншими людьми і в умовах суспільно значущої сумісної діяльності. Зі сферою спілкування тісно пов'язана третя сфера соціалізації – сфера самосвідомості. Завдяки спілкуванню індивід

починає правильно сприймати себе й інших, що сприяє становленню в людині образу її «Я». Саме в цій сфері відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, яка пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості, передумовою яких є активне включення індивіда в різні соціальні спільноти [16].

У дослідженнях, присвячених пошуку напрямів і шляхів забезпечення соціалізації, значна увага приділяється розгляду її структури, яка передбачає: зміст (згідно з цією точкою зору про соціалізацію і ресоціалізацію говорять як про пристосування до негативного досвіду); широту, тобто кількість сфер, до яких може пристосуватися особистість [16, 246, 387, 405 та ін.].

Зміст соціалізації більшістю авторів визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів (політичних програм, засобів масової інформації, культури), з іншого – ставленням до цього індивіда, що залежить не тільки від особливостей самої людини, але й від соціальної ситуації, в якій вона перебуває. При цьому найбільш яскраво зміст соціалізації виявляється в особливостях національної психології: етностереотипах, емоційних оцінках.

У зв'язку з цим А.В. Мудрик виділяє наступні складові структури соціалізації: цілеспрямовану соціалізацію (виховання) – спеціальну систему правових, організаційних, матеріальних та духовних умов, які передбачають формування людини відповідно до інтересів і потреб суспільства; відносно спрямовану соціалізацію – впровадження державою економічних, законодавчих, організаційних заходів, які істотно впливають на розвиток певних вікових груп; стихійну соціалізацію – процес, який відбувається під впливом об'єктивних соціально-економічних умов суспільства; свідому самозміну людини – спрямування її розвитку залежно від індивідуальних особливостей і можливостей, відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя [246].

У дослідженнях відмічається, що соціалізація – це безперервний процес, який уможлиблюється, якщо особистість набуває свого розвитку за умови забезпечення проходження нею всіх стадій цього процесу. Спостерігаються

різні погляди на визначення стадій соціалізації в залежності: від віку, провідних видів діяльності, зокрема трудової діяльності, основних життєвих циклів тощо.

Так, Н.В. Андрєєнкова виділяє основні стадії соціалізації в залежності від віку людини: первинна стадія, на якій здійснюється набуття соціального досвіду дитиною; маргінальна (проміжна або псевдостійка) стадія, на якій підліток засвоює соціальні норми; стійка (концептуальна), цілісна (перехід від юнацтва до зрілості) стадія, на якій відбувається остаточне накопичення соціального досвіду у віці від 17-18 до 23-25 років. Автор вважає, що саме у цей період завершується процес соціалізації, відбувається вироблення стійкої системи соціальних орієнтацій та установок [17].

Стадії соціалізації, залежно від віку індивіда, розглядає також В.В. Городяненко. Він виділяє чотири основні стадії: соціалізація дитини; соціалізація підлітка (нестійка, проміжна); тривала (концептуальна) цілісна соціалізація (перехід від юності до зрілості у період від 17-18 до 23-25 років); соціалізація дорослих [387]. На думку автора, на кожній з цих стадій існують «критичні періоди». Щодо соціалізації дитини – це перші 2-3 роки і вступ до школи; для соціалізації підлітка – перетворення підлітка на юнака; для тривалої соціалізації – початок самостійного життя і перехід від юнацтва до зрілості; для соціалізації дорослих – зміна поведінки в новій ситуації.

Згідно з точкою зору Г.М. Андрєєвої, соціалізація у зв'язку з трудовою діяльністю, поділяється на дотрудову, трудову і післятрудова стадії [16]. Такі стадії соціалізації виділяють також О.В. Андрієнко [18], М.Й. Варій, В.Л. Ортинський [60]. В основу їхньої класифікації покладено розуміння соціалізації як засвоєння соціального досвіду, перш за все у трудовій діяльності. Дотрудова стадія, на думку авторів, охоплює весь період життя людини до початку трудової діяльності. Ця стадія розподіляється на два періоди: рання соціалізація, яка охоплює час від народження дитини до її вступу у школу; стадія навчання, яка охоплює весь період, впродовж якого дитина навчається у школі. Трудова стадія припадає на період зрілості людини, хоча демографічна межа «зрілого» віку умовна. Це час, який охоплює весь

період трудової діяльності людини. Післятрудова – настає у літньому віці у зв'язку з припиненням трудової діяльності. Це період, коли відбувається збагачення і, особливо, відтворення соціального досвіду.

А.І. Кравченко розглядає стадії соціалізації як основні життєві цикли: дитинство, юність, зрілість та старість. За ступенем досягнення результату або завершеності процесу соціалізації автор виділяє початкову, або ранню соціалізацію, яка охоплює періоди дитинства і юності, і подовжену, або зрілу соціалізацію, яка охоплює два інших періоди [174].

А.В. Петровським стадії соціалізації визначаються як умова поступового особистісного становлення [280]. Формування особистості, згідно з його поглядами, відбувається, коли людина набуває соціальної зрілості на кожній з них. Цю точку зору ми знаходимо і в І.С. Кона: «Людина стає особистістю, об'єктом і суб'єктом суспільних відносин, послідовно проходячи різні стадії соціалізації» [158, с. 22].

Як свідчить аналіз літературних джерел, на перетинні різних підходів найбільш повно стадії соціалізації визначені у Л.Д. Столяренко, яка виділяє наступні стадії:

– первинну соціалізацію, або стадію адаптації (від народження до підліткового періоду), впродовж якої дитина засвоює соціальний досвід некритично, адаптується, пристосовується, наслідує;

– стадію індивідуалізації (підлітковий вік), на якій у дитини з'являється бажання виділити себе серед інших, критичне ставлення до суспільних норм поведінки. Ця стадія характеризується як проміжна соціалізація, тому що світогляд і характер підлітка все ще нестійкі. Властивості особистості набувають стійкості, на думку автора, у віці 18-25 років, коли спостерігається стійко-концептуальна соціалізація;

– стадію інтеграції (підлітковий і юнацький вік), на якій у дитини з'являється бажання знайти своє місце в суспільстві, тобто «вписатися» в суспільство. Інтеграція проходить успішно, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством;

- трудову стадію (весь період зрілості людини, весь період її трудової діяльності), на якій людина не тільки засвоює соціальний досвід, але й відтворює його шляхом активного впливу на середовище через свою діяльність;
- післятрудова стадія (похилий вік), на якій відбувається відтворення соціального досвіду в процесі передачі його новим поколінням [394].

Стадії соціалізації, визначені Л.Д. Столяренко, які умовно відповідають віковим етапам розвитку людини в онтогенезі, ми взяли за основу в нашому дослідженні. Розглянемо кожен етап соціалізації, виходячи з її сутності та особливостей трактування в психолого-педагогічних дослідженнях.

Первинна соціалізація (або стадія адаптації). Суть адаптації полягає щонайперше у пристосуванні до нових умов існування людини як організму, як носія психічного і соціального. В онтогенетичному плані адаптація, як стадія соціалізації, пов'язується з віком від новонародженого до підліткового. На цій стадії здійснюється активне засвоєння дитиною соціального досвіду, діючих у суспільстві норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності [280].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у низці досліджень соціалізація розглядається саме у контексті проблеми адаптації [15, 16, 158, 225, 272, 280, 394, 444 та ін.]. Підкреслюється, що соціалізація індивіда – це передусім ефективна адаптація в суспільстві. На сьогоднішній день у науці існує велика кількість визначень адаптації: від найбільш загальних, які мають широкий зміст, до вузькоспеціальних, які визначають процес адаптації, виходячи з особливостей конкретного рівня функціонування організму чи системи.

Проблема адаптації розглядається у працях Ю.А. Александровського [12], Б.Г. Ананьєва [15], Ф.Б. Березіна [33], Л.С. Виготського [80], О.М. Леонтьєва [197] та ін. [250, 280, 343, 352, 394]. Аналіз літератури показав, що поняття «адаптація» є одним з основних у науковому дослідженні людини, оскільки саме механізми адаптації забезпечують можливість її існування в мінливих умовах зовнішнього середовища. При цьому людина постійно

стикається як з фізичним (функціонування всіх систем організму), так і соціальним середовищем (людські якості та властивості індивід набуває тільки знаходячись у соціумі). У зв'язку з цим розкриття суті адаптації характеризується двома рівнями: у сфері відносин «організм – природне середовище» та «організм – соціальне середовище». З огляду на це, адаптація багатьма дослідниками розглядається в біологічному та психологічному (або соціальному) аспекті [206, 321, 399, 452, 459 та ін.]. Відповідно до цього, в залежності від рівня функціонування організму людини, виділяють основні види адаптації: біологічну (фізіологічну), психологічну та соціальну, які тісно пов'язані між собою, впливають один на одного і визначають інтегральну характеристику загального рівня функціонування всіх систем організму. Виділяють також похідні від основних видів адаптації: психофізіологічну та соціально-психологічну адаптацію [33, 206, 218, 250, 399, 429 та ін.].

У найбільш широкому розумінні психологічна адаптація визначається як пристосування психологічних властивостей, станів і процесів людини до тих умов, в яких вона знаходиться в даний момент часу [253].

Ф.Б. Березін визначає психічну адаптацію як процес встановлення оптимальної відповідності особистості та оточуючого середовища в ході здійснення притаманної людині діяльності, який дозволяє їй задовольняти актуальні потреби й реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини та її поведінки вимогам середовища. При цьому ефективність процесу адаптації значною мірою визначає успішність діяльності, а також збереження фізичного та психічного здоров'я людини [33].

На соціальному рівні функціонування людини розглядається соціальна та соціально-психологічна адаптація. Під соціальною адаптацією розуміють процес засвоєння індивідом соціальних відносин, норм поведінки і систем цінностей суспільства [367]; багатофакторний і багатомірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямі прогресивних змін як особистості, так і середовища [236]. При соціальній

адаптації обидві сторони цього процесу виступають у ролі активних систем, які взаємно адаптуються одна до одної. Зазначається, що соціальна адаптація набуває виняткової актуальності саме в переломні періоди життєдіяльності людини, в періоди радикальних економічних і соціальних змін у суспільстві. З огляду на це соціальна адаптація розглядається як один з механізмів соціалізації людини – процесу входження у суспільство через засвоєння соціальних норм, ролей, форм спілкування, тобто набуття соціального досвіду, який в подальшому використовується нею для адаптації в соціумі [16, 33, 281, 399 та ін.].

Розуміння соціально-психологічної адаптації дається у працях Г.М. Андрєєвої [16], О.П. Баклицької [24], І.К. Кряжевої [182], С.М. Максимця [212], А.А. Налчаджана [250] та ін. Соціально-психологічна адаптація поєднує в собі психологічний та соціальний фактори й у широкому розумінні розглядається як досягнення динамічної рівноваги людиною, що вперше входить у нове соціальне середовище [341]. Більш глибоким є розуміння соціально-психологічної адаптації як процесу пристосування людини до умов життєдіяльності в групі, тобто процес пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи до окремого індивіда [250]; оволодіння особистістю ролі при входженні у нову соціальну ситуацію [16]. Кінцевою метою соціально-психологічної адаптації виступає досягнення гармонії між особистістю та соціальною групою, що забезпечує ефективність діяльності, розвиток колективу, особистісне зростання людини, а також створює сприятливі умови для самоствердження та самоактуалізації особистості [24, 182, 212, 218, 234, 250, 399 та ін.].

Згідно з концепцією особистості А.В. Петровського, соціально-психологічна адаптація є першою фазою становлення особистості. Автор відмічає, що труднощі подолання цієї адаптаційної фази можуть призвести до суттєвої особистісної деформації, внаслідок чого складаються якості конформності, залежності, безініціативності, з'являються боязкість, невпевненість у собі [280].

Зазначається, що одним із основних засобів сприяння соціально-психологічної адаптації є навчання, виховання та професійно-трудова підготовка; соціально-психологічну адаптацію в процесі свого розвитку й професійно-трудового становлення проходить кожна людина [24, 182, 212, 250, 399 та ін.].

Слід зазначити, що у своєму дослідженні при розв'язанні проблеми соціалізації учнів, за основу беремо саме соціальну і соціально-психологічну адаптацію.

У психолого-педагогічній літературі відмічається, що адаптація охоплює широке коло явищ: від елементарного досвіду пристосування живого організму до середовища і до складної соціально-психологічної адаптації особистості у процесі її соціалізації. При цьому ефективність адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе й оточуючий світ, свої соціальні відносини і можливість їх конструювання, наскільки особистість здатна до змін поведінки в спілкуванні, трудовій і навчальній діяльності, побутовій сфері і т. ін. Стає очевидним, що повноцінне дослідження адаптації людини можливе лише за умови реалізації системного підходу до вивчення всіх рівнів організації людини: від біологічного до психосоціального з урахуванням їх взаємозв'язків і взаємовпливів.

Таким чином, сприяння адаптації передбачає щонайперше забезпечення умов ефективного засвоєння особою суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (навичок та вмінь).

Стадія індивідуалізації. Аналіз проблеми, яка досліджується, показує, що наступною обов'язковою детермінантою формування особистості є процес індивідуалізації – набуття людиною все більшої самостійності, а найголовніше – формування власного унікального способу життя та власного внутрішнього світу. Процес індивідуалізації характеризується тим, що становлення особистості починає забезпечуватися самодетермінацією, внаслідок чого особистість сама починає організовувати своє життя і власний розвиток [431].

Розгляду суті індивідуалізації особи в процесі соціалізації та становлення особистості присвячені дослідження: Б.Г. Ананьєва [15], Г.М. Андрєєвої [16], О.В. Андрієнко [18], О.Г. Асмолова [20], А.І. Кравченко [174], Л.Д. Столяренко [394], Д.І. Фельдштейна [418], О.П. Хохліної [429, 431] та ін., які звертають увагу на те, що на стадії індивідуалізації відбувається деяке відособлення індивіда, яке викликане потребою персоналізації. Дитина, в якій активно формується самосвідомість, намагається виділитися серед інших, зосереджуючи увагу на своєму особливому, неповторному. При цьому особистість виступає як суб'єкт суспільних відносин свого життя, який вже засвоїв певні культурні норми суспільства і здатний проявити себе як унікальна індивідуальність, створюючи щось нове, неповторне, в чому найбільш яскраво і проявляється його особистість; здатний до цілеспрямованої активності, впливів, саморозвитку.

З цього приводу В.М. Маркін відмічає, що найвищими критеріями успішності особистісного зростання є, окрім ефективності діяльності, максимальна самореалізація людини. Якщо на першій стадії найбільш важливим є засвоєння соціального досвіду, то на другій – відтворення, причому в індивідуальних і неповторних формах [215].

Для більш повного розуміння сутності цієї стадії необхідним є розкриття поняття «індивідуальність», тлумачення якого наведено у працях Б.Г. Ананьєва [15], Л.С. Виготського [80], О.Л. Кононко [166], Д.І. Фельдштейна [418], О.П. Хохліної [431] та ін. Поняття «індивідуальність» вказує на неповторність людини, на її психофізичну цілісність і як індивіда, і як особистості. Саме в індивідуальності представлено неповторні індивідні та особистісні властивості, які злито воедино та які й створюють те унікальне, що є в людині. Індивідуальність – це інтегративна унікальність людини [431].

Визначаючи суть індивідуальності та її співвідношення з особистістю, Б.Г. Ананьєв вважає, що індивідуальність – продукт злиття соціального та біологічного в індивідуальному розвитку людини. Якщо особистість – «...це

вершина всієї структури особистісних властивостей», то індивідуальність – це «...глибина особистості та суб'єкта діяльності» [15, с.39].

Л.С. Виготський говорить про те, що особистість – поняття вужче, ніж індивідуальність, оскільки в індивідуальності представлені не лише особистісні, а й індивідні властивості [80].

Д.І. Фельдштейн розуміє індивідуалізацію як виділення соціальної сутності індивіда, який усвідомлює своє «Я». При цьому, відмічає автор, індивідуалізація і соціалізація виступають як необхідні, невідривно взаємопов'язані компоненти єдиного процесу особистісного розвитку, певний рівень якого породжує відповідні можливості самодетермінації, самоуправління особистості [418].

О.Л. Кононко під індивідуалізацією розуміє накопичення людиною власного досвіду соціальної поведінки і спілкування з іншими, вироблення особистого ставлення до приписуваних ролей, становлення особистісних норм, системи смислів і значень. Соціальний досвід, який лежить в основі процесу соціалізації, не тільки суб'єктивно засвоюється, але й активно переробляється, стаючи джерелом індивідуалізації особистості. Автор звертає увагу, що дуже розповсюджена в психології особистості парадигма «від соціального до індивідуального» має серйозні основи і глибокий сенс [166].

Слід зазначити, що пік зростання самосвідомості припадає на підлітковий вік дитини, впродовж якого вона знаходиться на стадії індивідуалізації.

Літературні джерела свідчать, що розуміння стадії індивідуалізації та психологічного наповнення педагогічної роботи базується передусім на використанні положень особистісного підходу [7, 20, 32, 34, 37, 48, 136, 161, 189, 196, 224, 336 та ін.], який передбачає вивчення та розвиток дитини як цілісного, неповторного, унікального утворення на підставі сприяння самопізнання, самоактуалізації, самореалізації її потенційних можливостей. Втім, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що проблема соціалізації та досягнення її результатів на основі забезпечення індивідуалізації дитини, в науці представлена недостатньо і фрагментарно. Стадія

індивідуалізації не представлена й у системі психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дітей у навчальному закладі.

Стадія інтеграції. На цій стадії соціалізації дитина проявляє бажання увійти, «влитися» в суспільство, знайти своє місце в ньому, пропонуючи йому (соціальній групі, оточенню) себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями.

У контексті проблеми соціалізації інтеграція розглядається в дослідженнях Г.М. Андрєєвої [16], О.Л. Кононко [166], А.В. Петровського [280], Л.Д. Столяренко [394], О.П. Хохліної [429] та ін. Зазначається, що вона передбачає досягнення певного балансу між людиною і суспільством. Людина знаходить той оптимальний спосіб життєдіяльності, який сприяє процесу її самореалізації у суспільстві. На цій стадії складаються соціально-типові властивості особистості, які вказують на належність людини до певної соціальної групи.

Згідно з поглядами А.В. Петровського, ця стадія детермінується протиріччями між прагненнями суб'єкта бути ідеально представленим в інших своїми особливостями – з одного боку; і потребою спільноти прийняти, схвалити і культивувати лише ті його індивідуальні особливості, які йому імпонують, відповідно до його цінностей, стандартів, сприяють успіху спільної діяльності – з іншого боку. Інтеграція відбувається і тоді, коли не стільки індивід доводить свою потребу в персоналізації, відповідно потребам суспільства, скільки спільнота трансформує свої потреби згідно з потребами індивіда, який займає в цьому випадку позицію лідера. Якщо протиріччя між індивідом і групою не зникає, виникає дезінтеграція і, як наслідок, особистість витискається із цієї спільноти або набуває в ній ізольованості, що призводить до серйозної особистісної деформації [280].

Інтеграція проходить успішно, якщо властивості людини приймаються групою, суспільством. Якщо не приймаються, можливі наступні варіанти: збереження своєї неповторності й поява агресивних взаємодій (взаємовідносин)

з людьми і суспільством; змінення себе, бажання «стати як всі» – конформізм, зовнішня згода, адаптація [394].

Відмічається [11, 69, 98, 105, 213, 232, 233, 239, 280 та ін.], що стадія інтеграції є дуже важливою в процесі соціалізації дитини, оскільки неприйняття певною соціальною групою, яка має для неї важливе значення, її індивідуальних особливостей і відмінностей, як таких, що не відповідають потребам спільноти, сприяє розвитку в дитині негативних особистісних новоутворень (агресивність, негативізм, неадекватно завищена самооцінка), які в подальшому утруднюють весь процес самоактуалізації. У цьому зв'язку зазначається, що забезпечення адекватного використання виявлених на попередній стадії можливостей дитини у класній та позакласній роботі набуває особливого значення [429].

Втім, спеціальних досліджень, присвячених вивченню інтеграції, як окремої стадії соціалізації, у психолого-педагогічній літературі не виявлено. Фрагментарно представлені й шляхи забезпечення адекватного використання психофізичних можливостей дитини у позакласній роботі, а також формування в неї соціально-психологічних якостей, необхідних для адекватного реагування на прийняття (неприйняття) дитини певною соціальною групою. Не знаходимо ми й визначення основних напрямів педагогічної роботи з учнями на стадії інтеграції з урахуванням проведеної роботи на попередній стадії соціалізації – індивідуалізації, а також даних щодо взаємозв'язку цих двох стадій. Між тим, відмічається, що в педагогічному керівництві самостійною діяльністю підлітків у позакласній, вільний час мають місце суттєві упущення: стихійність в його організації, відсутність цілеспрямованості, системності [408]. Школярі, як правило, не усвідомлюють ролі вільного часу, не можуть його організувати відповідно до своїх інтересів і можливостей, а тому потребують цілеспрямованої, систематичної та дієвої педагогічної допомоги.

Виходячи з цього, розв'язання проблеми соціалізації дітей має здійснюватися також з урахуванням стадії інтеграції, оскільки вона виступає не тільки фактором розвитку окремої особистості дитини, її можливостей і

якостей, але й фактором формування колективу у цілому. При цьому успішна інтеграція дитини в колективі однолітків у подальшому сприяє її інтеграції у широкому ракурсі – у систему суспільних відносин.

Трудова стадія. Ця стадія охоплює весь період зрілості людини, хоча демографічні межі «зрілого» віку умовні. Суть трудової стадії соціалізації полягає в тому, що людина не лише продовжує засвоювати соціальний досвід, а й починає його відтворювати та створювати шляхом активного впливу на середовище завдяки своїй діяльності [394, 429]. При цьому дуже важливим стає оптимальний і усвідомлений вибір особистістю свого професійного шляху.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що цій стадії в контексті соціалізації людини приділяється достатня увага, оскільки головним завданням соціалізації як процесу знаходження особистістю свого місця у суспільстві є її професійно-трудова самовизначення і приєднання до колективної праці як джерела життя. Всупереч думці про те, що соціалізація закінчується із завершенням освіти, більшість дослідників дотримується ідеї продовження соціалізації в період трудової діяльності та визначає її як провідну для розвитку особистості в процесі соціалізації [16, 60, 174, 247, 377, 394, 429, 439 та ін.]. З цього приводу Г.М. Андрєєва відмічає, що «...включення трудової стадії в орбіту проблем соціалізації набуває особливої значущості в сучасних умовах у зв'язку з ідеєю безперервної освіти, у тому числі освіти дорослих» [16, с. 282].

Слід зазначити, що більшість авторів проблему соціалізації на цій стадії розглядає, як правило, в контексті вибору людиною професії, її професійного самовизначення (В.В. Водзинська [71], Є.І. Головаха [91], Є.О. Климов [150], Є.М. Павлютенков [267], В.Г. Панок [270], М.Х. Титма [407], В.В. Ярошенко [458] та ін.). Підкреслюється, що вибір професії має важливе значення в життєвому самовизначенні школярів. Від того, наскільки правильно обрана професія, залежить ефективність діяльності дитини, розкриття її талантів і здібностей. Втім, на нашу думку, змістове наповнення трудової стадії не зводиться лише до професійного самовизначення. Особливого значення

набуває професійне зростання дитини на підставі виявлених у неї психофізичних можливостей на стадії індивідуалізації з наступним розвитком на стадіях індивідуалізації та інтеграції. Така точка зору представлена в психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо, хоча останнім часом саме питанням професійно-трудової соціалізації присвячені певні дослідження [24, 42, 121, 205, 288, 318, 337 та ін.]. У зв'язку з цим, стадія трудової підготовки, її взаємозв'язок з попередніми стадіями, насамперед з індивідуалізацією та інтеграцією, тобто її розгляд в єдиній системі забезпечення соціалізації особи, потребує подальшого дослідження.

Таким чином, соціалізація є необхідною умовою перетворення суспільного досвіду в особистий, особистісного зростання людини, набуття нею соціальної зрілості на кожній стадії соціалізації.

Розв'язання питань соціалізації передбачає визначення її механізмів та показників соціалізації на кожній стадії.

1.2. Механізми і показники соціалізації

В основі соціалізації людини лежать певні механізми, під якими розуміються «...способи усвідомленого або неусвідомленого засвоєння і відтворення соціального досвіду» [18, с. 47]; психологічні впливи або засоби, за допомогою яких здійснюється соціально-психологічне відображення людиною реалій соціального життя, перехід зовнішніх впливів соціального оточення у внутрішні регулятори поведінки індивіда [260].

Трактування механізмів соціалізації у психології та педагогіці представлено у значній низці праць вітчизняних [17, 18, 175, 180, 197, 200, 238, 246, 260, 387 та ін.] та зарубіжних [54, 271, 368, 398, 421 та ін.] вчених.

Так, зарубіжними дослідниками виділяється механізм, який можна визначити як єдність наслідування, імітації, ідентифікації (Т. Parsons, G. Tard, Z. Frade та ін.). У цій єдності провідним є наслідування. Сутність даного механізму автори визначають як прагнення людини до відтворення поведінки

інших людей, яка нею сприймається і здійснюється через соціальну взаємодію. Так, G. Tard ці відносини визначає як типові соціальні відносини, а суспільство розглядає як продукт взаємодії індивідуальних свідомостей, які передаються людьми один одному і сприяють засвоєнню ними цінностей, установок, норм і т.ін. [398]. Цей механізм має особливе значення у процесі дорослішання людини, оскільки дитина, наслідуючи своїх батьків, повторює і копіює їхні слова, жести, дії і вчинки. Саме у цьому ракурсі представлені різні взаємовідносини між людьми: дорослими і дітьми, тільки дорослими, у системі «вчитель - учень». Дія механізму наслідування чітко проявляється у дитини в її іграх, особливо сюжетно-рольових. Саме в процесі гри дитина відтворює різні соціальні відносини, повторює різні життєві ситуації, які спостерігає у навколишньому середовищі або сама стає їх учасником. Слід зауважити, що соціальний досвід, набутий таким шляхом, може бути як позитивним, так і негативним. При цьому можуть відтворюватися як формальні конвенційні відносини, так і міжособистісні.

Z. Frade, виокремлюючи механізми соціалізації, називає імітацію (сюди він включає і наслідування), а в якості нового механізму вводить почуття сорому і провини. Під імітацією він розуміє усвідомлені спроби дитини копіювати і наслідувати поведінку дорослих і друзів, а під ідентифікацією – засвоєння дітьми, як власних, норм поведінки батьків, соціальних цінностей. Почуття сорому і провини Z. Frade ототожнює з негативними механізмами соціалізації, що забороняють і придушують деякі моделі поведінки [421]. Ці механізми спрацьовують, на думку автора, в основному на стадії дитинства, але деякі дослідники їх переносять і на доросле життя особистості.

T. Parsons у теорії соціальної дії спирається на фрейдівські поняття (імітація, ідентифікація), але тлумачить їх під іншим кутом зору. Для нього «...імітація – це процес засвоєння елементів культури шляхом простого наслідування, а ідентифікація – виявлення ставлення до соціального середовища та його складових, прийняття цінностей певних соціальних груп і спільнот, спосіб усвідомлення своєї належності до них» [387, с. 196].

У біхевіоризмі механізмами соціалізації прийнято вважати зовнішнє стимульоване підкріплення тієї чи іншої поведінки і вчинків – научіння.

У. Bronphenbrener механізмом соціалізації вважає прогресивну взаємну акомодацию (приспособаність) між активною людською істотою, яка поступово дорослішає, і мінливими умовами, у яких вона живе [54].

Слід зазначити, що у працях інших дослідників, у тому числі й у вітчизняній психології, також не існує єдиної думки щодо механізмів соціалізації. Існують різні підходи до визначення і тлумачення механізмів, серед яких називають: механізми інтеріоризації і екстеріоризації, що функціонують у процесі спільної діяльності [20, 80, 197, 297]; наслідування, референтну групу, ідентифікацію, рефлексію [238, 246, 248]; навіювання, психологічне зараження, ідентифікацію, авторитет, популярність [59, 246]; конформізм [18, 395].

Так, В.В.Москаленко під механізмами соціалізації розуміє «... механізми переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми, серед яких головну роль відіграє ідентифікація» [238, с. 205]. В.С. Мухіна в якості механізмів соціалізації розглядає ідентифікацію і відособлення особистості [248]; А.В. Петровський – закономірну зміну фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості [280]. О.Є. Панагушина розуміє соціалізацію як «... входження особистості в групу на основі таких механізмів соціалізації, як наслідування, навіювання, конформізм, свідоме дотримання зразків, вплив масових засобів комунікації і культури» [268, с. 126].

Найбільш повне і ґрунтовне визначення механізмів соціалізації дається А.В. Мудриком, який їх розуміє як соціально-психологічні впливи середовища, що безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм і цінностей. Вчений виділяє декілька універсальних механізмів соціалізації, які, на його думку, необхідно враховувати і використовувати в процесі виховання людини на різних вікових етапах. Ці механізми розподіляються на дві групи: психологічні та соціально-психологічні; соціально-педагогічні.

До психологічних і соціально-психологічних механізмів автор відносить наступні: імпрінтинг – фіксування людиною на рецепторному і неусвідомленому рівнях особливостей життєво важливих об'єктів, які на неї впливають. Імпрінтинг відбувається у ранньому дитячому віці; екзистенційний натиск – оволодіння мовою і неусвідомлене засвоєння норм соціальної поведінки, які є обов'язковими в процесі взаємодії із значущими особами; наслідування – слідування якому-небудь прикладу, зразку. Це один із шляхів усвідомленого, або частіше за все – неусвідомленого засвоєння людиною соціального досвіду; ідентифікація (ототожнення) – процес неусвідомленого ототожнення людиною себе з іншими (людиною, групою, колективом, зразком); рефлексія – внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності, притаманні різним інститутам суспільства (сім'ї, одноліткам, друзям, значущим особам тощо). За допомогою рефлексії людина може розвиватися і видозмінюватися внаслідок усвідомлення і переживання тієї реальності, ситуації, в якій вона знаходиться, оцінювання себе і свого місця в цій реальності [246, с. 12].

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації А.В. Мудрик відносить наступні:

– традиційний механізм соціалізації – процес засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які найбільш характерні для її сім'ї та найближчого оточення, що в основному відбувається на неусвідомленому рівні за допомогою некритичного сприйняття прийнятих у суспільстві стереотипів. Ефективність цього механізму проявляється у тому, що певні стереотипи соціального досвіду, поведінки, які були засвоєні, наприклад, у дитинстві, і були нереалізовані з часом, можуть бути задіяні на іншому віковому етапі в результаті зміни життєвих умов;

– інституціональний механізм соціалізації, який спрямований на взаємодію людини з інститутами суспільства і різними організаціями, які визначаються як спеціально створені для її соціалізації (виховні заклади, школа, позашкільні заклади тощо), і такі, що виконують паралельно зі своїми

основними функції соціалізації (суспільні, виробничі, клубні структури, а також засоби масової інформації);

– стилізований механізм соціалізації, який пов'язується з впливом вікової субкультури, тобто соціалізація здійснюється завдяки комплексу цінностей і поведінкових проявів (естетична культура, стиль життя), які є типовими для осіб певного віку. При цьому субкультура впливає на школяра настільки, наскільки групи однолітків є для нього важливими і референтними;

– міжособистісний механізм соціалізації, який пов'язується зі спілкуванням школяра з особами, які є для нього суб'єктивно визначальними. Це передусім батьки (частіше всього - матір), вчитель, шановний дорослий чи одноліток. У процесі такого спілкування відбувається ідентифікація школяра з конкретною людиною при некритичному сприйнятті її поглядів, відносин, установок [246].

О.В. Андрієнко, поряд з наслідуванням, імітацією та ідентифікацією, виділяє також механізм статево-рольової ідентифікації (статевої ідентифікації) або статево-рольової типізації, сутність якого полягає в засвоєнні суб'єктом психологічних рис, особливостей поведінки, притаманних особам визначеної статі. Згідно з поглядами автора, у процесі первинної соціалізації індивід засвоює нормативні уявлення про соматичні, психологічні, поведінкові властивості, які притаманні чоловікам або жінкам. Дитина спочатку усвідомлює свою приналежність до певної статі, потім у неї формується соціальний ідеал статево-рольової поведінки, який відповідає її системі уявлень про позитивні риси конкретних представників цієї статі. Частіше за все таким ідеалом у дитини виступає матір або батько (у цьому зв'язку стає зрозумілим набуття дитиною негативного досвіду своїх батьків). Далі дитина імітує певний тип статево-рольової поведінки, додаючи в нову, створену нею, модель і свої особистісні властивості. Те, як дитина імітує ці відносини, є достовірним відображенням того, що вона бачила у школі або родині. Відмічається, що в сучасних умовах розвитку суспільства механізм статево-рольової ідентифікації набув серйозних змін і деформацій, що, перш за все, пов'язане зі зміною

традицій сучасної сім'ї і, як наслідок, соціальної ролі жінки. Все це відбивається на ролі подружжя у вихованні дітей і на особливостях соціальної адаптації чоловіків і жінок. У цілому динаміка процесів статево-рольової ідентифікації в умовах сучасної соціалізації сприяє прояву негативних соціально-психологічних явищ, що свідчить про порушення цього механізму соціалізації. Такі порушення виникають частіше за все при неправильному вихованні: дитину однієї статі виховують як представника іншої, процес виховання здійснює лише один з батьків, що провокує появу плутанини соціальних ролей тощо. У сучасних умовах сім'я поступово втрачає свою цінність, зростає кількість неповних сімей, стає домінуючим вплив матері на виховання дітей [18].

Між тим, статево-рольова ідентифікація є одним з головних механізмів соціалізації у кожному суспільстві. Вона супроводжує реалізацію багатьох інших механізмів, таких як соціальна оцінка бажаної поведінки, конформізм.

Механізм соціальної оцінки бажаної поведінки бере свій початок з принципу задоволення (Z. Fraude) і здійснюється в процесі соціального контролю (T. Parsons). При цьому регулятором соціальної поведінки індивіда стає оцінка його дій і вчинків оточенням. Відомо, що люди по-різному сприймають один одного і по-різному впливають на інших. В залежності від того, позитивна чи негативна виставляється оцінка, будується подальша діяльність людини, спостерігається або просування вперед, або повне гальмування її діяльності.

Найбільш розповсюдженим механізмом соціалізації, на думку О.В. Андрієнко, є конформність. Поняття конформності пов'язане з терміном «соціальний конформізм», який трактується як некритичне прийняття і дотримання домінуючих у певному суспільстві стандартів, норм, стереотипів масової свідомості, авторитетів та ідеології. Соціальний конформізм розглядається передусім як феномен авторитарного і тоталітарного суспільства, в якому переважають колективні цінності, а прояви індивідуальності пригнічуються. Згідно з поглядами автора, конформність можна розглядати як

механізм соціалізації, який діє на рівні всього суспільства. Втім, цей механізм може включати в себе й елементи індивідуальності. І в демократичному суспільстві існує достатня кількість конформних людей, що обумовлено факторами тиску на них не всього суспільства, а лише конкретних соціальних груп. У цьому випадку конформність такої людини обумовлена її неспроможністю протистояти певній групі і, як наслідок, змінюється її поведінка й установки. В іншому випадку, людина робить вигляд згоди з групою, проте дотримується зовсім іншої точки зору. Ось чому конформність виступає побічним ефектом існування соціального контролю і різною мірою притаманна різним індивідам і соціальним групам. При цьому конформність може бути різною у різних людей. О.В. Андрієнко виділяє зовнішню і внутрішню конформність. Зовнішня конформність проявляється лише у зовнішній згоді індивіда, у той час як він має свою точку зору, свій погляд на різні предмети. Це адаптивні особистості. Якщо індивід змінює свою позицію під тиском оточуючих або в результаті впливу деяких обставин, можна говорити про внутрішню конформність. Така людина сприймає оцінки оточуючих як більш обґрунтовані, порівняно зі своїми власними. Обидві конформності виходять на необхідність розв'язання певного протиріччя між особистістю і групою. Слід зазначити, що людина з вищим ступенем внутрішнього конформізму легко стає об'єктом маніпуляцій з боку інших людей [18]. У цьому контексті доцільно розглядати і негативізм, тобто конформізм навпаки, при якому індивід всупереч позиції більшості та за будь-яку ціну прагне стверджувати свою точку зору. Така особистість легко піддається на провокації і теж стає знаряддям для маніпуляцій.

Отже, збереження певної міри конформності є умовою оптимальної соціалізації, а домінування або відсутність цієї властивості може розглядатися як порушення процесу соціалізації. Причому дія даного механізму залежить як від самої людини, її індивідуальних особливостей, так і від певної групи.

Слід зазначити, що при всій різноманітності визначення механізмів соціалізації, низка авторів (О.Г. Асмолов [21], Л.С. Виготський [80],

О.М. Леонтьєв [197], Д.Я. Райгородський [297], В.В. Столін [393], Т. Шибутані [440], К. Юнг [451] та ін.) загальними і універсальними визначають механізми інтеріоризації (перенесення суспільних уявлень у свідомість окремої людини, перехід зовнішніх практичних дій в розумовий план) соціальних норм, цінностей і типових форм поведінки і екстеріоризації (винесення «назовні» результатів розумових дій), які відбуваються в процесі індивідуальної життєдіяльності.

При цьому Л.С. Виготський визначає соціалізацію як перетворення інтерпсихічного в інтрапсихічне в ході спільної діяльності та спілкування, як інтеріоризацію або присвоєння індивідом суспільного досвіду, культурних знаків, що знаходить своє відображення в культурно-історичній концепції розвитку вищих психічних функцій. Згідно з його поглядами, джерело цього процесу – у соціальних відносинах, взаємодії дитини і дорослого, тобто індивід стає самим собою через інших, а за всіма вищими функціями особистості простежуються соціальні або реальні відносини [80].

Виокремлюючи в якості головних механізмів соціалізації інтеріоризацію і екстеріоризацію, Д.Я. Райгородський вказує на деякі з них:

– механізм самообмеженості, який пов'язаний з виникненням у свідомості особистості когнітивного дисонансу, тобто негативного стану. Такий стан з'являється у випадку, коли людина розуміє, що її досягнення менш значущі, порівняно з досягненнями інших;

– проекційний механізм, який обумовлений приписуванням власних негативних рис іншим, що захищає людину від усвідомлення цих рис у самому собі;

– механізм інтроекції, який тісно пов'язаний з ідентифікацією і є найпростішою формою інтеріоризації. При інтроекції властивості та установки іншого ніби вбудовуються в структуру особистості без спеціального перетворення, у незмінному вигляді. Ідентифікація лежить в основі емпатії, тобто співпереживання емоційного стану іншого [297].

Таким чином, при всій різноманітності підходів до визначення сутності механізмів соціалізації й особливостей їх трактування, більшість вчених виділяє основні, завдяки яким людина стає соціальною істотою, набуває соціального досвіду і зрілості, а саме: традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний, рефлексивний [246]; соціальної ідентифікації [238, 421]; наслідування, конформності, рефлексії, індивідуалізації, психічної активності [18, 175].

Важливим для розуміння суті соціалізації особистості, як показує вивчення проблеми, є розгляд її показників (див. Додаток А).

Головним критерієм соціалізованості особистості виступає не ступінь її пристосування до умов життя, конформізму, а саме ступінь її незалежності, впевненості, самостійності, ініціативності, незакомплексованості в процесі життя. Утім, необхідно підкреслити, що основна мета соціалізації особистості (і передусім особистості дитини) полягає не в її уніфікації, перетворенні у слухняний «механізм», а у задоволенні потреби бути особистістю, «...потреби у самореалізації» [216] та у розвитку здатності до успішного досягнення цієї мети.

Як було зазначено, особистість набуває соціального досвіду в процесі свого поступового розвитку, проходячи всі стадії соціалізації: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, трудової стадії [394]. При цьому порушення соціалізації на одній з них веде до порушення і гальмування процесу соціалізації у цілому. Ось чому для розв'язання проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації важливим є з'ясування питання щодо найбільш суттєвих показників її ефективності на кожній стадії.

На стадії адаптації головним показником розглядається адаптованість або неадаптованість (див. Додаток В). Адаптованість – це інтегративна властивість, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості та визначається відповідністю (власне адаптацією), відносною невідповідністю (неадаптованість) або відсутністю можливості адаптації (дезаптованість) між цілями, прагненнями особистості та досягнутими нею результатами [321].

Неадаптованість пов'язана з тим, що наміри і цілі особистості не узгоджуються з її вчинками, засоби – з можливістю їх застосування, спонукання до дії й задуми – з результатами. Неадаптованість викликається невідповідністю рівня домагань особистості її реальним можливостям, заниженою самооцінкою, відсутністю навичок спілкування, а також впливом афективних переживань, психотравм, стресів, екстремальних ситуацій [там же].

До конкретних показників адаптованості відносять наступні: фізіологічні (задовільне загальне самопочуття, нормальний стан здоров'я і нормальний сон, відсутність захворювань); психологічні (стресостійкість, відсутність невротичних проявів: тривожності й агресивності, емоційної напруженості; позитивне ставлення до навколишнього); соціально-психологічні (задоволеність взаємовідносинами, неконфліктність, емоційний комфорт, адекватне сприйняття себе та інших); соціальні (успішність діяльності та навчання, їх відповідність вимогам соціуму) [6, 12, 33, 182, 218, 250, 429 та ін.].

У цьому плані розглядаються і показники протилежного явища – дезадаптованості. Якщо людина не може успішно адаптуватися, у неї виникає стан напруженості: соматичної, психічної, соціальної, що є передумовою виникнення дезадаптації [1].

Як було зазначено, одним із показників дезадаптованості дитини є наявність у неї невротичних проявів. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що невротичні ускладнення розглядаються в плані її соціалізації, інтеграції у суспільство, соціальної адаптації [37, 68, 117, 218, 235 та ін.] і пов'язуються з симптомами ранньої шкільної дезадаптації, яка провокує емоційно-поведінкові розлади, тобто порушення поведінки і спілкування. В.В. Ерніязова підкреслює, що невротичні ускладнення у розвитку особистості дитини виникають тоді, коли її позитивні якості, не підкріплюючись у процесі спільної діяльності і спілкування з дорослими та однолітками, втрачають глибину, проявляються все слабше, а ознаки невротизму, навпаки, набувають більш виразного характеру [117].

При цьому на перший план виходить стан тривожності, який супроводжується емоційною неврівноваженістю. Тривожність виникає при порушенні збалансованості системи «людина – середовище», при недостатності психічних чи фізичних ресурсів для відновлення в ній рівноваги, що призводить до дезорганізації психіки людини та лежить в основі змін її психічного стану і поведінки [33, 218]. Певний рівень тривожності – природна і обов'язкова особливість людини. У кожної є свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – так звана корисна тривожність. Проте, перевищений її рівень утруднює життя людини (особливо дитини), зводить нанівець її адаптаційні можливості, гальмує адекватну соціальну поведінку взагалі. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї суттєвим компонентом самоконтролю і самовиховання.

Наступним показником, який суттєво впливає на адаптованість дитини, є агресивність. У психолого-педагогічній літературі дається наступне тлумачення агресивності: це показник дезадаптованості, неспричинена об'єктивними обставинами неспровокована ворожість індивіда до інших людей і докільця властивість або риса особистості, що виявляється в тенденції нападати, чинити прикросі тощо [104]; це усвідомлені дії, що заподіюють чи мають намір завдати шкоди об'єкту нападу [45, 353].

Прояв агресії розглядається з двох позицій: агресія визначається зовнішніми чинниками, тобто виникає як наслідок незадоволення дитини своїм статусом у сім'ї, дошкільному закладі чи школі, а також може бути обумовлена внутрішніми властивостями особистості й формується в процесі соціалізації [26, 38, 41, 113, 148, 175, 235 та ін.].

Так, О.Є. Мойсеєва виникнення і розвиток агресивності дітей розглядає в системі провідних переживань, пов'язаних зі стратегією особистісного становлення, а також визначає агресивність як вторинне, соціальне новоутворення індивіда, природну основу якого складають генетично первинні емоції, включені в процес соціалізації особистості [235]. Оскільки агресія є складною структурно-динамічною формою організації поведінки, яка

змінюється в процесі соціалізації та може виступати одним з показників поведінки особистості, створення нею власних поведінкових норм, виникає необхідність профілактики та корекції проявів агресивності у дітей.

Зниження рівня дезадаптованості у дітей – це, перш за все, зниження рівня таких невротичних проявів, як тривожність та агресивність. Втім, те, наскільки легко й швидко дитина пристосується до умов школи, залежить і від сформованості вмій і навичок, які визначають процес адаптації. А саме: вмій усвідомлювати вимоги вчителя та відповідати їм, встановлювати міжособистісні стосунки з педагогами й однокласниками, приймати і дотримуватись правил життя класу та школи; навичок спілкування та гідної поведінки з однолітками, самостійного вирішення конфліктів мирним шляхом.

Отже, від рівня готовності дитини до навчання у школі багато в чому залежить ефективність процесу її адаптації на цій стадії, що, в свою чергу, значною мірою визначає успішність всієї подальшої навчальної діяльності школяра, збереження його фізичного та психічного здоров'я.

На стадії індивідуалізації показниками ефективності соціалізації розглядаються сформованість самосвідомості дитини, передусім усвідомлення нею своїх психофізичних можливостей, та її адекватна самооцінка (див. Додаток В).

Проблема розвитку самосвідомості, як основи становлення індивідуальності особистості, висвітлена в працях Б.Г. Ананьєва [15], Л.І. Божович [48], Л.С. Виготського [80], І.С. Кона [159, 161] та ін. [196, 225, 249, 346, 394]. У них зазначається, що процес зростання особистості дитини, набуття нею соціальних якостей – це насамперед процес розвитку свідомої особистості: без свідомості та самосвідомості не може бути й особистості. При цьому «... особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не лише оточуючих, але й себе у своїх стосунках з оточуючими...» [346, с. 635].

С.Л. Рубінштейн зазначає, що процес становлення особистості людини включає, як невід'ємний компонент, формування її свідомості та самосвідомості; самосвідомість не має самостійного шляху розвитку, окремого

від розвитку особистості; самосвідомість є продуктом цього розвитку. «У процесі розвитку самосвідомості центр тяжіння для підлітка все більш переноситься від зовнішньої сторони особистості до її внутрішньої сторони...» [346, с. 637].

Для самосвідомості, відмічає Л.Д. Столяренко, найбільш важливо стати самим собою, сформувати себе як особистість, залишатися самим собою, незважаючи на всі перешкоди, і вміти підтримувати себе у важких ситуаціях [394].

У літературі знаходимо таке визначення самосвідомості: це відносно стійка, усвідомлена система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми [104].

Суть самосвідомості розкривається через поняття: «Я-концепція», самооцінка, рівень домагань. Самосвідомість включає компоненти: когнітивний (знання про себе, їх усвідомлення, розуміння самого себе); емоційний (певне ставлення до себе); оцінно-вольовий (контроль та регуляція власної внутрішньої та зовнішньої діяльності) [394].

У структурі самосвідомості виділяють: усвідомлення близьких і віддалених цілей, мотивів свого «Я» («Я як діючий суб'єкт»); усвідомлення своїх реальних і бажаних якостей («Реальне Я» і «Ідеальне Я»); пізнавальні, когнітивні уявлення про себе («Я як об'єкт спостережень»); емоційне, почуттєве уявлення про себе [там же].

Самосвідомість виникає на основі суспільно-трудової діяльності, під час якої у людини розвивається здатність усвідомлювати не лише навколишню дійсність, а й саму себе. Слід зазначити, що оцінкою ставлення індивіда до самого себе виступають передусім інші люди, тобто «...усвідомлювана поведінка є не стільки проявом того, яка людина насправді, скільки результатом уявлень людини про себе, які склались на підставі спілкування з нею оточуючих» [394, с. 238]. Нормальний розвиток самосвідомості дитини ґрунтується на основі її аналізу наслідків власної діяльності, вчинків, взаємин з іншими людьми і потребує повноцінного функціонування різних сфер

особистості (інтелектуальної, емоційної, вольової). Тому основне педагогічне завдання – сформувати у дитини адекватне уявлення про себе та мобілізувати наявні в неї можливості самовдосконалення.

Одним із показників успішної соціалізації дитини на стадії індивідуалізації є її адекватна самооцінка, яка є основним структурним компонентом самосвідомості. У психологічній літературі дається таке її визначення: «...це оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, емоційно-вольових, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, ставлення до себе оточуючих і свого місця серед них» [344, с. 110]; «... цінність, значущість, якою людина наділяє себе у цілому чи окремі сторони власної особистості. Самооцінка формується як результат зіставлення власних якостей з еталонами, зразками, втіленими в якостях інших людей, нормах моралі» [104, с. 411].

Самооцінка є ядром особистості, одна із головних характеристик її самосвідомості, від неї залежить критичність, вимогливість особистості до себе, ставлення до успіхів та невдач. Самооцінка виступає регулятором взаємовідносин дитини із зовнішнім середовищем, оскільки вона поступово усвідомлює свою «цінність» і виділяє себе як особистість у цілому. Самооцінка активно формується у підлітковому віці та суттєво впливає на весь подальший життєвий шлях особистості, оскільки оцінка нею своїх психічних здібностей «... не тільки передумова, але й результат її вчинків і дій» [346, с. 642]. При цьому людина вчиться передусім оцінювати інших і тільки потім – себе. Лише у віці 14-15 років підліток оволодіває вмінням самоаналізу, аналізує свої досягнуті результати і оцінює себе взагалі.

Самооцінка характеризується такими параметрами: рівнем (високим чи низьким); адекватністю, що визначається її співвідношенням з реальною успішністю (адекватною чи неадекватною). Оптимально сформована самооцінка дитини передбачає поєднання у цілому її позитивної самооцінки з адекватними оцінками різного рівня своїх окремих якостей. В умовах постійної негативної оцінки дитини з боку оточуючих можливе викривлення самооцінки як вбік її неадекватного завищення, так і заниження, що деструктивно впливає

на особистість, негативно позначається на її розвитку, сприяє виникненню невротичних проявів. Тому формування адекватної самооцінки у дитини є запорукою її гармонійного розвитку [48, 93, 104, 124, 159, 344, 346 та ін.]. На формування самооцінки впливає багато факторів, які діють з самого дитинства (ставлення батьків і педагогів, положення серед однолітків тощо).

Важливим показником соціалізації на стадії індивідуалізації є усвідомлення дитиною своїх психофізичних можливостей – властивостей, що найбільшою мірою впливають на успішність діяльності (задатки, нахили, здібності). У психолого-педагогічній літературі знаходимо визначення цих властивостей людини, які мають відношення до визначення показників соціалізації на стадії індивідуалізації [279, 344, 402, 430 та ін.].

Здібності визначаються як стійкі психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності [104]. Вони формуються впродовж життя людини, тісно пов'язані зі спрямованістю особистості, з тим, наскільки дитина має схильність до тієї чи іншої діяльності. Здібності відрізняють одну людину від іншої та не зводяться до тих знань, умінь та навичок, що є у неї, і що особливо важливе – здібності завжди є результатом розвитку [402]. Здібності не є вродженими, вони мають соціальну природу. У цьому зв'язку визначальними у розвитку здібностей стають умови життя і взаємини дитини з навколишнім середовищем.

Значну роль в аналізі проблеми здібностей відіграв Б.М. Теплов. Згідно з його концепцією, в основі розвитку здібностей лежать задатки – певні природжені анатомо-фізіологічні особливості людини, зокрема нервової системи, мозку, органів чуття [там же]. Задатки є органічною основою також інших психічних властивостей: темпераменту, характеру тощо. Втім, слід зазначити, що задатки є лише передумовою розвитку здібностей, які розвиваються на їх основі, але не визначаються ними, тобто вони впливають на формування і розвиток здібностей людини, на рівень її досягнень, але цей вплив не є визначальним. Розвиток здібностей здійснюється «... у сукупності із задатками у вигляді спіралі. Реалізація можливостей, які надають здібності

одного рівня розвитку, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей більш високого рівня і так далі» [344, с. 227].

Суть здібностей дитини щонайперше розкривається при опануванні нею системи знань, вмінь та навичок. З одного боку, успішність засвоєння знань, вмінь та навичок залежить від певних здібностей, а, з іншого, їх формування відбувається на підставі опанування пов'язаних з ними знань, умінь, навичок. Таким чином, знання та вміння є умовою розвитку здібностей, а здібності – умовою успішного оволодіння знаннями та вміннями [там же]. Здібності розвиваються із засвоєнням суспільного досвіду, у процесі виховання і навчання, трудової діяльності. У цьому зв'язку їх розвиток стає особливо значущим у процесі підготовки дітей до самостійного життя. Тому зростання особистості на стадії індивідуалізації розглядається також й як розвиток її здібностей [20, 31, 32, 93, 135, 191, 225, 287, 336, 402 та ін.].

Безпосередньо зі здібностями пов'язані також інтереси і нахили дитини. Інтерес – «це активна пізнавальна спрямованість людини на певний предмет чи явище діяльності, пов'язана з позитивним емоційним ставленням до пізнання об'єкта чи опанування відповідної діяльності» [104, с. 232]; «...прагнення дитини зосереджувати увагу на певних предметах, явищах, всебічно їх вивчати» [279, с. 4]. Якщо дитина віддає перевагу одному з видів інтересів, це кваліфікується як нахил. Під нахилом розуміється стійка орієнтованість на певну діяльність, бажання виконувати її самостійно [там же]. Нахили – це соціальні властивості, виявлення і розвиток яких набуває особливого значення в процесі соціалізації дитини. Саме у підлітковому віці інтереси і нахили стають міцнішими, оскільки з часом вони складуть основу професійного становлення старшокласників.

На розвиток особистості в процесі соціалізації впливають всі інші її індивідуальні психологічні особливості. Індивідуальні особливості психіки – це значущі та стійкі риси, що характеризують особистість, її психічний склад (інтелектуальну, емоційну, вольову сферу, темперамент, характер). При цьому особливого значення набувають позитивні якості дитини, тобто ті особливості

її характеру і темпераменту, на які конкретно можна розраховувати і спиратися, запроваджуючи роботу по забезпеченню соціалізації в навчальному закладі.

На стадії інтеграції особливого значення набуває можливість дитини реалізувати свої здібності, нахили, позитивні якості у життєдіяльності, у тому числі й позакласній роботі, у вільний час. У зв'язку з цим показниками ефективності соціалізації на цій стадії є різноманітні форми адекватного використання психофізичних можливостей дитини, а також розвиток соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі. Особливого значення набуває й адекватність виконання учнями певних соціальних ролей, що допомагає їм розвивати свої здібності, позитивні якості, тобто удосконалювати і поводити себе, виходячи з інтересів колективу (див. Додаток В).

У психолого-педагогічних дослідженнях визначення сутності соціальних ролей, особливостей рольової поведінки учнів представлено у працях С.Л. Горбенко [95], П.П. Горностая [98], Т.В. Кравченко [175], Л.Д. Столяренко [394] та ін., які відмічають, що засвоєння соціальних ролей є частиною процесу соціалізації особистості, неодмінною умовою її інтегрування, тобто «вростання» у суспільство. При цьому людина, засвоюючи певні соціальні ролі, опановує соціальні стандарти поведінки, вчиться поводити себе згідно з нормами і правилами групи, де вона знаходиться, оцінює себе з позиції набутих ролей і здійснює самоконтроль.

Л.Д. Столяренко дає наступне визначення поняття: «соціальна роль» – «...це відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людей, залежно від їх статусу чи позиції в суспільстві, у системі міжособистісних стосунків» [394, с. 609]. П.П. Горностай зазначає, що важливого значення набуває адекватний вибір ролі, який дозволить більшою мірою інтегрувати своє неповторне «Я» у певну групу і власну життєдіяльність, визначити конкретне місце у соціальній системі, тобто свій соціальний статус. Ось чому «... виконання ролей можна розглядати не тільки як виконання рольових очікувань групи, але й як процес самоідентифікації, самореалізації, що супроводжуються рольовими

переживаннями і формуванням ціннісно-часових орієнтацій особистості» [98, с. 159].

С.Л. Горбенко вказує на необхідність виконання дитиною певних соціальних ролей при збереженні своєї індивідуальності [95]. При цьому важливим стає добір соціальної ролі для кожного учня відповідно до його можливостей, а також необхідності для групи, в якій він знаходиться. Ось чому саме на стадії інтеграції особливої значущості набуває самореалізація кожної дитини, її інтегрування в різні сфери життєдіяльності завдяки певним соціальним ролям, виконання яких розглядається як використання психофізичних та індивідуально-психологічних особливостей дітей.

На трудовій стадії професійне становлення відбувається через розвиток особистістю своїх можливостей й індивідуальних особливостей для професійного самовизначення і самореалізації у професії та подальшого професійного зростання з опорою на свої задатки, здібності та позитивні якості. При цьому забезпечується реалізація можливостей дитини. Це передбачає розгляд уявлень про відцентровану тенденцію в особистісному підході [336], тобто використання окремих особистісних якостей дитини у цілісному особистісному контексті у навчанні, вихованні, професійній підготовці. Отже, на трудовій стадії показниками забезпечення ефективності соціалізації є розвиток можливостей дитини в процесі її професійної підготовки. Це передусім показники успішності професійно-трудової діяльності, її ефективність (якість, швидкість та продуктивність), розвиток професійно важливих якостей, рівень сформованості трудових навичок (див. Додаток В).

Таким чином, соціалізація забезпечується функціонуванням певної системи усвідомлених та неусвідомлених механізмів, а її успішність визначається основними показниками на кожній з її стадій з урахуванням особливостей та можливостей розвитку дитини на різних вікових етапах.

1.3. Особливості соціалізації на різних вікових етапах

У психологічній літературі [1, 19, 80, 118, 152, 189, 196, 238, 248, 260, 280, 325, 332 та ін.] зазначається, що особистість набуває свого розвитку в процесі онтогенезу. Різні складові соціуму нерівноцінні і мають неоднаковий вплив на індивіда в різні періоди його життя. Кожен віковий період характеризується сукупністю специфічних закономірностей розвитку – певними змінами, психічними новоутвореннями, основними досягненнями. Як наслідок, змінюються відносини особистості та середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, увесь хід її розвитку на певному етапі.

Критерії вікової класифікації визначаються конкретно-історичними, соціально-економічними умовами виховання та розвитку, що співвідносяться з різними видами діяльності, а також з віковою фізіологією, дозріванням психічних функцій, які визначають сам розвиток і принципи навчання [248].

Так, Л.С. Виготський в якості критерію вікової періодизації розглядає психічні новоутворення, які є характерними для конкретного етапу розвитку. На його думку, визначальне значення мають періоди кризи – часу, коли відбувається стрімка й докорінна перебудова функцій і відносин дитини. Відмічаються також значні зміни й у розвитку особистості. Чергування кризових і стабільних періодів розглядається як закон психологічного розвитку. Проте, у критичні періоди не припиняється конструктивна робота людини, а руйнівна діяльність спричиняється необхідністю розвитку нових властивостей і рис особистості. На думку вченого, негативний зміст розвитку в переломні періоди – лише зворотна, або тіньова, сторона позитивних змін особистості, які складають головний і основний сенс усякого критичного періоду [80].

Кожний віковий період характеризується й позитивними змінами у розвитку особистості: дитина набуває нового соціального досвіду, у процесі якого формується інше сприйняття оточуючої дійсності та себе, свого внутрішнього життя; подальшого розвитку набувають психофізіологічні можливості, які спрямовані на подальше її зростання. Становлення особистості

розуміється як зміна етапів, на кожному з яких відбувається узгодження індивідуальних, біологічних чинників із соціальними. Для позитивного та поступального розвитку людини необхідна перевага позитивної ідентичності над негативною [260].

Критерієм вікової періодизації О.М. Леонтьєва є провідні види діяльності, які обумовлюють найголовніші зміни в психічних процесах та психологічних особливостях дитини на певній стадії розвитку [196].

А.В. Петровський, в залежності від кожного вікового періоду, виділяє етапи поступового зростання індивіда, які розуміються як фази розвитку особистості: адаптація, індивідуалізація та інтеграція [280]. Для кожного віку дитини стають особливо значущими своя специфічна соціальна група, вид активності та авторитетна особа (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Соціалізація особистості дитини в різні вікові періоди її розвитку

Віковий період (етап)	Вік дитини	Соціальна група	Значущий вид активності для дитини	Авторитетна особа
Переддошкільний вік (раннє дитинство)	1-3 роки	сім'я	гра (предметна)	батьки, насамперед мати
Дошкільний вік	3-6 років	дитячий садочок, дитяча група	гра (рольова)	вихователька, батьки
Молодший шкільний вік	6-11 років	школа, клас	учіння	вчитель
Середній шкільний (підлітковий)	11-14 років	школа, група однолітків	спілкування	однолітки
Старший шкільний вік (юнацький)	15-18 років	школа, певний колектив	навчально-професійна діяльність	колектив

У *ранньому дитинстві* розвиток особистості здійснюється передусім у сім'ї, яка може бути для дитини прикладом позитивної або негативної поведінки. Важливо підкреслити, що саме у сім'ї дитина засвоює тип відносин, який потім буде визначати стиль її подальшого життя та цінності, на які вона буде орієнтуватися в майбутньому.

Основними досягненнями цього віку, який визначає розвиток психіки дитини, є: оволодіння тілом, оволодіння мовленням, розвиток предметної діяльності. Дитина починає входити у соціальний простір людських відносин, поступово оволодіває формами поведінки у суспільстві, у неї виникає потреба у позитивних емоціях і потреба бути визнаною [248].

При цьому у переддошкільному віці фази розвитку особистості мають наступні результати: на стадії адаптації відбувається засвоєння найпростіших навичок, оволодіння мовою як засобом спілкування і прилучання до соціуму, спостерігається невміння виділити своє «Я» із оточуючих уявлень; на стадії індивідуалізації відбувається демонстрування у своїй поведінці притаманних дитині відмінностей від оточуючих її людей, протиставлення їм себе: «моя мама», «я – мамина», «мої іграшки» і т. ін.; на стадії інтеграції дитина починає керувати своєю поведінкою, радитися з оточуючими, підкорятися вимогам дорослих і висувати свої розумні вимоги, з якими можна погодитися.

Період дошкільного віку визначається фундаментальним у процесі соціального становлення особистості. Проблеми розвитку особистості та її соціалізації у цей період присвячені дослідження І.Д. Беха [37], П.П. Блонського [44], А.М. Богуш [105], Л.І. Божович [48], Л.С. Виготського [80], Н.В. Гавриш [105] та ін. [166, 248, 260, 282, 293, 339], які відмічають, що дошкільне дитинство – найважливіший етап, від якого залежить весь подальший шлях розвитку дитини як особистості. Саме в цей період у неї починає формуватися соціальна орієнтація, проявляються ознаки самоорганізації, набувається перший соціальний досвід. Соціальний розвиток особистості здійснюється через засвоєння правил взаємовідносин між людьми і через взаємодію дитини з оточуючими предметами. Від того, наголошують автори, наскільки успішним буде формування соціальних норм і правил поведінки дитини на цьому етапі, залежить успіх її подальшої соціалізації. У дошкільному віці відбувається включення дитини в групу однолітків в умовах дитячого садочка. Референтною особою у цей період для малюка стає

вихователька, манери і спосіб поведінки якої він переймає і бере за відповідний зразок, нарівні з батьками.

Фази розвитку особистості у цьому віковому періоді передбачають: на стадії адаптації – засвоєння норм і способів поведінки, які схвалюються як батьками, так і вихователями через взаємодію з ними і з іншими дітьми; на стадії індивідуалізації – намагання дитини знайти в собі такі якості та риси, які будуть вирізняти її серед інших дітей; на стадії інтеграції – гармонізацію неусвідомленого намагання дитини визначити свою особисту неповторність, готовність дорослих прийняти тільки те у неї, що відповідає завданню переходу дитини на новий етап виховання, у школу, тобто на наступний період розвитку особистості [394].

Особливого значення набуває розвиток самосвідомості, становлення внутрішньої позиції дошкільника стосовно інших людей через усвідомлення свого власного «Я» та своїх вчинків. При цьому у соціалізації особистості провідну роль відіграють дорослі, їхні знання, вчинки, оцінювання ними дій дитини. Але не слід відкидати і вплив на становлення дошкільника інших дітей, тієї найближчої соціальної групи, в якій задовольняються дитячі потреби у спільній діяльності, спілкуванні, емоційному контакті тощо.

Отже, особливостями цього періоду в плані соціалізації визначаються наступні: головним чинником соціального розвитку дитини є сім'я та найближче оточення; дитина починає усвідомлювати своє «Я», відокремлюючи себе від матері й інших людей. Паралельно у неї виникає відчуття самотності, беззахисності та тривоги, тобто по мірі того, як дитина відокремлюється, вона починає усвідомлювати свою самотність; роки дошкільного дитинства є сенситивним періодом для соціалізації особистості [339]. Перехідний стан періоду дитини від шести до семи років визначається цілковитою зміною її особистості. Криза цього періоду свідчить про готовність дитини увійти у нову соціальну ситуацію розвитку, коли «... виникає нова єдність оточуючих і особистих моментів, що роблять можливим новий етап розвитку – шкільний вік» [282, с. 380].

Період молодшого шкільного віку є визначальним у формуванні механізмів осмислення й інтерпретації соціального досвіду, оскільки з інтенсивним розвитком усного мовлення дитина намагається вербально визначити свої життєві проблеми і переживання, починає усвідомлювати свій власний досвід. Нова соціальна ситуація потребує від дитини зовсім інших відносин, пов'язаних з набуттям навичок навчальної діяльності та дисципліни. У зв'язку з цим у неї підвищується психічна напруженість, що відбивається не тільки на її фізичному стані, але й на загальній поведінці. При цьому молодший школяр ще не може зрозуміти причини труднощів, яких він зазнає, і як наслідок, виникають негативні емоційні реакції: гнів, страх, образа, замкнутість, які провокують відчуженість дитини.

Проблема розвитку особистості молодшого школяра і питання його соціалізації досліджувались такими вченими, як А.М. Богуш, Н.В. Гавриш [105], Н.Ф. Голованова [89], Т.В. Кравченко [175], С.М. Курінна [186] та ін. [213, 234, 248, 260, 270, 274, 282, 388]. Вони зазначають, що початок навчання є одним із відповідальних і значущих періодів у житті кожної дитини.

В.С. Мухіна відмічає, що дитина у цьому віці відкриває для себе нове місце в соціальному просторі людських відносин [248].

У новій соціальній ситуації розвитку дошкільник переходить на якісно новий рівень, стає учнем, що супроводжується формуванням у нього нових інтересів, прагнень, бажань виконувати суспільно необхідну і корисну діяльність. З цього приводу Л.І. Божович зауважує, що дитина, яка приходить до школи, «... повинна бути готовою не тільки до засвоєння знань, але й до того нового способу життя, того нового ставлення до людей і до своєї діяльності, що пов'язані з переходом до шкільного життя» [48, с. 216-217].

Вступ до школи суттєво змінює коло соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її «Я концепцію», оскільки саме у школі дитина вперше потрапляє у ситуацію, коли її діяльність соціально оцінюється, учень стає об'єктом оцінювання його розумових, соціальних і фізичних можливостей, звертається увага на норми читання, письма, рахунку, на поведінку і

дисциплінованість дитини взагалі, вміння спілкуватися з однолітками. На підставі цих уявлень починається інтенсивний розвиток самооцінки молодшого школяра. Учень починає вперше аналізувати свою поведінку і поведінку інших людей. При цьому набутий негативний досвід формує у молодшого школяра певні стереотипи, не тільки негативне уявлення про себе як про учня, але й негативну загальну самооцінку, що може призвести до ускладнень процесу соціалізації [282]. Це найперше проявляється у самотності молодшого школяра, відсутності у нього дружніх стосунків з однолітками, незалученості до референтної групи.

У молодшому шкільному віці формування особистості, як і у дошкільному віці, проходить три основні фази свого розвитку (адаптації, індивідуалізації, інтеграції). Дитина опиняється у новій соціальній групі однолітків, яка спочатку є неорганізованою і здебільшого керується вчителем. Авторитет педагога для молодшого школяра стає дуже важливим, оскільки він не тільки виступає регулятором взаємовідносин дитини з її однолітками, батьками, іншими дорослими, але й виставляє оцінки, декларує нові обов'язки учня у новій соціальній групі дітей (класі), а сама дитина, перетворюючись на школяра, змінює свою соціальну роль і соціальну позицію взагалі. При цьому відбувається зміна провідного виду діяльності: від гри до навчання, що вимагає певних зусиль. Для періоду молодшого шкільного віку дуже важливим стає інтегрування дитини у систему: «учень-учні» і особливо: «учень-вчитель», «учень-батьки»; «...вміння дітей доволіно регулювати свою поведінку і керувати нею, що стає важливою властивістю особистості дитини» [394, с. 632]. Особливого значення набуває успішність перетворення дошкільника на молодшого школяра, що дозволяє попередити відхилення в соціальному розвитку дитини й надалі, оскільки переважна більшість учнів, що погано навчалася в початковій школі, залишається неуспішною до закінчення школи. Ось чому на цьому віковому етапі таким важливим є пристосування дитини до нових умов навчального закладу, опанування нової діяльності, виконання нових

соціальних ролей, набуття соціального досвіду, тобто розв'язання завдань соціалізації взагалі.

Середній шкільний (підлітковий) вік визначається як найбільш незахищений віковий період, який супроводжується кризою переходу від дитинства до дорослості. У процесі подальшої соціалізації підліток набуває певного досвіду, який позначається не лише на позитивних, але й негативних наслідках його розвитку. Вступ дитини до підліткового віку не означає її входження у нову групу, а являє собою подальший розвиток особистості у групі, яка розвивається, але у нових, змінених умовах і обставинах (поява вчителів-предметників замість одного вчителя молодших класів, нові вимоги до навчання, інші форми спілкування з однолітками тощо) при наявності суттєвої перебудови організму в умовах статевого дозрівання. Головним у підлітковому віці є вихід дитини на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства.

Особливостям підліткового віку, питанням розвитку особистості в цей період та її соціалізації присвячені праці І.Д. Беха [36], Л.І. Божович [48], Н.В. Заверико [121], Т.В. Кравченко [175] та ін. [248, 269, 289, 332, 346, 394, 456], в яких зазначається, що підлітковий вік характеризується суперечливими тенденціями соціального й особистісного у розвитку дитини, які відбиваються на процесі її соціалізації.

Підлітковий вік – це один з найважливіших періодів життя дитини, протягом якого вона «...проходить великий шлях у своєму розвитку: через внутрішні конфлікти з самою собою та іншими, через зовнішні зриви і підйоми вона може отримати відчуття особистості» [248, с. 345]. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з прагненням підлітка до саморозвитку і самопрояву, набуття ідентичності, самоствердження у процесі пошуків свого «Я» на основі уявлень про себе, створення образу свого «Я» [20, 32, 34, 80, 159, 161, 168, 224, 226, 248, 331 та ін.]. При цьому особливості психічного розвитку дитини проявляються насамперед у системі її взаємостосунків з оточуючими людьми; особливого значення набуває спілкування, тобто саме у процесі

спілкування з однолітками учень усвідомлює себе особистістю, а також відбувається деяке його відособлення, яке викликане потребою персоналізації. Особистість виступає як суб'єкт суспільних відносин, який вже засвоїв певні культурні норми суспільства і здатний проявити себе як унікальна індивідуальність, створюючи щось нове, неповторне, у чому найбільш яскраво і проявляється його особистість. Якщо під час соціалізації дитини молодшого шкільного віку головною для неї є соціальна адаптація, то для соціалізації підлітка – соціально-психологічна адаптація; особливу роль відіграє становлення його внутрішнього світу (самосвідомості), тобто центральне місце займає переведення елементів зовнішнього світу у внутрішнє «Я» особистості. Важливим напрямом стає формування соціальної свідомості, уявлень і переконань щодо людських стосунків.

Характерною особливістю підліткового віку є також зміна провідної діяльності дитини з оволодіння навчальною діяльністю на інтимно-особистісне спілкування, важливе значення якого для підлітка підкреслюється багатьма дослідниками [1, 48, 170, 175, 248, 394, 399, 418 та ін.]. Група однолітків стає для дитини референтною, починає визначати її норми моралі, ціннісні орієнтації, самооцінку та форми поведінки. Слід зазначити, що у підлітковому віці мікроцикли розвитку особистості для одного і того ж школяра відбуваються паралельно у різних референтних групах. Підліток, включаючись у різні види діяльності та різні соціальні групи, всебічно контактує з різними людьми й умовами, що їх оточують, сприймає певні норми їхньої поведінки. При цьому успішна інтеграція в одній з них може супроводжуватися дезінтеграцією в іншій; індивідуальні властивості, які ціняться в одній групі, не приймаються в іншій, де присутні та домінують зовсім інша діяльність й інші ціннісні орієнтації.

Таким чином, бурхливі фізичні та фізіологічні зміни, нестабільність емоційного фону, хибне почуття дорослості, у результаті чого спостерігається загострення стосунків з дорослими, робить підлітковий вік кризовим. Між тим, підлітковий вік, незважаючи на свою кризовість, може стати для дитини

початком нового життя, нових успіхів, розкриттям власних можливостей, здібностей, прихованих ресурсів. Але це стає можливим лише за умови успішності її соціалізації, яка пов'язана з певними труднощами.

Отже, успішна соціалізація забезпечує розвиток індивідуальності учня, здатність незалежно мислити і діяти, а неуспішна – сприяє тривожності, невпевненості у собі та у своїх можливостях, що призводить до невизначеності підлітком щодо свого майбутнього і нерозуміння свого місця у соціальному середовищі. Це стає особливо важливим у нових, нестабільних, соціально-економічних умовах розвитку суспільства, які визначають збільшення проблем у підлітковому середовищі.

Старший шкільний (юнацький) вік має свою специфіку соціального розвитку. Проблемам цього вікового періоду, у тому числі й у плані соціалізації, присвячені дослідження О.В. Аверіна [3], І.Д. Беха [37], В.Л. Вдовиченка [62], В.І. Войтко [73], М.Ф. Головатого [90], Є.І. Головахи [91], В.І. Журавльова [120] та ін. [134, 163, 175, 241, 243, 325, 332, 336, 346, 394]. Вони зазначають, що саме у цей період виразно виявляється прагнення особистості зрозуміти навколишній світ відповідно до своїх установок та поглядів, самотійно розібратися у моральних проблемах всупереч уявленням оточуючих дорослих.

Юнацький вік розуміється як «...етап формування самосвідомості та власного світогляду, етап прийняття відповідальних рішень, етап близькості людини, коли цінності дружби, любові, інтимної близькості можуть бути першорядними» [394, с. 643]; це період, коли людина «...може пройти шлях від невпевненого, непослідовного отрока, який домагається дорослості, до дійсного дорослішання» [248, с. 420]. Юнацький вік являє собою начебто «третій світ», який існує між дитинством і дорослістю, оскільки біологічне, фізіологічне і статеве дозрівання вже завершено (вже не дитина), але у соціальному відношенні це ще не самотійна доросла особистість [394].

У старшому шкільному віці на перший план виходить проблема вибору життєвих цінностей. Надзвичайно важливим надбанням стає прагнення до

самовизначення як в особистісній, так і у соціальній сферах. Молодь планує своє місце серед людей, свою діяльність, свій образ життя. Саме у юнацтві відбувається становлення людини як особистості, здатність до засвоєння конвенційних ролей, норм, правил поведінки у суспільстві; на нову ступінь розвитку виходить механізм ідентифікації-відособлення. Юність є також періодом, сенситивним для інтелектуального розвитку, особливо у плані становлення передумов професійного інтелекту і вибору загальної стратегії життя. Ось чому питання соціалізації стають дуже важливими у цей віковий період. Старший шкільний вік пов'язується в основному з перебуванням дитини на стадії інтеграції та стадії ранньої трудової підготовки в умовах навчального закладу, що визначає необхідність формування її здатності до самоактуалізації, інтегральної, базової характеристики особистості, яка відображає вищий рівень її розвитку, максимальний прояв її творчих та інших здібностей. У цьому ракурсі процес самоактуалізації старшокласників слід розглядати як реалізацію їхніх потенційних можливостей [20, 35, 37, 48, 69, 75, 93, 183, 191 та ін.]. Між тим, у плані соціалізації, старший шкільний вік характеризується прийняттям відповідальних рішень, які визначають все подальше життя людини. Пошук професії стає найважливішою проблемою юності. Саме у цей період відбувається вибір старшокласниками професії та свого місця у житті, тобто осмислення своєї соціальної позиції.

У зрілому віці продовжується набуття особистістю соціального досвіду, що позначається на визначенні нею щонайперше своєї професійної ролі у суспільстві. Особливого значення у цей віковий період набуває виконання людиною й інших соціальних ролей (дружини, батька тощо); поява певного соціального статусу. Відбувається розширення кола соціальних контактів, залучення людини до громадського життя. Соціалізація дорослих набуває певних змін, перш за все, за рахунок їх зовнішньої поведінки, згідно з якою вони можуть оцінювати різні соціальні норми, в той час як діти – тільки засвоювати їх. «Соціалізація дорослих часто передбачає розуміння того, що між чорним і білим існує безліч «відтінків сірого кольору» [394, с. 615]. Отже,

соціалізація дорослих спрямована на те, щоб допомогти людині оволодіти певними навичками, в той час як соціалізація дітей формує головним чином мотивацію їхньої поведінки.

Слід зазначити, що хоча соціалізація й продовжується у зрілому віці, особливої виразності, особливого значення вона набуває у дитинстві та юності. Це зумовлює необхідність урахування вікових змін особистості при розв'язанні теоретичних та практичних питань проблеми соціалізації. З цього приводу В.Г. Кремінь зауважує, що у розробках методів навчання й виховання необхідно передусім враховувати специфіку соціального середовища, у якому формується і цілісно розвивається дитина, брати до уваги особливості її взаємодії в системі «предметно-соціальне довкілля – підростаюча особистість», а також вікові можливості дитини у сфері її соціальних відносин [177]. Враховуючи це, на наш погляд, саме проектування соціальної ситуації розвитку дитини у кожний віковий період буде сприяти її соціальному зростанню, здатності не тільки протистояти життєвим негараздам, але й певним чином впливати на них.

Вивчення проблеми показало, що на перебіг соціалізації, її успішність, суттєво впливають певні чинники.

1.4. Основні чинники соціалізації

На процес соціалізації, який може бути стихійним або керованим, тобто спеціально організованим, впливає комплекс чинників (факторів), розгляд яких представлено в працях Л.І. Божович [48], І.С. Кона [158], Т.В. Кравченко [175], В.Г. Криська [180], А.В. Мудрика [246, 247], В.Е. Орбан-Лембрик [260], Б.Д. Паригіна [272] та ін., у яких дається їх визначення, особливості, напрями впливу.

Так, А.В. Мудрик дає таке визначення чинникам соціалізації: це обставини, які впливають на процес соціалізації людини і які визначають її соціальну поведінку та активність [247].

У загальному вигляді чинники соціалізації особистості можуть бути об'єднані у дві великі групи: соціальні чинники, які відображають соціально-культурний аспект соціалізації і торкаються проблем її групової, історичної, культурної та етнічної специфіки; індивідуально-особистісні чинники, які у значній мірі визначаються своєрідністю життєвого шляху особистості [180]. До соціальних чинників відносять макро-, мезо- та мікрофактори [247].

Макрофактори соціалізації (космос, планета, світ, країна, держава, суспільство) – це суспільство у цілому як певна соціально-економічна, соціально-політична й ідеологічна система, у межах якої відбувається весь процес життєдіяльності особистості. «Суспільство визначає завдання, зміст і кінцевий результат формування особистості школяра; воно дає соціальне замовлення на певний тип особистості, у формуванні якого має брати участь система виховання» [там же, с. 16].

Мезофактори соціалізації (етнос, місце і тип поселення – регіон, село, місто; засоби масової комунікації – інтернет, радіо, телебачення, газети і т. ін.) визначають соціально-демографічні та національно-культурні особливості впливу на особистість. Це у першу чергу регіон, в якому вона мешкає і який визначає соціально-професійний склад населення, його соціально-культурний вплив на особистість.

Мікрофактори соціалізації (сім'я, групи однолітків, сусідство, навчальні, професійні, суспільні групи) – це середовище життєдіяльності особистості. Соціальне оточення безпосередньо впливає на соціалізацію дитини у процесі повсякденного життя і діяльності відповідно до норм і цінностей цього оточення.

Індивідуально-особистісні чинники є не менш значущими. На соціалізацію людини впливають також суб'єктивні фактори, тобто ті особливості, які пов'язані, з одного боку, з її природними задатками (біологічні чинники), а з другого – з індивідуальними рисами, які вже є у неї (психологічні чинники). У процесі своєї життєдіяльності, яка відбувається у межах макро-, мезо- і мікрофакторів, особистість зазнає на собі їхній вплив, вибірково

засвоюючи відповідні соціальні норми і культуру, що сприяє формуванню у неї певної соціальної спрямованості та індивідуальності взагалі. В.Г. Крисько відмічає, що однакові ситуації по-різному сприймаються й переживаються різними людьми. Тому різні особистості можуть виносити із об'єктивно однакових соціальних ситуацій зовсім інший соціальний досвід [180].

Безумовно, макрофактори є тими чинниками, які справляють серйозний вплив на соціалізацію всього людства, але необхідно враховувати, що найбільше впливають на кожну особистість передусім соціальні чинники мікрорівня – сім'я, школа, позашкільні заклади, засоби масової інформації (інтернет, преса, радіо, телебачення), спілкування з оточуючими людьми.

Слід зазначити, що чинники соціалізації – це середовище, яке не є чимось спонтанним і випадковим. Воно має бути спроектоване, добре організоване і навіть побудоване, тобто в ідеалі – це середовище, яке розвивається і надає можливість особистісного зростання кожному індивіду в плані самореалізації, свободи творчості, естетичного і морального розвитку.

Суспільство впливає на особистість через інститути соціалізації, тобто конкретні групи, в яких людина долучається до системи норм, цінностей і соціальних зв'язків, які виступають своєрідними трансляторами соціального досвіду. Соціальний інститут – це «...стійка форма організації спільної діяльності, усталений комплекс правил, принципів, норм, що регулюють цю діяльність; різновид особливих соціальних зв'язків, що забезпечують цілісність взаємодії особи і суспільства; заданий набір доцільно зорієнтованих стандартів поведінки певних осіб у конкретних ситуаціях» [260, с. 144].

Соціалізація і розвиток дитини відбуваються під впливом різноманітних соціальних інститутів: сім'ї, школи, позашкільних закладів. У період раннього дитинства особливу роль відіграють сім'я і дошкільні заклади, у шкільному віці основним інститутом соціалізації є школа.

Одним з найважливіших чинників соціалізації дитини є сім'я [48, 55, 162, 175, 186, 194, 242, 272, 339 та ін.]. Сім'я характеризується як складне соціальне утворення, яке, з одного боку, розглядається як специфічний соціальний

інститут, а з другого – як мала соціальна група. Існування сім'ї, як соціальної спільноти і як фактора соціалізації, обумовлюється потребою людей у сімейному способі життя. Сім'я залишається основною формою особистісного задоволення соціальної потреби людини у відтворенні населення.

Отже, сім'я розуміється як «...мала соціальна група людей, об'єднана кровноспорідненими або іншими прирівняними до них зв'язками, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною матеріальною і моральною відповідальністю...» [456, с. 158]; це спільність, де «...здійснюється відтворення населення і наступність сімейних поколінь, соціалізація дітей і підтримка існування членів сім'ї» [238, с. 43].

Сім'я відіграє вирішальну роль у соціалізації дитини на всіх її вікових етапах розвитку. Виділяється декілька аспектів такого впливу, а саме:

– сім'я забезпечує фізичний та емоційний розвиток людини. У віці немовляти і в ранньому дитинстві сім'я відіграє визначальну роль, яка не може бути компенсована іншими інститутами соціалізації. У дитячому, молодшому шкільному і підлітковому віці її вплив залишається провідним, але перестає бути єдиним. Поступово роль цієї функції зменшується;

– сім'я впливає на формування психологічної статі дитини, оскільки саме у сім'ї йде незворотний процес статевої типізації, особливо в перші три роки життя дитини. Малеча засвоює атрибути приписування їй статі: особистісні характеристики, особливості емоційних реакцій, різні установки, смаки, поведінкові зразки, притаманні чоловічій або жіночій статі, тощо. Слід зазначити, що сім'я і надалі впливає на дитину в наступні вікові періоди, формуючи психологічну стать підлітка або юнака;

– сім'я бере на себе провідну роль у забезпеченні розумового розвитку дитини, який напряму залежить від статусу сім'ї (благополучна - неблагополучна), а також серйозно впливає на ставлення дітей до навчання і здебільшого визначає його успішність [246].

Слід зазначити, що на всіх стадіях соціалізації освітній і культурний рівень сім'ї, коло її інтересів позначаються на інтелектуальному рівні дитини,

на її прагненні до навчання, здобуття освіти, визначенні подальшого життєвого шляху [48, 105, 162, 175, 203, 242, 246, 364 та ін.]. Сім'я суттєво впливає на оволодіння дитиною соціальними нормами, особливо коли йдеться про виконання сімейних ролей. Як показують дослідження [99, 237, 246, 277, 364, 366, 396 та ін.], вибір супутника життя і характер спілкування у сім'ї визначаються атмосферою і взаємовідносинами, які були прийняті у батьківській сім'ї. Саме в сім'ї формуються фундаментальні ціннісні орієнтації людини, які у подальшому визначають стиль її життя, сфери і рівень домагань, життєві цілі, плани і способи їх досягнення. Сім'я відіграє суттєву роль у процесі соціального розвитку дитини, оскільки її підтримка, схвалення, байдужість або засудження позначаються на соціальних домаганнях дитини, допомагають адаптуватися до мінливих обставин життя, встояти в певних соціальних умовах. Цінності й атмосфера сім'ї впливають також на саморозвиток і самореалізацію її членів, визначають, яким змістом наповнюється соціалізація і які будуть її результати.

Втім, на сучасному етапі розвитку суспільства сім'ї все складніше виконувати функції соціалізації, оскільки вона опинилася у кризовій ситуації, коли спостерігається обмеження умов її існування, матеріальних і духовних ресурсів, необхідних їй для виживання та входження в культуру суспільства і діяльності у ньому. У зв'язку з цим поширюється таке явище, як соціальна депривація у дітей – неможливість протягом тривалого часу задовольняти життєво важливі потреби у соціальних зв'язках (особливо з матір'ю), суспільній самореалізації, яка створює можливість опанування соціальних ролей [104].

До причин, що знижують можливості сім'ї в контексті соціалізації, відносяться незнання батьками сучасних технологій сімейного виховання дітей, мета яких полягає у поліпшенні внутрішньо сімейних відносин, створенні сприятливих умов для функціонування сімейного колективу, усуненні підґрунтя сімейних конфліктів як між самими дорослими членами родини, так і між батьками та дітьми. Відсутність у батьків педагогічної культури (або її

недостатній рівень) призводить до того, що сімейне виховання здійснюється «всліпу», що негативно позначається як на дитині, так і на її соціалізації [175].

Наступним, не менш важливим чинником, який впливає на процес соціалізації особистості, є навчання і виховання, які здійснюються основним інститутом соціалізації – школою [90, 175, 246, 365 та ін.].

Школа забезпечує учню не тільки систематичну освіту, але й вже сама є найважливішим елементом соціалізації; крім цього, школа зобов'язана підготувати людину до життя у суспільстві і у більш широкому розумінні. Школа – це простір життя дитини, у якому вона набуває навичок соціальної поведінки, засвоює певні соціальні норми, прийняті у суспільстві, досвіду визначення і реалізації життєвих рішень. Школа також надає учню можливість спілкування не тільки з дорослими (вчителями), але й з однолітками, що також виступає як своєрідний і не менш важливий інститут соціалізації, оскільки належність до групи однолітків допомагає школяру досягти певної внутрішньої та зовнішньої незалежності, ствердити своє «Я». Порівняно з сім'єю, школа більшою мірою залежить від суспільства і держави, хоча ця залежність може проявлятися по-різному.

Школа – це заклад освіти, що забезпечує потреби громадян у загальній середній освіті завдяки процесам навчання та виховання. В.О. Сластенін так визначає навчання: це «...широка взаємодія між тими, хто навчає, і тими, хто навчається, спосіб здійснення педагогічного процесу з метою розвитку особистості завдяки організації засвоєння тими, хто навчається, наукових знань і способів діяльності» [365, с. 185]. При цьому зростає роль виховання в усій діяльності суспільства, яке впливає на підростаюче покоління через систему створення оптимальних умов для його розвитку і педагогічної дії на кожного школяра. Виховання розглядається як «...цілеспрямований процес соціалізації, у ході якого в свідомості особистості закріплюються суспільно схвалені норми та правила поведінки, моральні цінності, відносини, які існують у суспільстві» [180, с. 140].

Безумовно, що освіта – важлива і неодмінна умова соціалізації особистості. Якщо йдеться про навчання і виховання, то на перший план виходить саме навчання, оскільки знання є основою виховного процесу. Втім, неможливо відкидати і значення виховання, оскільки сучасна загальноосвітня школа орієнтується й на всебічний розвиток дитини як цілісної особистості, що відбувається в контексті особистісного підходу [241, 336]. Тобто, у центрі навчально-виховного процесу школи стоїть особистість, яка володіє знаннями, вміннями й навичками, які допоможуть їй не лише пристосуватися до навколишнього середовища, а й творчо реалізувати закладені у ній здібності [175]. Головним завданням школи «...є не стільки навчання, скільки формування творчої, діяльної особистості, здібної до самовдосконалення і самореалізації. Така особистість формується у процесі навчання і виховання» [90, с. 36]. При цьому, як відмічає Т.В. Кравченко, визначальною рисою школи, як інституту соціалізації, є її відкритість перед суспільством, а зміст навчально-виховного процесу має забезпечувати підготовку випускників до самостійного життя, набуття ними вмінь цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації, так і в інтересах суспільства, держави. Свідома і цілеспрямована соціалізація учнів – це головне завдання школи, невід’ємний елемент навчально-виховного процесу школи на сучасному етапі [175].

Зазначається, що шкільна соціалізація передбачає: формування в учнів базових ціннісних орієнтацій; створення передумов для засвоєння ними соціальних норм; вибудову соціалізації на більш-менш однозначному виконанні правил; формування мотивації поведінки; запровадження соціалізації у спеціально організований педагогічний процес школи, у ситуації колективної діяльності, спілкування і творчості дітей [там же].

Не менш важливим фактором, який впливає на соціалізацію дитини, є її спілкування з однолітками [160, 175, 180, 188, 213, 242, 246, 260 та ін.], яке відбувається у різних дитячих колективах (дитячому садочку, школі, різних підліткових об’єднаннях). Дитина по-різному входить у групу і соціалізується в ній. Це залежить від багатьох чинників об’єктивного та суб’єктивного

характеру: складу групи, її спрямованості, часу перебування у ній індивіда, індивідуальних особливостей членів спільноти [260]. Слід зазначити, що в останні часи групи однолітків стали одним з визначних мікрофакторів соціалізації. Їх роль значно підвищилась під впливом певних обставин: урбанізації, перетворення великої сім'ї у малу, збільшення термінів навчання й обов'язкової середньої освіти, незалежності дітей від батьків, появи різних джерел впливу на молоде покоління. Все це обумовило зростання автономності юнацтва у суспільстві. Відособлення школярів у окрему спільноту однолітків проявляється у певних нормах їх соціальної поведінки і взаємовідносин між собою, а також з дорослими. Між тим, на що звертає увагу І.С. Кон, таке відособлення може носити специфічний і обмежений характер. Автономія однолітків може складатися з поведінкової автономії (потреби і права самостійно вирішувати питання), емоційної автономії (потреби і права мати власні емоційні переживання), моральної та ціннісної автономії (потреби і права на власні погляди і фактична їх наявність) [160].

Саме у шкільні роки спільнота однолітків дозволяє дітям відчутти свою належність до великої групи, до її норм і цінностей та ствердитися через ідентифікацію себе з членами групи (через свої неповторні особливості та свою індивідуальність); допомагає школярам досягти певної внутрішньої та зовнішньої незалежності, що особливо важливо у підлітковому і юнацькому віці, коли сім'я починає поступово втрачати свій вплив на дітей.

А.В. Мудрик виділяє основні функції групи однолітків у процесі соціалізації:

– група залучає своїх членів до культури суспільства, навчаючи поведінці, яка відповідає етнічній, релігійній, регіональній, соціальній належності членів групи. У процесі спілкування з однолітками у дитини (передусім у середньому та старшому шкільному віці) формуються певні погляди, засвоюються ті чи інші норми і цінності. Це відбувається як наслідок ідентифікації себе з групою і некритичного сприйняття поглядів, відносин і норм, які у ній домінують;

– у групі однолітків здійснюється засвоєння статевої поведінки. Це відбувається через опанування зразків поведінки, які схвалюються членами групи, і через негативні санкції до школяра, якщо його поведінка не відповідає певному еталону;

– група однолітків відіграє важливу роль у процесі автономізації дітей, особливо підлітків і юнаків, від дорослих взагалі та від батьківського впливу зокрема;

– група допомагає своїм членам досягти автономії від суспільства однолітків і від вікової субкультури;

– група однолітків відтворює сприятливі або несприятливі умови, стимулює або гальмує рішення дітьми вікових завдань – розвиток самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження, тобто визначає змістовий бік рішення цих завдань. Відносини у групі відіграють велику роль у формуванні дитиною свого образу «Я», причому самооцінка школяра може бути як позитивною (якщо він приймається групою), так і негативною (якщо не приймається або тримається на останніх ролях). Порізно група може впливати і на самовизначення дитини. Зустрічаючи розуміння з боку друзів, однолітків, учень може розвивати свої інтереси і нахили, набувати впевненості у собі, у своїй діяльності і, навпаки, нерозуміння може руйнувати і гальмувати все те позитивне, що у нього вже є;

– група являє собою специфічну соціальну організацію, яка сприймається її членами як своєрідна «екологічна ніша», «острівце щастя і безтурботності». У неформальних групах, на думку дітей, не потрібно дотримуватися певних правил поведінки, соціальних норм, можна бути самим собою у різних ситуаціях. Утім, навпаки, групи однолітків вимагають дотримуватися певних норм, які частіше за все ще більш регламентовані і жорсткі, порівняно з суспільством дорослих [246]. Отже, соціального досвіду діти набувають у неформальних групах, куди входять практично всі діти, підлітки та юнаки. Причому, з віком потреба у таких групах тільки підвищується. Ось чому педагогам необхідно знати основні характеристики

груп однолітків, уважно слідкувати за їх утворенням, щоб запобігти антисоціальному впливу і здійсненню стихійної негативної соціалізації.

Таким чином, особливої значущості у процесі соціалізації набувають основні «фактори впливу», під дією яких дитина поступово переходить від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта.

Висновки до розділу 1

Результати вивчення стану розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі дають підставу для наступних висновків:

1. Соціалізація – це процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння людиною соціального досвіду, в ході якого вона перетворює його у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві або групі. У процесі соціалізації у людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає їй можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин.

2. Соціалізація розглядається як умова формування особистості. При цьому засвоєння соціального досвіду здійснюється поетапно, у різні вікові періоди розвитку. Виділяють наступні стадії соціалізації дитини: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, рання трудова підготовка.

На стадії адаптації відбувається пристосування до нових умов існування людини як організму, як носія психічного і соціального; здійснюється активне засвоєння дитиною соціального досвіду, діючих у суспільстві норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. *На стадії індивідуалізації* відбувається певне відособлення індивіда, яке викликане потребою персоналізації. Дитина, у якої активно формується самосвідомість, намагається виділитися серед інших; здійснюється відтворення соціального досвіду в індивідуальних і неповторних формах. *На стадії інтеграції* у дитини виникає бажання увійти, «влитися» у суспільство, знайти своє місце у ньому,

пропонуючи йому (соціальної групі, оточенню) себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями. *На стадії ранньої трудової підготовки* відбувається професійне зростання дитини, формування в неї професійно важливих якостей та підвищення рівня сформованості трудових навичок на підставі виявлених психофізичних можливостей. На кожній стадії соціалізації відбувається становлення певних психічних новоутворень і соціальних якостей, важливих для формування особистості.

3. В основі соціалізації людини лежать певні механізми, під якими розуміються способи усвідомленого або неусвідомленого засвоєння і відтворення соціального досвіду; психологічні впливи або засоби, за допомогою яких здійснюється соціально-психологічне відображення людиною реалій соціального життя, перехід зовнішніх впливів соціального оточення у внутрішні регулятори поведінки індивіда. За наявності всієї різноманітності підходів до визначення сутності механізмів соціалізації й особливостей їх трактування виділяються основні, завдяки яким людина стає соціальною істотою, набуває соціального досвіду і зрілості, а саме: традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний, рефлексивний; соціальної ідентифікації; наслідування, конформності, рефлексії, індивідуалізації, психічної активності.

4. Успішність соціалізації особи визначається певними показниками: *на стадії адаптації* – показниками адаптованості, до яких відносяться: фізіологічні (задовільне загальне самопочуття, нормальний стан здоров'я і нормальний сон, відсутність захворювань); психологічні (стресостійкість, відсутність невротичних проявів: тривожності й агресивності, емоційної напруженості; позитивне ставлення до навколишнього); соціально-психологічні (задоволеність взаємостосунками, неконфліктність, емоційний комфорт, адекватне прийняття себе та інших); соціальні (успішність діяльності та навчання, їх відповідність вимогам соціуму); *на стадії індивідуалізації* – сформованою самосвідомістю й адекватною самооцінкою нею своїх особливостей та можливостей; *на стадії інтеграції* – адекватним

використанням її психофізичних можливостей, наявністю і розвитком соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі; *на стадії ранньої трудової підготовки* – успішністю професійно-трудової діяльності, рівнем сформованості трудових навичок.

5. Особистість набуває свого розвитку на різних етапах онтогенезу. Кожен віковий період характеризується сукупністю специфічних закономірностей розвитку – певними змінами, психічними новоутвореннями, основними досягненнями. Становлення особистості розуміється як зміна вікових етапів, на кожному з яких відбувається узгодження індивідуальних, біологічних чинників із соціальними. Виділяють наступні вікові періоди розвитку особистості: переддошкільний вік (раннє дитинство), дошкільний вік, молодший шкільний вік, середній шкільний вік (підлітковий), старший шкільний вік (юнацький). Для кожного віку дитини стають особливо значущими своя специфічна соціальна група, вид активності та авторитетна особа.

6. На процес соціалізації людини впливає комплекс чинників, під якими розуміються обставини, які визначають її соціальну поведінку та активність. Виділяють соціальні чинники, які відображають соціально-культурний аспект соціалізації і торкаються проблем її групової, історичної, культурної та етнічної специфіки; індивідуально-особистісні чинники, які значною мірою визначаються своєрідністю життєвого шляху особистості. Найбільшого значення для перебігу соціалізації набувають сім'я, школа, спілкування з оточуючими людьми. Провідна роль у забезпеченні соціалізації відводиться педагогічному процесу школи, зміст, методи та організаційні форми якого мають особливі можливості досягнення поставленої мети.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

2.1. Педагогічні аспекти процесу соціалізації

У сучасній педагогічній науці проблемі соціалізації особистості у різній мірі присвячені дослідження Л.І. Аксьонової [9], Т.Ф. Алексеєнко [13], Н.Ф. Голованової [89], А.Й. Капської [143], Т.В. Кравченко [175], Н.М. Лавриченко [188], А.В. Мудрика [245, 246], О.Є. Панагушиної [268], І.П. Рогальської [339] та ін., які звертають увагу на те, що поняття соціалізації все більше стає педагогічною категорією.

Відмічається, що соціалізація у педагогіці передусім пов'язана з поняттями, які відображають явища навчання, виховання, розвитку і формування особистості. Сучасна педагогіка акцентує увагу на діалектичному взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку особистості: поза навчанням і вихованням не може бути повноцінного розвитку. Водночас соціалізація, відмічає Н.Ф. Голованова, є найширшим поняттям серед процесів, які характеризують формування особистості, і передбачає не стільки усвідомлене засвоєння готових форм і способів соціального життя, скільки вироблення власних ціннісних орієнтацій; звідси виникає необхідність її розгляду як педагогічної проблеми [89].

Слід зазначити, що наше дослідження присвячене, окрім психологічних, розгляду педагогічних основ забезпечення соціалізації. Соціалізація здійснюється засобами спеціально організованого педагогічного процесу – засобами організації, змісту, методики, визначеними відповідно до мети, предмета, очікуваних результатів (ефектів) соціалізації – розвивальних (особистісних надбань, розвитку інших складових психіки) та власне педагогічних (знань про норми діяння, способів діяльності, поведінки,

спілкування). Зазначене є питаннями дослідження педагогічного аспекту проблеми.

З цього приводу Н.М. Лавриченко зауважує: «... свідомі і цілеспрямовані соціалізація є педагогічним завданням і... повинна розглядатися як невід'ємний елемент навчально-виховного процесу» [188, с. 64]. На це звертає увагу й Н.Ф. Головатий: «Те, що освіта – перша і неодмінна умова соціалізації особистості, безперечно» [90, с. 36].

Розгляд соціалізації як педагогічної проблеми виходить на розв'язання питань виховання і самовиховання. Підкреслюється [9, 17, 18, 37, 48, 69, 89, 105, 121, 143, 171, 200, 244 та ін.], що виховання, яке передбачає систему цілеспрямованих впливів на особистість дитини, є одним із основних шляхів соціалізації. З цього приводу Н.Ф. Голованова відмічає, що сучасний зміст виховання неминуче включає пласт соціалізації. При цьому самовиховання, як у вищій мірі усвідомлена і самостійна діяльність людини з удосконалення своєї особистості, забезпечує їй позицію суб'єкта.

Втім, незважаючи на низку досліджень проблеми соціалізації, у них недостатньо повно розкриваються питання її системного педагогічного забезпечення, виходячи із єдиного розуміння змісту цього процесу, суті основних стадій соціалізації, показників ефективності на кожній з них. Педагогічний аспект проблеми, яка досліджується, передбачає розгляд особливостей здійснення соціалізації у межах єдиної педагогічної системи, сутність якої визначається основними компонентами педагогічного процесу – цільовим, змістовим, організаційним, методичним та результативним.

Основні складові педагогічної системи здійснення соціалізації розглядаються у працях Т.Ф. Алексеєнко [13], А.Й. Капської [143], Н.М. Лавриченко [188], І.П. Рогальської [339] та ін. Зазначається, що лише внутрішня єдність усіх компонентів педагогічної системи сприяє засвоєнню дитиною соціального досвіду, формуванню в неї соціальних якостей, знань, вмінь, відповідних навичок і надає можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин, протистояти життєвим негараздам.

Отже, мета соціалізації передбачає саморозкриття творчого потенціалу кожної особистості через створення широких соціокультурних умов для «вростання» дитини у культуру суспільства [339].

Т.Ф. Алексеєнко вважає, що мета соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на соціалізацію учнів, – сприяння в адаптації і позитивній соціалізації шляхом допомоги дитині у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створення умов для психологічного комфорту і безпеки дитини; задоволення потреб особистості в умінні ефективно розв'язувати життєві проблеми; попередження негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні [13].

Н.М. Лавриченко кінцевою метою шкільної соціалізації називає формування готовності молодшої людини бути учасником (контрагентом і суб'єктом) відповідної сфери суспільного життя [188].

Забезпечення соціалізації базується на певних педагогічних принципах, які відбивають закономірності та діють у навчально-виховному процесі становлення особистості. Соціалізація, як педагогічне явище, бере за основу дидактичні (систематичності та послідовності, доступності, цілісності, індивідуального підходу, наочності та практичної спрямованості) й виховні (природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив) принципи [9, 13, 36, 55, 67, 143, 175 та ін.]. Серед виховних принципів особливого значення набуває принцип гуманізму, який є провідним принципом соціально-педагогічної діяльності, під яким розуміється опора на позитивні сторони особистості, оптимістичний прогноз в набутті нею соціального досвіду, віра у її потенційні можливості.

А.Й. Капська особливо виділяє принципи власне процесу соціалізації: системності, діяльності, принцип двосторонньої взаємодії особистості та соціального середовища, принцип особистої активності [143].

У визначенні змісту соціалізації, як педагогічного процесу, різні автори виділяють певні складові [143, 175, 188, 339 та ін.]. Так, Н.М. Лавриченко під

змістом соціалізації розуміє цілеспрямований вплив на формування суспільних орієнтацій, установок, визначень і диспозицій особистості, що відбуваються завдяки її поетапному входженню у систему суспільних відносин, діяльностей, статусів і позицій [188].

А.Й. Капська змістовий аспект визначає тим, «що» і «які» якісні ознаки формуються в процесі соціалізації, причому зміст процесу соціалізації у відкритій соціально-педагогічній системі, на думку автора, не обмежується його проявом лише в окремих видах діяльності. Він має охоплювати всі сфери життєдіяльності людини (особистісну, сімейну, трудову, неформальну) і визначати сутність соціально-педагогічної роботи, а саме: надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися в складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; актуалізація потенціалу самопомоги осіб; цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях з метою забезпечення соціально здорового середовища життєпобуту та життєдіяльності людини, створення системи підтримки людей, які опинилися у складній життєвій ситуації [143].

І.П. Рогальська змістом соціалізації вважає «... засвоєння дітьми певних соціальних ролей, що дає їм змогу в подальшому стати носіями суспільних відносин, виробити власні цінності, орієнтації та установки, а також розвивати унікальні якості їхніх індивідуальностей» [339, с. 24].

Т.Ф. Алексеєнко зміст процесу соціалізації, як педагогічного явища, представляє у вигляді структури, яка включає низку взаємопов'язаних компонентів: комунікативний компонент, у який входить різноманітність форм і засобів контактів мовою та іншими видами комунікації, їх використання в різноманітній діяльності та спілкуванні; пізнавальний компонент, який передбачає засвоєння певного кола знань про оточуючу дійсність, становлення системи соціальних уявлень, загальних образів і значною мірою реалізується в процесі навчання й виховання; емоційно-оцінний компонент, який розкривається у сукупності різних емоцій особистості в процесі її соціальної

взаємодії та її безпосередніх оціночних ставлень до різних явищ життя; діяльнісний компонент, зміст якого наповнюється конкретними проявами, в яких накопичується соціальний і життєвий досвід особистості, відбувається її духовне зростання і реалізуються суть і зміст усіх інших компонентів структури процесу соціалізації [13].

У низці досліджень [9, 13, 89, 175, 188, 246, 248, 339 та ін.] визначаються організаційні форми забезпечення соціалізації дітей. Так, Т.В. Кравченко відмічає, що цей процес може відбуватися в індивідуальній, груповій та фронтальній формах, залежно від цілей і сутності роботи [175], які (одні менше, інші – більше) мають місце на кожній із стадій соціалізації. На думку автора, на стадії адаптації першочергового значення набувають групові (колективні) форми засвоєння соціального досвіду. На стадії індивідуалізації більше проявляється індивідуальна форма, оскільки в основі лежить бажання підлітка виділитися серед інших, а також прийняття (або неприйняття і критика) суспільних норм через призму свого «Я». На стадії інтеграції головними формами педагогічного процесу стають групова (колективна), причому в більшій мірі, ніж на стадії адаптації, оскільки дитина активно починає співпрацювати з певною групою, засвоює норми і правила її соціальної поведінки. При цьому вона пропонує себе зі своїми якостями і з надією, що її можливості будуть прийняті та гідно оцінені однолітками. Ось чому індивідуальна форма також має місце. На трудовій стадії відбувається певна рівновага: індивідуальна, групова і фронтальна форми педагогічного впливу стають однаково значущими як у засвоєнні особистістю соціального досвіду, так і в його відтворенні на основі прояву своєї індивідуальності.

Педагогічна система передбачає розгляд методики, тобто дидактико-методичного забезпечення соціалізації (методів, засобів, прийомів). При цьому добір методів педагогічного впливу здійснюється відповідно до змісту роботи на кожній стадії соціалізації [9, 13, 16, 17, 55, 69, 89, 90, 105, 142, 175 та ін.]. За основу береться класифікація, запропонована В.А. Сластьоніним, згідно з якою методи спрямовуються на формування основних складових соціалізації

(діяльність, спілкування та самосвідомість) [365]; класифікація, розроблена Ю.К. Бабанським [23] та Т.О. Ільїною [134], згідно з якою основні три групи методів (словесні, наочні, практичні) можуть бути використані в процесі соціалізації на кожній з основних стадій, що залежить від мети впливу на особистість і від конкретного змісту діяльності педагога й учня, в якому вона реалізується.

Особливого значення набуває проблемне навчання як засіб формування соціально активної особистості в процесі соціалізації. В.О. Ситаров виділяє наступні методи створення проблемних ситуацій: методи, спрямовані на стимулювання пізнавальних питань школярів; методи, спрямовані на прояв самостійності й ініціативи в учнів; методи, спрямовані на колективні ініціативи й ініціативи з організації спільної діяльності школярів [362].

В унісон зазначеним методам можуть розглядатися наступні прийоми: ознайомлення учнів з явищами і фактами, які потребують теоретичного пояснення; використання навчальних і життєвих ситуацій, які виникають при виконванні практичних завдань; постановка навчальних проблемних завдань на пояснення явища або пошук шляхів його практичного застосування; спонукання учнів до аналізу фактів і явищ дійсності; спонукання учнів до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, соціальних явищ та дій; спонукання учнів до узагальнення нових фактів [219]. При цьому виникає завдання пошуку саме таких прийомів створення проблемних ситуацій, за допомогою яких можна найбільше реалізувати мету формування соціально активної особистості. Також ефективними методичними прийомами соціалізації можуть бути: заохочення і покарання, оцінки. Слід зазначити, що оцінка – це універсальний механізм соціалізації та соціального контролю. Крім того, вона дозволяє проводити соціальну селекцію, тобто розподіляти людей на успішних або неуспішних, коли відбувається засвоєння нових соціальних знань на кожній стадії соціалізації. Зазначається, що використання методів і прийомів тільки тоді буде ефективним, коли вони будуть спрямовані на соціальний зміст діяльності. Звертається увага на питання перебудови змістової частини

навчання і реальної діяльності учнів, завдяки яким у них з'являється інтерес до сучасного життя і праці, а також виникає розуміння необхідності цього процесу як для майбутнього, так і теперішнього життя [там же].

Дидактико-методичне забезпечення соціалізації передбачає розгляд її засобів [9, 13, 89, 175, 188 та ін.]. На думку Н.Ф. Голованової, у загальному розумінні це елементи соціального середовища, які роблять соціальний вплив і проявляють себе на різних рівнях: на першому рівні педагогічним засобом у процесі соціалізації стають її фактори (соціальне життя суспільства, культурні умови, демографічна ситуація); на другому рівні – інститути соціалізації (сім'я, школа, однолітки, засоби масової інформації); на третьому рівні – відносини (дитина – дорослий, дитина – дитина, людина – людина). Обов'язковими компонентами процесу соціалізації, з точки зору педагогічного аналізу, виступають суб'єкт і об'єкт соціалізації [89].

Втім, як показує аналіз педагогічної літератури, питання дидактико-методичного забезпечення соціалізації висвітлені неповно і фрагментарно; залишаються недостатньо розробленими у теоретичному плані засоби та прийоми педагогічної роботи, не визначена й система завдань відповідно до предмета впливу, умови її використання. Спостерігається неоднозначне розуміння основних напрямів дидактико-методичного забезпечення соціалізації дитини в навчальному закладі.

Оскільки соціалізація розглядається як педагогічна проблема, основна роль у її забезпеченні відводиться навчальному закладу, передусім школі, яка є основним інститутом соціалізації учнів і виконує основні функції: навчає дитину соціальних норм і зразків поведінки та контролює, наскільки глибоко і правильно засвоєні ці норми. При цьому цілі конкретної педагогічної ситуації повинні відображати загальні цілі, пов'язані з формуванням соціально активної особистості взагалі. Педагог і учні мають сприймати цілі діяльності як соціально значущі, спрямовані на формування у дітей активної, свідомої й самостійної позиції, поведінки в умовах конкретного суспільства. Підкреслюється [9, 89, 175, 188, 246 та ін.], що при визначенні проблеми

соціалізації і досягнення її позитивних результатів, способи реалізації соціальних цілей з боку педагога мають розглядатися як методи навчання і виховання, а з боку учнів – як дії та операції, завдяки яким і досягаються ці цілі. Ось чому значна увага має приділятися саме оптимальному добору методів організації діяльності дітей. Найважливішою метою шкільного навчання є створення умов для подальшої соціалізації учнів. Сам процес навчання, спрямований на формування особистості дитини, вже створює передумови для її соціалізації. «Провідна функція школи виявляється у тому, що вона своєю дією задає головний напрям і зміст соціалізаційних впливів, їхню орієнтацію, їх прочитання у контексті цілеспрямованої педагогічної дії» [188, с. 82]. Етапи шкільної соціалізації є хронологічно послідовними складовими цілісного і багатовимірного педагогічного процесу.

При цьому, на думку Н.М. Лавриченко, конкретизація змісту роботи, спрямованої на реалізацію завдань різних етапів шкільної соціалізації, має знаходити своє відображення у відповідних педагогічних програмах. Необхідною умовою забезпечення соціалізації виступає спеціально організований процес навчання, а якість навчання у школі є базою для успішного розв'язання низки проблем, пов'язаних із набуттям дітьми соціального досвіду. Значні можливості криються у процесі навчання загальноосвітніх предметів, які дають школярам певні знання та вміння, необхідні для самостійного життя, формують культурні потреби, сприяють вихованню морально-етичних норм і засвоєнню правил поведінки, а отже впливають на процес соціалізації у цілому [там же].

Важливим педагогічним фактором, який суттєво впливає на процес соціалізації, є професійно-трудова підготовка, яка здійснюється у школі [42, 50, 91, 92, 111, 121, 127, 150, 229, 243, 270, 279, 337 та ін.]. Підкреслюється, що ефективно відтворення трудових ресурсів є першоосновою суспільної стабільності та добробуту. Так, Є.І. Головаха справедливо вважає, що професійна орієнтація учнів має бути органічно пов'язана з їхніми життєвими перспективами і ціннісними орієнтаціями, складати суттєву частину

соціального самовизначення [91]. Вона забезпечується всією навчально-виховною роботою школи, підвищенням ролі продуктивної праці, зв'язком шкіл з базовими підприємствами, організаціями тощо [127]. Ось чому трудове самовизначення і подальше працевлаштування є основою соціального зростання особистості.

Теоретичний аналіз проблеми показує, що в літературі розгляд зазначеної проблеми пов'язаний з основними напрямками роботи педагогічних колективів передусім на стадіях адаптації та ранньої трудової підготовки. Між тим, на забезпечення соціалізації школярів має спрямовуватись вся навчальна та виховна робота як у школі, так і у сім'ї, «... така організація повсякденного життя і діяльності дітей, при якій в практичних ситуаціях, особистісно значущих для дитини, школярі отримують запас необхідних уявлень і переконань» [77, с. 285].

Втім, незважаючи на значущість проблеми соціалізації для педагогічної науки і практики та значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так й практичному плані. Спостерігається неоднозначне розуміння сутності педагогічної роботи (основних шляхів, змісту і засобів забезпечення соціалізації на різних її стадіях); визначення та розкриття змісту предмета впливу; фрагментарність рекомендацій щодо педагогічного забезпечення соціалізації дитини; й досі відсутні роботи, в яких системно вирішуються взаємопов'язані психологічні та педагогічні аспекти зазначеної проблеми. Напрацювання педагогічної науки свідчать про необхідність розроблення та використання сучасних соціально-педагогічних технологій щодо забезпечення соціалізації школярів впродовж усього перебування їх у навчальному закладі, що спонукає відмову від домінування звуженого підходу, який розглядає соціалізацію лише як формування соціальних знань, певних умінь, підготовку до трудової діяльності. Сьогодні цілком назріла потреба розв'язання проблеми забезпечення соціалізації дітей з позиції педагогічної науки, необхідна спеціальна програма

їх шкільної соціалізації, яка потрібна кожній школі, на кожному етапі соціалізації.

Відповідальність за соціалізацію дітей «...мають розділити всі, хто має до цього безпосереднє відношення і входить в соціально-педагогічну систему кожної школи, тобто потрібен саме педагогічний підхід до розв'язання питань соціалізації, і насамперед відповідальність несе сама молода людина з того часу, коли вона почне усвідомлювати своє «Я» і творити «Я-концепцію»... Всі інші сприяють їй, сприяють росту її соціального потенціалу. І несуть за це відповідальність» [383, с. 7].

Отже, забезпечення соціалізації відбувається в результаті застосування педагогічної системи в умовах загального процесу навчання й виховання, яка включає соціальні та суспільно значущі цілі, зміст, організаційні форми, методичні засоби.

Особливого значення набуває розгляд проблеми соціалізації у корекційній педагогіці, що зумовлює необхідність її теоретичного осмислення та прийняття відповідних практичних педагогічних рішень.

2.2. Проблема соціалізації дитини з вадами розвитку у дослідженнях з корекційної педагогіки

Проблема соціалізації дітей залишається однією з найактуальніших у теорії та практиці корекційної педагогіки. Актуальною вона є й щодо дітей з вадами інтелекту. Це пояснюється тим, що саме соціалізація є основою особистісного зростання дитини та її підготовки до самостійної життєдіяльності у сучасних соціально-економічних умовах.

Слід зазначити, що внаслідок особливостей свого психічного розвитку, розумово відсталі діти легко потрапляють під негативний вплив «вуличних друзів», що обумовлює їхню схильність до дезадапційної поведінки, шкідливих звичок тощо. У результаті частина дітей так званої «групи ризику» з часом підпадає під категорію дітей з тяжкими порушеннями розвитку і без

спеціальної допомоги самостійно розв'язати соціальні проблеми не в силах. Ось чому на перший план виходить необхідність пошуку ефективних і дієвих засобів забезпечення соціалізації цих дітей.

Про значущість і важливість розв'язання зазначеної проблеми щодо осіб з вадами розвитку свідчить пильна увага до неї в останній час вітчизняних вчених (Ю.О. Бистрова [42], І.О. Білозерська [43], О.П. Глоба [87], А.І. Долженко [107], К.О. Островська [264], Л.М. Руденко [348], Є.П. Синьова [360], О.П. Хохліна [429] та ін.). Аналіз спеціальної літератури показує, що психологічний аспект соціалізації дітей різних категорій розглядається більш повно, ніж педагогічний.

Так, у дослідженні Є.П. Синьової розкривається проблема формування особистості при глибоких порушеннях зору, визначені особливості цього процесу та психолого-педагогічні умови забезпечення його ефективності. Становлення особистості розглядається також у контексті соціалізації осіб цієї категорії, яку автор визначає як важливий своєрідний процес, що вимагає використання спеціальних педагогічних та психологічних засобів розвитку в індивіда соціальних можливостей, які дають змогу жити та працювати відповідно до ціннісних орієнтирів суспільства. Це передбачає створення системи соціально-реабілітаційної роботи, яка включатиме відповідну допомогу як в умовах спеціальних дошкільних та шкільних закладів, так і в соціальних службах. Найефективнішими видами такої допомоги автор вважає: реконструкцію соціокультурного оточення, організацію спілкування та організацію дозвілля; допомогу у професійному самовизначенні та працевлаштуванні; виявлення творчих здібностей інвалідів по зору та їх розвиток; медичний, психологічний та педагогічний патронаж та ін. [360].

К.О. Островська у своєму дослідженні розглядає психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями, розкриває особистісно-розвивальний потенціал психологічного змісту підготовки аутичних дошкільників і школярів до соціалізації, сутність спеціально організованої системи роботи з подолання труднощів їхньої

інтеграції у сучасне суспільство. Автор розглядає соціалізацію дитини як окремий етап формування соціальних компетенцій. Встановлено залежність рівня їх сформованості від ступеня аутизму та інтелектуального віку дитини. Особлива увага зосереджується на системі адаптації до навчального середовища в процесі формування соціальних компетенцій у дітей [264].

У дослідженні Ю.О. Бистрової представлена система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями. Автор визначає цей процес як складний і багатофункціональний, що містить сукупність заходів психолого-педагогічного впливу формувального, розвивального, корекційного, реабілітаційного та профорієнтаційного характеру на становлення особистості учня, формування в процесі діяльності його професійно важливих якостей і компетенцій. Професійно-трудова соціалізація розглядається з позиції психологічного та педагогічного змісту поетапно – від молодшого шкільного до підліткового й юнацького віку. Основною ознакою її забезпечення визначено наступність, тобто зв'язки між етапами професійно-трудової соціалізації особистості. Значна увага приділяється розгляду профорієнтаційної роботи як результативної складової системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації [42].

Висвітлення педагогічних аспектів забезпечення соціалізації здійснюється у дослідженні О.П. Глоби, який розглядає процес соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) в умовах регіонального реабілітаційного середовища. Підкреслюється, що соціалізація дітей і молоді цієї категорії – це особливий вид соціально-значущої діяльності, спрямованої на максимальну реалізацію ними своїх прав на повноцінний розвиток, самовдосконалення та самовизначення. Автором розроблено регіональну комплексну програму їхньої соціалізації в умовах спеціально створеного корекційно-реабілітаційного середовища та визначено особистісно орієнтовану спрямованість механізмів її реалізації. Головною метою програми є соціально-правовий захист осіб з порушеннями ОРА, формування їх життєвої

компетентності шляхом створення оптимальних умов на всіх рівнях, які гарантують реалізацію індивідуальних програм розвитку, реабілітацію й соціальну інтеграцію кожної особи. В основі запропонованої автором регіональної програми є ідея адресної та комплексної психолого-педагогічної допомоги на підставі корекційно-реабілітаційних дій диференціально-інтегрального характеру; науково обгрунтована система корекційного фізичного виховання, яка здатна забезпечити в комплексі з іншими методами професійну і соціальну реабілітацію осіб з порушеннями ОРА. Певна увага у дослідженні приділяється особливостям підготовки фахівців щодо реалізації запропонованої регіональної програми осіб цієї категорії [86].

А.І. Долженко розглядає педагогічні основи соціально-трудової адаптації розумово відсталих учнів молодших класів спеціальної загальноосвітньої школи у контексті проблеми соціалізації. Розроблено новий, нетрадиційний підхід до вивчення соціально-трудової адаптації дітей, заснований на аналізі особливостей їх соціалізації в системі трудової діяльності. У результаті системного, теоретико-методологічного, історичного і емпіричного аналізу проблеми, яка досліджується, визначено педагогічні та соціально-психологічні умови соціалізації учнів, а також їх соціально-трудової адаптації; проведено ретроспективний аналіз соціалізації дітей зазначеної категорії; встановлено особливості підходів до розв'язання цієї проблеми. Розроблено програму щодо соціально-трудової адаптації учнів молодших класів спеціальної школи для розумово відсталих дітей, що забезпечує якісне удосконалення їх підготовки до професійно-трудового навчання; здійснено пошук цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого визначення профілю професійно-трудової підготовки кожного учня [107].

Втім, незважаючи на значущість проблеми соціалізації для науки і практики, питання забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку ще не знайшли свого розв'язання у корекційній педагогіці та й досі залишаються недостатньо розробленими як в теоретичному, так і в практичному плані. Соціалізація розумово відсталої дитини не розглядається як

процес поступового розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду, оволодіння знаннями, уміннями та навичками соціального спрямування протягом всього її перебування у спеціальній загальноосвітній школі (з урахуванням основних психічних новоутворень кожного вікового періоду, стадій соціалізації, дії основних механізмів, показників впливу). Не знаходимо ми й досліджень щодо педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями інтелекту в спеціальній загальноосвітній школі (засобами змісту, організаційних форм, методики). Слід зазначити що у дослідженнях останніх років щодо соціалізації дітей зазначеної категорії [42, 43, 107, 351] розглядаються лише окремі її напрями (соціально-трудова адаптація, професійно-трудова підготовка, профорієнтаційна робота у школі) та вікові межі (дошкільники, молодші школярі, підлітки).

Між тим, різні аспекти соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в широкому розумінні розглядаються в працях Л.І. Аксьонової [9], І.М. Бгажнокової [30], Т. Жулковської [119], Н.Л. Коломінського [154], А.М. Конопльової [138], Ж.І. Намазбаєвої [251], В.М. Синьова [358], О.П. Хохліної [428], Л.М. Шипіциної [442] та ін.

У корекційній педагогіці представлена також значна кількість досліджень, які певною мірою виходять на розв'язання питань соціалізації. Це передусім дослідження особливостей процесу адаптації, зокрема соціальної (О.М. Вержиховська [63], А.М. Висоцька [65], О.В. Гаврилов [83], Л.С. Дробот [109], С.Ю. Конопляста [167], В.Е. Левицький [190], В.Ф. Мачихіна [221], Н.П. Павлова [265], А.І. Раку [326], В.М. Синьов [77] та ін.); психологічної та соціально-психологічної (Е.Я. Альбрехт [14], В.В. Ерніязова [117], Н.Л. Коломінський [154], І.М. Матющенко [218], О.І. Проскурняк [305], О.П. Хохліна [429] та ін.); соціально-трудової (О.К. Агавелян [5], В.І. Бондар [50], А.М. Висоцька [65], Г.М. Дульнев [111], Г.М. Мерсіянова [229], С.Л. Мирський [231], Б.І. Пінський [284], О.П. Хохліна [426] та ін.). У працях В.І. Бондаря [50], В.Ю. Карвяліса [144], М.І. Кузьмицької [184], Г.М. Мерсіянової [229], Б.Н. Тейвиша [400], К.М. Турчинської [413]

та ін. розглядаються питання професійної підготовки та професійного становлення учнів з інтелектуальними вадами. Крім того, в дослідженнях (І.М. Бгажнокова [29], Л.С. Виготський [80], Т.О. Власова [70], Н.Л. Коломінський [154], Т.Л. Ліщинська [256], Ж.І. Намазбаєва [251], С.Я. Рубінштейн [347] та ін.) виявлені певні особливості самосвідомості та самооцінки дітей цієї категорії, що характеризують процес їхньої індивідуалізації, а також особливості рольової поведінки та засвоєння учнями соціальних ролей (Л.С. Горбенко [95]), прояви тривожності та агресивності у дітей, особливості конфліктної та агресивної поведінки (Ю.О. Бистрова [41], В.В. Ерніязова [117], І.М. Матющенко [218], Л.М. Руденко [348] та ін.), які мають відношення до представленої проблеми.

Дані цих досліджень переконливо доводять, що розв'язання проблеми у цілому залежить від педагогічних, зокрема методичних питань, пов'язаних з практикою спеціальної організації корекційно-розвивального навчання і виховання розумово відсталих школярів. Стверджується, що спеціальне корекційне навчання і виховання, спрямоване на забезпечення соціалізації розумово відсталих учнів, сприяє становленню їх особистості, розв'язанню завдань повноцінного існування у соціумі, життєвому самовизначенню. Ця думка підтверджується також основними положеннями Конвенції про права інвалідів, які визначають їх можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, брати активну участь у житті суспільства, розвивати свою особистість, таланти, розумові і фізичні здібності у найповнішому обсязі, мати доступ до професійного навчання (стаття 24) [164].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить, що найбільш розробленими в корекційній педагогіці є питання щодо розуміння: важливості та значущості забезпечення соціалізації осіб з вадами розвитку; робиться акцент на значенні набуття ними соціального досвіду, необхідності повноцінного включення в життя суспільства; основних труднощів, яких вони при цьому зазнають; змісту і основних напрямів їх соціалізації; впливу певних факторів на цей процес; визначається необхідність змінення державної

політики стосовно таких дітей [9, 66, 77, 83, 84, 86, 96, 101, 107, 108, 110, 115, 154, 155 та ін.].

Так, польський автор Т. Жулковська сутність соціалізації людей з інтелектуальними порушеннями визначає як їх підготовку до життя через формування навичок повсякденної необхідності, а також підготовку до життя у відкритому суспільстві в інтеграції з соціальним середовищем, що передбачає набуття соціальних, а також професійних навичок [119].

В.М. Синьов розглядає соціалізацію у контексті спеціальної цілеспрямованої діяльності – виховання, яке керує процесом соціалізації та покликане формувати готовність людини до ефективного виконання соціально і особистісно значущих видів діяльності та поведінки [77]. При цьому корекційне виховання, спрямоване на розв'язання питань соціалізації, має передбачати розгляд і реалізацію основних ключових питань: набуття людиною соціальних якостей, необхідних для життя і діяльності у суспільстві, залучення її до суспільних відносин, виконання певних соціальних ролей на всіх вікових етапах розвитку; становлення особистості «як людини серед людей»; забезпечення соціалізації у основних сферах функціонування людини як особистості (діяльність, спілкування, самосвідомість); здійснення цілеспрямованих впливів через спеціальні організовані форми (педагогічні освітні та позаосвітні системи) [358].

Підкреслюється [55, 83, 95, 119, 143, 434 та ін.], що утруднення соціалізації дитини з вадами розвитку обумовлюється її своєрідним зв'язком з оточуючим світом, який проявляється в обмеженості й збідненості контактів з однолітками і дорослими, в обмеженості спілкування з природою, доступу до культурних цінностей, а іноді – і до елементарної освіти. Робиться акцент на необхідності розгляду проблеми соціалізації дитини під іншим, стосовно сучасних вимог розвитку суспільства, кутом зору.

Нова парадигма поглядів на таку дитину, набуття нею соціальної зрілості має будуватися з урахуванням наступних питань: дитина з вадами розвитку – частина і повноправний член суспільства, який хоче, повинен і може приймати

участь у суспільному житті; дитина з особливими потребами може мати певні здібності й таланти, розвивати їх і приносити користь суспільству, втім у цьому їй заважає нерівність можливостей; дитину з вадами розвитку слід розглядати не як пасивний об'єкт соціальної допомоги, а як людину, яка постійно розвивається і має право на задоволення різних соціальних потреб; держава має йти назустріч соціальним потребам такої дитини не лише у наданні певних пілг і привілеїв, але й у можливості отримати допомогу з боку соціальних установ, навчальних закладів, дія яких спрямована на забезпечення її соціалізації та індивідуального розвитку. Виходячи з цього, метою роботи з дітьми цієї категорії має стати сприяння у поліпшенні якості їхнього життя, захист інтересів, створення умов для вирівнювання можливостей, що полегшує інтеграцію дітей у суспільство, створює передумови для незалежного життя. При цьому ідея «незалежного життя» на сучасному етапі розглядається як ядро концепції програми соціалізації, основою її змісту, прийнятого у соціальних установах, навчальних закладах, реабілітаційних центрах. Ця програма передбачає зняття залежності від проявів недуги, ослаблення у зв'язку з цим відповідних обмежень, становлення і розвиток самостійності дитини, формування у неї вмінь і навичок, необхідних для повсякденного життя, що уможливорює повноцінне існування і життєдіяльність у соціумі [434].

На думку А.Й. Капської, забезпечення соціалізації дитини з обмеженими можливостями слід здійснювати, враховуючи наступне: залежність ефективності соціально-педагогічної роботи від мобілізації потенціалу сім'ї; реалізацію індивідуальної програми соціалізації для кожної дитини згідно з її реабілітаційним потенціалом; об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб сім'ї дитини з проблемами здоров'я і розвитку [373].

Т. Жулковська виділяє два аспекти соціалізації осіб з інтелектуальними вадами, які можуть стати вихідним положенням у визначенні конкретних цілей цього процесу, а саме: результати соціалізації можна спостерігати через призму індивіда, оцінюючи досягнутий ним рівень соціального розвитку; результатом

соціалізації можуть стати очікувані суспільством форми поведінки, корисні для певних осіб чи соціальних груп або деструктивна, антисуспільна поведінка, яка завдає шкоди окремим особам або групам. У першому випадку йдеться про позитивну соціалізацію, у другому – про негативну [119].

Водночас М.П. Лукашевич та Л.В. Бондарчук визначають два основних напрями соціалізації особистості з обмеженими можливостями: перший – соціальну опіку, надання різних видів соціальної допомоги; другий – соціальну роботу, спрямовану на розкриття її творчого потенціалу та формування «імунітету» до різноманітних негативних явищ [202].

Незважаючи на розмаїття підходів і поглядів на проблему соціалізації, більшість авторів вважає, що одним з основних завдань навчання і виховання таких дітей є становлення особистості кожного у цілому, оптимальний розвиток їх потенційних можливостей, підготовка і включення в соціальне середовище. І здійснювати це необхідно насамперед в умовах спеціального навчального закладу, який бере на себе ці функції. Підкреслюється, що від усвідомлення педагогічним колективом усієї важливості зазначених завдань, ефективного забезпечення корекційно-виховної роботи впродовж усього навчання дитини у школі, залежить ефективність і кінцевий результат соціалізації – становлення дитини як неповторної особистості, можливість її повноцінного існування у соціумі. Стверджується, що сучасні спеціальні навчальні заклади вимагають докорінного переосмислення парадигми виховання школярів з вадами розвитку, набуття ними соціальної зрілості через «...освоєння прогресивних технологій духовного становлення особистості учня, створення умов для самореалізації його сутнісних сил у різних видах творчої діяльності. Мова йде про принципово нові педагогічні ідеї, концепції, технології, у центрі яких – особистість дитини з її потребами й інтересами, життєвими проблемами і драмами» [142, с.235-236]. Втім, у літературі представлені фрагментарно питання розгляду соціалізації як умови формування особистості учнів з вадами розумового розвитку в спеціальній загальноосвітній школі.

Між тим, стверджується, що чим успішніше вирішуються завдання соціалізації засобами освіти, тим вищі потенційні можливості дитини з вадами розвитку до інтегрування у суспільство, тим більше вона підготовлена до дорослого самостійного життя, тобто соціально компетентна. Саме спеціальне корекційне навчання, спрямоване на практичну підготовку дітей до самостійного життя, сприяє засвоєнню ними суспільного досвіду, підвищенню успішності соціалізації взагалі [9, 52, 53, 275, 276, 291, 292, 300 та ін.]. З цього приводу В.І. Бондар вказує на особливу значущість освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. На жаль, не завжди усвідомлюється роль і значення забезпечення соціалізації дитини засобами освіти, хоча наслідування соціального досвіду дитиною відбувається лише засобами освіти і у сфері освіти [52]. При цьому принципово важливим є визнання дефектологами положення про те, що обмеження у життєдіяльності та соціальна недостатність дитини з вадами розвитку безпосередньо пов'язані не з первинним порушенням, а саме з «соціальним викривленням», тобто соціальні умови є провідним чинником психічного розвитку та становлення особистості [80]. До соціальних умов відносять зростання дитини, її перебування у сім'ї та ставлення до неї, коло та особливості спілкування, і що найперше – навчання та виховання. Подолати цю соціальну обмеженість можливо виключно засобами освіти. При цьому навчання повинне бути спеціально організоване, особливим чином спрямоване на використання «обхідних шляхів соціалізації», досягнення навчальних цілей, які в умовах норми реалізуються традиційними засобами [143, 169, 173, 193, 214, 218, 222, 230, 276 та ін.].

Підкреслюється, що підготовка до життя в умовах соціального середовища залежить не тільки від засвоєння учнями загальноосвітніх і професійних знань, набуття ними трудових навичок, але й від розвитку спрямованості особистості, тобто від її життєвих установок, ідеалів, інтересів і т. ін. [77, 127, 154, 251, 265, 326, 429]. У зв'язку з цим, дуже важливим, як зазначає В.М. Синьов, стає цілеспрямований вплив на особистість школяра, який здійснюється, перш за все, в умовах спеціальної школи протягом усіх

років навчання [77]. Ось чому питання формування особистості учнів з інтелектуальними вадами в процесі їхньої соціалізації має займати одне з особливих місць у системі корекційно-виховної роботи спеціального навчального закладу. З цього приводу Ж.І. Намазбаєва зауважує: «...формування особистості розумово відсталих школярів... надзвичайно важливе для їхньої підготовки до праці, самостійного життя в суспільстві, для адекватної соціальної адаптації» [251, с. 2].

Особливої значущості набуває визначення науково обґрунтованих підходів до навчання і виховання дітей у спеціальній загальноосвітній школі, які будуть спрямовані на позитивний результат соціалізації. Оскільки сім'я, як головний інститут соціалізації дитини з інтелектуальними вадами, не виконує своїх функцій, школа стає визначальним закладом, де забезпечується процес соціалізації дітей і який бере на себе й виконання функцій сім'ї, хоча це не завжди відбувається успішно.

Між тим, у літературі [55, 301, 404, 409, 428, 441, 445 та ін.] вказується на основний недолік перебування дітей в умовах спеціальної загальноосвітньої школи інтернатного типу: вони постійно відчують вплив колективу, жорстко регламентованого життя, що призводить до соціальної розбалансованості, депривації, тобто відсутності або обмеженості можливостей задоволення життєво важливих потреб. Це визначається як основний фактор, який травмує особистість дитини. Підкреслюється, що спеціальна школа є навчальним закладом, тому в ньому робиться акцент щонайперше на освітні функції. Проте, на дітей є обмеженим вплив сім'ї, в якій вони впродовж свого життя набувають певних соціальних знань і засвоюють соціальні взаємовідносини у суспільстві. Це обмежує можливість повноцінного входження дітей у соціум та їх рівноправної участі в соціальних відносинах. Індекс самостійності учнів спеціальних шкіл стає дуже низьким: вони неспроможні виконати навіть нескладне завдання без допомоги і контролю дорослого, а тому формується постійне бажання відповідати вимогам педагога. Ось чому основним завданням закладів інтернатного типу мають стати формування ціннісних орієнтацій і

розвиток особистості школяра, здатного до самостійної адаптації у суспільстві, що можливо за умови змінення системи навчання й освіти [299].

При цьому дані, які наводяться у психолого-педагогічній літературі, свідчать про те, що у спеціальній школі для дітей з вадами інтелекту забезпеченню соціалізації приділяється недостатньо уваги. Ця проблема розв'язується, в основному, у плані підвищення соціально-трудової адаптації, яка виходить на розв'язання проблеми соціалізації. У зв'язку з цим здається важливим аналіз досліджень, присвячених питанням соціальної та соціально-трудової адаптації, професійної підготовки дітей з інтелектуальними вадами, які розглядаються у контексті проблеми нашого дослідження.

Отже, питання власне соціальної адаптації осіб з порушеннями інтелекту висвітлюються у працях І.М. Бгажнокової [30], Л.С. Дробот [108], Т.І. Дубрової, О.Ф. Жукова [110], О.В. Когана [153], С.Ю. Коноплястої [167], І.О. Коробейнікова [169], М.П. Лукашевича [202], Н.О. Макарчук [204], А.С. Раку [326], В.В. Тесленко [404], О.П. Хохліної [429] та ін. Більшість авторів розглядають соціальну адаптованість як єдність особистості та соціального середовища.

М.П. Лукашевич у забезпеченні соціалізації особистості з обмеженими можливостями рекомендує за основу брати саме адаптивно-розвивальну концепцію соціального розвитку особистості, що передбачає взаємодію людини з навколишнім середовищем упродовж всього життя за допомогою адаптації до обставин у кожній із сфер її життєдіяльності, що змінюються [202].

Л.С. Дробот, розглядаючи формування у розумово відсталих учнів санітарно-гігієнічної культури в процесі навчання соціально-побутового орієнтування, наголошує, що ця проблема є актуальною, оскільки виходить на забезпечення готовності кожного випускника до самостійного життя і спілкування з іншими людьми. Зазначається, що несформованість санітарно-гігієнічної культури поведінки розумово відсталогої людини може негативно позначатися на міжособистісних стосунках. Автором запропонована цілісна педагогічна технологія корекційно-виховної роботи з учнями старших класів

спеціальної загальноосвітньої школи у єдності її змісту, форм та методів. Розглядаються питання формування у них культури особистої гігієни, догляду за житлом, одягом, харчуванням, а також умінь самостійно знаходити та використовувати, відповідно, інструктивну інформацію [109].

С.Ю. Конопляста у дослідженні розглядає проблему готовності розумово відсталих учнів до господарсько-побутової праці (на матеріалі соціально-побутового орієнтування). Автор зазначає, що більшість з них не відчуває потреби у цьому виді праці і не проявляє потрібного інтересу до нього у своїй практичній діяльності. В учнів несформовані мотиви господарсько-побутової праці, спостерігається нерозуміння значення і ролі певних особистісних властивостей людини, які сприятимуть успішному веденню домашнього господарства, що утруднює їх соціально-побутову адаптацію і реабілітацію у майбутньому. Виходячи з цього, автором запропонована спеціальна система щодо виховання готовності розумово відсталих учнів до домашньої праці на підставі визначення психолого-педагогічних умов її забезпечення: практичної спрямованості навчання господарсько-побутовим знанням та вмінням; виховання у школярів інтересу і потреби у домашній праці [167].

Т.І. Дуброва і О.Ф. Жуков у поняття соціальної адаптації розумово відсталих учнів вкладають формування готовності до самостійного життя і діяльності, яка, у свою чергу, складається з соціальної, трудової, морально-вольової (психологічної) та фізичної готовності. Головним завданням соціальної адаптації дітей з інтелектуальними вадами автори вважають формування в них здатності самостійно жити в мінливому суспільстві. На практиці це означає, що спеціальний заклад створює умови для самостійного вирішення основних потреб: освітніх, побутових, комунікативних. Зусилля вчителів і вихователів спеціальної школи мають бути спрямовані на розширення соціальних моделей поведінки через включення дітей у групи та діяльність, що сприяють набуттю ними певного соціального досвіду і можуть стати для них соціальними зразками. Для цього необхідне створення у спеціальному навчальному закладі адаптивного середовища, тобто

проектованої та створеної суб'єктами освіти (педагогами, учнями, їх батьками тощо) сфери їх спільної діяльності, у процесі якої між ними та освітніми системами (їх елементами) починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей освіти і розвиток комунікативних навичок [110].

Н.П. Кравець зазначає, що успішність соціалізації учнів з вадами інтелекту у мікро- та макросоціумі значною мірою залежить від їх адаптації (як соціальної, так і професійної), що стає важливим вже з перших днів перебування дітей у школі. При цьому соціальна і професійна адаптація тісно пов'язані між собою, доповнюють та взаємозалежні одна від одної. Автор відмічає, що випускникам спеціальних шкіл ці види адаптації даються зі значними труднощами, особливо соціальна, успішний хід процесу якої залежить від певних її складових, таких, як стан психофізичного розвитку, самостійність, відповідальність, кмітливість, вихованість учнів. Розглядаючи адаптацію як умову соціалізації, Н.П. Кравець також доходить висновку, що позитивне розв'язання зазначеної проблеми вимагає глибокої корекції змісту, структури й обсягу навчального матеріалу. При цьому пріоритетними виступають диференційоване навчання та індивідуальний підхід, завдяки яким забезпечується особливо гуманне ставлення до дітей цієї категорії та коректно вводяться стандарти їхньої освіти, які відповідають можливостям школярів і запитам суспільства [173].

А.С. Раку, розглядаючи питання оптимізації соціальної адаптації учнів з вадами розвитку, вказує на необхідність докладання педагогами значних зусиль у плані підготовки їх до життя як у школі, так і у сім'ї. При цьому особлива роль відводиться трудовій орієнтації учнів, а також адекватній оцінці ними своїх можливостей, бачення свого майбутнього [326].

Т. Жулковська, визначаючи основні напрями підвищення ефективності соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, пропонує складові ефективною соціальною адаптації: вміння переборювати конфлікти, усувати агресивну поведінку, пристосовуватися до моральних норм, що допоможе

сприймати людину як члена відкритого суспільства. Особливу роль автор відводить результативності навчання [119].

О.Г. Пашков звертає увагу на побутову адаптацію, яку розглядає як один з напрямів соціалізації дітей з вадами інтелекту, який дозволяє їм активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища, приймати участь у праці й суспільному житті, долучатися до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до правил і норм співжиття. Автор пов'язує причини утруднень у побутовій адаптації дітей не тільки з особливостями їхнього психофізичного і соціального розвитку, але й зі станом навчання і виховання дітей в закладах соціальної реабілітації. На його думку, розв'язання цих гострих питань залежить від здійснення цілеспрямованого виховання у спеціальних закладах і втілення єдиної системи багатофакторного впливу на вихованців. При цьому обов'язковою умовою має стати практична спрямованість корекційної роботи, варіативність її змісту і форм, а також урахування індивідуальних і типологічних особливостей дітей.

У контексті проблеми соціалізації розглядаються й дослідження стосовно соціально-трудової адаптації та професійної підготовки дітей з інтелектуальними вадами. Певні підходи до розв'язання проблеми соціально-трудової адаптації учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл розкриваються у працях О.К. Агавеляна [5], В.І. Бондаря [50], А.М. Висоцької [65], Я.Я. Краваліса [172], В.Е. Левицького [190], Г.М. Мерсіянової [229], С.Л. Мирського [231], Б.І. Пінського [286], К.М. Турчинської [413], О.П. Хохліної [426].

Так, В.І. Бондар розглядає трудову адаптацію випускників з інтелектуальними вадами як початок їх самостійного життя, трудової діяльності, становлення особистості. При цьому адаптація в умовах трудового колективу вимагає від особистості пристосування до норм і правил поведінки у цьому колективі, дотримання певних традицій, режиму праці, встановленого характеру взаємостосунків, визнання критеріїв оцінки діяльності кожного члена колективу. На думку автора, успішний перебіг соціально-

трудової адаптації залежить не тільки від самої особистості, але й від її соціального оточення, соціальних відносин, які склалися у колективі [50].

Досліджуючи проблему виробничої адаптації випускників зазначеної категорії, А.М. Висоцька встановила, що на успішність її перебігу впливає, перш за все, наявність знань у старшокласників про організацію виробництва та схильності до комунікативної діяльності [65]. На думку К.М. Турчинської, недоліки соціально-трудової адаптації дітей з вадами розвитку зумовлені прогалинами у системі професійно-трудового навчання і значною мірою пов'язані з недостатнім науково-теоретичним обґрунтуванням професійного відбору у спеціальній школі. Вибір професії школярами здебільшого визначається тими знаннями, які вони отримують у школі. Спеціальні загальноосвітні школи при цьому навчають розумово відсталих учнів лише тих професій, на які зорієнтована їхня матеріальна база, що значно звужує їх перелік і обмежує самих учнів у виборі тих професій, до яких вони проявляють певну схильність та інтерес [413].

Між тим, у спеціальних дослідженнях Я.Я. Краваліса доведена можливість навчання дітей цієї категорії багатьох професій в умовах спеціального навчального закладу [172]. Саме невідповідністю між можливостями школи і схильностями та бажаннями дітей пояснюється помітна тенденція до частотої зміни роботи випускниками, значна кількість яких або зовсім не працює, або працює не за спеціальністю, яку вони набули у школі.

За даними Т.І. Дубрової та О.Ф. Жукова, 56,2% підлітків з порушеннями інтелекту не бажають у майбутньому працювати за профілем спеціальності, яку отримали у школі; при цьому 13,4% дітей не можуть визначитися у жодній сфері праці. Вивчення практичної асиміляції випускників спеціальних навчальних закладів виявило, що за спеціальністю, яку вони отримали у школі, працюють лише 4,2% опитаних; 42,3% випускників відмовилися підвищувати свою кваліфікацію за отриманою спеціальністю, вважаючи її безперспективною [110].

Крім того, згідно з даними Н.Л. Коломінського, незнання учнями власних можливостей, нерозуміння своїх якостей, необхідних для опанування певної професії, також відбиваються на наступній соціально-трудої адаптації і значно ускладнюють цей процес [154].

У спеціальній психолого-педагогічній літературі [42, 50, 56, 65, 88, 111, 144, 184, 190 та ін.] називаються основні причини, які утруднюють соціально-трудої адаптацію учнів з інтелектуальними вадами: викривлене уявлення про власні можливості, неадекватна самооцінка; недостатня інформованість про різні професії й умови праці; несформованість загальносоціальних мотивів трудової діяльності. Крім того, підкреслюється, що суспільство ще не зовсім готове прийняти таких людей у відкритий ринок праці; підприємства не розуміють сутності їх порушень і не мають досвіду роботи з цим контингентом. Відмічається, що допомогти уникнути або позбавитись цих труднощів має спеціальний навчальний заклад.

Отже, аналіз літератури показує, що трудове навчання і виховання в умовах спеціальної загальноосвітньої школи стають основою соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, їх підготовки до самостійного життя.

Зазначається, що ефективність соціально-трудої адаптації напряму залежить від позитивного розв'язання завдань професійно-трудої підготовки і профорієнтації, які здійснюються у спеціальному навчальному закладі [42, 222, 229, 231, 286, 300, 301, 306, 390, 400, 410, 413, 426 та ін.]. Робиться висновок про необхідність посилення у школах цілеспрямованої роботи, яка сприятиме адекватному визначенню учнями професій серед тих, які їм доступні, і до яких у них є певні нахили. При цьому особлива увага звертається на спеціальності, яких навчають у школі та які є суспільно значущими [154].

Відмічається [42, 50, 65, 127, 154, 167, 300, 301, 413 та ін.], що визначальним фактором при виборі професії учнями з інтелектуальними вадами є вплив педагогічного колективу і профорієнтаційної роботи, яка проводиться у школі. Особливо важливим стає науково обґрунтований добір для кожного школяра такої професії, яка б відповідала його можливостям [413]. Ось чому

профорієнтаційна робота в першу чергу має бути спрямована на виявлення і розвиток професійних здібностей і нахилів учнів. Професійна орієнтація у школі має передбачати допрофесійне навчання: знайомство з господарчо-побутовими професіями (ремонт одягу, прання, в'язання, швейна справа, кулінарна справа); робочими професіями (санітари-прибиральники, двірники, вантажники, столярно-ремонтна справа); з професіями декоративно-прикладної праці (квітникарство, рукоділля, сувенірна справа, ткацька справа), а потім – власне професійне навчання учнів за обраною спеціальністю [301].

Аналіз літератури показав, що поняття «соціалізація» і «соціально-трудова адаптація» здебільшого ототожнюються. Втім, ми розуміємо зазначену проблему значно ширше. На наш погляд, соціально-трудова адаптація – це лише один з напрямів її розгляду, цього недостатньо з точки зору становлення особистості дитини, забезпечення їй повноцінної соціалізації, оскільки ефективна соціалізація можлива тільки за умови особистісного зростання дитини в процесі її індивідуалізації та інтеграції, тобто коли вона здатна усвідомити свої можливості, які потрібно розвивати і на які слід спиратися та максимально використовувати в процесі соціалізації.

У зв'язку з цим А.М. Висоцька зазначає: «Рівень розвитку аномальної дитини залежить... від стану її внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. Навчально-виховна стратегія щодо школяра повинна передбачати орієнтацію на підвищення його соціальної позиції. Учень повинен усвідомити тимчасовість її низького рівня і зрозуміти, що лише від його психічних зусиль залежить його подальше зростання... Корекційно-виховний процес у спеціальних школах-інтернатах повинен передбачати здійснення гармонійної інтеграції, пізнання школярем свого «Я» [66, с. 43].

З цього приводу О.П. Хохліна зауважує, що розв'язання питань соціалізації включає розгляд обов'язкової детермінанти формування особистості – індивідуалізації, під якою розуміється набуття людиною все

більшої самостійності, а найголовніше – формування власного унікального способу життя та власного внутрішнього світу [429].

Втім, спеціальних досліджень, присвячених розгляду індивідуалізації в процесі соціалізації учнів у спеціальному навчальному закладі, нами не виявлено. Окремі питання цієї проблеми висвітлюються у дослідженнях І.М. Бгажнокової [29], А.М. Висоцької [66], Т. Жулковської [119], Н.Л. Коломінського [154], Т.Л. Лещинської [195], Н.О. Макарчук [204], Ж.І. Намазбаєвої [251], О.Г. Пашкова [276], С.Я. Рубінштейна [347], О.П. Хохліної [429]. У них розглядаються переважно питання самосвідомості та самооцінки дітей з вадами розвитку, які впливають на процес становлення особистості, їх формування; підкреслюється, що загальною передумовою самодетермінації розвитку є виникнення самосвідомості; формування самосвідомості особистості дитини суттєво впливає на її соціалізацію.

Так, Т. Жулковська підкреслює значення уявлень про себе і самооцінки для розвитку людей з вадами інтелекту, що стає особливо важливим, коли вони починають жити у відкритому суспільстві та мають самостійно розв'язувати безліч повсякденних проблем [119].

Певний інтерес у контексті розгляду зазначеної проблеми представляє дослідження Ж.І. Намазбаєвої, в якому розглядаються питання розвитку особистості учнів спеціальної загальноосвітньої школи, а також формування їхньої самосвідомості. Відмічається, що самосвідомість є результатом становлення людини як особистості. При цьому стрижнем самосвідомості стає самооцінка, яка виступає регулятором взаємовідносин дитини із зовнішнім середовищем. Спираючись на значний емпіричний матеріал, автор доводить, що у процесі спеціального навчання й виховання в структурі особистості учнів з інтелектуальними вадами відбуваються суттєві зміни, які впливають на розвиток їхньої самосвідомості, на виникнення в ній якісних новоутворень, які пов'язані між собою і визначають весь хід подальшого формування психіки дитини та її соціальної поведінки. Особливе значення для формування самосвідомості дитини має соціальна ситуація, в якій вона знаходиться і

дорослішає. Аналіз отриманих результатів дослідження дав підставу автору дійти висновку, що найважливішим змістом психічного розвитку учнів є розвиток у них самосвідомості, який позначається на їх соціальному становленні [251].

Вплив самосвідомості та самооцінки на перебіг соціалізації учнів з інтелектуальними вадами розглядається у дослідженні Н.Л. Коломінського, який відмічає, що саме виділення дитиною себе із оточуючого середовища є показником розвитку її особистості. Важливе значення для соціальної адаптації має адекватність самооцінки школяра, тобто її відповідність його реальним можливостям. Утім, самооцінка формується у дітей з інтелектуальними вадами поступово, лише в результаті спеціального навчання, під впливом якого вона стає більш адекватною, починаючи вже з середнього шкільного віку. При цьому, зазначає автор, тенденція до її адекватності та підвищення з віком у процесі навчання є загальною. Особливого значення формування реалістичної самооцінки набуває в процесі трудової діяльності, оскільки її результатом є продукт, який наочно сприймається, може оцінюватися і має суб'єктивну значущість для самого учня. У зв'язку з цим трудове навчання постійно вимагає оцінки школярем своїх дій і продукту своєї праці, тобто самооцінки [154].

Незважаючи на визнання важливості індивідуалізації в процесі соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, необхідності формування у них самосвідомості та самооцінки, питання її педагогічного забезпечення (змісту, організації, методики) з урахуванням сутності стадії індивідуалізації в умовах спеціального навчального закладу залишаються практично не розробленими.

Представлено фрагментарно і дані щодо особливостей інтеграції дітей в процесі їхньої соціалізації. Окремим питанням цієї проблеми присвячено дослідження О.О. Герасименко, Р.П. Діменштейна [299], Т. Жулковської [119], А.Й. Капської [143], О.Р. Маллера [214], Н.О. Мирошніченка [232], О.П. Хохліної [429] та ін. У літературі недостатньо представлено й шляхи інтеграції осіб з вадами розвитку у соціум. Інтеграція не розглядається як

окрема стадія процесу соціалізації, не визначено її особливості, механізми, показники (психологічний аспект розгляду); предмет корекційно-розвивального впливу, дидактико-методичне забезпечення: організаційні форми, зміст, методика (педагогічний аспект розгляду). Здебільшого цей процес розглядається загально. Між тим, більшість дослідників саме з інтеграцією пов'язують надії на «оздоровлення» суспільства. Стверджується, що у цієї дуже важливої проблеми є два підходи: або «особлива людина» визнається рівною зі всіма членами суспільства, або вона не приймається як рівноправна істота. При цьому позиція, яка у суспільстві є домінуючою, визначає особливості державної політики [143].

Розглядаючи інтеграцію осіб з вадами розвитку, важливо навести дані, які є у спеціальній літературі, щодо розуміння сутності цього процесу. Так, О.О. Герасименко і Р.П. Діменштейн під інтеграцією розуміють «...складний процес, ретельне створення послідовного ланцюжка адекватних комунікативно-пізнавальних середовищ, кожне з яких сприяє розширенню можливостей дитини і здійснює її підготовку до переходу на наступний рівень інтеграції» [299, с. 9].

О.П. Хохліна процес інтеграції розглядає в контексті особистісного становлення, а під ним розуміє бажання дитини увійти, «влитися» у суспільство, знайти у ньому своє місце, пропонуючи себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями [429].

Т. Жулковська інтеграцію трактує як процес «вростання» людини з обмеженими можливостями у суспільство і формування більш високого рівня суспільного життя [119].

Згідно з поглядами Н.О. Мирошниченка, інтеграція розуміється як «...цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб різних категорій інвалідів при їхній активній участі та забезпечення адекватних для цього умов...» [232, с. 67].

Втім, незважаючи на розмаїття поглядів на визначення сутності процесу інтеграції, автори дотримуються єдиної точки зору, що інтеграція – це шлях у

реальне, звичайне життя у нормально організованому середовищі. Відмічається, що крок назустріч дитині, яка дуже залежить від оточуючих і не може вижити без них – це і є сутність інтеграції. Причому, стверджується, що завдання інтеграції не може бути розв'язане зовні, це завдання може розв'язуватися тільки зсередини самим товариством. Інтеграція – це взаємна адаптація індивіда і суспільства один до одного; процес, у ході якого не лише індивід адаптується до товариства, але й товариство робить необхідні кроки для того, щоб пристосуватися до цього індивіда. Втім, зазначається, що на практиці, у системі освіти, допомога дітям з вадами розвитку обмежується здебільшого досягненням адаптації, у той час як повноцінна робота, спрямована на розвиток і навчання таких дітей, передбачає зміщення акценту саме на інтеграцію. У спеціальних навчальних закладах частіше за все досягається абілітація, тобто створення нових можливостей, нарощування соціального потенціалу учнями з вадами розвитку, а у багатьох випадках просто їх пристосування шляхом тренування, але не інтеграція. З цього приводу відмічається, що життєве середовище може бути створене тільки на інтегративних основах, і тоді у суспільства (і у дітей) буде шанс покращити тяжку ситуацію, піти шляхом загального оздоровлення, запобігти руйнуючій силі дезінтеграції. У зв'язку з цим робиться висновок про необхідність посилення у спеціальних загальноосвітніх школах цілеспрямованої роботи, повноцінної допомоги дитині з порушеннями розвитку, яка повинна включати «...не тільки систему абілітаційних заходів, але й комплексну психолого-педагогічну роботу зі створення такого середовища життя й активності, яке найкращим чином буде спонукати дитину використовувати набуті функції у природних умовах» [299, с. 11]. При цьому особливу увагу рекомендується зосередити не тільки на зоні найближчого розвитку дитини, але й на наступних, більш віддалених її перспективах.

У спеціальній психолого-педагогічній літературі знаходимо твердження, яке, на нашу думку, найбільш повно відображає сутність інтеграційного процесу у школі: «Адаптація – це сходінка, інтеграція – це шлях, який

побудований із цих сходинок» [там же, с. 13]. Тобто, зауважується, що педагогу (чи іншому дорослому) дуже важливо не прив'язувати дитину до себе, а навпаки – відпускати її, соціально «розігнавши» з тим, щоб вона безболісно переступила на наступну сходинку. При цьому кінцева мета спеціальної школи – сприяти розвитку дитини, допомогти їй, підготувати її до переходу в новий, більш різноманітний і дорослий світ. Саме у спеціальному навчальному закладі, який ставить перед собою інтеграційні завдання, учнем має бути набраний соціальний потенціал, який у подальшому визначить межі того середовища, в якому він зможе адаптуватися: «...може бути побудований певний фрагмент інтеграційного простору, у рамках якого набирається соціальна динаміка. Важливо тільки, щоб ніяка сходинка не ставала пасткою» [299, с. 17]. При цьому навчальний заклад необхідно розглядати як фрагмент інтегративного простору.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у спеціальній загальноосвітній школі з урахуванням її змісту, сутності на кожній стадії, показників прояву і корекційно-розвивальних ефектів ще не було предметом системного вивчення в корекційній педагогіці. Відповідно, не вивчалось й питання визначення основних змістових складових забезпечення соціалізації учнів цієї категорії та добору відповідних педагогічних засобів впливу. Виявлене позначилося й на стані практики забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами у спеціальній загальноосвітній школі, результати вивчення якого наводимо.

2.3. Стан практики по забезпеченню соціалізації дітей з інтелектуальними вадами

Теоретичний аналіз літератури показав актуальність проблеми соціалізації дітей з вадами інтелекту передусім в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Саме школа стає основною ланкою цілеспрямованої

соціалізації учнів цієї категорії. Педагогічний колектив має «запустити» механізм самоорганізації та саморозвитку дитини в умовах навчального закладу, з тим, щоб нею був набраний соціальний потенціал, який і визначить в подальшому масштаби світу, в якому вона зможе повноцінно існувати.

Отже, для школи принципово необхідним стає взаємодія і співпраця педагогів-професіоналів, які розуміють важливість і сутність соціалізації учнів. Теоретичний аналіз проблеми показав, що труднощі її розв'язання значною мірою визначаються недостатньою розробленістю питань дидактико-методичного, змістового та організаційного забезпечення соціалізації учнів. Відповідно, це позначається й на стані практики роботи спеціальної загальноосвітньої школи, про що свідчать і результати проведеного нами дослідження.

Вивчення стану педагогічної роботи школи щодо соціалізації проводилося на основі використання методу спостереження за навчально-виховним процесом, аналізу навчально-методичної літератури, яка при цьому використовується, вивчення шкільної документації, анкетування вчителів і вихователів, проведення з ними бесід, вивчення результатів їхньої діяльності.

При цьому основна увага приділялась:

- визначенню, наскільки навчальні програми і плани навчально-виховної роботи, методичні посібники націлюють педагога на роботу по забезпеченню соціалізації учнів;

- визначенню, наскільки педагоги розуміють важливість і суть проблеми соціалізації учнів з порушеннями розумового розвитку та її основні теоретичні положення;

- вивченню досвіду роботи педагогів на різних стадіях соціалізації учнів в умовах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з вадами інтелектуального розвитку;

- визначенню основних труднощів, з якими стикаються педагоги у процесі організації роботи, спрямованої на соціалізацію школярів зазначеної категорії.

Аналіз навчальних програм показав відповідність їх змісту, цілям і завданням соціалізації школярів. Було виявлено, що навчальні предмети, такі як математика, соціально-побутове орієнтування, рідна мова, професійно-трудове навчання та ін., передбачають засвоєння певного обсягу знань щодо норм і правил соціальної поведінки і спілкування, основних сфер життєдіяльності, економічних знань тощо; формування елементарного життєвого досвіду, побутових умінь, навичок спілкування і соціальної взаємодії учнів, налагодження міжособистісних стосунків, але вони є недостатніми.

У пояснювальних записках до змісту навчання окремих предметів наголошується на важливості підготовки дітей до самостійного життя, набуття ними соціального досвіду. Так, у програмі з математики вказується на необхідність зв'язку навчання з життям, на використання математичних знань в повсякденному житті, цілеспрямованого спостереження учнів за явищами соціального життя, природи, а також відповідної предметно-практичної діяльності. Крім того, звертається увага на виконання дітьми практичних вправ на вимірювання, креслення та моделювання, які доцільно застосовувати, здійснюючи професійно-трудове навчання учнів [303].

У пояснювальній записці до програми з соціально-побутового орієнтування (СПО) зазначається, що заняття повинні бути спрямовані на практичну підготовку дітей з вадами інтелектуального розвитку до самостійного життя, на організацію власного побуту шляхом формування у них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності: виконання норм і правил культурної поведінки у суспільстві, родині; вирішення життєво необхідних побутових завдань тощо. Вказується, що саме компетентнісний підхід до вивчення предмета «Соціально-побутове орієнтування» може забезпечити підготовку школярів до свідомого і самостійного розв'язання різноманітних життєвих проблем [386].

Про важливість та значення розв'язання питань, які мають відношення до проблеми соціалізації, йдеться також і у навчальних програмах з вивчення інших предметів [304]. Крім того, вже сам зміст програм шкільних предметів

передбачає вивчення розділів, які сприяють набуттю учнями певного соціального досвіду, засвоєнню правил поведінки та спілкування, оволодінню відповідними вміннями та навичками. Так, програма СПО передбачає вивчення таких розділів: «Культура харчування», «Культура поведінки», «Транспорт», «Торгівля», «Родина. Родинні стосунки», «Засоби зв'язку», «Установи, організації, підприємства», «Бюджет родини», «Працевлаштування»; відповідні теми: «Промислові підприємства, сільськогосподарські об'єкти», «Назви робітничих спеціальностей», «Зарплата, стаж роботи», «Бюджет сім'ї. Джерела прибутку. Прожитковий мінімум. Матеріальні потреби членів сім'ї» (7 клас); «Основні статті витрат членів сім'ї» (8 клас); «Правила спілкування» (9 клас); «Установи і відділи працевлаштування: відділ кадрів, центр зайнятості» (10 клас). Навчальна програма з математики передбачає розв'язання текстових арифметичних задач, зміст яких спрямований на формування в учнів знань на обрахунок сімейного бюджету, заробітної платні, вартості матеріальних цінностей, продуктів харчування, платні за комунальні послуги тощо.

У пояснювальній записці до програми з СПО вказані форми і методи здійснення такої роботи. Так, основними формами і методами навчання названі практичні роботи, екскурсії, моделювання реальної ситуації (сюжетно-рольові ігри), бесіди. Вказується, що бесіда на заняттях із соціально-побутового орієнтування є одним з основних методів навчання і застосовується поряд з сюжетно-рольовими іграми. При цьому рекомендується використовувати такий прийом, як моделювання у грі конкретних життєвих ситуацій. Йдеться також про необхідність проведення екскурсій на промислові та сільськогосподарські об'єкти, у магазини, на підприємства служби побуту. У програмі також говориться про необхідність логічного продовження роботи в позаурочний час.

Втім, як показав аналіз програми з соціально-побутового орієнтування, при вивченні цього предмета не передбачена послідовна і системна робота, спрямована на забезпечення соціалізації школярів, набуття ними соціального досвіду, відповідних знань і особливо – вмінь і навичок, які б забезпечували

становлення особистості, її якостей. Учні здебільшого обмежені у набутті досвіду через специфічні соціокультурні умови їхнього життя у закритому інтернатному закладі. Не сприяє цьому й застосування на уроках в основному словесних методів роботи. До такого висновку ми дійшли і в результаті вивчення та аналізу інших навчальних програм.

Здійснення роботи щодо соціалізації учнів передбачено й планами навчально-виховної роботи школи, виховними планами вчителів і вихователів, класних керівників, керівників гуртків. Аналіз шкільної документації показав, що питанням підготовки учнів до самостійного життя, їх входження у соціум приділяється увага, що відбивається у різноманітних заходах: тематичних бесідах, класних годинах, гурткової роботі, зустрічах з цікавими людьми і представниками робітничих професій, конкурсах, виставках тощо. Проводиться також робота з батьками дітей, їхніми сім'ями, яка здійснюється у різних формах: батьківські збори, бесіди, консультації, круглі столи, анкетування, відвідування і спілкування з батьками в домашніх умовах, вивчення сімейного устрою, основних пріоритетів сім'ї тощо.

Проводиться спеціальна робота, яка сприяє адаптації дітей до умов школи. Це знаходить відображення в планах виховної роботи педагогів, що передбачає знайомство з батьками дитини та самою дитиною, бесіди про необхідність надання їй допомоги з боку батьків на етапі адаптації до школи; звертається увага на режим і правила поведінки дитини у навчальному закладі; визначаються вимоги до культурно-гігієнічних навичок дитини, до її самостійності та навичок самообслуговування; педагоги знайомляться з карткою психофізичного розвитку дитини.

Втім, вивчення шкільної документації показало, що в планах навчально-виховної роботи основна увага приділяється професійному становленню школярів, оскільки педагоги вважають кінцевою метою навчання і виховання залучення їх до доступної суспільно-корисної праці. У цьому зв'язку педагоги планують різноманітну роботу щодо професійного орієнтування школярів, яка проводиться з урахуванням психофізичних особливостей дітей і профілів

трудового навчання у школі. При цьому планами визначаються наступні форми роботи: години праці та позаурочні заняття; факультативні заняття; гуртки за інтересами; праця у майстернях і на пришкільній ділянці; бесіди про професії (у тому числі й про професії батьків); робота у міні-цехах; суспільно-корисна праця (виготовлення суспільно значущої продукції); виставки творчих робіт дітей, на яких показуються конкретні досягнення учнів профільних класів, що сприяє виникненню в інших школярів бажання опанувати цим видом роботи.

У навчально-виховних планах визначені також і напрями допомоги з боку педагогічного колективу у визначенні професії школярами: агітація, бесіди з дітьми та їхніми батьками, роз'яснювальна робота, екскурсії на підприємства, запрошення у школу представників різних робітничих професій, відвідування «відкритих дверей» училищ (запрошення до школи представників ПТУ) тощо. За результатами професійно-трудової діяльності у школах організовуються виставки, конкурси, на яких діти отримують нагороди і право подарувати свої роботи почесним гостям школи. Все це, безумовно, сприяє більш ефективному оволодінню дітьми трудовими навичками.

Втім, у цілому аналіз планів виховної роботи показує, що вони недостатньо передбачають цілеспрямоване і систематичне розв'язання питань соціалізації дітей. Виявлено, що педагоги не розглядають соціалізацію як спеціальне завдання корекційного навчання й виховання, недостатньо розуміють основні напрями, стадії і механізми соціалізації, показники її прояву у різні вікові періоди психічного розвитку дитини, що суттєво обмежує перелік і зміст заходів, які вони зазначають у планах роботи. Особливо це стосується заходів, які сприяли б індивідуалізації учнів. Фрагментарно в планах представлено й методичне забезпечення цього процесу.

Слід зазначити, що у дефектологічній літературі досить широко висвітлюються питання підготовки учнів з вадами інтелектуального розвитку до самостійного життя в соціумі (п. 2.2). Проте, конкретної програми забезпечення соціалізації учнів як поступового і послідовного процесу набуття ними соціального досвіду, оволодіння відповідними знаннями, вміннями та

навичками набуття соціальнозначущих особистісних якостей, відповідних основним стадіям соціалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, немає. У навчально-методичних посібниках, монографіях вітчизняних вчених останніх років [40, 107, 229], присвячених проблемі соціалізації учнів з порушеннями інтелекту, висвітлюються лише окремі її питання (соціальна адаптація, професійно-трудове навчання, професійно-трудова соціалізація).

Розуміння педагогами теоретичних положень щодо процесу соціалізації особистості та його педагогічного забезпечення у спеціальній загальноосвітній школі вивчались на підставі анкетування. Педагогам були запропоновані спеціально розроблені анкети: загальна анкета, яка була спрямована на знання загальних питань соціалізації, і анкети, які стосувалися сутності, а також особливостей соціалізації дітей на кожній з її стадій: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки (питання анкет для педагогів представлено у Додатку Ж). Дослідженням було охоплено 58 осіб.

У результаті анкетування було виявлено, що більшість педагогів розуміє важливість соціалізації дитини з вадами розвитку і переконана, що провідним завданням спеціального навчального закладу є виховання особистості та її підготовка до самостійного життя у соціумі (91%). Згідно з їх поглядами, сутність соціалізації полягає у всебічному розвитку особистості, що дає їй підстави посісти гідне місце у соціумі; для цього необхідно виробити індивідуальну програму розвитку дитини, спрямовану на розвиток її можливостей. Серед причин, які обумовлюють необхідність процесу соціалізації, вони здебільшого називають: нестабільність економіки; складності у суспільстві, що провокуються різким його розширенням; швидкий темп сучасного життя; великий потік інформації; зміни в освіті. Все це, на думку педагогів, відбивається на сучасному житті, на загальній поведінці членів суспільства і сприяє появі достатньої кількості людей, неспроможних «вписатися» у нові рамки.

Серед причин, які утруднюють процес соціалізації дітей з інтелектуальними вадами, називаються передусім наявні у них особливості психофізичного

розвитку, які обумовлюють неспроможність самотійно, без необхідної допомоги, реалізуватися у суспільстві, пристосуватися до змін соціуму (96%); ставлення суспільства до проблем дітей з вадами розвитку (95%); обмеженість їх прав у сучасному житті (76%), низьку матеріальну базу спеціальних закладів освіти (91%), а також відсутність або недосконалість програм забезпечення соціалізації таких дітей, у тому числі в умовах спеціальної школи (78%).

Втім, як показало анкетування, більшість педагогів не має чіткого розуміння суті поняття «соціалізація», тому вони дають фрагментарні або неточні відповіді (72%). Наведемо приклади таких відповідей: «Соціалізація – процес скерованості, орієнтування у мікро- та макросоціумі; методи і прийоми соціальної спрямованості; входження людини у соціум; процес орієнтування і подальшого розвитку у соціумі; життя в сучасних умовах; входження у суспільство; визначення людиною свого місця у сучасному житті» та ін.

При цьому визначення поняття «соціалізація» здебільшого зводиться до пристосування (адаптації). Наприклад: «Це пристосування до соціуму, навколишнього оточення; пристосування людини у суспільстві; вміння адаптуватися у суспільстві; спроможність адаптуватися у сучасних умовах; пристосування кожного окремого індивіда до життя у суспільстві; включення у суспільство і адаптування в ньому» (71%).

Процес соціалізації деякі респонденти ототожнюють з інтеграцією (35%): «Соціалізація – це інтеграція індивіда у суспільство; вміння знайти своє місце у суспільстві, інтегрувати в нього; входження (інтеграція) у суспільство на правах повноцінного члена». Слід зазначити, що виявлено не лише недостатнє правильне розуміння цього поняття, але й труднощі його визначення взагалі (в основному у категорії педагогів зі стажем роботи до 5 років) – 5% відповідей.

Проте, було виявлено правильні й досить аргументовані відповіді щодо суті поняття «соціалізація» (28%). Наведемо їх приклади: «Соціалізація – процес входження дитини у суспільство через формування у неї всіх необхідних для життя компетентностей в інтелектуальній, трудовій, комунікативній та інших сферах; процес і результат засвоєння дитиною

соціального досвіду, його відтворення нею у процесі діяльності та спілкування; процес набуття людиною соціального досвіду в результаті включення її в соціальні відносини на основі можливостей і особливостей». Слід зазначити, що такі відповіді виявлено в основному серед педагогів зі стажем роботи більше 10 років.

Було отримано незначну кількість правильних відповідей (15%) щодо визначення ключових понять проблеми соціалізації. При цьому більшість опитуваних в якості основних ключових понять соціалізації називають лише адаптацію, включення у суспільство, пристосування, підготовку у навчальному плані, реабілітацію, працевлаштування тощо. Такі відповіді було отримано від 66% педагогів. Втім, 14% педагогів показали неправильне розуміння ними цього питання. Основними ключовими поняттями процесу соціалізації вони називали: орієнтування, родину, інтеграцію, а також корекцію, проектування, знання, навички; суспільство; духовні та матеріальні цінності суспільства; інклюзію; адаптацію; соціум; соціальний тип поведінки. При цьому 5% опитуваних зовсім не змогли визначити ключові поняття проблеми соціалізації. Отже, отримані дані свідчать про певні утруднення педагогів щодо розуміння сутності соціалізації особистості, її основних понять.

Слід зазначити, що, певна кількість педагогів вважає, що тільки у спеціальній школі можна дати дитині базові знання, що тут створюються спеціальні умови для подолання обмеженості у комунікації, відводиться час на розвиток всіх схильностей дитини, створюються спеціальні умови для навчання і виховання (83%). Насторожує той факт, що 38% респондентів не вбачають у соціалізації учнів освітнє завдання спеціальної школи і на перше місце ставлять оволодіння дитиною системою загальноосвітніх знань, вмінь і навичок, у тому числі й соціального спрямування.

Аналогічні відповіді було отримано від педагогів і на запитання щодо стадій соціалізації, які проходять учні в спеціальному навчальному закладі, а також щодо їх сутності. Більшість з них дає неточні відповіді (78%). При цьому знання про стадії соціалізації зводяться лише до адаптації (86%). Визначення

інших стадій зводиться до переліку різних напрямів здійснення корекційно-виховної роботи у школі.

Серед проблем, з якими доводиться зустрічатися дітям, проходячи соціалізацію, педагоги найчастіше називають: жорстоке ставлення до них у сім'ї, більшість з яких є неблагополучними; небажання батьків займатися своєю дитиною; замкнутість дитини; проблеми у спілкуванні з однолітками і дорослими; неготовність суспільства прийняти таких дітей у свої лави. Водночас, серед труднощів, з якими стикаються діти в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, називаються: адаптація до школи; проблема спілкування і складні відносини в колективі; необхідність виконання вимог педагогів.

Серед найбільочіших проблем і труднощів у своїй роботі педагоги називають: відсутність виваженої програми забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами; недостатність навчально-методичної літератури щодо проблеми соціалізації; відсутність належної матеріальної бази, відповідних умов для соціального розвитку і орієнтації учнів, насамперед у побуті; проблеми у спілкуванні з батьками дітей; недосконалість і обмеженість співпраці з соціальними службами. При цьому про недостатність матеріальної бази йдеться у більшості відповідей опитаних, вказується також на обмеженість фінансування спеціального закладу (96%). Серед проблем виокремлюється й відсутність спеціальної літератури (85%) та недостатня участь батьків у навчально-виховному процесі школи (73%).

Слід зазначити, що педагоги торкаються й проблеми впровадження в освіту розумово відсталих дітей інклюзії. В одній з анкет ми виявили таку думку: «Головний важель – інклюзія. Важко тепер довести батькам, що школа їхнім дітям не ворог». Переважна більшість вчителів і вихователів вважають, що тільки спеціальний навчальний заклад спроможний розв'язати проблеми дитини з вадами розвитку і сприяти її соціальному становленню (73%). Але, на думку педагогів, це стає можливим лише за умови поступового і

кваліфікованого розв'язання всіх найважливіших питань забезпечення соціалізації.

Отже, педагоги відчувають гостру потребу у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації дітей з інтелектуальними вадами. Вони вказують на необхідність у кожній школі спеціалістів соціально-педагогічного та психологічного профілю, дії яких мають спрямовуватись на досягнення визначеної мети. На їхню думку, ці функції, окрім шкільного психолога, має взяти на себе й соціальний педагог. Втім, відсутність належної матеріальної бази, скрутність фінансових питань здебільшого не дають підстави ввести у штат кожної школи спеціаліста такого профілю, що утруднює роботу педагогічного колективу. Ось чому всі надії знову покладаються на знання, обізнаність і майстерність вчителів і вихователів. Між тим, слід зауважити, що не всі фахівці на належному рівні володіють теоретичними знаннями з проблеми; у практиці роботи неповною мірою реалізуються можливості соціально-педагогічної діяльності; недостатньо поставлена робота з оприлюднення й впровадження передового досвіду педагогів з проблеми соціалізації. Все виявлене відбивається на навчально-виховній роботі спеціальної школи, яка потребує суттєвого змінення існуючих орієнтирів і впровадження нових педагогічних технологій соціального зростання учнів.

Спираючись на відповіді анкет і бесіди з педагогами, відмітимо, що переважна більшість батьків не тільки не сприяє соціальному становленню своїх дітей, але й повністю перекладає всю відповідальність на педагогів. На запитання: «Чи сприяють батьки соціалізації своїх дітей? У чому це проявляється?» одержано одностайну відповідь: «Не тільки не допомагають, а навіть заважають» (85%). Лише 15% опитаних відповіли наступним чином: «Не всі допомагають; не завжди і не всі; сприяють, але не всі; дуже мало допомагають, основне навантаження припадає на педагогів; не всі батьки сприяють соціалізації дітей, тільки спеціальна школа може допомогти дитині». Опитування педагогів також показало незацікавленість більшості батьків роботою навчального закладу щодо соціального розвитку дітей. Зрозуміло,

чому педагоги називають роботу з батьками як одну з найболючіших проблем, і безперечним стає той факт, що саме спеціальний навчальний заклад, його педагогічний колектив беруть на себе весь тягар розв'язання складних питань забезпечення соціалізації своїх вихованців. При цьому більшість педагогів в якості допомоги від батьків бачать зміну їхнього ставлення до вчителів і вихователів, радять не заважати, а прислуховуватися до порад педагогів, виконувати їхні рекомендації, бути співучасниками процесу соціалізації (93%).

Результати анкетування показали, що позитивне розв'язання питань соціалізації учнів у спеціальній школі потребує серйозної допомоги, оскільки самостійно розв'язати їх педагогічний колектив не в силах. Це утруднюється низкою факторів, одним з яких є недостатність у педагогів психолого-педагогічних знань щодо розвитку і формування особистості дитини у процесі соціалізації. Іншим фактором є відсутність у них можливості надати учням потрібну допомогу і підтримку, оскільки залишаються нерозв'язаними практичні питання забезпечення соціалізації, переформатування навчально-виховного процесу на реалізацію завдань соціального становлення учнів.

Сучасна спеціальна школа, як зазначають вчителі, очікує державної допомоги та єдиної державної програми проблеми соціалізації. З їх слів, сьогодні проблема соціалізації не лише дуже актуальна, вона «кричить» і вимагає невідкладного розв'язання. Спеціальний навчальний заклад бере на себе відповідальність за соціалізацію своїх вихованців, але за умови звернення уваги держави до її потреб і надання серйозної допомоги, що відмічається майже в усіх відповідях вчителів і вихователів. Більшість з них у якості допомоги очікують: «...розширення зв'язків школи: завод, підприємство; спонсорів; визначеність перспектив дітей після шкільного навчання – працевлаштування випускників; належного матеріально-технічного забезпечення школи; допомогу батьків і соціальних служб; налагодження державної програми – відповідної теоретичної бази; відкритості суспільства – повернення обличчям до потреб, особливо у працевлаштуванні осіб з недоліками розвитку» (88%).

Втім, при всій різноманітності побажань педагогів простежуються основні напрями допомоги, якої насамперед потребує спеціальна школа: державна програма (96%), матеріально-технічна (91%) і теоретична база (83%). Серед пропозицій і побажань, які висловлюють педагоги стосовно підвищення ефективності соціалізації учнів – поглиблення знань щодо консультативної та корекційно-реабілітаційної роботи, впровадження передового педагогічного досвіду з реалізації питань соціалізації (52%). Крім того, опитувані називали: створення робочих місць для випускників та їх працевлаштування (21%); удосконалення взаємодії з батьками учнів (10%); підготовку спеціалістів-професіоналів (соціальних педагогів) – 8%; підвищення авторитету спеціальної школи і особливо – педагога, перегляд зарплат (6%). Слід зазначити, що 3% респондентів не змогли визначитися з відповідями і не дали жодної пропозиції.

Ми також ставили за мету відстежити наявність і особливості знань педагогів щодо основних стадій соціалізації, які проходять учні в умовах спеціального навчального закладу, розуміння ними їх сутності та реалізацію відповідної роботи на кожній з них. Педагогам були запропоновані спеціально розроблені анкети щодо сутності стадій соціалізації (див. Додаток Ж), зокрема щодо стадії адаптації, її педагогічного забезпечення в спеціальній школі. Ми намагалися з'ясувати, які методи та форми організації педагогічного процесу використовують вчителі і вихователі, щоб допомогти школярам подолати труднощі цього етапу. Від того, як пройде процес адаптації дитини до нових, незнайомих умов школи, здебільшого залежить її психічний та фізичний стан, подальший розвиток, позитивне соціальне самопочуття, що в кінцевому підсумку стає підґрунтям її соціального становлення.

Виявлено, що майже всі педагоги загалом правильно розуміють сутність стадії адаптації (96%): «Це адаптація до умов спеціального закладу; пристосування до умов і режиму навчання у школі; знайомство з правилами поведінки у соціумі, школі, формування навичок життя і спілкування; пристосування до умов навчання і життя у школі; самообслуговування, режимні моменти, навчання, «злиття» з колективом». Здебільшого опитувані

правильно визначили і вік дитини (класи), з яким пов'язується стадія адаптації в умовах спеціального навчального закладу: «Початкові класи; 1-2 класи; 6-8 років; з 1 класу до переходу у середню ланку школи». Між тим, були зафіксовані й інші, в тому числі неправильні, відповіді: «Випускні класи; немає чіткого віку: у кожній ланці навчання вік і класи адаптації свої; вікові межі адаптації виділяються у залежності від розумової діяльності учнів». Таких відповідей було небагато (4%). Втім, це довело, що розуміння цього питання потребує деяких уточнень, оскільки нечіткість уявлень педагогів про період адаптації у спеціальній школі буде гальмувати їх подальшу корекційну роботу і утруднювати добір адекватних засобів її забезпечення, організаційних форм і методів.

На запитання щодо основних напрямів і складових корекційної роботи на стадії адаптації правильні відповіді дали 68% респондентів: «У першу чергу зусилля педагогів повинні бути спрямовані на формування навичок самообслуговування, спілкування та навчання; на психологічний стан дитини, комфортність її навчання, спілкування, подолання труднощів; на адаптацію до умов школи і навчання, на спілкування, на самообслуговування і належну поведінку». При цьому 28% відповідей були поверхневими і потребували певних уточнень: «Необхідно коригувати поведінку, спрямовувати її; навчати вміння слухати вчителя і прислухатися до його порад; необхідно до кожної дитини використовувати індивідуальний підхід». Виявлено й неправильні відповіді, які не відображають специфіку педагогічної роботи на стадії адаптації та здебільшого обмежуються загальними і не завжди адекватними висловлюваннями: «Необхідно вчити дітей орієнтуванню у просторі; звернути увагу на умови виховання дитини у сім'ї, налагодити відносини з батьками; зосередити зусилля на мікросередовищі сім'ї» (4%).

Отже, отримані дані підтвердили наше припущення про необхідність надання теоретичної та методичної допомоги педагогічному колективу спеціальних загальноосвітніх шкіл щодо забезпечення соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку з урахуванням суті її стадій.

У процесі дослідження ми виявили, що серед труднощів адаптації учнів з вадами розумового розвитку до умов школи і навчання педагога називають: «Несформованість навичок самостійності, невміння спілкуватися, проблеми психофізичного характеру; труднощі у самообслуговуванні, дотриманні належної дисципліни, засвоєнні знань; нові умови, вимоги, режим, колектив однолітків і дорослих» (65%). Слід зазначити, що достатня кількість респондентів до труднощів дітей у цей період також відносить: «Відірваність їх від сім'ї; невідповідність набутих дитиною у сім'ї навичок вимогам школи, умовам нормального соціального життя» (35%).

Серед труднощів, з якими стикаються педагоги на стадії адаптації, найчастіше визначаються: «Непідготовленість дітей до школи (55%); відсутність порозуміння з батьками, невихованість і непідготовленість батьків, їх байдужість до проблем дитини і школи, відсутність інформованості батьків щодо подальшого навчання дитини» (30%); різний рівень підготовки дітей до школи (15%). Як бачимо, проблема взаємовідносин школи з батьками знову має місце, залишається гострою і визначається педагогами такою, що утруднює здійснення ними роботи на стадії адаптації.

Найменшу кількість відповідей респондентів було отримано щодо основних показників адаптованості дитини (21%), серед яких вони називають: «Психологічний стан дитини (комфортність, неконфліктність, відсутність тривожності й агресії, співчуття іншому), задовільний фізичний стан, бажання вчитися і спілкуватися з однолітками і дорослими».

Серед пропозицій, які висловлювали педагоги стосовно покращення адаптації дітей з інтелектуальними вадами до умов спеціальної школи, були переважно наступні: створення для учнів комфортних умов (55%); підтримка батьків (25%); фаховість спеціалістів (20%). Називались також: «Знайомство з аспектами соціального життя на практиці; активна участь дітей у житті школи; єдині вимоги з боку педагогів і батьків; відповідна матеріально-технічна база; сприятливий мікроклімат у колективі дітей; різноманітність загальношкільних заходів». На думку більшості опитуваних, повноцінна адаптація до умов

спеціального закладу залежить від відносин сім'ї і школи, зусиль батьків і педагогів (98%).

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення розуміння вчителями і вихователями сутності наступної стадії соціалізації – індивідуалізації, яка стає вирішальною у процесі формування у дитини власного унікального способу життя та власного внутрішнього світу (питання анкети див. у Додатку Ж).

Слід зазначити, що більшість респондентів не змогла визначитися з сутністю цієї стадії. При цьому тлумачення поняття «індивідуалізація» вони здебільшого зводили до індивідуального підходу (78%). Лише 22% педагогів надали адекватну відповідь, яка наближалась до наступної: «Індивідуалізація – набуття людиною все більшої самостійності, накопичення нею власного досвіду при усвідомлюванні себе як неповторної особистості, яка характеризується притаманними лише їй індивідуальними рисами та особливостями».

Здебільшого не розуміють опитувані й вік дитини (класи), з яким найбільше пов'язується стадія індивідуалізації в умовах навчання у спеціальній загальноосвітній школі (50%). До цієї групи даних були віднесені неправильні відповіді: «1-10 класи; 1 клас (7 років); 2-4 класи; з 6 років; молодший шкільний вік; 5-7 років; 7-10 років». Зовсім не змогли визначитися з віком дитини на стадії індивідуалізації 15% вчителів. Лише 35% з них назвали підлітковий вік, як той, що відносно співвідноситься з процесом індивідуалізації.

Слід зазначити, що педагоги недостатньо зорієнтовані також у визначенні предмета корекційного впливу на цій стадії соціалізації. Більшість з них щодо цього дає неадекватні відповіді: «Першочергові зусилля повинні бути спрямовані на вади розвитку дитини, зосереджені на здоров'ї, її розумовому розвитку; поведінці; доброму ставленні до праці; на навчанні» (48%). При цьому 35% опитуваних зовсім не змогли визначитися з предметом корекційно-розвивального впливу. І лише 17% респондентів вказали на розвиток

індивідуальних особливостей і можливостей дитини, становлення особистості учня на основі розвитку його самосвідомості та самооцінки. Не всі вчителі і вихователі пов'язують успішність індивідуалізації з професійно-трудовою підготовкою учнів в умовах їх навчання у спеціальному закладі.

Слід зазначити, що незорієнтованість респондентів у питаннях сутності стадії індивідуалізації, недостатність або повна відсутність відповідних знань і досвіду практичної роботи не дають змогу педагогічним працівникам визначитися з труднощами роботи з дітьми, надати пропозиції щодо підвищення ефективності такої роботи. Між тим, серед основних труднощів і порад педагога частіше за все називають обмеженість спеціальної навчально-методичної літератури з проблеми індивідуалізації (85%); необхідність програми соціалізації на цій стадії (91%).

Ми виявили у педагогів недостатність знань і щодо наступної стадії соціалізації – інтеграції. Слід зазначити, що їхні відповіді майже з усіх питань запропонованої анкети (див. Додаток Ж) були найгіршими. Серед визначень сутності стадії інтеграції зустрічаються такі: «Це підготовка дітей до самостійного життя за межами школи». Ця стадія у спеціальній загальноосвітній школі ними пов'язується і з молодшими, і з 1-10 класами; у деяких – з 5-7 роками. Вони не можуть визначити відповідний для неї предмет корекційно-розвивального впливу: згідно з їх поглядами, основна увага повинна приділятися залученню дітей до суспільно-корисної праці. Їм важко пояснити, як виконання дитиною певних соціальних ролей у спеціальній школі може вплинути на процес її інтеграції. Не маючи знань щодо стадії інтеграції, педагоги не можуть визначити, за допомогою яких педагогічних засобів потрібно здійснювати відповідну корекційно-розвивальну роботу, труднощі соціалізації школярів та надати пропозиції щодо підвищення її ефективності на цій стадії. Правильні відповіді ми отримали лише від незначної кількості респондентів (13%).

Отже, питання забезпечення соціалізації у спеціальній загальноосвітній школі на стадії інтеграції ми виділили як найслабшу ланку навчально-

виховного процесу. Педагоги відчувають гостру необхідність у конкретних методичних рекомендаціях.

Як засвідчили результати дослідження, більшість педагогів правильно розуміє сутність стадії ранньої трудової підготовки (питання анкети див. у Додатку Ж) у процесі соціалізації учнів в умовах спеціальної школи (96%), правильно визначає вік (класи), з яким пов'язується ця стадія (91%), предмет корекційно-розвивального впливу (85%), що свідчить про традиційне орієнтування роботи на реалізацію завдань передусім професійно-трудової підготовки учнів, яка у нових соціально-економічних умовах розвитку суспільства стала пов'язуватись з соціалізацією дітей. Тому більшість педагогів ототожнює питання професійного самовизначення, працевлаштування з реалізацією питань соціалізації. Корекційно-розвивальна робота у цьому напрямі характеризується більшим розумінням і визначеністю, їй приділяється більше уваги, ніж на попередніх стадіях. Педагоги розуміють основні напрями здійснення такої роботи, а тому дають виважені відповіді на більшість запитань щодо професійно-трудової підготовки учнів.

Між тим, як показали результати анкетування і бесіди з педагогами, спеціальні загальноосвітні школи здебільшого орієнтуються на звичні для дітей з інтелектуальними вадами професії: слюсар, столяр, будівельник, маляр-штукатур, швачка, чоботар, палітурник, прибиральниця, двірник, сільськогосподарський робітник, тощо. Проте, їм доступні й інші, більш привабливі для них, види праці. Причини такого стану педагоги бачать у стереотипності поглядів на можливості учнів з вадами розвитку, у традиціях щодо їх трудової підготовки, у матеріально-технічних можливостях школи, у стані проходження практики і працевлаштування учнів, у застарілості методів і форм профорієнтаційної роботи: нові суспільні умови життя потребують більш сучасних і значущих професій (наприклад, у деяких школах ми відмічали навчання дітей таких професій, як майстер з виготовлення меблів, масажист, озеленювач (квітникар), спеціаліст декоративно-прикладного мистецтва: бісероплетіння, макраме тощо).

Більшість респондентів правильно вказує на особливості добору для дітей з вадами розумового розвитку певних професій, звертаючи увагу на психофізичні можливості учнів (58%), їх здібності та індивідуальні особливості (30%). Крім того, називаються: бажання батьків щодо опанування їхніми дітьми певної професії (7%) і попит на ринку праці (5%). Проте, виявлення в учнів здібностей та індивідуальних можливостей, їх усвідомлення дитиною, які педагоги також визначили в якості одного з напрямів роботи на стадії ранньої трудової підготовки, ми вважаємо дещо запізним, оскільки це потрібно робити на стадії індивідуалізації в межах впровадження єдиної програми забезпечення соціалізації у спеціальній школі. Це ще раз підтвердило наше припущення про те, що соціалізацію учнів в умовах спеціального навчального закладу педагоги розглядають насамперед як адаптацію до умов школи і відповідну професійно-трудова підготовку (85%), не розуміючи всієї важливості й необхідності стадій індивідуалізації та інтеграції (78%).

Важливо, що респондентами позитивно оцінюється соціальна значущість продукції, яку виготовляють школярі на уроках професійно-трудова навчання, оскільки вона є доказом гідності дитини, впевненості у своїх силах, впливає на її самооцінку і подальшу самореалізацію.

Проте, незважаючи на позитивне розв'язання питань професійно-трудова підготовки учнів в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, перед педагогічним колективом стоїть чимало проблем, на які особливо звертається увага. Частіше за все педагоги називають: обмеженість вибору професій, за якими здійснюється підготовка у школі (25%); недостатня матеріально-технічна база, яка обумовлює цю обмеженість (35%); відсутність наступності між професійно-трудова підготовкою у школі та можливістю використовувати її учнем, заробляючи на життя (38%).

В якості основних пропозицій щодо підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи на цій стадії соціалізації педагогами визначаються: впровадження інновацій у навчально-виховний процес, які засновані на сучасних розробках проблеми соціалізації; співпраця з

професійно-технічними закладами; вивчення ринку попиту на певні професії – співпраця зі службою зайнятості (створення спеціального відділу з працевлаштування інвалідів) і представниками навчальних закладів подальшої освіти; державна допомога, спрямована на покращення фінансування (питання матеріально-технічної бази). Респонденти називають також необхідність розширення переліку гуртків за інтересами, збільшення індивідуальних занять з учнями, спрямованих на оволодіння певною професією або трудовими навичками.

Вивчення педагогічного досвіду спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей показало, що забезпечення їх соціалізації у навчально-виховному процесі (у класній та позакласній роботі) у цілому здійснюється. Вона спрямована на набуття учнями певного соціального досвіду, засвоєння норм і правил соціальної поведінки та спілкування, використання учнями своїх психофізичних можливостей і особливостей, організацію професійно-трудової підготовки, що виходить на розв'язання проблеми соціалізації.

У навчальному процесі це здійснюється переважно на уроках. Засвоєння дітьми з інтелектуальними вадами соціального досвіду відбувається при вивченні ними шкільних предметів. Вчителі розуміють, що, наповнюючи навчальний матеріал соціальним змістом, можна досягти певного рівня соціальної активності учнів, оволодіння ними нормами соціальної поведінки і культури, визначення свого життєвого шляху, майбутньої професії. Майже всі шкільні предмети (математика, рідна мова, соціально-побутове орієнтування, історія, географія, фізика і хімія у побуті, образотворче мистецтво, праця, професійна підготовка тощо) націлені саме на розв'язання цих завдань.

Одним з таких навчальних предметів є математика. Її зміст передбачає оволодіння учнями певними знаннями соціального спрямування, соціально-економічними категоріями, на які діти можуть спиратися і використовувати їх у самостійному житті, у професійному становленні та у подальшій інтеграції у суспільство. У зв'язку з цим на перший план на уроках математики, поряд із

засвоєнням базових математичних знань, виходить соціальне навчання школярів, формування у них відповідних соціально-економічних уявлень як при вивченні окремих розділів і тем, так і при розв'язанні текстових арифметичних задач соціального змісту. Робота з такими арифметичними задачами сприяє підготовці школярів до професійної праці, дає підстави наблизити навчання до життя, побачити ті соціальні зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, отже допомагає вийти на розв'язання питань соціалізації у цілому. Втім, ми переконалися, що без постановки спеціальної мети, цілеспрямованої роботи, розв'язання арифметичних задач, в умові яких є соціальна ситуація, не сприяє формуванню у школярів з інтелектуальними вадами знань щодо соціальних норм, правил поведінки і не впливає на їхню соціалізацію взагалі.

Бесіди з вчителями спеціальних шкіл показали, що вони здебільшого правильно розуміють значення уроків математики для формування в учнів знань соціального спрямування, однак рівень цих уявлень недостатній. Педагоги відчують необхідність конкретних методичних рекомендацій стосовно напрямів і змісту такої роботи. Аналіз уроків математики показав, що вчителі акцентують увагу головним чином на професійному самовизначенні школярів, завдяки чому на уроках математики розв'язуються передусім арифметичні задачі, в умовах яких є професійна тематика. При цьому вчителі приділяють увагу, насамперед, саме розв'язанню задачі, а не ситуації, яка зазначена в умові. Таким чином, можна констатувати, що робота з текстовими арифметичними задачами не завжди буває цілеспрямованою і проводиться на уроках математики епізодично, що, безумовно, відбивається на набутті учнями соціального досвіду. На наш погляд, досягнення позитивних результатів можливе на основі використання такої системи уроків математики, яка забезпечить оволодіння учнями знаннями, вміннями, та навичками, необхідними для існування у соціумі.

Аналогічну картину ми спостерігали і на інших, окрім математики, уроках. Незважаючи на те, що на уроках (наприклад, з соціально-побутового

орієнтування) послідовність вивчення тем забезпечує можливість набуття учнями знань та вмінь соціального спрямування, їх формування не розглядається в контексті соціалізації у цілому, тобто з урахуванням сутності, завдань і специфіки кожної з її стадій. Причиною цього, на наш погляд, є недоліки або відсутність відповідної методики: способи і прийоми, які при цьому використовуються, часто позбавлені емоційної забарвленості, достатньої різноманітності та варіативності, зводяться в основному до словесних методів, частіше за все – до бесіди. Практичні методи, сюжетно-рольові ігри, моделювання реальних життєвих ситуацій на уроках використовуються значно рідше, що позбавляє дітей необхідності самостійно приймати рішення, «програвати» ту чи іншу життєву ситуацію, обирати певні зразки соціальної поведінки. Крім того, наші спостереження показали, що забезпечення соціалізації учнів на уроках зводиться, як правило, до створення у них установки на необхідність такої роботи, до засвоєння ними соціальних знань, норм соціальної поведінки, рідше – до формування певних умінь, необхідних у конкретних практичних ситуаціях не тільки в умовах школи, але й в умовах більш широкого соціального середовища. При цьому на уроках методичним прийомам забезпечення соціалізації педагоги приділяють недостатньо уваги, а сам навчально-виховний процес у школі не сприяє позитивному розв'язанню цієї проблеми.

Вивчення досвіду роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл також показало, що в позакласний час основна увага приділяється розвитку потенційних можливостей учнів, удосконаленню їх трудових навичок, а також підвищенню професійно-трудової підготовки дітей, що у контексті проблеми нашого дослідження співвідноситься зі стадіями інтеграції та ранньої трудової підготовки. Втім, слід зазначити, що у більшості шкіл майже не проводиться робота, яка має відношення до стадії індивідуалізації. Ми не виявили й достатньої кількості адекватних заходів, які відображали зміст стадії адаптації та сприяли б реалізації її завдань. Як ми відмітили, у значній кількості шкіл здійснюється робота, спрямована передусім на розвиток потенційних

можливостей вихованців. Організуючи навчання, побут і дозвілля дітей, педагоги активно включають їх у різноманітну діяльність. При цьому пріоритетними завданнями, які задекларовані у шкільній документації, педагогічні колективи вважають: створення умов для самореалізації дитини, її духовного і фізичного потенціалу; створення умов для творчого розвитку природних обдарувань дітей, залучення їх до різноманітної діяльності з урахуванням інтересів, допомога знайти кожному справу до душі; підпорядкування змісту, форм і методів роботи визнанню особистості дитини як найважливішої соціальної цінності; доцільне використання можливості позашкільних навчально-виховних, спортивно-оздоровчих закладів для організації позакласної роботи.

Значна увага звертається на організацію вільного часу дітей – гурткову роботу та заняття за інтересами, тобто забезпечення реалізації індивідуальних особливостей і можливостей учнів педагоги насамперед вбачають у раціональній організації вільного часу. Приділяється увага й використанню дитини в якості свого помічника, залучення до виконання нею певних соціальних ролей згідно її нахилів та інтересів. Втім, виявлено, що питанням здійснення індивідуального підходу і диференційованого навчання приділяється недостатньо уваги, хоча педагоги і виділяють їх в якості пріоритетних завдань, тобто на практиці вони застосовуються значно менше, ніж декларуються у матеріалах шкільної документації.

Певне місце у системі позакласної роботи відводиться гурткам. Більшість педагогів засвідчила, що раціональна організація гурткової роботи у школі сприяє більш глибокому і всебічному розвитку здібностей учнів, допомагає позитивно розв'язувати завдання корекції та компенсації їх дефектів, визначити нахили та інтереси відповідно до можливостей дітей. Водночас у них спостерігається значне посилення енергії, позитивних емоцій, внутрішньої задоволеності, оскільки діти, створюючи різні красиві речі своїми руками, бачать не тільки результати своєї роботи, а й відчувають бажання розвивати свої здібності та певні можливості, приносити користь людям, і насамперед,

рідній школі. Ми переконалися, що гуртки для учнів з інтелектуальними вадами можуть бути найрізноманітнішими. Серед тих, які працюють у більшості експериментальних спеціальних шкіл, ми засвідчили гуртки із загальноосвітніх предметів («Рідна мова», «Юний біолог», «Художнє слово», «Рідне слово», «Народознавство», «У світі математики», «Мальовничий світ» тощо), а також такі, заняття у яких сприяють підготовці дітей до самостійного життя. Це гуртки, основним завданням яких є поглиблення і удосконалення трудових умінь і навичок, фізичного і естетичного виховання («Умілі руки», «Юний друкар», «Масаж», «Курси машинопису», «Комп'ютер», «Юна швачка», «Чарівні візерунки», «Чарівний клубок», «Книжкова лікарня», «Макраме», «Бісероплетіння» тощо). Всі вони затверджені навчально-виховним планом школи і діють згідно із затвердженим графіком роботи (у деяких школах ми констатували роботу понад 40 різноманітних гуртків). Тривалість роботи гуртків – 2-3 години, середня наповнюваність групи – 12 осіб.

Проте, аналіз вивчення досвіду педагогів показав, що вони недостатньо враховують особливості дітей, а організація вільного часу не завжди носить спланований характер. При цьому комплектація гуртків переважно все ще будується за принципом добровільності та масовості, а тому запропоновані види діяльності не завжди відповідають їх можливостям і нахилам. Це підтверджується також результатами вивчення табелів учнів: оцінки із загальноосвітніх і профільних дисциплін у 55% випадків показали невідповідність між їх інтересами до предметів і спрямованістю гуртка, який відвідує учень. Педагоги пояснювали, що у гуртки набираються всі бажаючі, лише потім стає очевидним, наскільки обраний гурток, напрям його роботи, відповідає прагненням і можливостям дитини.

Між тим, при всіх труднощах і проблемах педагогічні колективи намагаються створити необхідні умови для забезпечення розвитку і використання у шкільних умовах потенційних можливостей своїх вихованців, що дає змогу спиратися на передовий педагогічний досвід роботи деяких спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей.

У цьому зв'язку представляється доцільним наведення сутності окресленої роботи у Миколаївській спеціальній загальноосвітній школі №7 Донецької області. Позакласна діяльність дітей відображена у річному плані виховної роботи закладу, згідно з яким забезпечення можливості реалізуватися кожній дитині з урахуванням її індивідуальних особливостей і нахилів відбувається за напрямками: організація вільного часу, гурткова робота, заняття за інтересами. При цьому організацією вільного часу дітей у школі займається орган учнівського самоврядування, яким керує педагог-організатор. У колективі однолітків позакласну роботу спрямовує учнівська організація класу, яка має свого голову і підпорядковується єдиному керівнику – вихователю, завданням якого є виявлення певних інтересів та нахилів у дітей (ведеться щоденник психолого-педагогічних спостережень, у який заносяться дані про дитину), відповідно до них здійснюється добір для кожного учня «справи до душі», виходячи із пропозицій центру творчого розвитку дитини, який функціонує при школі. У центр творчого розвитку входять музична студія, художньо-естетичний центр, цех декоративного мистецтва. Крім того, при центрі функціонує також клуб вихідного дня «Дозвілля», який пропонує дітям різні заняття згідно з їх інтересами та нахилами (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Напрями занять дітей за інтересами у клубі вихідного дня «Дозвілля»

У вільний час діти займаються у спортивних секціях, які діють при школі, а також у позашкільних спортивно-оздоровчих закладах, серед яких найбільш популярними є секції шашок, шахів, легкої атлетики, голболу, «Юні силачі», група «Здоров'я».

Втім, як засвідчило вивчення досвіду позакласної роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл, розвиток здібностей розумово відсталих дітей у більшості з них не пов'язується з відповідною їй організацією на стадії інтеграції. Педагоги не можуть визначити наступність і взаємозв'язок між стадіями індивідуалізації та інтеграції, не розглядають їх як складові єдиного процесу соціалізації, яка здійснюється в умовах спеціального навчального закладу. Ось чому робота із забезпечення використання учнями своїх індивідуальних особливостей у вільний час проводиться як окрема, самостійна ланка навчально-виховного процесу у школі, а виявлені індивідуальні особливості дітей не завжди враховуються у процесі її організації.

Вивчення досвіду роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл щодо професійної соціалізації розумово відсталих учнів показало, що сучасні школи можуть успішно розв'язувати завдання професійно-трудового навчання і підготовки, кращий досвід яких узагальнюється педагогічною наукою і розповсюджується на інші спеціальні навчальні заклади. Проте, далеко не всім школам вдається досягти високих результатів у підготовці випускників до самостійного життя і праці на основі оволодіння ними певною професією. При цьому педагогічні колективи стикаються зі значними проблемами. Існуюча система професійно-трудової підготовки дітей у спеціальних навчальних закладах є недостатньо досконалою, не може забезпечити безпосереднє включення учнів у виробництво, а, в основному, робить акцент на корекції їх недоліків загального розвитку, не відповідає сучасним вимогам сьогодення, хоча може розв'язувати питання підготовки учнів до самостійної праці. Ми переконалися, це обумовлюється не лише якістю профорієнтаційної роботи, а й станом професійної підготовки у спеціальному навчальному закладі, який

здебільшого, як ми вже відмічали, визначається його матеріально-технічною базою.

У цьому зв'язку значна кількість вчителів професійно-трудового навчання експериментальних шкіл нарікає на занедбаний стан майстерень, у яких проходять заняття. Ми засвідчили, що вони часто не відповідають необхідним вимогам, не оснащені сучасним промисловим обладнанням, деякі школи забезпечені дуже застарілими верстатами, стоїть гостро проблема постачання матеріалами для роботи (дерево, фарба, тканина, папір тощо), не налагоджений зв'язок з виробництвом (раніше учні проходили виробничу практику на підприємствах міста, де знаходиться школа, наприклад, на меблевій та швейній фабриках, які сьогодні не працюють). Унаслідок цього, навіть у старших класах, виробнича праця має рівень суспільно-корисної ремісничої праці.

Вчителі вказують на підвищений рівень складності програм з трудового навчання, при цьому вважають не завжди доцільним наявність теоретичних тем взагалі (58%), які не використовуються випускниками у самостійному житті. Також вони констатують, що запропоновані програми рекомендуються всім учням (I і II відділення зараз немає унаслідок відсутності відповідних умов і необхідного контингенту дітей), які дуже різні за своїми індивідуальними і психофізичними можливостями. Педагоги забезпечують їх виконання лише завдяки індивідуальному підходу, який допомагає більш якісно оволодіти професійними знаннями та вміннями на основі застосування у процесі трудової підготовки можливостей і особливостей учнів, оскільки вони потребують постійної допомоги і консультування вчителя.

Результати вивчення роботи педагогів також показали, що вони не завжди враховують індивідуальні особливості та можливості школярів у процесі професійно-трудового навчання і виконанні трудової діяльності, що суттєво гальмує їх професійне становлення і подальшу соціалізацію. Вчителі розуміють всю важливість психолого-педагогічного вивчення школярів, спрямованого на виявлення у них інтересів, нахилів і можливостей, для

наступного розподілу учнів по групах трудового навчання. У багатьох школах відбувається лише традиційний розподіл учнів на групи дівчаток та хлопчиків (ми спостерігали й випадки, коли швейної справи навчали хлопчиків, оскільки у групі бракувало дівчаток). Така ситуація передусім пов'язана з тим, що спеціальні загальноосвітні школи із року в рік традиційно готують спеціалістів певної професії, наприклад столярів (слюсарів) і швачок, хоча можливості працевлаштування за цими спеціальностями обмежені, особливо у невеликих містах. Тобто спеціальні школи, як ми переконалися, прив'язані до підготовки спеціалістів певних профілів, що обумовлюється насамперед їхньою матеріально-технічною базою і наявністю відповідних майстерень. Як наслідок, індивідуальні особливості школярів відходять на другий план і часто не враховуються, а тому і не використовуються в процесі професійно-трудової підготовки, а також при визначенні професії, якої навчають у школі.

Розуміючи всю важливість врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі професійно-трудової підготовки, вихід з ситуації, яка склалася, педагоги бачать в організації відповідної позакласної роботи, у процесі якої здійснюється індивідуальний підхід до кожного учня, створюються умови для використання і розвитку позитивних якостей дитини відповідно до її можливостей і нахилів. Це робота гуртків за професійними інтересами; проведення виховних заходів, пов'язаних з трудовим вихованням і навчанням; виготовлення соціально значущої продукції, трудова допомога школі тощо. Завдяки таким заходам у школярів здійснюється подальший розвиток виявлених індивідуальних особливостей, професійно важливих якостей, трудових навичок.

У більшості спеціальних загальноосвітніх шкіл (77%) цьому напряму приділяється достатня увага, тобто продовжується робота, розпочата на попередніх стадіях, але з акцентом на набуття учнями професійних умінь і навичок. Учні відвідують гуртки за своїми професійними інтересами: «Лоскутна мозаїка», «Домоведення», «Основи сільськогосподарської праці», «Різьба по дереву», «В'язання на спицях», «Фантазія мережива»,

«Випалювання та вижигання», «Бісероплетіння» (Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа № 7); «Чарівна голочка», «Вишиванка», «М'яка іграшка», «Чарівні квіти» (Краснолиманська спеціальна загальноосвітня школа № 34); «Своїми руками», «Чарівний пензлик», «Народні ремесла» (Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа № 41) тощо. Крім того, учні працюють на ділянках та у саду, вирощують овочі та фрукти, прикрашають шкільне подвір'я декоративними рослинами. У швейних майстернях шиють постільну білизну, робочий одяг, танцювальні костюми, м'які іграшки та необхідні речі для життя. У столярній та слюсарній майстернях учнями виготовляються вішалки, совки, стільці, ремонтуються шкільні меблі. Учні роблять дрібний ремонт у кабінетах і побутових кімнатах, виконують роботи по оштукатуренню і фарбуванню цоколя спального і навчального корпусів. Ми спостерігали, як у процесі спільної праці в учнів виникає взаємоповага, а успішність такої діяльності визначається певними досягненнями і вдачами кожного на підставі оцінювання, звернення за допомогою до інших.

В експериментальних школах традиційно організуються також виставки творчості учнів, колективні творчі справи, вечори, конкурси та інші заходи, проведення яких зафіксовано у відповідній шкільній документації, яка вивчалась. У позакласній роботі з професійно-трудового навчання виявляються кращі учні, а переможці представляють школу на Всеукраїнських, обласних і місцевих конкурсах майстерності. Так, вихованці Донецької спеціальної загальноосвітньої школи № 29 в обласному конкурсі «Кращий за професією» у 2011-2012 навчальному році здобули 2 місце (столярна справа) і 3 місце (швацька справа); вихованці Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи № 41 у Всеукраїнському конкурсі (м. Київ) «Жирафа-рафа» здобули 3 місце (виготовлення картини з природного матеріалу), у місцевому конкурсі «Таємниця народних ремесел» – 1 місце (виготовлення ляльки у народному одязі), у місцевому конкурсі «Ми все можемо» – 2 місце (виготовлення табурета) та ін.

Вивчення досвіду роботи педагогів показало, що колективи спеціальних загальноосвітніх шкіл, навіть за скрутних фінансових обставин і відсутності належної матеріально-технічної бази, роблять все можливе для забезпечення максимальної успішності вихованців в оволодінні різними видами професійної діяльності. Втім, при організації професійно-трудової підготовки у спеціальній школі недостатньо враховуються об'єктивні показники здібностей, нахилів, можливостей учнів, тобто цей напрям роботи потребує суттєвого посилення. Слід зазначити, що професійна підготовка у більшості шкіл виступає як наповнення предметно-специфічним змістом загальношкільних знань та умінь, тобто посилення потребує оволодіння учнями знаннями та навичками, притаманними певній професії у поєднанні з проходженням професійно-трудової практики на виробництві. Існує ряд серйозних проблем, невирішення яких заважає професійній соціалізації. Ми переконалися, що у їх розв'язанні суттєва роль відводиться профорієнтаційній роботі, яка здійснюється у школі та ставить за мету не тільки надання дітям певної інформації про світ професій, а й формування у них відповідних умінь на основі розуміння учнями своїх індивідуально-психологічних особливостей та можливості співвідносити їх з вимогами певної професії.

Вивчення стану здійснення профорієнтаційної роботи в експериментальних школах свідчить, що у більшості з них (81%) їй приділяється достатня увага, що підтверджується вивченням шкільної документації, в якій чітко простежується спрямованість на необхідність і важливість професійного самовизначення учнів. Профорієнтаційна робота здійснюється у формах, які розрізняються за своїм змістом і метою (професійна орієнтація, професійна консультація, професійний добір, професійна пропаганда тощо). Спеціальні школи вирішують широке коло питань у межах визначеної системи профорієнтаційної роботи, у реалізації якої задіяні не лише вчителі професійно-трудового навчання, а й класні керівники, вихователі, соціальні педагоги (якщо вони є у школі) та шкільні психологи. При цьому їхня спільна діяльність

спрямована на досягнення загальної мети – допомогти старшокласникам якомога ефективніше визначити для себе професію.

Втім, в організації профорієнтаційної роботи в експериментальних школах було виявлено й певні недоліки, а саме:

– профорієнтаційна робота здебільшого не охоплює батьків учнів. Між тим, співставлення даних між фактичним працевлаштуванням випускників (в основному за участю і допомогою їхніх батьків) і професійною підготовкою, яку вони отримали у школі, показала їхню невідповідність;

– профорієнтаційна робота здійснюється як орієнтація учнів загалом на певні (робочі) професії, тобто не завжди відбувається відповідно до їх особливостей і можливостей;

– педагогічні колективи не завжди розуміють сутність основних методів керівництва визначенням професії старшокласниками, а також головні фактори і рушійні сили їх професійного самовизначення;

– професійна орієнтація часто обмежується відповідною роботою лише педагогів спеціального навчального закладу, тобто недостатнім є залучення спеціалістів-практиків певних професій, представників робітничих династій і виробничих колективів;

– організація профорієнтаційної роботи не завжди передбачає розгляд питань подальшого професійно-трудового навчання на базі професійних ліцеїв і подальшого працевлаштування випускників з акцентуванням на робочі місця, які необхідні у конкретному регіоні. Між тим, цей напрям залежить від того, наскільки правильно розумово відсталі старшокласники визначили для себе спеціальність, за якою будуть працювати. Останнє, в свою чергу, показує ефективність роботи з профорієнтації у спеціальному навчальному закладі.

Отже, особливої уваги потребує підвищення ефективності профорієнтаційної роботи за всіма визначеними напрямками.

Результати нашого дослідження показали, що традиційна організація професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними вадами не завжди забезпечує успішність їх соціалізації, входження у соціум, вона потребує

пошуку більш ефективних шляхів соціалізації учнів через професійно-трудова підготовку у спеціальному навчальному закладі. Практика свідчить, що педагоги очікують на суттєву допомогу державного рівня, на реагування на визначені ними основні труднощі, на осучаснення професійної підготовки учнів з порушеннями інтелекту (перегляду і поглибленого вивчення профілів трудової підготовки), а також подальшого професійного навчання і, у зв'язку з цим, відповідного програмно-методичного забезпечення соціалізації своїх вихованців.

Таким чином, практична робота щодо забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку у спеціальній загальноосвітній школі не носить цілеспрямованого, систематичного і цілісного характеру. Не виявлено у навчально-виховних планах низки шкіл й відповідних розділів роботи, елементи якої епізодично проводяться лише окремими педагогами. Недостатня результативність такої роботи обумовлена й недостатнім програмно-методичним забезпеченням вчителів. Практика спеціальної загальноосвітньої школи свідчить про гостру необхідність розроблення теоретичних і практичних питань соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Висновки до розділу 2

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, вивчення стану шкільної практики з проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними вадами дають підстави для наступних висновків:

1. Проблема соціалізації дітей, зокрема дітей з вадами розвитку, у педагогічній науці розглядається як дуже складна, важлива й актуальна на сучасному етапі соціально-економічного розвитку країни.

Педагогічний аспект проблеми, яка досліджується, передбачає розгляд особливостей забезпечення соціалізації у межах єдиної педагогічної системи, сутність якої визначається основними компонентами педагогічного процесу (навчання, виховання) – цільовим, змістовим, організаційним, методичним,

результативним. Втім, незважаючи на значущість проблеми забезпечення соціалізації для педагогічної науки і практики та значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою у теоретичному плані. Спостерігається неоднозначне розуміння змісту предмета педагогічного впливу на дитину в процесі її соціалізації в особистісному контексті на різних її стадіях, суті відповідної педагогічної роботи (основних шляхів, змісту, способів і форм забезпечення соціалізації); хаотичність рекомендацій щодо її здійснення; й досі відсутні роботи, в яких системно вирішуються взаємопов'язані психологічні та педагогічні аспекти зазначеної проблеми.

2. Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури свідчить, що найбільш розробленими у корекційній педагогіці є питання щодо розуміння важливості та значущості забезпечення соціалізації осіб з вадами розвитку, значення набуття ними соціального досвіду, необхідності повноцінного включення у життя суспільства; питання щодо основних труднощів, яких вони при цьому зазнають; щодо змісту й основних напрямів їх соціалізації, впливу певних факторів на цей процес; визначається необхідність змінення державної політики стосовно таких дітей.

3. Дослідження показало значущість проблеми соціалізації дітей з вадами інтелекту в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, яка стає основною ланкою їх цілеспрямованої соціалізації. Проте, практика роботи навчальних закладів у цьому напрямі носить недостатньо цілеспрямований, систематичний і цілісний характер. У навчально-виховних планах більшості шкіл не виявлено відповідних розділів її здійснення. Педагоги не розглядають соціалізацію як спеціальне і важливе завдання корекційного навчання й виховання у школі і мають труднощі у розумінні суті стадій та механізмів цього процесу, показників його ефективності відповідно до різних вікових етапів розвитку дитини, що суттєво позначається на визначенні ними переліку і змісту педагогічних заходів та результативності роботи. Особливо це стосується роботи, яка б сприяла індивідуалізації як складової соціалізації учнів.

4. Напрацювання педагогічної науки та практики свідчать про необхідність розроблення сучасних соціально-педагогічних технологій соціалізації школярів впродовж усього перебування їх у навчальному закладі, що спонукає відмову від домінування звуженого підходу, який розглядає соціалізацію лише як формування соціальних знань, певних умінь, підготовку до трудової діяльності.

У зв'язку з цим основною метою нашого дослідження є розроблення системи корекційно-виховної роботи – дидактико-методичного, змістового та організаційного забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Пошук адекватних педагогічних засобів забезпечення соціалізації потребує вивчення її особливостей в учнів зазначеної категорії на різних стадіях.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Необхідною умовою розв'язання проблеми дослідження, спрямованої на розроблення психолого-педагогічних основ соціалізації дітей з вадами інтелекту, було вивчення особливостей протікання цього процесу на основних його стадіях в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. У третьому розділі обґрунтовано та висвітлено методику констатувального етапу дослідження, наведено його результати.

3.1. Обґрунтування методики вивчення соціалізації учнів. Методика констатувального етапу дослідження

Конкретними завданнями констатувального етапу дослідження було:

- визначити предмет корекційно-розвивального впливу та його ефекти на стадіях соціалізації розумово відсталих учнів в умовах спеціальної загальноосвітньої школи;
- визначити показники розвитку відповідно до стадій соціалізації особи й особливостей розумово відсталих дітей та дібрати відповідний методичний інструментарій їх вивчення;
- здійснити добір адекватних методів і конкретних методик вивчення соціалізації учнів;
- емпірично вивчити та з'ясувати особливості соціалізації школярів з вадами інтелекту на різних її стадіях;
- виходячи з результатів констатувального етапу дослідження визначити основні напрями спеціальної роботи з підвищення ефективності соціалізації розумово відсталих школярів на окремих її стадіях.

При розв'язанні поставлених завдань ми виходили: з розуміння сутності соціалізації, її ключових питань та понять, механізмів і показників прояву на

кожній стадії соціалізації [13, 16, 18, 175, 200, 238, 244, 246, 339, 394 та ін.], психологічних особливостей дітей з вадами розумового розвитку [30, 40, 80, 154, 218, 251, 429 та ін.], визначених концептуальних засад до розв'язання проблеми дослідження [28, 36, 140, 198, 357, 429 та ін.].

Отже, соціалізацію визначаємо як процес становлення особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння нею суспільного досвіду і його перетворення у власні цінності та орієнтації, вибіркоче залучення у свою систему поведінки тих норм і шаблонів, які прийняті у суспільстві [394, 429]. При цьому виходимо з того, що засвоєння дитиною соціального досвіду здійснюється поетапно, і на кожній стадії у неї формуються певні особистісні новоутворення, соціальні якості, необхідні для її зростання та життєдіяльності. Ми виходили з розуміння того, що становлення особистості забезпечується єдністю процесів соціалізації (зовнішня детермінанта) та індивідуалізації (внутрішня детермінанта): особистість визначається як соціалізований індивід, носій суспільно-значущих якостей, носій свідомості та самосвідомості [15, 80, 170, 418, 429]. Це стає можливим при проходженні дитиною з вадами інтелектуального розвитку в умовах спеціальної загальноосвітньої школи всіх стадій соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки). Ми враховували сутність кожної стадії соціалізації: її особливості та характеристику, відносні вікові межі, значення, показники прояву [16, 175, 188, 244, 280, 394].

Стадія адаптації. Суть адаптації полягає у пристосуванні дитини до нових умов життєдіяльності, в урівноважуванні внутрішніх (суб'єктних) та зовнішніх (щонайперше соціальних) умов. Адаптація – це складова соціалізації особистості, включення її у систему суспільних зв'язків і відношень; і від того, як почнеться шкільна біографія дитини, залежить успішність її навчання, виховання та становлення особистості у цілому.

Ефективність проходження дитиною адаптації передбачає забезпечення умов для засвоєння дитиною суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (вмін та навичок), формування у неї

адаптаційних можливостей та подолання проявів дезадаптованості, що має особливе значення для дитини з вадами інтелектуального розвитку. В умовах спеціальної загальноосвітньої школи адаптація, як стадія соціалізації, пов'язується з віком 7-10 років, тобто 1-4 класами школи. На цій стадії дитина засвоює новий для неї соціальний досвід, пов'язаний з початком навчання, відповідні норми поведінки, копіюючи їх, переважно без критичного осмислення; по суті – це входження дитини у нові для неї умови школи. Слід зазначити, що, опинившись у незнайомих для неї умовах школи, дитина зазнає адаптаційного стресу, оскільки відсутність звичного контакту з дорослими (батьками, родичами), спілкування з новими людьми і особливо незнайоме оточення позбавляє дитину відчуття захищеності. Як наслідок, можливий дезадаптаційний варіант розвитку, що найбільше притаманне саме дітям з психофізичними порушеннями.

Як було зазначено (п. 1.1), вирізняються такі види адаптації: біологічна (фізіологічна), психологічна та соціальна, а також їх похідні: психофізіологічна та соціально-психологічна [33, 206, 218, 250, 399, 429 та ін.].

На психофізіологічному рівні адаптації активізуються певні психофізіологічні процеси дитини, відбуваються енергетичні зміни її організму у відповідності до нових умов і вимог шкільного середовища (більших фізичних, психічних та інтелектуальних навантажень, нового розпорядку дня, режиму роботи тощо).

На соціально-психологічному рівні адаптації відбувається процес пристосування дитини до нової соціальної ситуації у взаєминах з вчителями та однокласниками, здійснюється її соціальна ідентифікація, засвоюються соціальні ролі, формується стиль соціальної взаємодії [218, 234, 250, 256].

Оскільки найважливішими на початку навчання дитини у спеціальній школі є засвоєння соціального досвіду [9, 30, 154, 358, 429], її пристосування до умов життєдіяльності в групі [95, 218, 305, 404, 428], загальне самопочуття, саме ці два види адаптації інтегративного характеру ми й розглядаємо у нашому дослідженні.

Для визначення рівня адаптованості дитини, нами було визначено такі показники адаптованості учнів:

– загальної адаптованості – рівень (успішність) навчальних досягнень та поведінки;

– психофізіологічної – стан здоров'я, загальне самопочуття; задоволеність життям, емоційний комфорт; стресостійкість, відсутність невротичних проявів (тривожності й агресивності), позитивне ставлення до навколишнього;

– соціально-психологічної – задоволеність взаєностосунками з вчителями і однолітками, неконфліктність, адекватне сприйняття себе та інших.

Слід зазначити, що негативний прояв визначених показників адаптації ми розглядали як наявність показників дезадаптації, які щонайперше позначаються на успішності навчання та поведінки дитини.

Отже, найважливішим педагогічним показником адаптації учня до умов школи було визначено успішність його навчання та поведінки (показники загальної адаптованості), яка є результатом засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених навчальним та виховним планом роботи школи. Слід зазначити, що складності у шкільному житті дитини неминуче відбиваються на навчальній діяльності. Прогалини у знаннях не дозволяють їй засвоїти більш складний навчальний матеріал, у результаті чого рівень відставання буде посилюватись, що призведе до виникнення інших проявів дезадаптації. Іншим важливим показником дезадаптації є порушення учнями загальноприйнятих, у тому числі й шкільних норм та правил поведінки, що пов'язано передусім з їх вступом до школи, опиненням у нових, незнайомих умовах шкільного життя, зміненням провідного виду діяльності (від гри – до навчання). У результаті поведінка учнів зазнає суттєвих негативних змін: вони часто відволікаються, проявляють неуважність, розмовляють, займаються сторонніми справами. Така ситуація може приводити як до зниження успішності навчання, так і до загострення стосунків з вчителями, певних емоційних розладів [1, 72, 248, 399].

Рівень успішності навчальної діяльності учнів визначався за середнім балом семестрових оцінок згідно з критеріями оцінювання навчальних

досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку [178]. Було визначено наступні рівні успішності навчання: високий (10-12 балів), достатній (7-9 балів), середній (4-6 балів), низький (1-3 бали). Рівень засвоєння і дотримання учнями шкільних норм та правил поведінки вивчався на підставі спостереження за дітьми у навчальних та позанавчальних ситуаціях, а також експертних оцінок педагогів. Були виділені чотири рівні поведінки школярів: задовільний – високий (4 бали), достатній (3 бали), середній (2 бали); незадовільний – низький (1 бал).

Для визначення чинників, які найбільше утруднюють адаптаційний процес дитини, викликають у неї емоційні переживання, погіршення поведінки та навчальної діяльності, необхідно проаналізувати її емоційне ставлення до різних сфер шкільного життя, тобто виявити причини наявних страхів та переживань. Так, найбільш значущими сферами шкільного життя дитини на цьому етапі визначається навчальна та соціальна, до якої входять взаємини з однокласниками та вчителями. І саме позитивне ставлення школярів до цих сфер виступає показником їхньої адаптованості. Внаслідок різких змін на початку навчання у школярів спостерігається швидка втомлюваність, зниження активності, погіршення настрою. Все це може спричиняти загальне емоційне неблагополуччя дитини, свідчити про невідповідність її психоемоційного стану вимогам шкільного навчання, пристосування до різних ситуацій якого викликає істотні труднощі. Одним з основних факторів емоційного неблагополуччя дітей вважається тривожність, яка виникає у дітей у різних ситуаціях, у тому числі пов'язаних з навчанням у школі, і виражається у хвилюванні, підвищеній занепокоєності у класі, в очікуванні поганого ставлення до себе, негативної оцінки себе з боку вчителів і однолітків тощо. Як наслідок, дитина постійно відчуває власну неповноцінність, невпевненість у правильності своєї поведінки і своїх рішень. Тривожність дитини значно погіршує та гальмує її адаптацію до нових умов і вимог навчання [12, 55, 57, 72, 117, 185, 213, 218, 298 та ін.]. Розрізняють особистісну і ситуативну тривожність.

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність сприймати більшість ситуацій як загрозливі [263]. Дуже висока особистісна тривожність безпосередньо пов'язана з наявністю невропатичного конфлікту, з емоційними та нервовими зривами, із психосоматичними захворюваннями. Ситуативна тривожність проявляється лише у певній ситуації і характеризується напруженістю, неспокоєм, нервовістю. При цьому особистості, які відносяться до категорії високотривожних, сприймають неадекватно себе і свою життєдіяльність, зазнають певних психологічних труднощів у різноманітних ситуаціях, що ускладнює весь подальший процес соціалізації. Ось чому такого значення набуває визначення рівня тривожності дитини взагалі та тривожності, пов'язаної зі школою (шкільної тривожності), яка проявляється у негативному ставленні до школи (навіть до відмови її відвідувати), до вчителів і однокласників.

Слід зазначити, що життя школярів не обмежується однією лише навчальною діяльністю. Досить важливе місце в ньому починає займати спілкування з однолітками, передусім однокласниками. Очевидно, що успішність соціальних контактів учнів всередині класного колективу багато у чому впливає як на їх емоційний стан, так і на успішність навчальної діяльності та поведінки. З огляду на це, важливим є вивчення особливостей взаємостосунків з однолітками та вчителями, наявності конфліктності та агресивності у дітей.

Отже, у якості критеріїв адаптованості школярів до умов школи і навчання було визначено: рівень успішності навчання та поведінки; рівень самопочуття, активності та настрою; рівень тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної); рівень агресивності; задоволеність взаємостосунками, неконфліктність, емоційний комфорт.

На основі змістового аналізу визначених показників було складено характеристики рівнів соціалізованості учнів на стадії адаптації, тобто їх адаптованості, які оцінювались за чотирибальною системою:

Високий рівень – учень має хороше загальне самопочуття, нормальний фізичний і емоційний стан; задоволений життям, у нього відсутні невротичні прояви (тривожність, агресивність); позитивно ставиться до школи; адекватно сприймає вимоги, які до нього висуваються; задоволений взаємостосунками з оточуючими (вчителями та однокласниками), неконфліктний, вмie спілкуватися і поводитися з ними; сприймає та засвоює навчальний матеріал, активно працює на уроці, має знання про сутність соціальних норм і цінностей, йому подобається навчатися, уважно слухає вказівки і пояснення вчителя, самостійно виконує доручення; усвідомлює необхідність дотримання правил поведінки та їх не порушує. Цей рівень відповідає 4 балам.

Достатній рівень – учень має здебільшого хороше загальне самопочуття, нормальний фізичний і емоційний стан; здебільшого задоволений життям, невротичні прояви не перевищують показників норми; позитивно ставиться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій; здебільшого адекватно сприймає вимоги, які до нього висуваються; добре поводитьися з оточуючими, дружить з багатьма однокласниками, має добрі стосунки з педагогами; сприймає навчальний матеріал за умови, що вчитель висвітлює його докладно та наочно; здебільшого активно працює на уроці, засвоює сутність соціальних норм і цінностей, самостійно розв'язує типові навчальні задачі; в основному не порушує правил поведінки. Цей рівень відповідає 3 балам.

Середній рівень – учень має задовільне загальне самопочуття, фізичний і емоційний стан; не завжди задоволений життям і має хороший настрій; невротичні прояви в основному перевищують показники норми; здебільшого позитивно ставиться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій; має певні труднощі у налагодженні стосунків з однокласниками і педагогами, обмежене коло близьких друзів; навчальний матеріал здебільшого сприймає з труднощами, які виникають і у поясненні деяких соціальних норм і правил; має недостатню активність на уроці; виконує завдання і доручення, але потребує контролю, допомоги та стимулювання діяльності за ситуацією; може порушувати правила поведінки. Цей рівень відповідає 2 балам.

Низький рівень – учень має погане загальне самопочуття, фізичний і емоційний стан; не задоволений життям, у нього домінує поганий настрій; має високий рівень тривожності, агресивності та конфліктності; негативно або індиферентно ставиться до школи; здебільшого неадекватно сприймає вимоги, які до нього висуваються; навчальний матеріал засвоює фрагментарно, самостійна робота утруднена, активність на уроці практично відсутня, необхідним є постійний контроль з боку педагога, відсутні або дуже обмежені уявлення щодо соціальних норм і цінностей; близьких друзів не має, стосунки з педагогами напружені; заперечує важливість дотримання певних правил поведінки, часто порушує дисципліну. Цей рівень відповідає 1 балу.

Стадія індивідуалізації. На цій стадії дитина, у якої активно формується самосвідомість, намагається виділити себе серед інших, зосереджуючи увагу на своєму особливому, неповторному. При цьому спостерігається прояв її критичного ставлення до засвоєння досвіду, суспільних норм поведінки [429].

В онтогенетичному плані стадія індивідуалізації припадає щонайбільше на підлітковий та юнацький вік. У підлітковому віці індивідуалізація характеризується плинністю, нестабільністю, зважаючи на ще недостатньо сформовану самосвідомість як детермінанту особистісного зростання. В юнацькому віці вона починає себе проявляти як стабільно-концептуальна, що пов'язане з більш глибокою здатністю до самопізнання та самовдосконалення. Це, в свою чергу, позначається на більшій адекватності вчинків, впевненості у собі, своїх діях, поведінці [там же]. В умовах спеціальної загальноосвітньої школи індивідуалізація, як стадія соціалізації, пов'язується з віком 11-14 років, тобто це – 4-7 класи.

Слід зазначити, що повнота соціалізації та досягнення її результатів можливі лише у процесі особистісного зростання дитини на основі забезпечення передусім індивідуалізації, тобто коли вона здатна усвідомити і розпізнати в собі свої можливості, які варто розвивати, на які потрібно спиратися і максимально використовувати у подальшому своєму розвитку і професійному становленні в умовах соціального оточення. «Ігнорування

вихователів і самою особистістю своєї індивідуальності в процесі соціалізації може призвести до таких гострих форм суперечностей, як неконгруентність між наявним у неї, зокрема типом темпераменту і обраною професійною діяльністю, внаслідок чого можуть виникнути... розлади у здоров'ї психосоматичного походження. На жаль, суперечності між неадекватно сформованою соціальністю та індивідуальністю у процесі становлення особистості носять багатоплановий і масовий характер...» [335, с. 80].

Відповідно, показниками успішності соціалізації на стадії індивідуалізації було визначено сформованість самосвідомості й адекватність самооцінки учнів. Необхідність вивчення самосвідомості та самооцінки, як показників соціалізації дитини на стадії індивідуалізації, пояснюється тим, що усвідомлення себе – своїх особливостей, можливостей та якостей, має велике значення для підлітків з інтелектуальними вадами, оскільки впливає на визначення життєвого шляху, тієї діяльності, яку вони обирають у подальшому. Слід зазначити, що діти цієї категорії здатні усвідомлювати; усвідомленість ними своєї діяльності – це базовий принцип здобуття учнями знань, умінь і навичок у спеціальній загальноосвітній школі.

Вивчення самосвідомості дитини передбачало виявлення її уявлень про себе (когнітивний компонент), певного переживання, ставлення до себе (емоційний компонент), усвідомлення своєї діяльності та її результатів, готовність щось змінювати чи приймати попереднє (поведінковий компонент).

Передбачалося й виявлення у дітей можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (передусім позитивних якостей), що є необхідним, оскільки на них можна спиратися і максимально використовувати в подальшому їх соціальному зростанні та професійному становленні.

Особлива увага зосереджувалась на особливостях визначення профілів професійного навчання (з 4-го класу – професійно-трудове навчання), тобто з'ясовувалось, наскільки враховуються педагогічним колективом виявлені

можливості та індивідуально-психологічні особливості при визначенні профілю професії, якої буде навчатися учень.

Розуміння суті стадії індивідуалізації базується найбільшою мірою на використанні особистісного підходу, положень гуманістичної психології: підкреслюється унікальність людської особистості, пошук цінностей і сенсу існування, що виражається у самоврядуванні та самовдосконаленні [319]. Виходячи з цього, індивідуальність дитини розглядалась як цілеспрямованість її особистості на реалізацію максимуму своїх потенційних можливостей. Особистісний підхід передбачав вивчення та розвиток дитини як цілісного, неповторного, унікального утворення; вивчення та формування окремих складових психічного розвитку через призму цілісної особистості; сприяння самопізнанню, самоактуалізації, самореалізації потенційних можливостей (позитивно наповнених), глибинної сутності особистості [429].

Визначення загального рівня соціалізованості підлітків на стадії індивідуалізації здійснювалося з урахуванням визначених показників та співвідносилось з відповідними балами:

Високий рівень – учень усвідомлює свої особливості (розумові, психічні, фізичні) та можливості (задатки, нахили, здібності); вміє адекватно їх оцінити; співвіднести свої психофізичні можливості з певною діяльністю і профілями навчання професії у школі. Цей рівень відповідає 4 балам.

Достатній рівень – учень здебільшого усвідомлює свої особливості та можливості; в основному вміє їх адекватно оцінити, співвіднести свої психофізичні можливості з певною діяльністю і профілями навчання професії у школі. Цей рівень відповідає 3 балам.

Середній рівень – учень недостатньо усвідомлює свої особливості та можливості; в основному неадекватно їх оцінює; не вміє достатньою мірою співвіднести свої психофізичні можливості з певною діяльністю і профілями навчання професії у школі. Цей рівень відповідає 2 балам.

Низький рівень – учень не усвідомлює свої особливості та можливості; неадекватно їх оцінює; не вміє співвіднести свої психофізичні можливості з

певною діяльністю і профілями навчання професії у школі. Цей рівень відповідає 1 балу.

Стадія інтеграції. На цій стадії дитина намагається знайти своє місце у суспільстві, увійти, «влитися» в нього, пропонуючи йому (соціальній групі, оточенню) себе зі своєю неповторністю, своїми можливостями [429]. Важливою умовою успішності соціалізації дитини на цій стадії є прийняття її суспільством (оточенням), враховуючи її індивідуальні особливості, тобто це можливість дитини реалізувати свої здібності, нахили, певні риси характеру тощо.

Стадія інтеграції, як і стадія індивідуалізації, припадає щонайбільше на підлітковий вік (11-14 років), що в умовах спеціальної загальноосвітньої школи пов'язується з 4-7 класами. Ці дві стадії ми розглядали у зв'язку, оскільки розвиток особистості дитини відбувається на основі набуття нею індивідуальності та інтеграції у певну соціальну групу. При цьому стадію індивідуалізації розглядали на її початку (період, коли починає активно формуватись самосвідомість і самооцінка), а стадію інтеграції – наприкінці (період, коли у дитини з'являється бажання і можливість використання в умовах спеціальної школи виявлених на попередній стадії особливостей).

Отже, соціалізація на стадії інтеграції передбачає забезпечення можливостей самореалізації учня на основі використання його позитивних властивостей у різних сферах життєдіяльності. Слід зазначити, що процес розвитку особистості, її соціальності й індивідуальності, йде через набуття соціальних якостей, але «...з часом особистість повертає цей потенціал суспільству... у переробленому, удосконаленому, оновленому, підсиленому вигляді, з набутими при цьому новими можливостями...» [335, с. 54].

У цьому випадку йдеться якраз «...про розв'язання суперечності між соціальністю та індивідуальністю через їх інтеграцію в процесі становлення особистості» [там же, с. 69]. Ця суперечність значною мірою усувається саме на стадії інтеграції, коли дитина намагається бути ідеально представленою своїми особливостями і відмінностями у спільноті – з одного боку, а суспільство при

цьому потребує прийняти, ухвалити і культивувати лише ті її індивідуальні особливості, котрі сприяють її розвитку як особистості у групі – з іншого боку. Якщо ці суперечності не усуваються, особистість не приймається соціальною групою, відбувається дезінтеграція, яка проявляється в агресивності до інших людей або до суспільства взагалі, що може призвести до деградації особистості.

Ось чому на стадії інтеграції найважливіший предмет корекційно-розвивальної роботи та показники її ефективності – це різноманітні форми адекватного використання та розвитку психофізичних можливостей дитини, які було виявлено на стадії індивідуалізації, у класній та позакласній роботі (гуртковій, заняттях за інтересами, проведенні вільного часу), при опануванні профілів професійно-трудового навчання, які було дібрано на стадії індивідуалізації, а також формування у неї тих соціально-психологічних якостей, які будуть необхідні для прийняття дитини певною соціальною групою.

Ми намагалися також дослідити, наскільки певні особливості дитини використовуються в умовах спеціального навчального закладу, передусім при виконанні нею певних соціальних ролей, які розглядали як використання її задатків та здібностей. Слід зазначити, що, саме виконуючи соціальні ролі, дитина засвоює соціальні стандарти поведінки, вчиться оцінювати себе, здійснювати самоконтроль. Оскільки у реальному житті людині доводиться виконувати різні ролі, найбільшого значення набуває визначення й обрання саме тієї, яка дозволить найкраще інтегрувати своє неповторне «Я» у певну групу і власну життєдіяльність, визначити конкретне місце у соціальній системі, тобто свій соціальний статус. При цьому особливого значення набуває виконання дитиною певних соціальних ролей при збереженні своєї індивідуальності; стає важливим добір соціальної ролі для кожного учня відповідно до можливостей її виконання та своєї самореалізації. Вивчався стан забезпечення школою можливості такої реалізації, що набуває особливої значущості саме на стадії інтеграції.

Загальний рівень соціалізованості учнів на стадії інтеграції оцінювався за чотирибальною системою і визначався на підставі наступних характеристик:

Високий рівень – учень адекватно і повною мірою використовує свої можливості (задатки, нахили, здібності) та особливості, насамперед позитивні якості, у класній та позакласній роботі; згідно з ними активно приймається соціальною групою; адекватно виконує соціальні ролі; охоче розвиває свої психофізичні можливості при опануванні професії. Цей рівень відповідає 4 балам.

Достатній рівень – учень здебільшого адекватно використовує свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними в основному приймається соціальною групою; адекватно виконує соціальні ролі; здебільшого охоче розвиває свої психофізичні можливості при опануванні професії. Цей рівень відповідає 3 балам.

Середній рівень – учень недостатньо адекватно і повно використовує свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними здебільшого не приймається соціальною групою; має труднощі виконання певних соціальних ролей; недостатньо і переважно неохоче розвиває свої психофізичні можливості у професійно-трудовому навчанні. Цей рівень відповідає 2 балам.

Низький рівень – учень не може використати свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними не приймається соціальною групою; не вміє виконувати соціальні ролі; не прагне і не розвиває свої психофізичні можливості у процесі професійно-трудового навчання. Цей рівень відповідає 1 балу.

Стадія ранньої трудової підготовки. Ця стадія в умовах спеціальної загальноосвітньої школи пов'язується переважно з юнацьким віком (15-18 років), тобто це 8-10 класи.

Суть трудової стадії, її важливість визначаються головною метою всієї навчально-виховної роботи спеціальної школи – підготовкою випускників до

корисної праці та включенням їх у життя суспільства [42, 50, 115, 127, 172, 229, 284, 413, 426 та ін.].

У ході спеціального навчання і виховання учні оволодівають знаннями, трудовими навичками та уміннями, які необхідні для виконання практичних завдань. Підготовка до праці спрямована на досягнення відчуття соціального комфорту і рівності у суспільстві: вона забезпечує найбільш повну інтеграцію осіб з порушеннями інтелекту у соціум, сприяє покращенню їх морально-психологічного стану і дає можливість життя поряд зі всіма членами суспільства. При цьому педагогічно правильно організоване трудове навчання і виховання є ефективним засобом корекції недоліків розумової діяльності учнів спеціальної школи. Виконання різних операцій ставить школярів перед необхідністю пізнання різноманітних матеріалів, їх властивостей і якостей, потребує вміння розрізняти предмети, які включені у трудову діяльність. Все це, безумовно, сприяє розвитку сприймання, розумових операцій, мовлення та ін. У процесі праці відбувається подальше становлення особистості: формуються її властивості та вміння працювати у колективі, що набуває особливої значущості для подальшого самостійного життя випускників спеціальних шкіл.

Якщо розглядати змістове наповнення трудової стадії щодо соціалізації розумово відсталих учнів спеціальної загальноосвітньої школи, то слід відмітити особливе місце в ній роботи з професійно-трудової підготовки, яка починає здійснюватися вже з 1-го класу як загальнотрудова. Діюча система професійно-трудового навчання складається з чотирьох етапів, на кожному з яких розв'язуються загальні та специфічні завдання.

Перший етап – підготовчий (ручна праця), який охоплює 1-3 класи і спеціальними завданнями якого є вивчення індивідуальних трудових можливостей учнів, формування у них первинного трудового досвіду.

Другий етап – загальнотехнічне трудове навчання, яке охоплює 4 клас. У цей час учні отримують знання з технології, навчаються прийомів обробки матеріалу, знайомляться з різними видами праці.

Третій етап – професійно-технічна (трудова) підготовка, яка здійснюється у 5-9 класах. Завдання цього етапу – підготувати кваліфікованих фахівців певної професії. Учні отримують техніко-технологічні знання, практичні уміння й навички з певної професії. Специфіка цього етапу полягає у тому, що відбувається перехід від загального курсу професійного навчання до опанування знань, навичок і вмінь, характерних для праці робітників певної галузі виробництва.

Етап виробничого навчання у 10 класі завершує трудову підготовку учнів. У цей період вони набувають умінь виконувати перелік робіт, який відповідає рівню початкової трудової кваліфікації, тобто здійснюється поглиблена трудова підготовка, основою якої є виробнича практика.

Таким чином, трудове навчання і виховання є основою для підготовки учнів з інтелектуальними вадами до праці та самостійного життя і мають велику значущість для їхньої соціалізації [42, 111, 229, 231, 284, 410, 426 та ін.]. Ось чому такою важливою стає саме стадія ранньої трудової підготовки в процесі забезпечення соціалізації школярів, змістове наповнення якої відбувається в умовах початково-виховного процесу спеціального закладу.

Серед головних завдань підготовки дітей з вадами інтелекту до практичної діяльності та самостійного життя у сучасних суспільно-економічних умовах є професійне орієнтування та виявлення у них професійно важливих якостей, що набуває особливого значення для старшокласників. Професійне орієнтування – це комплексна науково обгрунтована система практичних методів і засобів впливу на особистість з метою забезпечення самостійного й адекватного вибору професії, опанування нею та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних властивостей людини і потреб ринку праці [229]. Важливими завданнями професійного орієнтування стосовно учнів з вадами розумового розвитку розглядалися: виявлення та оцінка їх специфічних якостей і властивостей, які дають змогу успішно займатися конкретними видами професійної діяльності; визначення характерних вимог до дитини з різних видів професійної діяльності та їх

співвіднесення з образом свого «Я»; розвиток окремих професійно важливих якостей в процесі професійно-трудової підготовки.

Під професійно важливими якостями розуміємо «...професійні здібності та характеристики особистості, які забезпечують ефективне виконання діяльності» [317, с. 419]. При цьому успішність засвоєння дитиною трудової діяльності залежить як від її здібностей, так і від певних рис характеру, особливостей темпераменту, емоційно-вольових якостей. Важливого значення набуває професійна придатність учня, тобто відповідність його особливостей вимогам конкретної трудової діяльності.

На стадії ранньої трудової підготовки, як ніде, реалізується можливість дитини самовизначитися у професії, якої вона навчається, та професійно зростати з опорою на ті психофізичні можливості, які були виявлені на стадії індивідуалізації та які розвивались на стадіях індивідуалізації та інтеграції.

Слід зазначити, що спеціальна школа навчає дітей з вадами розумового розвитку в основному тих професій, які їм доступні, та які уможлиблює її матеріальна база. Це значно звужує коло професій, які можуть опанувати учні. Між тим, доведена можливість навчання дітей цієї категорії багатьох професій і спеціальностей у стінах школи [51, 144, 172, 227, 326, 413 та ін.]. Звертається увага на те, що вибір професій, яких навчають, здебільшого обумовлюється змістом і особливостями профорієнтаційної роботи, яка здійснюється у школі. У цьому зв'язку особливий акцент робиться на необхідності посилення у школах цілеспрямованої роботи, яка сприятиме правильному добору для учнів професій з урахуванням їх можливостей, індивідуальних особливостей, професійних нахилів тощо [42, 50, 56, 229, 230, 304, 413, 426, 429 та ін].

Ось чому одним із напрямів нашого дослідження було вивчення стану профорієнтаційної роботи у спеціальній загальноосвітній школі. При цьому ми спирались на теоретичні засади розуміння поняття «професійна орієнтація»: її сутність, функції, основні компоненти і форми, етапи здійснення [42, 71, 92, 230, 267, 306, 317, 337, 407, 413].

Профорієнтацію розглядаємо як систему заходів, спрямованих на виявлення особистісних особливостей, інтересів і здібностей у кожної людини для надання їй допомоги у розумному виборі професії, яка найбільш відповідає її індивідуальним можливостям [92]; це науково обгрунтоване управління процесом усвідомленого самовизначення людей з метою задоволення їх особистих потреб самореалізації у праці та суспільних потреб у відтворенні трудових ресурсів [317]. До уваги брались три основні взаємопов'язані компоненти профорієнтації (К.К. Платонов): професія та її вимоги, особистість та її здібності, ринок можливого працевлаштування, які дуже важливі для успішної підготовки дитини з порушеннями інтелекту до професійної діяльності. Також ми розглядали основні етапи професійної роботи у спеціальній школі, які визначались з урахуванням етапів трудової підготовки [42, 230, 413 та ін.].

Так, С.П. Миронова виділяє наступні етапи профорієнтаційної роботи в спеціальній загальноосвітній школі: пропедевтичний (1-3 класи), власне орієнтаційний (4-5 класи), базовий (6-8 класи), визначальний (9-10 класи) [230]. У нашому дослідженні був зроблений акцент на вивчення сутності профорієнтаційної роботи саме на визначальному етапі, тобто на розширенні та поглибленні знань учнів про професії, розвитку у них професійно значущих якостей та здібностей, перспективах подальшого працевлаштування.

Підготовка учнів до кваліфікованої праці має забезпечити достатній рівень професійних знань, практичних умінь та навичок. Професійні знання – це знання з техніки та технології (про результат, предмет, засоби праці та трудові дії), які необхідні для ефективної реалізації конкретної діяльності [187, 229, 317 та ін.]. Трудові навички – дії, доведені до певного ступеня досконалості в процесі трудової діяльності [317]. На основі професійних знань та трудових навичок у результаті вправління формуються загальнотрудові уміння, під якими розуміємо здатність реалізації професійних навичок у різних умовах трудового процесу [там же]. Розвиток загальнотрудових умінь передбачає формування в учнів уміння визначати послідовність виконання

практичних дій на основі аналізу предмета діяльності, його частин та технології обробки, визначати план трудових дій – операцій, здійснювати самоконтроль в процесі виконання практичного завдання [229]. Трудові уміння у своїй сукупності характеризують стан підготовленості учнів до опанування основ професійних знань та вмінь, що їм пропонуються згідно з визначеною ними спеціальністю у школі.

Для підтримки на достатньому рівні трудових навичок і вмінь, яких набули учні у процесі професійно-трудової підготовки, необхідним стає їх подальший розвиток у позакласній роботі. У зв'язку з цим стадія ранньої трудової підготовки в умовах спеціальної загальноосвітньої школи передбачає також заняття дітей в гуртках за професійними інтересами; участь у виховних заходах, пов'язаних з трудовим вихованням і навчанням; виконання трудової діяльності та виготовлення продукції, яка набуває соціальної значущості тощо.

Отже, показниками ефективності соціалізації учнів на цій стадії було визначено розвиток можливостей учня, професійно важливих якостей та підвищення рівня трудових навичок у контексті його професійно-трудової підготовки. Відповідно, предметом вивчення обрано особливості професійно-трудової діяльності учнів у школі, передусім її успішність (правильність виконання та використання трудових операцій, знання технології виготовлення продукції); ефективність (швидкість – часові параметри трудового процесу; якість виготовленої продукції; продуктивність – кількість продукції за одиницю часу); оцінки навчальних досягнень учнів з трудового навчання згідно з критеріями їх оцінювання [304], а також особливості їх професійного орієнтування. Вивченню підлягали питання щодо участі (або перемоги) учнів у виставках, професійних конкурсах тощо і визнання їх досягнень однолітками, яке проявляється в повазі, зверненні за допомогою і т. ін. Увага також акцентувалась на особливостях використання учнем виявлених у нього на попередніх стадіях позитивних індивідуальних властивостей в процесі професійно-трудової підготовки, яка здійснюється в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Загальний рівень соціалізованості учнів на стадії ранньої трудової підготовки оцінювався за чотирибальною системою і визначався на підставі наступних характеристик:

Високий рівень – учень розуміє і використовує свої можливості (задатки, нахили, здібності) та індивідуально-психологічні особливості у професійно-трудої діяльності; самостійно, правильно, якісно і продуктивно виконує трудові завдання; володіє технологією виготовлення продукції; має високий рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Цей рівень відповідає 4 балам.

Достатній рівень – учень здебільшого розуміє і використовує свої можливості та особливості у професійно-трудої діяльності; здебільшого самостійно, правильно, якісно і продуктивно виконує трудові завдання; в основному володіє технологією виготовлення продукції; має достатній рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Цей рівень відповідає 3 балам.

Середній рівень – учень недостатньо розуміє і використовує свої можливості та особливості у професійно-трудої діяльності; має певні труднощі при виконанні трудових завдань; потребує допомоги вчителя; часто не дотримується необхідної якості та норм часу на виготовлення виробу; в основному не володіє технологією виготовлення продукції; має середній рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Цей рівень відповідає 2 балам.

Низький рівень – учень не розуміє і не використовує свої можливості та особливості у професійно-трудої діяльності; має значні труднощі при виконанні трудових завдань; потребує постійної допомоги вчителя; не дотримується якості та норм часу на виготовлення виробу; не володіє технологією виготовлення продукції; має низький рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Цей рівень відповідає 1 балу.

Розглянемо зміст і методику вивчення соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку на кожній її стадії.

3.1.1. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії адаптації.

Вивчення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку на стадії адаптації здійснювалося на основі використання методів психолого-педагогічного дослідження: опитування (бесіда, анкетування, інтерв'ювання), спостереження, експертної оцінки, тестування, аналізу шкільної документації, вивчення процесу та продуктів діяльності школярів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення їхньої адаптації у спеціальній загальноосвітній школі.

Метод опитування включав у себе бесіду, інтерв'ювання та анкетування і здійснювався за розробленими нами для учнів молодших класів опитувальниками (див. Додаток Д). Опитування проводилось в індивідуальній усній формі, що було зумовлено віковими особливостями та можливостями дітей. Здійснювалось також опитування вчителів і вихователів (для уточнення певної інформації щодо учнів, ступеня їхньої адаптованості за визначеними показниками) та батьків учнів (для отримання додаткової інформації про дитину та умови її життя у сім'ї з метою її кращого розуміння і виявлення труднощів адаптації до школи).

Метод бесіди використовувався для вивчення ставлення учнів до навчання у школі, до вчителів та однокласників, а також рівня їх пристосованості до певних умов навчання. Завдяки методу інтерв'ювання вивчалась позиція педагогів, шкільних психологів та адміністрації школи щодо означеної проблеми. Метод анкетування використовувався для вивчення обізнаності шкільних вчителів та психологів щодо проблеми адаптації учнів до навчання, а також для дослідження стану шкільної практики з цієї проблеми. Педагогам пропонувались спеціально розроблені анкети, на питання яких їм необхідно було відповісти у письмовій формі без попередньої теоретичної підготовки. Перелік питань анкет наведений у Додатку Ж.

Важливе місце на констатувальному етапі дослідження посідав метод тестування, який розглядався як короткочасне, однакове для всіх досліджуваних завдання, за результатами якого визначались наявність та рівень

розвитку певних психічних властивостей дитини [319]. За допомогою методу тестування були отримані дані щодо адаптованості школярів до умов навчання за визначеними показниками. З цією метою використовувались стандартизовані психологічні методики, дібрані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку та модифіковані у плані доступності для розумово відсталих дітей. Робота за методиками проводилась в усній індивідуальній формі.

Вивчення адаптованості за показниками самопочуття, активності й настрою. Дослідження рівня психофізіологічної адаптованості за показниками самопочуття, активності й настрою здійснювалось за методикою САН [297, с. 18]. Молодшим школярам в усній формі був запропонований опитувальник, який складався з пар протилежних характеристик самопочуття, активності й настрою. З опорою на них досліджувані мали оцінити свій стан за запропонованою шкалою, на підставі якої учень відмічав наявність і ступінь вираженості у себе тієї чи іншої характеристики.

Наведемо приклади тверджень з цієї методики: самопочуття гарне – самопочуття погане; почуваю себе сильним – почуваю себе слабким; пасивний – активний; веселий – сумний; щасливий – нещасний.

Самопочуття, активність і настрої оцінювались сумою балів за відповідними шкалами. Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами були виділені учні з низьким, середнім та високим рівнями прояву показників.

Вивчення адаптованості за показником тривожності. Вивчення адаптованості учнів за показником тривожності здійснювалося за допомогою методики Ч.Д. Спілбергера, адаптованої Ю.Л. Ханіним [263, с. 460]. Методикою передбачено виявлення рівня ситуативної та особистісної тривожності. Ситуативна та особистісна тривожність визначались за шкалами, які містили твердження, запропоновані кожному учню. Навведемо приклади цих тверджень: я спокійний; мені ніщо не загрожує; я засмучений; мене хвилюють можливі невдачі; я задоволений (ситуативна тривожність); у мене буває

піднятий настрій; я легко засмучуюсь; мене тривожать можливі труднощі; я занадто переживаю через дрібниці; я буваю цілком щасливий (особистісна тривожність).

Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці, за результатами якої були виділені учні з низьким, середнім (підвищеним) та високим рівнями ситуативної та особистісної тривожності.

Вивченню підлягала також шкільна тривожність за допомогою методики Філіпса [263, с. 466-469]. Дана методика дає змогу визначити як загальний рівень тривожності, так і рівень окремих видів прояву шкільної тривожності, а саме:

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (перш за все – з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.ін.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних з необхідністю саморозкриття, презентації себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо – публічній) знань, досягнень, можливостей.

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих – орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок, що даються оточуючими, очікування негативних оцінок.

7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, які підвищують ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. Проблеми й страхи у взаєминах з вчителями – загальний негативний емоційний фон взаємин з дорослими у школі, що знижує успішність навчання дитини.

Наведемо приклади тверджень з цієї методики: Чи сильно ти хвилюєшся під час відповіді або виконання завдання? Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати? Чи траплялося, що хто-небудь із твого класу бив або вдаряв тебе? Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував? Чи намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?

Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами тесту були виділені учні з низьким, середнім (підвищеним) та високим рівнями шкільної тривожності за кожним з наведених факторів.

Вивчення адаптованості за показником агресивності. Вивчення адаптованості учнів за показником агресивності здійснювалось за допомогою методики діагностування показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки, адаптованої О.К. Осніцьким [296, с. 335-336].

Методикою передбачено виявлення таких видів агресії:

- фізичної агресії (нападу) – використання фізичної сили проти іншої особи;
- опосередкованої агресії – агресії, обхідним шляхом спрямованої на іншу особу (плітки, злобні жарти), або ні на кого не спрямованої (спалахи люті, що проявляються у викриках, тупанні ногами, битті кулаками по столу тощо);
- роздратування – готовності до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність, грубість);
- негативізму – опозиційної манери поведінки від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених законів і правил;
- уразливості – заздрощів і ненависті до оточуючих, що зумовлені справжніми та вигаданими стражданнями;
- недовірливості – від недовіри та настороженості по відношенню до людей, до переконання у тому, що інші люди планують, мають намір нашкодити;

– вербальної агресії – вираження негативних почуттів як через форму (сварки, крик), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози);

– почуття провини – впевненості суб'єкта у тому, що він є поганою людиною, що його вчинки є негативними, неправильними.

Фізична, опосередкована агресія та роздратування складають індекс агресивних реакцій, а уразливість та недовірливість – індекс ворожості. При цьому агресія – це активні зовнішні прояви реакції по відношенню до конкретних осіб, а ворожість – загальна негативна, недовірлива позиція по відношенню до оточуючих.

Наведемо приклади тверджень з цієї методики: іноді я брешу про людей, яких не люблю; часом я не можу впоратися з бажанням заподіяти шкоду іншим; я легко дратуюся, але швидко заспокоююся; якщо мене не попросять по-хорошому, я не виконую прохань; майже щотижня я бачу кого-небудь, хто мені не подобається.

Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами тесту були виділені учні з низьким, середнім та високим рівнями агресивності.

Вивчення соціально-психологічної адаптованості. Вивчення соціально-психологічної адаптованості дитини за показниками задоволеності взаємостосунками, неконфліктності, емоційного комфорту здійснювалося методикою К. Роджерса і Р. Даймонда, адаптованою Т.В. Снегір'овою [297, с. 463-465]. Методикою передбачено вивчення соціально-психологічної адаптованості за основними шкалами: адаптивність, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, очікування внутрішнього контролю, домінування, відхід від проблем. Ці шкали представлені висловлюваннями про людину, її спосіб життя, які спрямовані на виявлення у неї певних переживань; стилю поведінки; здатності до конфліктів або їх запобігання; задоволеності взаємостосунками з оточуючими, які дитина повинна була співставити зі своїми відчуттями і стилем поведінки.

Наведемо приклади тверджень з цієї методики: я відчуваю внутрішню незручність, коли з ким-небудь розмовляю; я часто відчуваю себе приниженим; у мене теплі, добрі стосунки з оточуючими; у мене відчуття безнадійності. Все даремно; у душі я оптиміст і вірю у краще.

Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами тесту були виділені учні з низьким, середнім та високим рівнями за кожним з наведених показників.

Спостереження як метод передбачало цілеспрямоване і систематичне фіксування актів поведінки досліджуваних, їхніх дій, вчинків і висловлювань, ставлення до однолітків. Об'єктом спостереження були також умови, які приводили до певних дій школярів, обумовлювали спосіб їхньої поведінки. Спостереження за учнями проводилося на уроках, під час перерв, у позаурочний час за розробленою програмою, яка включала в себе оцінювання учня за основними шкалами відповідно до показників та балів (див. Додаток Е). Результати спостереження фіксувалися у довільній формі.

Метод експертної оцінки використовувався для оцінювання рівня адаптованості учнів до навчання у школі. Метод полягав в отриманні даних на основі кількісного оцінювання експертами прояву явища, яке досліджувалось, за визначеними показниками та шкалою. Педагогам було запропоновано картку експертної оцінки на кожного учня відповідно до програми спостережень (Додаток Е), згідно з якою вони повинні були оцінити рівень адаптованості школярів за 6-бальною шкалою: від вищого (5 балів) до нижчого (0 балів). На підставі отриманих даних виводився середній бал адаптованості для кожного учня. Ці дані порівнювались з результатами спостереження за учнями.

Слід зазначити, що для виявлення особливостей адаптації у розумово відсталих дітей було використано порівняльний принцип: всі вище перелічені методи використовувались і в роботі з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл; отримані дані дітей з вадами інтелектуального розвитку порівнювались з даними дітей без вад інтелекту.

У дослідженні використовувались також метод аналізу шкільної документації (особові справи на учнів, щоденники психолого-педагогічних спостережень, медичні картки, плани виховної та навчальної роботи, класні журнали, таблиці учнів тощо), метод вивчення процесу та продуктів учнівської діяльності (малюнків, різних виробів дітей, їхніх зошитів і т. ін.) для уточнення отриманих результатів.

Дослідженням на стадії адаптації були охоплено учнів 3-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей (у цей період відбувається засвоєння певного обсягу знань, умінь та навичок соціального спрямування, передбачених навчальною програмою, а також оволодіння правилами соціальної поведінки і поводження у школі) і загальноосвітніх шкіл у кількості 120 осіб.

3.1.2. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації.

Вивчення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами за визначеними показниками на стадії індивідуалізації здійснювалось на основі використання методів, які були задіяні на першій стадії – адаптації (див. с. 163). Комплекс взаємопов'язаних методів включав: опитування (анкетування, бесіди); тестування; цілеспрямовані педагогічні спостереження; метод експертної оцінки; вивчення шкільної документації та продуктів діяльності учнів (малюнків, виробів, творчих робіт і т. ін.); вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації у спеціальній загальноосвітній школі.

Як і на стадії адаптації, всі вище перелічені методи використовувалися і у роботі з учнями загальноосвітніх шкіл для порівняння результатів двох груп досліджуваних.

Вивчення самосвідомості та самооцінки. Вивчення самосвідомості та самооцінки учнів здійснювалось через їх опитування, яке проводилось в індивідуальній усній формі за розробленими нами опитувальниками і було спрямоване на виявлення у них знань про себе. Ми намагалися виявити,

наскільки учень знає себе, свої якості, індивідуальні особливості та можливості, як їх оцінює, чи реалізує у процесі свого навчання та у певній діяльності, під час виконання різних завдань. З цією метою був задіяний метод бесіди (питання представлені у Додатку Д).

Метод експертної оцінки використовувався для оцінювання педагогами ступеня прояву у кожної дитини індивідуальності: наявності у неї певних особливостей, можливостей, позитивних якостей; визначення напрямів їх розвитку та реалізації. Ці дані співставлялись з даними опитування учнів.

Проводились також спостереження за дитиною на уроках, під час перерв, у позаурочний час. Особлива увага зверталась на те, як дитина усвідомлює і оцінює себе, своє місце в колективі однолітків.

Для вивчення самосвідомості та самооцінки учнів використовувались також стандартизовані психологічні методики. Так, дослідження самосвідомості здійснювалось за допомогою методики «Автопортрет», адаптованої Р. Бернсом [49, с. 144-145]. Методика передбачає вивчення уявлень дитини про себе (свого образу, зовнішності, якостей, здібностей). Учні було запропоновано намалювати себе одного або з іншими (членами сім'ї, однолітками, своїми друзями). Наявність і комбінація окремих елементів у малюнках (велика голова, довгі руки або ноги, маленькі очі і т. ін.) свідчили про певне уявлення дитини про себе і оцінювались за процедурою, наведеною у методиці. При аналізі малюнків до уваги брались і комбінації зображення (зображення дитиною себе однієї або в оточенні інших людей і предметів, зображення себе зі спини, зображення себе у певній позі або під час руху, схематичне зображення).

Важливим показником на стадії індивідуалізації ми визначили рівень самооцінки учнів. Вивчення самооцінки підлітків здійснювалось за допомогою методики Дембо-Рубінштейн у модифікації А.М. Прихожан [296, с. 559-561]. Ця методика базується на безпосередньому оцінюванні школярами себе за основними шкалами щодо низки особистих якостей, таких як: стан здоров'я, зовнішність, розум і здібності, характер, авторитет у однолітків, вміння робити

щось своїми руками, упевненість у собі та дає підстави вивести інтегральні показники рівня самооцінки шляхом обчислення середнього значення за всіма зазначеними шкалами. Кожній відмітці дитини на шкалі приписувався бал. За довжину кожної шкали було взято 9 см, тобто максимальна кількість балів складала 9.

Обробка та інтерпретація результатів представлено у методиці. Отримані показники самооцінки були поділені нами на рівні: занижений (низький), адекватний (середній), завищений (високий).

Вивчення психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей. Вивчення психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей учнів здійснювалось за допомогою педагогічних методів: опитування, бесіди, анкетування, експертної оцінки, а також аналізу шкільної документації (особових справ на кожного учня, щоденників психолого-педагогічних спостережень тощо).

Опитування педагогів було спрямоване на визначення у кожної дитини певних задатків, здібностей і нахилів, а також особливостей характеру, темпераменту тощо. З цією метою проводились і бесіди з учнями, у процесі яких ми намагалися встановити, наскільки вони розуміють свої особливості та можливості.

Був задіяний також й метод експертної оцінки учнів педагогами, оскільки вони могли дати характеристику розвитку кожної дитини, її індивідуально-психологічних особливостям і можливостям, їх використанню у процесі навчання, гурткової роботи, організації дозвілля. Отримані дані брались за основу при складанні карти розвитку на кожну дитину і враховувались у роботі щодо забезпечення соціалізації школярів на стадії індивідуалізації. При цьому дані педагогів порівнювались з даними, отриманими від кожного учня у процесі бесіди. Проводились бесіди і з батьками учнів, метою яких було виявлення можливостей їх дітей, насамперед здібностей, та уточнення особливостей характеру, темпераменту, інших якостей.

Слід зазначити, що саме на стадії індивідуалізації (з 5 класу) починається професійно-трудове навчання, відбувається визначення для учнів профілів професійно-трудової підготовки, яка здійснюється у спеціальній загальноосвітній школі. Дуже важливо, щоб цей добір відповідав передусім психофізичним можливостям школярів, а також їх бажанням і нахилам. У цьому зв'язку необхідним є вивчення відповідності нахилів і можливостей дитини з визначеною для неї професією. Використовувався диференційно-діагностичний опитувальник Є.О. Клімова [297, с. 572-573], згідно з яким всі професії розподілено за предметом праці на п'ять типів, а саме:

- I тип – «Людина-природа» – провідним предметом праці є рослини, тварини або мікроорганізми;
- II тип – «Людина-техніка» – головним предметом праці є технічна система, матеріали, об'єкти;
- III тип – «Людина-людина» – головним предметом праці виступають люди, групи, колективи, спільності людей;
- IV тип – «Людина-знакова система» – провідним предметом праці є умовні знаки, цифри, коди, натуральні й штучні мови;
- V тип – «Людина-художній образ» – головним предметом праці стають художні образи, умови їх побудови.

Досліджувані повинні були у кожній із 20 пар запропонованих видів діяльності обрати тільки один.

Наведемо приклади деяких пар тверджень: доглядати за тваринами або обслуговувати машини, прилади (стежити, регулювати); вести боротьбу із хворобами рослин, зі шкідниками лісу, саду або працювати на клавішних машинах (друкарській машинці, телетайпі); організовувати культпоходи однолітків у театри або грати на сцені, брати участь у концертах; фарбувати, розписувати стіни приміщень, поверхні виробів або здійснювати монтаж (складання) машин, приладів.

Обробка результатів здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці.

На стадії індивідуалізації ми також використовували методику САН [297] для визначення стану самопочуття, активності та настрою дитини у зв'язку з її подальшим перебуванням у спеціальній школі, тобто намагалися з'ясувати, наскільки змінюється дитина, її загальне самопочуття.

Дослідженням на стадії індивідуалізації було охоплено учнів 5-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей (у цей період починає активно формуватися самосвідомість і самооцінка учнів, починається професійно-трудове навчання у школі, тобто це сприятливий вік для вивчення обраних нами показників) і загальноосвітніх шкіл у кількості 120 осіб.

3.1.3. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії інтеграції.

Вивчення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії інтеграції здійснювалося на основі методів, які здебільшого були задіяні на стадіях адаптації та індивідуалізації: опитування (анкетування, бесіди), спостереження, експертної оцінки, вивчення продуктів діяльності школярів; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення соціалізації учнів на стадії інтеграції у спеціальній загальноосвітній школі.

Опитування дітей проводилось в індивідуальній формі та було спрямоване на вивчення особливостей використання ними своїх психофізичних можливостей (задатків, здібностей) у класній та позакласній роботі, а також у процесі виконання ними певних соціальних ролей. Під час бесіди з учнями з'ясовувалось, наскільки виявлені на стадії індивідуалізації їх особливості співвідносяться з тими видами діяльності, з тими функціями і ролями, які вони виконують у колективі однолітків.

Метод анкетування педагогів використовувався для вивчення, наскільки вони враховують виявлені на стадії індивідуалізації можливості та особливості дітей у навчально-виховному процесі спеціальної школи з метою їх реалізації. Вчителі повинні були визначити, яким чином і де це забезпечується.

Метод експертної оцінки використовувався для оцінювання педагогами кожної дитини, її реалізації у класі, при відвідуванні гуртків, виконванні нею певних доручень.

Вивчалась також шкільна документація, предметом розгляду якої був стан забезпечення інтеграції дітей у спеціальному навчальному закладі. Вивчався табель кожного учня з метою встановлення відповідності між оцінками з загальноосвітніх і профільних дисциплін (особливо нас цікавили оцінки з професійно-трудового навчання) та його певними інтересами до ряду предметів.

Пильна увага приділялась особливостям навчання учнів за профілем професійно-трудового навчання. Ми намагалися з'ясувати, наскільки визначений для учня на стадії індивідуалізації адекватний його можливостям профіль професійно-трудового навчання впливає на успішність інтеграції.

Вивчення успішності та адекватності виконання учнями певних соціальних ролей у класній і позакласній роботі, їх відповідності можливостям та індивідуально-психологічним особливостям дітей здійснювалось на основі опитування педагогів і методу експертної оцінки (за 5-бальною шкалою). Особлива увага зверталась на аргументованість думки педагогів щодо добору цих ролей для школярів, з'ясуванню, наскільки вони реально відповідають їх можливостям і приймаються групою однолітків, відповідають її інтересам. Досліджувалась також затребуваність кожного учня. Ці дані співвідносились з даними, отриманими під час бесіди зі школярами, в процесі якої вивчалось їх ставлення до виконання певних доручень у класі, виявлялись труднощі, з якими стикаються учні при виконанні соціальних ролей, визначалось місце дитини у колективі однолітків, її прийняття групою.

На стадії інтеграції ми також визначали загальне самопочуття учня на підставі використання методики САН [297], тобто намагалися з'ясувати, наскільки змінюється дитина, її самопочуття, активність та настрої в результаті поступового соціального зростання у школі.

Дослідженням на стадії інтеграції було охоплено учнів 7-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей (період, коли дитина активно включається в позакласну роботу і опановує діяльність за профілем професійно-трудової підготовки) і загальноосвітніх шкіл у кількості 120 осіб.

3.1.4. Методика вивчення соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.

Вивчення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку на стадії ранньої трудової підготовки здійснювалось наступними методами: спостереження; опитування (бесіда, анкетування); методу експертної оцінки; хронометражу; аналізу шкільної документації; вивчення процесу та продуктів діяльності школярів; узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки у спеціальній загальноосвітній школі.

Спостереження як метод передбачав цілеспрямований збір інформації щонайперше про особливості трудової діяльності школярів. Об'єктом спостережень були дії досліджуваних, їх поведінка, висловлювання, переживання у зв'язку з виконанням практичних завдань; ставлення до однолітків, а також вивчення умов діяльності, які приводили до певних дій школярів і обумовлювали їх поведінку. Значна увага приділялась показникам успішності професійно-трудової діяльності учнів (правильність та швидкість виконання ними трудових завдань, якість продукції, продуктивність діяльності, знання технології виготовлення продукції тощо).

Метод опитування школярів проводився в індивідуальній усній (бесіда) або письмовій (анкетування) формі. Метод бесіди використовувався для вивчення ставлення учнів до професійно-трудової діяльності у школі, виявлення наявності у них професійних знань, навичок і загальнотрудових умінь. З'ясовувалось, наскільки їх особливості та потенційні можливості, насамперед здібності, використовуються і впливають на успішність діяльності,

опанування професії, якої навчають у школі; наскільки у цьому учням допомагають вчителі та шкільний психолог. Вивчення цих питань здійснювалось також опитуванням та анкетуванням педагогів. Ми намагалися встановити, як відбувається подальший розвиток виявлених у школярів професійно важливих якостей, удосконалення набутих ними трудових навичок у процесі професійно-трудового навчання та виконання трудової діяльності в позакласній роботі, як це впливає на ефективність подальшого професійного становлення старшокласників.

Метод експертної оцінки використовувався для оцінювання педагогами успішності навчально-трудової діяльності кожної дитини, її самореалізації у процесі трудової діяльності та у вільний час.

Методом хронометражу визначались часові параметри трудового процесу (швидкості – кількості часу на виконання завдань, виготовлення виробів; продуктивності – кількості продукції, виготовленої за одиницю часу).

У дослідженні використовувався також метод аналізу шкільної документації. Вивченню підлягали плани виховної та навчальної роботи школи і педагогів; класні журнали, таблиці – для визначення навчальних досягнень (оцінок) школярів з трудового навчання. Рівень їх навчальних досягнень визначався за середнім балом семестрових оцінок згідно з критеріями оцінювання [229, 304]. Були визначені наступні рівні: низький (1-3 бали), середній (4-6 балів), достатній (7-9 балів), високий (10-12 балів).

Метод вивчення продуктів трудової діяльності учнів передбачав ознайомлення з її результатами (різними виробами; продукцією, яка є соціально значущою). Особлива увага зверталась на якість цієї продукції, як одного з показників ефективності професійно-трудової діяльності школярів.

На стадії ранньої трудової підготовки ми також виявляли в учнів самопочуття, активність та настрої за допомогою методики САН [297], тобто намагалися з'ясувати, наскільки змінюється дитина, її загальне самопочуття в результаті її включення в активну трудову діяльність, опанування певної професії.

Дослідженням на стадії ранньої трудової підготовки було охоплено учнів 10-х класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей (період, коли дитина активно включається в професійно-трудова діяльність та стоїть на порозі самостійного життя) і загальноосвітніх шкіл у кількості 120 осіб.

Таким чином, спеціально розроблена методика дослідження соціалізації дітей з інтелектуальними вадами передбачала вивчення її особливостей за визначеними показниками на кожній стадії в умовах спеціального навчального закладу. Отримані емпіричні дані підлягали якісному та кількісному аналізу, на основі якого визначалися рівні соціалізації за цими показниками та їх проявами. Кількісний аналіз отриманих емпіричних даних передбачав декілька послідовних кроків. Отримані абсолютні дані (у балах) переводилися у відносні, тобто були представлені як виражене у відсотках відношення отриманої оцінки кожного показника до максимально можливої [426].

Оцінка кожного показника визначалася також за кількістю учнів у відсотках відповідно до загальної кількості досліджуваних у кожній групі. Надалі отримані кількісні дані підлягали кореляційному аналізу, який використовувався з метою виявлення наявності та характеру зв'язку між рівнями соціалізованості на кожній стадії та її окремими показниками, які гіпотетично розглядалися чинниками успішності соціалізації учнів. Отримані дані були підставою для визначення напрямів роботи з підвищення її ефективності. Для кореляційного аналізу був обраний метод рангової кореляції Спірмена. Отримані кількісні дані заносились до матриць інтеркореляції, які підлягали якісному аналізу. Для обчислення емпіричних даних використовувалася комп'ютерна програма SPSS v22.0 for Windows.

Дослідженням було охоплено учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: №29 м.Донецька, №№ 23, 41 м.Слов'янська, №34 м.Красного Лиману, №33 м.Краматорська, №7 м.Миколаївки Донецької області; загальноосвітніх шкіл №№5,15

м.Слов'янська, №4 м.Красного Лиману; Дніпропетровського обласного навчально-реабілітаційного центру «Шанс». Дослідження проводилося з учнями 3,5,7,10-х класів, що уможливило виявлення особливостей соціалізації та її динаміки у процесі її проходження за стадіями. Всього констатувальним етапом дослідження було охоплено 480 учнів, 48 батьків, 97 педагогів та 11 психологів.

3.2. Результати дослідження та їх аналіз

Успішне розв'язання проблеми соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку залежить від знань особливостей їхньої соціалізації. Саме на отримання таких знань спрямовувався констатувальний етап нашого дослідження. Його проведення дало змогу нам отримати дані щодо рівня успішності соціалізації розумово відсталих учнів в умовах спеціальної школи, порівняно з успішністю проходження цього процесу учнями з нормою інтелекту, на всіх стадіях (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки).

3.2.1. Особливості адаптації учнів.

Вивчення особливостей соціалізації на стадії адаптації здійснювалося в учнів 3-х класів за показниками успішності їх навчання та поведінки; самопочуття, активності та настрою; відсутності (наявності) у них тривожності й агресивності; показниками соціально-психологічної адаптованості.

Результати вивчення успішності навчання та поведінки як показників загальної адаптованості учнів.

Успішність навчання, як результат засвоєння знань, умінь і навичок, передбачених навчальним планом та навчальними програмами, є важливою умовою розвитку дитини загалом, її особистісного становлення, формування

позитивного ставлення до себе, діяльності тощо. Успішність навчання є й важливим інтегративним показником адаптованості дитини до школи.

В основу визначення успішності навчання учнів покладено аналіз шкільної документації (табелів). Відповідно до оцінок навчальних досягнень за перше півріччя виводився їх середній бал та рівень успішності з усіх шкільних предметів [178]. Отримані дані представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Дані щодо рівня успішності навчання учнів
(у % від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень успішності			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	8,33	18,33	31,67	41,67
Учні без вад інтелекту (НР)	21,67	46,67	21,67	10,00

Дані таблиці показують, що майже половина розумово відсталих (РВ) дітей (41,67%) знаходиться на низькому рівні успішності навчання, тоді як у дітей з нормою інтелекту (НР) переважає достатній рівень успішності навчання (46,67%). Школярі з вадами розумового розвитку, що мають низький рівень успішності навчання, фрагментарно і неточно засвоюють навчальний матеріал. При цьому спостерігається здебільшого байдуже ставлення до навчання. Такі діти потребують постійного контролю, допомоги та стимулювання з боку вчителя. У третини учнів (31,67%) виявлено середній рівень навчальних досягнень. Вони розуміють і засвоюють близько половини обсягу навчального матеріалу, спроможні виконати окремі дії та прості завдання, проявляють позитивне ставлення до навчання, але недостатньо виразне, дійове і стає. Залежно від ситуації такі учні потребують контролю і допомоги з боку вчителя. Достатній та високий рівень успішності навчання виявлено у незначній кількості РВ дітей (відповідно: 18,33% та 8,33%), які здатні відтворювати матеріал, визначений навчальною програмою, розуміють його, можуть

виокремити і пояснити головне та другорядне. У них спостерігається стале, виразно-позитивне ставлення до навчання.

На відміну від результатів РВ дітей, НР діти, при переважанні у них достатнього рівня навчальних досягнень, характеризуються також високим та середнім рівнями, тоді як низький у них представлено найменшою мірою (10,00%).

Отримані дані щодо успішності навчання РВ дітей доповнювались даними спостережень й експертної оцінки педагогів відповідно до розроблених нами шкал: шкали 1 (навчальна активність) і шкали 2 (засвоєння програмного матеріалу). Шкали представлені у Додатку Е. Результати показали, що для більшості дітей (55,00%) середня оцінка становить 2,5 бала (за п'ятибальним оцінюванням). Такі діти часто відволікаються, не чують запитань вчителя, мають ситуативну активність. У 26,67% учнів оцінка знижується до 1,6 балів, на уроці вони характеризуються пасивністю. При цьому були виявлені діти (13,33%), у яких повністю відсутня навчальна активність (0 балів). Слід зазначити, що лише у 5,00% дітей успішність навчання відповідає 4 балам. Такі діти більш-менш активно працюють і в основному правильно відповідають на уроках.

Виявлена динаміка вказує на зниження інтересу дітей до навчання, підвищення неухважності, неможливість зосередитися на виконанні навчальних завдань. При цьому більшість учнів (68,33%) вказує на труднощі навчання.

На початку шкільного навчання простежуються негативні зміни й у поведінковій сфері учнів. Під час уроку вони недостатньо виконують вимоги вчителя, займаються сторонніми справами, постійно відволікаються та розмовляють. На перерві такі діти або відрізняються пасивністю та уникненням інших або ж систематично порушують шкільні норми та правила поведінки.

У зв'язку з цим наступним напрямом дослідження було виявлення знань молодших школярів про сутність правил поведінки та способи їх дотримання, поводження у школі, встановлення відповідності поведінки дитини нормам шкільного життя: прийняття вимог вчителя і ритму навчальної діяльності,

оволодіння правилами поведінки у класі та школі, оскільки прийняття дитиною цих норм поведінки є одним із показників загальної адаптованості школярів. Ці дані були отримані в процесі опитування дітей і бесід з ними.

Результати показали, що уявлення про правила поведінки у школі та спілкування як з однолітками, так і вчителями, мають лише 30,00% РВ дітей. При цьому переважна більшість школярів (70,00%) має поверхневі знання і не знає, як поводити себе у школі («Раптом щось зроблю не так» – Іван К., «Нічого не розумію, не знаю, як поводити себе у школі – всього боюсь» – Оля М.), що утруднює звикання до школи, до вчителів, до дітей («Дома краще – там все знайоме, знаю, що робити» – Сергій П., «Я не знаю, як поводитися з дітьми, вони злі, мене ображають – дома краще, там є друг» – Сашко Л.). Між тим, більшість всіх опитаних вважає, що треба дотримуватися тільки тих правил поведінки, яких вимагають від них насамперед дорослі: вчителі (53,33%) і батьки (20,00%), а також «авторитетні» однолітки (18,33%) або «Які я сам хочу виконувати» (8,33%). Як бачимо, найбільше впливають на знання соціальних норм поведінки молодших школярів педагоги. У той же час зменшення впливу батьків пояснюється відривом дітей від батьківського дому: за основу беруться режим і норми, прийняті у школі, вимоги якої треба виконувати («Інакше будуть неприємності» – Вова У.). Ось чому серед правил поведінки, які називають учні, домінують саме ті, що пов'язані з їх перебуванням у школі. Насторожує той факт, що поведінку дитини у школі визначають й «авторитетні» однолітки, вплив яких зменшується з набуттям учнями потрібних знань.

Отже, отримані результати свідчать, що загалом для РВ дітей молодшого шкільного віку характерне недостатнє і поверхнєве уявлення про правила і норми поведінки та спілкування, що позначається на їх поведженні у школі. При цьому більшість з них є неадекватними, неповними і неусвідомленими. Діти не можуть адекватно співставити сутність правил поведінки зі своїми обов'язками в якості учня, а також з необхідністю їх виконання. У зв'язку з цим поведження дитини у школі, у колі однолітків частіше за все обмежується

неусвідомленими (іноді агресивними) діями і співвідносяться з наказами батьків, які прив'язуються до певних поведінкових актів («Давай здачу!»). Спостереження за дітьми показали, що до поведінкових порушень відносяться щонайперше відволікання під час уроків, ображення однокласників на перерві, невиконання своїх учнівських обов'язків (доручень), обман, щоб уникнути покарання, крадіжки тощо.

Рівень засвоєння, прийняття та дотримання учнями шкільних норм та правил поведінки у школі вивчався на основі спостереження за дітьми у навчальних та позанавчальних ситуаціях, вивчення табелів учнів, експертних оцінок педагогів. Згідно з отриманими даними були виділені рівні успішності поведінки учнів (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Дані щодо рівня успішності поведінки учнів
(у % від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень успішності			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	13,33	18,33	31,67	36,67
Учні без вад інтелекту (НР)	21,67	38,33	25,00	15,00

Як показують дані таблиці, більшість РВ учнів має низький (36,67%) і середній (31,67%) рівень поведінки, що свідчить про певні проблеми у дотримванні ними загальноприйнятих норм поведінки у школі, налагодженні контактів з оточуючими. Ці учні часто відволікаються на уроці, здебільшого або зовсім не виконують вимоги вчителя, пасивні, порушують дисципліну, не спілкуються з однолітками. Достатній рівень поведінки виявлено у 18,33% РВ учнів. Такі учні здебільшого або частково виконують вимоги вчителя, йдуть на контакт з однолітками, але можуть порушувати дисципліну, відволікатися на уроці, бути недостатньо ініціативними. При цьому високий рівень поведінки виявлено лише у 13,33% РВ учнів, в той час як НР

учні (21,67%) показали високий рівень. Втім, вони переважно мають достатній (38,33%) і середній рівень (25,00%). У цілому ці показники виявилися більш низькими, ніж ми очікували: 15,00% НР школярів характеризуються незадовільним станом поведінки і мають низький рівень. На наше припущення, це втрати демографічної ситуації останніх років, коли знецінюються цінності сім'ї та сімейного виховання, підвищується загальна кількість неповних сімей і, як наслідок, діти отримують свободу дій і «життя у своїй автономії», що не може не позначатися на рівні їх загальної вихованості та передусім рівні їх поведінки.

Слід зазначити, що за результатами експертної оцінки педагогів успішність поведінки РВ учнів практично не відрізняється від даних, які ми отримали шляхом спостереження та на основі аналізу семестрових оцінок. Очевидно, вчителі достатньо добре знають особливості поведінки кожного з учнів.

Ми переконалися, що недостатній рівень успішності навчання і поведінки дитини з інтелектуальними вадами свідчить про її невпевненість у своїх силах і можливостях, що суттєво утруднює пристосування до умов спеціальної школи, веде до пригніченого емоційного стану, появи агресивності, тривожності, провокує конфліктність, гальмує активність і позитивний настрій дитини, відбивається на її взаємостосунках з однолітками і загальному самопочутті, що обумовило доцільність вивчення особливостей адаптованості учнів за цими показниками.

Результати вивчення адаптованості за показниками самопочуття, активності та настрою.

Вивчення психофізіологічної адаптованості учнів за показниками самопочуття, активності та настрою здійснювалось за допомогою використання методики САН [297]. Дані, отримані за цими показниками, наведено у табл. 3.3.

Дані щодо рівня адаптованості учнів за показниками самопочуття, активності та настрою (у % від загальної кількості)

Показник адаптованості	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	11,67	51,67	36,67	73,33	11,67	15,00
Активність	6,67	50,00	43,33	53,33	25,00	21,67
Настрій	15,00	63,33	21,67	80,00	13,33	6,67

Дані таблиці показують, що адаптованість у РВ школярів за всіма показниками здебільшого відповідає середньому рівню, а саме: самопочуття – 51,67%; активність – 50,00%; настрою – 63,33%. У значній кількості досліджуваних виявлено й низький рівень адаптованості за цими показниками (відповідно: 36,67%, 43,33% і 21,67%). При цьому високий рівень адаптованості показала незначна кількість РВ учнів, що свідчить про наявність певних проблем і труднощів. Натомість у переважній кількості НР учнів виявлено високий рівень адаптованості за цими ж показниками.

Результати показали, що спостерігається нерівномірність успішності адаптації за різними показниками у досліджуваних обох категорій при різних кількісних значеннях даних. Так, найбільш адаптованими школярі виявилися за показником настрою, найменш – за показником активності. Активність у більшості з них ми оцінювали як негативну і недостатню.

Школярі без вад інтелекту показали кращі результати за всіма визначеними показниками. Вони мають позитивну динаміку, спостерігається тенденція зменшення кількості учнів, які знаходяться на низькому рівні (за рахунок збільшення учнів з високим рівнем адаптованості). Адаптованість, як і у РВ учнів, залишається найменшою за показником активності (26,7%). У цьому зв'язку вчителі загальноосвітніх шкіл відмічають, що сучасні діти і на уроці, і у позаурочний час стали менш активними, не зосереджують уваги на

певній діяльності, потребують значного «поштовху», не можуть проявляти ініціативу. Втім, результати у НР учнів перевищують аналогічні дані у РВ учнів у середньому у 2,5-3 рази. Як бачимо, процес адаптації дітей з розумовими порушеннями проходить значно складніше і триваліше.

Результати вивчення адаптованості за показником тривожності.

Вивчення адаптованості учнів за показником тривожності здійснювалось за допомогою методики Ч.Д. Спілбергера [263]. Методикою передбачено виявлення рівня ситуативної та особистісної тривожності. Зазначимо, що найбільш характерним показником шкільної дезадаптації, а також емоційного неблагополуччя дитини є тривожність. Отримані дані щодо рівнів прояву особистісної та ситуативної тривожності представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Дані щодо рівня адаптованості учнів за показником тривожності (у % від загальної кількості)

Вид тривожності	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Особистісна	56,67	33,33	10,00	6,67	38,33	55,00
Ситуативна	50,00	36,67	13,33	8,33	35,00	56,67

Аналіз даних показує, що за показником тривожності більша частина РВ учнів характеризується як дезадапована. Так, виявлено, що їх ситуативна та особистісна тривожність досягає високого рівня (56,67% та 55,00% відповідно). Особистісна ж тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою дитини, яка відображає її схильність до тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати різні ситуації як загрозові та відповідати на них своєрідною реакцією. Від учнів з високим рівнем особистісної тривожності ми отримали наступні відповіді: «Мені погано. Я легко засмучуюся» (Олена К.), «Я сильно переживаю свої неприємності, потім не можу їх забути» (Оксана М.),

або: «Я переживаю через все, плачу, не можу заснути» (Віра Г.). І лише незначна кількість РВ учнів, що мають низький рівень тривожності, відмічає: «Мені добре. У мене у школі є товариші» (Сергій П.), «У школі мені подобається. Я буваю задоволений і щасливий» (Микола У.).

Як зазначалось, у РВ дітей виявлено також високий рівень ситуативної тривожності, яка проявляється у певній ситуації і характеризується напруженістю, неспокоєм, нервовістю. У той же час кількісні дані показали, що діти з нормою інтелекту, порівняно з розумово відсталими, виявилися більш адаптованими за показником тривожності, більшість з них знаходиться на низькому рівні як особистісної, так і ситуативної тривожності.

Наведемо фрагмент спостереження. Костя М. – учень 3-го класу спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями розумового розвитку. Має високий рівень особистісної і ситуативної тривожності, а також низький рівень успішності навчання і поведінки. Дуже боїться відповідати на уроках: «Якщо скажу щось не так, вчитель розсердиться, діти будуть сміятися». Тому, відповідаючи, плутається у думках, червоніє, бере сторонні і чужі речі або відмовляється відповідати, скаржиться на своє самопочуття, плаче, тупає ногами. На перерві сидить у класі, не хоче грати з товаришами: «У мене нічого не вийде», скаржиться на поганий настрій, пояснюючи це тим, що його ніхто не любить, нікому він не потрібен.

Таким чином, діти з високим рівнем тривожності мають суттєві труднощі в адаптації до шкільного життя: не вірять у свої можливості, дуже чутливі у стосунках з однокласниками та вчителями, скаржаться на погане самопочуття, в основі якого лежать болісні переживання.

Це підтверджується результатами вивчення адаптованості учнів і за показниками шкільної тривожності, яка вивчалась за допомогою методики Філіпса за факторами: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми та страхи у взаєминах з вчителями.

Отримані дані показують, що переважна кількість РВ учнів має високий рівень шкільної тривожності за більшістю факторів, що свідчить про наявність у них негативних емоційних переживань, пов'язаних зі школою, а також низький рівень адаптованості до навчання (див табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Дані щодо рівня адаптованості учнів за показниками шкільної тривожності (у % від загальної кількості)

Фактор шкільної тривожності	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Загальна тривожність у школі	40,00	46,67	13,33	11,67	31,67	56,67
Переживання соціального стресу	28,33	48,33	23,33	5,00	26,67	68,33
Фрустрація потреби в досягненні успіху	18,33	38,33	43,33	0,00	20,00	80,00
Страх самовираження	38,33	43,33	18,33	23,33	36,67	40,00
Страх ситуації перевірки знань	46,67	40,00	13,33	23,33	38,33	38,33
Страх не відповідати очікуванням	41,67	33,33	25,00	30,00	13,33	56,67
Низька фізіологічна опірність стресу	16,67	35,00	48,33	6,67	16,67	76,67
Проблеми та страхи у взаєминах з вчителями	43,33	50,00	6,67	3,33	45,00	51,67

Найвищий рівень шкільної тривожності отримано за факторами: «страх перевірки знань» (46,67% – високий рівень, 40,00% – середній); «проблеми та страхи у взаєминах з вчителями» (43,33% – високий рівень, 50,00% – середній); «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (41,67% – високий рівень, 33,33% – середній); «страх самовираження» (38,33% – високий рівень, 43,33% – середній). Всі ці фактори тісно пов'язані між собою та характеризуються певними негативними емоційними переживаннями, що виникають у ситуаціях, коли школярам доводиться заявляти про себе іншим, прилюдно демонструвати свої знання, досягнення та можливості, очікувати оцінки з боку оточуючих. Слід зазначити, якщо дитина не приймається або ігнорується однолітками, не

отримує достатньої уваги від педагогів, у неї відмічаються глибокі переживання психологічного дискомфорту. До міркувань таких дітей належать наступні: «Я не хочу вчитися – мене ніхто не любить, всі ображають» (Катерина З.), «Вчителі занадто строгі, я їх побоююся, мені страшно відповідати» (Олена Д.), «Хочу додому, у школі погано, мене вважають поганим, ніхто не товаришує зі мною» (Олег Ш.), «Я не можу грати у футбол, тому у мене немає друзів, у школі мені не подобається» (Сергій У.) та ін. З огляду на те, що такі ситуації є найбільш типовими та значущими в умовах шкільного навчання, висока тривожність за цими факторами може суттєво знизити рівень адаптованості школярів.

Для учнів характерною є також загальна шкільна тривожність, середній і високий рівень якої виявлено у 46,67% і 40,00% осіб, яка проявляється у невідповідності психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, що призводить до суттєвих утруднень в оволодінні навчальним матеріалом і засвоєнні шкільних норм поведінки. Як наслідок, в учнів виникає стійке негативне ставлення до школи (навіть до відмови її відвідувати), до вчителів і однокласників, спостерігається підвищена конфліктність, відчуття невпевненості, своєї неповноцінності, занижена або завищена самооцінка тощо.

Найбільше дітей з низькою тривожністю виявлено за фактором «фрустрація потреби в досягненні успіху» (43,33%), що свідчить про наявність у них психічних ресурсів для досягнення більш кращих результатів.

Відсутність тривожності за фактором «низька фізіологічна опірність стресу» спостерігається у 48,33% учнів, у яких виявлено її низький рівень. Такі діти не мають психофізіологічних передумов до зниження адаптації до стресових ситуацій, внаслідок чого виникнення у них неадекватних та деструктивних реакцій на тривожний фактор шкільного середовища є, як правило, малоймовірним.

Як показують дані таблиці, зовсім інші результати отримано від НР учнів. Ці діти також зазнають суттєвих труднощів у процесі шкільної адаптації, що

позначається на певних показниках їх шкільної тривожності. Втім, ступінь виразності цих показників проявляється по-іншому. Так, найбільшу шкільну тривожність виявлено за фактором «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (високий рівень – у 30,00%). Це позначається на показнику «страх самовираження» (23,33%) і напряду пов'язане зі «страхом перевірки знань» (23,33%). Між тим, оцінка оточуючих, передусім однокласників і вчителів, завжди має велике значення і для НР школярів, що особливо загострюється в умовах загальноосвітньої школи, де іноді йдуть справжні змагання на звання: «Хто найкращий» і «Хто розумніший», і провокує підвищення амбіцій у дітей.

Найменшу тривожність у НР дітей виявлено за фактором «фрустрація потреби в досягненні успіху» (низький рівень – у 80,00%, середній рівень – у 20,00%). Слід зазначити, що високу тривожність за цим фактором не виявлено у жодного учня, тобто переважна кількість дітей сприймає свій майбутній успіх, реалізацію життєвих цілей як звичайне явище, яке не повинно їх особливо хвилювати. У цій групі досліджуваних отримано відповіді: «Я обов'язково досягну успіху: буду добре вчитися і розвивати себе» (Ігор Б.); «У нашій родині всі успішні, батько допоможе: він займає високу посаду» (Ярослав С.) або: «Поїду за кордон, там добре влаштуюсь, займусь бізнесом» (Сергій У.). У цілому у НР дітей спостерігається нижчий рівень шкільної тривожності за всіма показниками, порівняно з їх РВ однолітками.

Результати вивчення адаптованості за показником агресивності.

Вивчення адаптованості учнів за показником агресивності здійснювалось за допомогою методики Басса-Дарки [296], яка передбачала виявлення у них різних видів агресії.

Дослідження показало, що серед видів агресії як в учнів з інтелектуальними порушеннями, так і без вад інтелекту, спостерігаються такі, що складають індекс ворожості – загальної негативної позиції щодо оточуючих (уразливість і недовірливість), а також індекс агресивних реакцій (фізична, опосередкована

агресія та роздратування). Слід відмітити, що більшість РВ учнів характеризується високим рівнем агресивності двох видів (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

**Дані щодо рівня адаптованості учнів за показниками агресивності
(у % від загальної кількості)**

Показник	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Агресивність	31,67	58,33	10,00	8,33	48,33	43,33
Ворожість	50,00	41,67	8,33	11,67	36,67	51,67

Дані таблиці показують, що РВ учні мають загалом високий рівень як агресивності (31,67% – високий і 58,33% – середній), так і ворожості (відповідно: 50,00% і 41,67%), що позначається насамперед на їхній поведінці. Натомість НР учні знаходяться переважно на середньому (48,33%) та низькому (43,33%) рівнях агресивності та ворожості (відповідно: 36,67% і 51,67%), тобто НР учні відрізняються більш виваженою поведінкою, схильні довіряти людям, очікувати від них добра, вирішувати спірні питання без фізичного нападу, злобних жартів тощо. Такі діти менш уразливі, менше жаліють себе, почуваються більш впевнено. Як бачимо, інтелектуальний дефект лише посилює несприятливий агресивний стан дитини. Втім, вчителі відмічають збільшення агресивних проявів поведінки і серед учнів загальноосвітніх шкіл, цей показник за останні роки збільшився майже удвічі, що не може не хвилювати педагогів і батьків.

Методикою передбачено й виявлення різних видів агресії: фізичної, опосередкованої, роздратування, негативізму, уразливості, недовірливості, вербальної, почуття провини. Дані щодо різних видів агресії в учнів обох категорій представлено у табл. 3.7.

**Дані щодо різних видів агресії в учнів
(у % від загальної кількості)**

Вид агресії	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	Учні без вад інтелекту (НР)
Фізична	60,00	31,67
Опосередкована	46,67	21,67
Роздратування	65,00	25,00
Негативізм	58,33	28,33
Уразливість	71,67	30,00
Недовірливість	75,00	21,67
Вербальна	66,67	26,67
Почуття провини	68,33	20,00

Як видно з таблиці, переважна більшість РВ учнів має високі кількісні значення агресії майже всіх видів. Найвищими вони є щодо недовірливості (75,00%) та уразливості (71,67%). У РВ учнів залишається високим також почуття провини (68,33%), яке особливо поглиблюється після застосування дитиною фізичної сили, грубості до інших. Від цієї категорії дітей отримано такі пояснення своїх агресивних дій: «Я мабуть дуже погана людина, всіх ображаю» (Олег С.); «У мене погані вчинки, я це розумію, але нічого не можу зробити – я погана» (Олена М.). Ми переконалися, що неспроможність дитини дотримуватися певних (частіше – загальноприйнятих) правил поведінки призводить до появи у неї проявів негативізму (58,33%), фізичної (60,00%) або вербальної (66,67%) агресії, кількісні значення прояву якої є досить високими.

При цьому показники агресивності у НР дітей є не настільки вираженими і відрізняються за видами: дітям здебільшого притаманна уразливість (30,00%), фізична (31,67%) і вербальна (26,67%) агресія, негативізм (28,33%) і роздратування (25,00%). Слід зазначити, що почуття провини виявлено лише у 20,00% дітей загальноосвітніх шкіл, що вказує на інші орієнтири учнів в оцінюванні себе і своєї позиції у конфліктній ситуації: «Я був правий і це йому

(учню) довів, не буде мене більш чіпати» (Сергій У.); «Так йому і треба, буде знати, хто тут головний» (Іван К.). Тобто у переважній більшості випадків діти цієї групи вважають, що вони завжди праві та повинні відстоювати свою точку зору, навіть завдяки застосуванню фізичної сили.

Результати дослідження показали, що рівень агресивності за всіма її складовими підвищується при переході учнів у середні та старші класи, що суттєво ускладнює як їхню адаптацію, так і розкриття індивідуального потенціалу, інтегрування у групу однолітків, тобто гальмує весь подальший процес соціалізації. Про це переконливо свідчать дані опитування педагогів і батьків, а також наші спостереження за дітьми на наступних стадіях соціалізації.

Результати вивчення соціально-психологічної адаптованості.

Вивчення соціально-психологічної адаптованості учнів за показниками задоволеності взаємостосунками, неконфліктності, емоційного комфорту здійснювалося за допомогою методики Роджерса-Даймонда [297]. Методикою передбачено вивчення соціально-психологічної адаптованості за основними шкалами: адаптивність, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, очікування внутрішнього контролю, домінування, відхід від проблем.

Спостереження за учнями, результати їх опитування показали, що майже всі РВ учні зазнають певних проблем у соціально-психологічній адаптації. У молодшому шкільному віці починають формуватися основи шкільної дружби як відчуття спільності з тими, хто живе учнівським життям. Саме тому позитивні взаємини з однокласниками є невід'ємною складовою ресурсу шкільної адаптації учнів. Діти проявляють один до одного різні почуття: симпатії, антипатії, байдужості, зацікавленості тощо. Відносини у колективі суттєво впливають не тільки на самопочуття дитини, але й на успішність її подальшої соціалізації, оскільки саме у процесі таких відносин з іншими вона набуває певного особистісного і соціального досвіду. Ось чому успішність

соціальних контактів учня, його емоційне благополуччя розглядаються в якості важливих показників соціалізації на стадії адаптації до спеціального навчального закладу.

Отримані дані показали, що більшість РВ учнів зазнає суттєвих труднощів у спілкуванні з однолітками або вчителями, наслідком чого стає глибоке переживання ними психологічного дискомфорту, емоційної напруги. Це призводить до підвищеної та стійкої конфліктності, перешкоджає нормальному контакту з оточуючими, а тим більше – навчанню і вихованню, тобто веде до дезадаптації школяра. Як показують отримані дані, РВ учні характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма шкалами (табл.3.8).

Таблиця 3.8

**Дані щодо рівня соціально-психологічної адаптованості учнів
за основними шкалами (у % від загальної кількості)**

Шкали	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Адаптивність	0,00	41,67	58,33	28,33	61,67	10,00
Прийняття себе	18,33	61,67	20,00	35,00	58,33	6,67
Прийняття інших	8,33	33,33	58,33	31,67	41,67	26,67
Емоційний комфорт	11,67	50,00	38,33	43,33	43,33	13,33
Очікування внутрішнього контролю	1,67	38,33	60,00	30,00	46,67	23,33
Домінування	15,00	65,00	20,00	16,67	43,33	40,00
Відхід від проблем	23,33	56,67	20,00	8,33	43,33	48,33

Дані таблиці показують, що переважна більшість РВ учнів має середній та низький рівень соціально-психологічної адаптованості за всіма шкалами. Кількісні значення даних за показниками «очікування внутрішнього контролю» (60,00%); «адаптивності» (58,33%); «прийняття інших» (58,33%); «емоційного комфорту» (38,33%) відповідають низькому рівню. За показником «прийняття

себе» – середньому (61,67%). Такі діти здебільшого невпевнені у собі, не вірять у свої можливості, мають занижену оцінку своєї соціально-психологічної значущості («Я нікому не цікавий, тому зі мною не товаришують» – Олег М.). Лише незначна кількість дітей приймає себе на високому (18,33%) рівні, що є наслідком передусім завищеної, але не адекватної самооцінки учнів.

При цьому прийняття себе НР учнями більш адекватне, логічне і відповідає переважно середньому (58,33%) і високому (35,00%) рівням. Школярі впевнені у собі, у своїх можливостях і налагодженні стосунків з однокласниками; вважають, що мають такі якості, які будуть «цікаві та корисні іншим». А для цього, на їхню думку, потрібно добре вчитися, самоудосконалюватися і поважати друзів. Втім, слід відмітити, що для дітей цієї категорії характерним також є деяке «перебільшення» своєї значущості.

Аналіз отриманих даних також засвідчив, що прийняття дитиною себе пов'язане з прийняттям інших. Показник неконфліктності має важливе значення для успішної соціалізації, оскільки сприяє залученню дитини до активних і конструктивних соціальних відносин. Втім, слід зауважити, що адекватне прийняття інших більш притаманне НР учням: кількісні дані за цим показником відповідають в основному середньому (41,67%) і високому (31,67%) рівням. Для РВ учнів більш характерним виявився низький (58,33%) і середній (33,33%) рівні, що не може не відбиватися на налагодженні їх соціальних контактів з оточуючими, оскільки переважна кількість РВ дітей схильна до грубих, неадекватних вчинків і дій, вирішує конфлікти з позиції сили, проявляючи при цьому брутальність, впертість, недовіру до людей. Вони не хочуть і не вміють контролювати себе у момент сильного збудження, коли слід погасити свій афективний стан. У цьому зв'язку виявлено відхід таких дітей від існуючих проблем (56,67% – середній рівень, 23,33% – високий) або їх бажання розв'язувати конфлікти за рахунок свого домінування (відповідно: 65,00% і 15,00%).

У РВ дітей виявилась низькою соціально-психологічна адаптованість за показником «емоційний комфорт», кількісні значення якого відповідають в

основному середньому (50,00%) і низькому (38,33%) рівням. Ці діти відчувають емоційну напругу, незадоволеність життям, психологічний дискомфорт, що відбивається на їх впевненості у собі, провокує напруженість, стривоженість, нервовість, відчуття постійної провини перед іншими, підвищену сором'язливість тощо. Як ми переконалися, таким учням дуже важко дається співпраця з однолітками і налагодження дружніх стосунків.

Слід зазначити, що результати соціально-психологічної адаптованості НР учнів за всіма показниками виявилися значно кращими: їм притаманні більш висока задоволеність взаємостосунками – «адаптивність» (61,67% – середній і 28,38% – високий рівень) та емоційний комфорт (середній і високий рівні по 43,33%), здебільшого відсутній конфліктний сценарій розв'язання різних проблем – «прийняття інших» (відповідно: 41,67% і 31,67%). У цьому зв'язку педагоги стверджують, що у сучасних умовах деяких змін зазнали саме гуманістичні цінності дітей, з'явилося «нове» ставлення дитини до поведінки у певних ситуаціях і, як наслідок, школярі стали більш конфліктними й емоційно невірноваженими, що потребує своєчасної педагогічної корекції.

Отримані дані щодо соціально-психологічної адаптованості учнів доповнювались даними опитування (спостереження, аналізу шкільної документації тощо), які загалом підтвердили виявлене і дали змогу стверджувати, що РВ учні характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма визначеними показниками.

Дослідження також показало, що до активної, соціально поціновуваної соціалізації на першій її стадії залучається лише незначна група молодших школярів з інтелектуальними вадами. Інші перебувають на рівні низької адаптації або схильні до асоціального розвитку. Порушення психофізичного розвитку, недоліки родинного виховання (або його відсутність) породжують значні труднощі у шкільному навчанні, провокують шкільну дезадаптацію, конфлікти з вчителями та однолітками, і як наслідок цього – соціальну дезадаптацію дітей.

Отримані дані та їх узагальнення дали змогу визначити загальний рівень соціалізованості учнів на стадії адаптації (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

**Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії адаптації
(у % від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	6,67	11,67	31,67	50,00
Учні без вад інтелекту (НР)	11,67	36,67	35,00	16,67

Як видно з таблиці, більшість РВ учнів (50,00%) знаходиться на низькому рівні соціалізованості на стадії адаптації. Такі діти мають незадовільне загальне самопочуття, високий рівень тривожності, агресивності та конфліктності, у них домінує пригнічений емоційний стан та поганий настрій, який позначається на негативному ставленні до школи, однолітків і вчителів; навчальний матеріал вони засвоюють фрагментарно, спостерігається низька (або повністю відсутня) навчальна активність і здебільшого незадовільний стан поведінки. При цьому наявні ускладнення мають глибокий і достатньо сталий характер.

Значна кількість РВ дітей (31,67%) перебуває на середньому рівні адаптованості. Такі діти мають задовільне загальне самопочуття, фізичний та емоційний стан; не завжди задоволені життям і мають хороший настрій; відчують ускладнення у налагодженні та розвитку конструктивних відносин з однокласниками і вчителями; невротичні прояви в основному перевищують показники норми; здебільшого позитивно ставляться до школи, її відвідування не викликає негативних емоцій; навчальний матеріал засвоюють здебільшого з труднощами; мають недостатню активність на уроці та задовільний рівень поведінки; виконують навчальні завдання і певні доручення, але під постійним контролем.

У 11,67% РВ учнів виявлено достатній рівень адаптованості, тобто вони мають здебільшого хороше загальне самопочуття, добрий фізичний і емоційний стан, який позначається на їх позитивному ставленні до школи; невротичні прояви не перевищують показників норми. Такі діти в основному володіють навчальним матеріалом і активно працюють на уроці; рідко порушують правила поведінки, добре поводяться з однокласниками, і мають добрі стосунки з педагогами; засвоюють сутність соціальних норм і цінностей.

І лише незначна кількість РВ учнів (6,67%) знаходиться на високому рівні адаптованості. У таких дітей відсутні невротичні прояви, вони мають хороше загальне самопочуття, нормальний фізичний і емоційний стан, задоволені життям; адекватно сприймають вимоги, які до них висуваються; позитивно ставляться до школи, задоволені взаємостосунками з вчителями та однокласниками, вміють спілкуватися з ними; сприймають та засвоюють навчальний матеріал, активно працюють на уроці, мають знання про сутність соціальних норм і цінностей; спроможні самостійно виконувати доручення; не порушують правил поведінки.

Отже, отримані дані свідчать про серйозні труднощі адаптації, які виникають у РВ дітей на початку навчання у школі.

Аналіз же даних НР дітей показав, що вони є більш адаптованими до школи – їх дані відповідають достатньому (36,67%) і середньому (35,00%) рівням. Високий рівень мають 11,67% учнів. У 16,67% учнів виявлено й дані низького рівня. Втім, у загальному вимірі відсоток таких дітей невеликий, тобто учні без вад інтелекту також зазнають певних труднощів на стадії адаптації і потребують своєчасної допомоги як з боку вчителів, так і з боку батьків.

Отже, результати вивчення соціалізації учнів на стадії адаптації показали, що успішність адаптації дитини до школи, попередження і переборювання її дезадаптації залежать від умов навчання у початковій школі і потребують ретельної уваги всього педагогічного колективу, основа діяльності якого –

полегшити труднощі адаптації дитини, допомогти їй у прийнятті та освоєнні нової соціальної позиції, нової ситуації розвитку.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення наявності та характеру зв'язку між показниками адаптації, дані про які слугуватимуть визначенню напрямів корекційно-розвивальної роботи щодо сприяння адаптації дітей у школі.

Зв'язок між показниками адаптованості школярів.

Встановлення зв'язку відбувалось між даними щодо успішності навчання і поведінки (як показниками загальної адаптованості учнів) та іншими окремими показниками адаптації – самопочуття, активності та настрою; тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної); агресивності; показниками соціально-психологічної адаптованості (задоволеності взаємостосунками, неконфліктності, емоційного комфорту, які визначались за шкалами – адаптованість, прийняття себе, прийняття інших, очікування внутрішнього контролю, домінування, відхід від проблем).

На основі отриманих коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано кореляційні матриці даних РВ та НР учнів щодо їхньої адаптованості за всіма визначеними показниками, які підлягали аналізу (див. Додаток 3). Отримані коефіцієнти кореляції (r^s) визначають ступінь зв'язку між показниками (0,0-0,20 – відсутність зв'язку; 0,20-0,40 – зв'язок низького рівня; 0,40-0,70 – зв'язок виразного рівня; 0,70-1,0 – зв'язок високого рівня). Значущість отриманих результатів кореляції визначалась на рівнях достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,01$ [22].

Зв'язок успішності навчання і поведінки з показниками самопочуття, активності та настрою.

Отримані коефіцієнти кореляції між рівнями успішності навчання і поведінки та показниками самопочуття, активності й настрою у РВ учнів свідчать про наявність різного рівня зв'язку між ними (табл. 3.10).

**Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки
та самопочуття, активності й настрою в учнів з інтелектуальними вадами**

Показники адаптації	Самопочуття	Активність	Настрій
Успішність навчання	0,68**	0,52**	0,63**
Успішність поведінки	0,51**	0,32*	0,38**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Розглядаючи співвідношення рівня успішності навчання та самопочуття, активності й настрою у РВ учнів, необхідно відмітити наявність між ними виразного позитивного зв'язку (на рівні достовірності $p < 0,01$). Тобто, чим вищий рівень успішності навчання дитини, тим краще у неї самопочуття, настрій, активність, і навпаки. Самопочуття, активність та настрій, як показники адаптації, суттєво позначаються на успішності навчання; досягнення ж у навчанні впливають на визначені показники адаптації дитини. Слід зазначити, що найвищий ступінь зв'язку ($r^s = 0,68$) виявлено між успішністю навчання і самопочуттям дитини, а найнижчий (у межах виразного рівня) – між успішністю навчання й активністю ($r^s = 0,52$).

Співвідношення даних щодо рівня успішності поведінки та самопочуття, активності й настрою виявило наявність виразного позитивного зв'язку (при $p < 0,01$) лише між успішністю поведінки та самопочуттям ($r^s = 0,51$); між успішністю поведінки та активністю й настроєм існує, але низький рівень зв'язку (відповідно: $r^s = 0,32$; $r^s = 0,38$). Тобто, найбільшою мірою успішність поведінки визначається таким показником адаптації, як самопочуття, і навпаки.

Результати кореляційного аналізу даних щодо успішності навчання і поведінки та самопочуття, активності й настрою НР учнів представлено у табл. 3.11.

Таблиця 3.11

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та самопочуття, активності й настрою в учнів без вад інтелекту

Показники адаптації	Самопочуття	Активність	Настрій
Успішність навчання	0,31*	0,52**	0,34**
Успішність поведінки	0,35**	0,45**	0,37**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують, що, порівняно з РВ дітьми, у яких спостерігається виразний зв'язок майже між усіма показниками адаптації, у НР дітей такий зв'язок виявлено лише між успішністю навчання і поведінки та активності; самопочуття та настрою у цієї категорії дітей з успішністю навчання та поведінки пов'язані лише на низькому рівні. Виявлене можна розглядати як особливістю процесу адаптації у РВ учнів – у них страждає, виходячи з даних, більшість її складових; відповідно – поліпшення окремих складових сприятиме позитивним змінам і в інших. У дітей з нормою інтелекту спостерігається більша гетерохронність в адаптації за різними показниками.

Отримані дані підтверджують наше припущення про взаємозалежність успішності навчання і поведінки та самопочуття, активності й настрою, що дає змогу стверджувати, що підвищення рівня адаптації дитини з інтелектуальними вадами можливе тільки у комплексному впливові на всі визначені показники.

Зв'язок успішності навчання і поведінки з тривожністю.

Проаналізуємо результати кореляційного аналізу даних успішності навчання і поведінки та тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) в учнів обох категорій (табл. 3.12 і табл. 3.13).

**Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки
та тривожністю в учнів з інтелектуальними вадами**

Показники адаптації	Тривожність		
	особистісна	ситуативна	шкільна
Успішність навчання	- 0,71**	- 0,75**	- 0,67**
Успішність поведінки	- 0,45**	- 0,60**	- 0,48**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують наявність негативного зв'язку високого рівня (при $p < 0,01$) між успішністю навчання та тривожністю: особистісною ($r^s = -0,71$) і ситуативною ($r^s = -0,75$). Тобто, чим вищий у дитини рівень успішності навчання, тим нижчий у неї рівень особистісної та ситуативної тривожності, і навпаки. Виявлено також виразний негативний зв'язок між успішністю навчання та шкільною тривожністю ($r^s = -0,67$), що дозволяє стверджувати: шкільна дезадаптованість дитини, тобто зниження її загального емоційно-психологічного стану, пов'язаного з різними формами включення у життя школи, суттєво впливає на якість навчання і в цілому визначає рівень його успішності.

Також встановлено наявність виразного негативного зв'язку між успішністю поведінки та показниками особистісної ($r^s = -0,45$), ситуативної ($r^s = -0,60$) та шкільної ($r^s = -0,48$) тривожності. Тобто чим вищий рівень обізнаності учня з нормами і правилами поведінки у школі, його вміння поводити себе у колективі однолітків та з дорослими, тим нижча його шкільна, ситуативна і особистісна тривожність.

Результати кореляційного аналізу даних щодо успішності навчання і поведінки та тривожністю НР учнів представлено у табл. 3.13.

**Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки
та тривожністю в учнів без вад інтелекту**

Показники адаптації	Тривожність		
	особистісна	ситуативна	шкільна
Успішність навчання	- 0,62**	- 0,73**	- 0,62**
Успішність поведінки	- 0,44**	- 0,44**	- 0,41**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Як бачимо, показники різних видів тривожності у НР учнів також суттєво впливають на успішність їхнього навчання і поведінки, проте, їх негативний вплив, у порівнянні з РВ учнями, є не настільки виразним. Так, негативний зв'язок високого рівня виявлено лише між успішністю навчання та ситуативною ($r^s = -0,73$) тривожністю; виразний зв'язок – між успішністю навчання та особистісною ($r^s = -0,62$) й шкільною ($r^s = -0,62$) тривожністю.

Аналіз коефіцієнтів кореляції між рівнями успішності поведінки учнів з нормою інтелекту та показниками різних видів тривожності також засвідчив наявність негативного зв'язку виразного рівня між усіма показниками тривожності (відповідно: $r^s = -0,44$; $r^s = -0,44$; $r^s = -0,41$). Отже, взаємозв'язок досліджуваних явищ показує, що підвищуючи рівень успішності навчання і поведінки, ми сприяємо адаптованості учнів обох категорій за виявленими показниками.

Стверджується, що шкільна тривожність суттєво позначається на успішності навчання і поведінки дітей. Тому ми вважаємо за доцільне отримання конкретних даних кореляційних зв'язків між цими показниками і окремими видами шкільної тривожності для підтвердження чи спростування такої думки. Результати кореляції успішності навчання і поведінки з видами шкільної тривожності в РВ учнів представлено у табл. 3.14.

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та видів шкільної тривожності в учнів з інтелектуальними вадами

Види шкільної тривожності	Успішність навчання	Успішність поведінки
Загальна тривожність у школі	- 0,65**	- 0,49**
Переживання соціального стресу	- 0,50**	- 0,28*
Фрустрація потреби в досягненні успіху	- 0,26*	- 0,07
Страх самовираження	- 0,55**	- 0,26*
Страх ситуації перевірки знань	- 0,44**	- 0,23
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	- 0,49**	- 0,18
Низька фізіологічна опірність стресу	- 0,43**	- 0,29*
Проблеми та страхи у відносинах з вчителями	- 0,19	- 0,21

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують наявність виразного негативного зв'язку (при $p < 0,01$) між успішністю навчання і загальною тривожністю у школі ($r^s = -0,65$), страхом самовираження ($r^s = -0,55$), переживанням соціального стресу ($r^s = -0,50$). При цьому найбільше позначається на успішності навчання РВ дитини її загальна тривожність у школі, тобто чим вищий у дитини рівень успішності навчання, тим нижча у неї загальна тривожність у школі; й відповідно: тим менше у неї виникає різних страхів: страху не відповідати очікуванням оточуючих ($r^s = -0,49$), страху перевірки знань ($r^s = -0,44$), і навпаки.

Виявлено також негативний зв'язок низького рівня (при $p < 0,05$) між успішністю навчання і фрустрацією потреби в досягненні успіху ($r^s = -0,26$). Тобто з підвищенням рівня успішності навчання знижується бажання розумово відсталого школяра неодмінно досягти успіху, оскільки встигаючий учень, на його думку, це вже показник «неймовірного» успіху. Як свідчать отримані дані кореляції, у РВ школярів майже не виявлено залежності між успішністю навчання та проблемами у відносинах з вчителями ($r^s = -0,19$).

Співвідношення даних щодо успішності поведінки і різних видів шкільної тривожності виявило наявність виразного негативного зв'язку (при $p < 0,01$) лише між успішністю поведінки та загальною шкільною тривожністю ($r^S = -0,49$). Тобто поведінку учня найбільше визначає сукупність окремих проявів різних видів шкільної тривожності, що вказує на необхідність проведення корекційної роботи у спеціальній школі.

Негативний зв'язок низького рівня (при $p < 0,05$) виявлено між успішністю поведінки та показниками низької фізіологічної опірності стресу ($r^S = -0,29$), переживанням соціального стресу ($r^S = -0,28$), страхом самовираження ($r^S = -0,26$). Майже не виявлено кореляційного зв'язку між успішністю поведінки та страхом перевірки знань ($r^S = -0,23$), проблемами у відносинах з вчителями ($r^S = -0,21$); відсутній зв'язок між успішністю поведінки та страхом не відповідати очікуванням оточуючих ($r^S = -0,18$), фрустрацією потреби в досягненні успіху ($r^S = -0,07$). Це свідчить про незалежність поведінки дитини у школі від цих показників і вказує на необхідність проведення спеціальної, окремої роботи з формування кожного з них.

Результати кореляційного аналізу даних щодо успішності навчання і поведінки та видів шкільної тривожності учнів без вад інтелекту представлено у табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та видів шкільної тривожності в учнів без вад інтелекту

Види шкільної тривожності	Успішність навчання	Успішність поведінки
Загальна тривожність у школі	- 0,54**	- 0,49**
Переживання соціального стресу	- 0,61**	- 0,29*
Фрустрація потреби в досягненні успіху	- 0,40**	- 0,29*
Страх самовираження	- 0,52**	- 0,39**
Страх ситуації перевірки знань	- 0,55**	- 0,41**
Страх не відповідати очікуванням оточуючих	- 0,48**	- 0,40**
Низька фізіологічна опірність стресу	- 0,42**	- 0,32*
Проблеми та страхи у відносинах з вчителями	- 0,36**	- 0,31*

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

У порівнянні з РВ учнями, НР учні також показують наявність статистично значущого зв'язку між успішністю навчання і поведінки та видами шкільної тривожності, але виявлені деякі розбіжності. Так, найбільш виразний негативний зв'язок у РВ дітей виявлено між успішністю навчання і загальною тривожністю у школі ($r^S = -0,65$), у НР дітей – між успішністю навчання і переживанням соціального стресу ($r^S = -0,61$). Виразний негативний зв'язок (на рівні достовірності $p < 0,01$) спостерігається також між рівнем успішності навчання та страхом перевірки знань ($r^S = -0,55$), загальною тривожністю у школі ($r^S = -0,54$), страхом самовираження ($r^S = -0,52$), страхом не відповідати очікуванням оточуючих ($r^S = -0,48$), низькою фізіологічною опірністю стресу ($r^S = -0,42$), фрустрацією потреби в досягненні успіху ($r^S = -0,40$). Найменш значущий (при $p < 0,01$) кореляційний зв'язок виявлено між рівнем успішності навчання та показником проблем у відносинах з вчителями ($r^S = -0,36$). Слід зазначити, що у порівнянні з РВ учнями отримано більш значущі кореляційні зв'язки у НР дітей за наступними показниками: «переживання соціального стресу» ($r^S = -0,61$ проти $r^S = -0,50$), «страх перевірки знань» ($r^S = -0,55$ проти $r^S = -0,44$), «фрустрація потреби в досягненні успіху» ($r^S = -0,40$ проти $r^S = -0,26$), «проблеми у відносинах з вчителями» ($r^S = -0,36$ проти $r^S = -0,19$).

Проте, у РВ дітей виявились більш значущі кореляційні зв'язки між показниками успішності навчання і страху самовираження ($r^S = -0,55$ проти $r^S = -0,52$), страху не відповідати очікуванням оточуючих ($r^S = -0,49$ проти $r^S = -0,48$), низької фізіологічної опірності стресу ($r^S = -0,43$ проти $r^S = -0,42$). Тобто виявлені різного рівня зв'язки між успішністю навчання та окремими видами шкільної тривожності по-різному впливають на ефективність адаптації учнів обох категорій.

Різного рівня кореляційні зв'язки виявлено також у НР дітей за показниками успішності поведінки та видів шкільної тривожності. Так, значущий негативний зв'язок (на рівні $p < 0,01$) виявлено між успішністю поведінки і загальною тривожністю у школі ($r^S = -0,49$), страхом перевірки знань

($r^S = -0,41$), страхом не відповідати очікуванням оточуючих ($r^S = -0,40$), страхом самовираження ($r^S = -0,39$). Менш значущі (на рівні $p < 0,05$) кореляційні зв'язки виявлено між успішністю поведінки та показниками низької фізіологічної опірності стресу ($r^S = -0,32$), проблемами у відносинах з вчителями ($r^S = -0,31$), переживання соціального стресу ($r^S = -0,29$), фрустрації потреби в досягненні успіху ($r^S = -0,29$).

Порівнюючи дані таблиць 3.14 і 3.15, можна зазначити, що зв'язки між успішністю поведінки і показниками різних видів шкільної тривожності характеризують адаптацію учнів обох категорій, але у НР дітей ці зв'язки знаходяться на більш високому рівні за всіма (крім загальної тривожності у школі) показниками.

Взаємозв'язок досліджуваних явищ показує, що підвищуючи рівень успішності навчання і поведінки учнів, ми сприяємо їх адаптованості за виявленими показниками і дає змогу стверджувати, що підвищення рівня шкільної адаптації дітей можливе тільки у результаті комплексної дії на всі її показники.

Зв'язок успішності навчання і поведінки з агресивністю.

Отримані коефіцієнти кореляції між успішністю навчання і поведінки та агресивністю у РВ учнів свідчать про наявність між ними зв'язку різного рівня (табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та агресивністю в учнів з інтелектуальними вадами

Показники адаптації	Показники агресивності	
	агресивність	ворожість
Успішність навчання	- 0,64**	- 0,47**
Успішність поведінки	- 0,37**	- 0,53**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують наявність виразного негативного зв'язку (на рівні достовірності $p < 0,01$) між успішністю навчання та агресивністю ($r^S = -0,64$), між успішністю навчання та ворожістю ($r^S = -0,47$). Отже, чим вищий у дитини рівень агресивності та ворожості, тим нижчий рівень її успішності навчання, і навпаки.

Співвідношення даних щодо рівня успішності поведінки та агресивністю виявило наявність виразного негативного зв'язку (при $p < 0,01$) між успішністю поведінки та ворожістю ($r^S = -0,53$), тобто чим вищий у дитини індекс ворожості, тим гірша її поведінка, яка проявляється у загальній негативній, недовірливій позиції по відношенню до оточуючих. При цьому дитина не лише має вороже ставлення до своїх однокласників і вчителів, але й бажає діяти у відповідності до нього. Менш значущий зв'язок виявлено між поведінкою учнів та агресивністю ($r^S = -0,37$). Тобто встановлено, що зовнішні агресивні прояви реакції по відношенню до конкретних осіб впливають, але менше, на успішність поведінки. Як бачимо, позбавлення агресивності, усунення показників її прояву супроводжується покращенням загальної поведінки РВ школярів і відбивається на підвищенні якості їх навчання.

Різного рівня кореляційні зв'язки виявлено в учнів без вад інтелекту (табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки
та агресивністю в учнів без вад інтелекту**

Показники адаптації	Показники агресивності	
	агресивність	ворожість
Успішність навчання	- 0,44**	- 0,47**
Успішність поведінки	- 0,48**	- 0,43**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Аналіз отриманих даних показав наявність виразного негативного зв'язку (на рівні достовірності $p < 0,01$) між усіма досліджуваними показниками: успішністю навчання і агресивністю ($r^S = -0,44$) та ворожістю ($r^S = -0,47$);

успішністю поведінки і агресивністю ($r^S = -0,48$) та ворожістю ($r^S = -0,43$). Тобто, можна припустити, що показники агресивності суттєво впливають на успішність як навчання, так і поведінки НР учнів. При цьому найбільше пов'язана агресивність з поведінкою школярів ($r^S = -0,48$), що повністю підтверджує думку педагогів щодо збільшення агресивних дій і вчинків в учнів загальноосвітніх шкіл в останні роки.

Порівнюючи дані таблиць 3.16 та 3.17, можна зазначити, що значущі негативні зв'язки між загальною адаптацією і агресивністю характеризують досліджуваних обох категорій, при тому, що у РВ учнів, порівняно з НР учнями, ці зв'язки знаходяться на більш високому рівні. Єдина відмінність у кількісному значенні – це коефіцієнт кореляції між успішністю поведінки та агресивністю: у РВ учнів він становить $r^S = -0,37$, тоді як у НР дітей – $r^S = -0,48$, тобто агресивність більше пов'язана з поведінкою учнів загальноосвітніх шкіл: їх вчинки і дії більш жорстокі, спрямовані та підготовлені.

Зв'язок успішності навчання і поведінки з показниками соціально-психологічної адаптованості.

Отримані коефіцієнти кореляції між успішністю навчання і поведінки та показниками соціально-психологічної адаптованості учнів обох категорій свідчать про наявність зв'язку різного рівня між ними. Так, у РВ учнів виявлено наступні рівні зв'язку (див. табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та показників соціально-психологічної адаптованості учнів з інтелектуальними вадами

Показники соціально-психологічної адаптованості	Успішність навчання	Успішність поведінки
Адаптованість	0,57**	0,41**
Прийняття себе	0,34**	0,33**
Прийняття інших	0,58**	0,62**
Емоційний комфорт	0,46**	0,37**
Очікування внутрішнього контролю	0,35**	0,32*
Домінування	-0,37**	-0,28*
Відхід від проблем	-0,40**	-0,42**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Як видно з таблиці, наявність найбільшого позитивного зв'язку виразного рівня (при $p < 0,01$) виявлена між успішністю навчання та прийняттям інших ($r^S = 0,58$), адаптованістю ($r^S = 0,57$), емоційним комфортом ($r^S = 0,46$), тобто успішність навчання РВ школярів напряду залежить від їхньої загальної соціально-психологічної адаптованості, передусім налагодження взаємостосунків у колективі та відчуття дитиною емоційного комфорту. Виявлення позитивних кореляційних зв'язків між зазначеними показниками говорить про те, що високий рівень формування одного з цих показників супроводжується високим рівнем формування інших, тобто формування кожного з них є умовою становлення інших.

Позитивний кореляційний зв'язок низького рівня (при $p < 0,01$) виявлено між успішністю навчання і очікуванням внутрішнього контролю ($r^S = 0,35$), успішністю навчання і прийняттям себе ($r^S = 0,34$). Тобто недостатнє контролювання і прийняття дитиною себе теж негативно позначається на її навчальній діяльності, але вплив цих показників значно менший.

Слід звернути увагу, що у РВ учнів виявлено значущий (на рівні $p < 0,01$) негативний зв'язок між успішністю навчання і показником «відхід від проблем» ($r^S = -0,40$), а також показником «домінування» ($r^S = -0,37$). Це вказує на те, що усунення учня від певних проблем, які виникають у колективі, створює певні труднощі соціально-психологічної адаптованості: дитина відчуває себе самотньою, нікому не потрібною, відстороненою від життя колективу, в якому перебуває, що негативно відбивається на її успішності навчання. Але й домінування (нерідко – хибне, нав'язане) не сприяє здоровим взаємостосункам з оточуючими і гальмує процес навчання.

Співвідношення даних щодо успішності поведінки та показників соціально-психологічної адаптованості РВ учнів виявило наявність позитивного виразного зв'язку (при $p < 0,01$) між успішністю поведінки та прийняттям інших ($r^S = 0,62$), між успішністю поведінки та адаптованістю ($r^S = 0,41$). Тобто поведінка школяра суттєво залежить від налагодження стосунків з оточуючими; між успішністю поведінки та емоційним комфортом, прийняттям себе існує,

але низький рівень позитивного зв'язку (відповідно: $r^S=0,37$, $r^S=0,33$). Показник очікування внутрішнього контролю має низький позитивний зв'язок ($r^S=0,32$) на рівні достовірності $p<0,05$. Отже, поведінка учнів залежатиме від вище зазначених показників у тій мірі, яка відповідає виявленому у процесі кореляційного аналізу (від найбільшого до найменшого) зв'язку.

Виявлено виразний (на рівні $p<0,01$) негативний зв'язок між успішністю поведінки та показником «відхід від проблем» ($r^S=-0,42$). Тобто усунення дитини від проблем і життя колективу однолітків негативно відбивається на її поведінці та на комфортності перебування у цьому колективі, на соціально-психологічній адаптованості взагалі. Негативний зв'язок дещо нижчого рівня (при $p<0,05$) виявлено за показниками успішності поведінки та домінування ($r^S=-0,28$). Отже, чим вище у дитини прагнення домінування (з позиції сили у тому числі), тим нижчий рівень успішності її поведінки, і навпаки. Проте, цей зв'язок не є визначальним.

Таким чином, виявлений позитивний кореляційний зв'язок між успішністю навчання і поведінки та окремими показниками соціально-психологічної адаптованості говорить про те, що високий рівень розвитку одного з них може впливати на високий рівень розвитку інших. Це визначає необхідність проведення спеціальної корекційно-розвивальної роботи з формування цих явищ. При цьому першочергової уваги потребує формування соціально-психологічної адаптованості за показниками: «прийняття інших» (задоволеність взаємостосунками і перебуванням у колективі), «адаптованість», «емоційний комфорт», оскільки саме від них, згідно з отриманими результатами, найбільше залежать позитивний перебіг соціально-психологічної адаптації школярів та успішність їхнього навчання і поведінки.

Кореляційний аналіз даних НР учнів між рівнями успішності навчання і поведінки та показниками їхньої соціально-психологічної адаптованості показав наявність зв'язку між ними (табл. 3.19).

Взаємозв'язок даних щодо успішності навчання і поведінки та показників соціально-психологічної адаптованості учнів без вад інтелекту

Показники соціально-психологічної адаптованості	Успішність навчання	Успішність поведінки
Адаптованість	0,63**	0,53**
Прийняття себе	0,43**	0,07
Прийняття інших	0,63**	0,52**
Емоційний комфорт	0,57**	0,47**
Очікування внутрішнього контролю	0,45**	0,48**
Домінування	-0,25	-0,24
Відхід від проблем	-0,53**	-0,41**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують, що найбільш значущі (при $p < 0,01$) позитивні кореляційні зв'язки виявлені між успішністю навчання та показниками: «адаптованості» ($r^s = 0,63$), «прийняття інших» ($r^s = 0,63$), «емоційного комфорту» ($r^s = 0,57$), «очікування внутрішнього контролю» ($r^s = 0,45$), «прийняття себе» ($r^s = 0,43$). Тобто всі ці показники суттєво залежать один від одного: чим вища у дитини успішність навчання, тим вищий буде й рівень її соціально-психологічної адаптованості за визначеними показниками, і навпаки.

Виявлено також виразний негативний зв'язок між успішністю навчання і показником «відхід від проблем» ($r^s = -0,53$). Тобто усунення дитини від проблем учнівського колективу, як і у РВ школярів, створює певні труднощі не тільки у соціально-психологічній адаптації, а й у навчанні взагалі.

Кореляційний зв'язок низького рівня виявлено між успішністю навчання та показником «домінування» ($r^s = -0,25$), тобто його вплив не є визначальним для учнів з інтелектом «норма».

Співвідношення даних щодо успішності поведінки та показниками соціально-психологічної адаптованості у НР учнів виявило наявність виразного позитивного зв'язку (при $p < 0,01$) між успішністю поведінки та адаптованістю

($r^s=0,53$), прийняттям інших ($r^s=0,52$), очікуванням внутрішнього контролю ($r^s=0,48$), емоційним комфортом ($r^s=0,47$). При цьому негативний виразний зв'язок виявлено між успішністю поведінки та показником «відхід від проблем» ($r^s=-0,41$); Негативний низький кореляційний зв'язок виявлено між успішністю поведінки і домінуванням ($r^s=-0,24$). Не виявлено кореляційного зв'язку між успішністю поведінки та прийняттям себе ($r^s=0,07$). Це означає, що ставлення до себе ніяк не відбивається на поведінці НР школярів, у якості пріоритетів свого поводження у школі вони приймають зовсім інші та більш суттєві.

Порівнюючи дані матриць кореляцій (див. Додаток И), можна зазначити, що зв'язки між успішністю навчання і поведінки та показниками соціально-психологічної адаптованості характеризують досліджуваних обох категорій. У них виявлено зв'язки різного ступеня значущості за окремими показниками: за одними з них виявлений суттєвий зв'язок у РВ учнів, за іншими – у НР учнів, тобто ми не спостерігали єдиної картини за всіма показниками. Значна відмінність виявлена у наявності зв'язку між успішністю поведінки та показником «прийняття себе»: у РВ дітей коефіцієнт кореляції становить $r^s=0,33$, що вказує на значущий (на рівні достовірності $p<0,01$) зв'язок, проти $r^s=0,07$ (відсутність зв'язку) у НР дітей. Тобто прийняття себе дитиною набуває особливого значення і позначається на успішності навчання і поведінки РВ дітей. Отримані дані підтверджують взаємозалежність успішності навчання і поведінки та показників соціально-психологічної адаптованості та дають змогу стверджувати, що підвищення рівня успішності навчання і поведінки школярів можливе тільки у комплексному впливові на всі показники їхньої соціально-психологічної адаптованості.

Отже, осмислення результатів кореляційного аналізу дає змогу виділити наявність певних особливостей в адаптації РВ дітей (порівняно з НР дітьми) та окремими показниками. Виявлено, що найбільш негативно позначаються на успішності навчання і поведінки показники тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності. Найбільш значущі позитивні

кореляційні зв'язки виявлено за показниками соціально-психологічної адаптованості, передусім за показниками: «прийняття інших», «емоційний комфорт», «адаптованість». Саме на ці показники адаптації повинна спрямовуватись корекційна робота на першій стадії соціалізації у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

3.2.2. Особливості індивідуалізації учнів.

Вивчення особливостей соціалізації на стадії індивідуалізації здійснювалось в учнів 5-х класів за показниками рівня сформованості у них самосвідомості та адекватності самооцінки. Особлива увага приділялась вивченню психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей дітей, на які вони можуть розраховувати та спиратися при опануванні певної діяльності, а також при визначенні профілю професійно-трудового навчання у школі.

Результати вивчення самосвідомості учнів.

Вивчення самосвідомості РВ учнів здійснювалось на основі використання методу опитування, яке проводилося в індивідуальній усній формі за розробленими нами опитувальниками. Запропоновані запитання передбачали вивчення уявлень дітей про себе (когнітивний компонент), певного емоційного переживання і ставлення до себе (емоційний компонент), усвідомлення своєї поведінки, результатів діяльності, готовність щось змінювати чи приймати попереднє (поведінковий компонент). Запитання представлені у Додатку Д.

Наведемо отримані дані вивчення самосвідомості учнів. Так, дослідження довело, що у підлітковому віці школярі вже здатні усвідомлювати себе, свої особливості (розумові, психічні, фізичні), можливості (задатки, нахили, здібності), й результати діяльності (досягнення її успішності). Проте, ці уявлення дитини є недостатньо адекватними, чіткими й стійкими. Ось чому на запитання: «Чи знаєш ти самого себе?», «Який ти?», «Що ти можеш сказати про себе?», «Які особливості (властивості) тобі притаманні?» переважна кількість

учнів відповіла: «Знаю» (75,00%), але не була спроможна надати певну інформацію стосовно своїх властивостей, називаючи в основному такі, як «добрий», «гарний», «веселий», «красивий» (80,00%). При цьому було отримано відповіді, які більше стосуються захоплень учнів, ніж своїх властивостей: «Люблю малювати», «Подобається дивитися телевізор», «Читати вірші» (46,67%). Переважна кількість РВ учнів (78,33%) здатна усвідомлювати свої особливості, але лише 20,00% із них усвідомлює себе адекватно. Більшість з них (81,67%) свої особливості співвідносить з рисами характеру: «Я знаю себе, у мене чудовий характер, кращий за всіх, так каже мама» (Віра Д.) або (18,33%): «У мене важкий, поганий характер, я всіх ображаю, роблю зле» – (Семен К.). При цьому було виявлено обмаль знань учнів про свої позитивні властивості (21,67%), серед яких вони передусім називали «щедрість», «вміння товаришувати», «веселість», «сміливість», але не могли визначити їх наявність у себе («Не знаю, чи є вони у мене»). Ми виявили й таких дітей, які не змогли назвати своєї жодної позитивної властивості (11,67%). Відповідно, учні зазнавали значних труднощів і при визначенні своїх можливостей та результатів діяльності. Отже, це вказує як на некритичність ставлення дітей до своїх особистісних якостей, результатів своєї діяльності та поведінки, так і на їх неспроможність, невміння визначати у себе ці характеристики. Як наслідок, 21,67% учнів не усвідомлюють себе відповідно до своїх особливостей.

Крім того, для більшості досліджуваних (78,33%) характерною є особлива гострота, наявність емоційних переживань, пов'язаних з уявленнями про себе, що особливо позначалось на уявленнях дітей стосовно результатів своєї діяльності. Ми переконалися, що вони емоційно переживають свій стан, побоюються бути не такими «як усі», намагаються завоювати повагу і довіру оточуючих, що призводить до поганого самопочуття, появи депресивного стану, усвідомлення того, що у них «все не так». Як наслідок, виникає почуття дискомфорту і самотності, що не може не відбиватися на положенні дітей у колективі. Вони прагнуть любові, хочуть товаришувати, але при цьому не допускають глибоких відносин, не розкриваються перед іншими, тобто не

усвідомлюють до кінця свого місця не лише серед інших людей, а й серед однокласників, не розуміють своєї ролі у спеціальному закладі відповідно до своїх можливостей.

Між тим, сформованість самосвідомості дитини передбачає усвідомлення дитиною себе як індивідуальність, адекватне співвідношення своїх особливостей, властивостей та можливостей з вимогами, які пред'являються до неї зовні.

Отримані результати співставлялись з даними експертної оцінки учнів педагогами щодо усвідомлювання ними себе, своїх особливостей та результатів діяльності, які оцінювалися за 5-бальною шкалою. Педагоги свідчили, що школярі недостатньо розуміють свої властивості, насамперед можливості, частіше за все їх перебільшуючи. Ось чому дані експертної оцінки педагогів не збігаються з даними, отриманими від учнів, і за всіма показниками оцінювання є значно нижчими та відповідають в основному 2 і 1 балам (71,67%). Лише 28,33% педагогів учням поставили бали 3 і 4. При цьому оцінку 5 балів педагоги не поставили жодному учню. Значну розбіжність з оцінкою себе школярами і оцінкою педагогами було виявлено за показниками: «усвідомлення себе, своїх особливостей», «усвідомлення своїх здібностей», результати визначення яких показали їх завищеність у дітей і загальне нерозуміння.

Підлітки не завжди можуть пояснити, на підставі яких своїх якостей вони виконують певні доручення у класі та школі, відповідаючи: «Не знаю, забула» (Василина М.), «Вчителька обирала ці доручення для мене, вона краще знає» (Юрко С.), тобто вони більш правильно усвідомлювали результати своєї роботи, ніж свої можливості.

Отже, вивчення самосвідомості РВ підлітків довело, що здебільшого вони можуть усвідомлювати окремі свої якості та стани (зовнішність, риси характеру, самопочуття, улюблені захоплення), меншою мірою – свої можливості, ще меншою – свій внутрішній потенціал, емоційний стан,

ставлення до себе. У цілому у самосвідомості учнів домінують насамперед особистісні якості, пов'язані з їх діяльністю та взаємовідносинами.

Вивчення самосвідомості РВ учнів здійснювалось також за допомогою методики «Автопортрет» Р. Бернса [49]. Ми намагалися виявити уявлення підлітків про себе (свою зовнішність, якості, здібності, місце у колективі однолітків), а також визначити їх ставлення до себе. Отримані дані порівнювались з аналогічними у НР учнів. Наявність і комбінація певних елементів у малюнках учнів дозволили констатувати наступне.

Так, у більшості зображень РВ учнями самих себе (63,33%) присутня або велика голова, що вказує на завищені інтелектуальні претензії, або маленька голова (у 36,67% малюнків), що свідчить про недостатні інтелектуальні можливості. Великі очі (66,67%) передбачають підозрілість і гіперчутливість до суспільної думки, маленькі (33,33%) – вказують на тенденцію до інтроверсії; лише у незначній кількості малюнків (16,67%) ми знайшли зображення вух, що говорить про недостатнє сприйняття дітьми критики. На більшості малюнків (80,00%) був зображений ніс з виділеними ніздриями, що свідчить про схильність дітей до агресії і проблеми у налагодженні стосунків з оточуючими. Відсутність роту (18,33%) вказує на депресію або труднощі у спілкуванні, натомість чітко виділений рот говорить про утруднення у мовленні (43,33%). На 46,67% малюнках зображені короткі, крихкі руки, що свідчить про психологічну або фізичну слабкість, відсутність амбіційності, відчуття неадекватності. На малюнках також були довгі, неймовірно великі, сильні руки (53,33%), що вказує на амбіційність і великі претензії. Слід зазначити, що діти здебільшого малювали у себе довгі, худі ноги (70,00%), тобто вони зазнають потребу у незалежності. Переважна більшість учнів (81,67%) бачила себе у малюнках у позитивному емоційному стані, що підтверджує їх підвищену емоційність та переживання. Ми також спостерігали й схематичне зображення дитиною себе, тобто у вигляді схеми, яка не співвідноситься із зображенням людини, а розкладається на окремі деталі, лінії, «каракулі», що свідчить про несформованість, недиференційованість, «розмитість» образу свого «Я».

незнання себе (18,33%), а також зображення підлітком себе в інтер'єрі (оточенні будь-яких предметів на фоні будівлі, пейзажу тощо), що свідчить про самотність дитини та її спрямованість на зовнішнє оточення.

Отримані дані дали змогу також визначити ставлення досліджуваного до себе: позитивне, негативне або активне (творче).

Так, позитивне ставлення до себе ми виявили у 61,67% РВ учнів. У їхніх малюнках були ретельно виписані додаткові деталі, «прикрашання» свого образу. Навпаки, відсутність необхідних елементів, деталей, схематичне зображення свідчать про негативне або конфліктне ставлення до себе, що було виявлено у 25,00% учнів. Слід зазначити, що у малюнках дітей (13,33%) ми побачили також зображення себе на фоні певного сюжету, що говорить про активне, творче ставлення дитини як до себе, так і до оточуючої дійсності.

Малюнки РВ дітей, як свідчить їх аналіз, мають яскраво виражені особливості, що є не тільки наслідком загального рівня психічного розвитку дитини, але й результатом засвоєння соціального досвіду. Більшість з них показала завищену оцінку дітьми своїх інтелектуальних можливостей, підвищену емоційність, схильність до агресивних вчинків, депресивний стан, труднощі у спілкуванні, амбіційність, претензії до оточуючих, «розмитість» образу свого «Я», у цілому позитивне ставлення до себе.

Малюнки НР школярів показали переважно позитивне їх ставлення до себе (50,00%). Але цей показник є меншим, ніж у РВ дітей, він свідчить про достатню диференційованість образу «Я». Негативне, байдуже ставлення до себе виявлено лише у 8,33% НР школярів (у розумово відсталих – у 25,00%).

Результати вивчення самооцінки учнів.

Одним із найважливіших показників успішної соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії індивідуалізації є адекватна самооцінка, під якою розуміється реалістичне оцінювання ними самих себе, своїх здібностей, можливостей, результатів своєї діяльності, власних особистісних якостей, свого місця серед інших людей [104, 123, 206, 319]. Самооцінка тісно пов'язана з

рівнем домагань дитини – ступенем складності цілей і завдань, які вона ставить перед собою і вважає спроможного досягти. Стійка самооцінка формується не спонтанно, а на підставі оцінок з боку оточуючих (дорослих, однолітків), може змінюватися і піддаватися різким і контрастним впливам, що особливо є характерним для розумово відсталих дітей.

Рівень самооцінки учнів досліджувався за допомогою методики Дембо-Рубінштейн [296]. Методика дає змогу виділити завищену, адекватну та занижену самооцінку. Результати оцінювання себе підлітками (за 9-бальною шкалою) представлено у табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Дані щодо середніх показників самооцінки учнів (у балах)

Показник	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	Учні без вад інтелекту (НР)
Здоров'я	7,6	6,7
Розум	7,9	6,6
Зовнішність	8,1	5,9
Характер	7,1	6,3
Авторитет у однолітків	6,6	5,5
Умілі руки	7,8	3,2
Впевненість у собі	7,3	5,8

Як видно з таблиці, РВ підлітки за всіма шкалами ставлять оцінки вищі, ніж їх здорові однолітки. Найвища самооцінка у них виявлена за шкалою «зовнішність» (8,1 балів), далі йдуть «розум» (7,9 балів) і «умілі руки» (7,8 балів). Це говорить про те, що визначені шкали мають значущість для цієї категорії дітей, оскільки вміщують конкретні дані, за якими можна оцінювати себе. Проблема зовнішності та розуму особливо загострюється у підлітковому віці, набуває оцінки з боку однолітків, а діяльність школяра, можливість щось зробити своїми руками легко оцінюється за кінцевим результатом. Утім, отримані бали вказують на неадекватність, а саме завищеність самооцінки РВ дітей.

Оцінюючи своє здоров'я і характер, учні здебільшого дають оцінку, як правило, не стану свого здоров'я і певним рисам характеру, а вказують на соціально очікувані побажання дорослих, перш за все вчителів, щодо вимог, яким треба бути. У цьому зв'язку діти за шкалою «здоров'я» називають такі ознаки: «ніколи не хворіти, не пропускати уроків у школі»; за шкалою «характер»: «слухняний», «той, хто не ображає нікого (не говорить поганих слів, не лається тощо)». Завищеними є й результати за шкалами «впевненість у собі» (7,3 балів) і «авторитет у однолітків» (6,6 балів).

Між тим, НР діти відрізняються від РВ більш реалістичною самооцінкою, оцінюючи себе адекватно за всіма шкалами. Особливі розбіжності у даних виявлено за шкалами «умілі руки» (3,2 балів проти 7,8 у РВ учнів), «розум» (6,6 балів проти 7,9), «зовнішність» (5,9 балів проти 8,1). Виявилася також єдність основних закономірностей оцінювання себе учнями обох категорій: вони легше і адекватніше оцінюють поведінку і вчинки оточуючих, ніж свої власні.

Отримані результати дали підстави визначити рівні самооцінки учнів: завищений (високий), адекватний (середній) і занижений (низький), дані про які представлено у табл. 3.21.

Таблиця 3.21

Дані щодо рівня самооцінки учнів (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Завищений	Адекватний	Занижений
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	58,33	16,67	25,00
Учні без вад інтелекту (НР)	15,00	56,67	28,33

Дані таблиці показують, що для 58,33% РВ учнів характерна завищена самооцінка, тоді як у НР дітей переважає адекватна самооцінка (56,67%). Тобто переважна кількість РВ підлітків не має адекватних уявлень про свої властивості, переоцінюючи свої можливості. Від цих дітей одержано відповіді: «Я дуже красивий» (розумний, впевнений, добрий, гарний тощо).

Водночас, у чверті РВ учнів виявлено занижений рівень самооцінки. Для цих дітей характерним є постійне невдоволення собою, зневіра у власні сили, інколи навіть – до самозневаги. Вони мають тенденцію до повної непомітності, особливо у колективі однолітків; їх не «бачать» і не обирають у лідери, вони рідко беруть участь у шкільній діяльності, не можуть відстоювати свої інтереси і не висловлюють свої думки щодо питань, які їх хвилюють. Таким підліткам притаманні відчуття ізоляції та самотності, що утруднює їх спілкування з оточуючими, вони прагнуть уникати неприємних у їх розумінні контактів. Якщо зазначені прояви не набувають коригування, ці діти поступово відштовхуються найближчим середовищем, що не тільки значно ускладнює їхню соціалізацію, а й може призвести до формування асоціальної особистості. Недостатня самоповага зумовлює низький рівень соціальних домагань підлітків. При цьому вони заклопотані тим, щоб якось примирити своє власне «Я» з ідеальним «Я». Втім, це відбувається поступово і реальної відповідності набуває лише у старшому підлітковому віці.

РВ підліткам, які мають завищену самооцінку, властиве загальне приниження можливостей інших, спілкування з позиції сили і наступу, ігнорування думки іншого. Такі діти схильні перебільшувати свої можливості, «прикрашають» свої особистісні якості, спираються на уявлення про себе, як про гарну і розумну людину, не можуть оцінити себе реально, говорячи переважно про себе тільки з позитивного боку. Наша гіпотетична думка про негативний вплив неадекватної самооцінки на соціалізацію дитини набула підтвердження у процесі цілеспрямованих спостережень: неадекватна самооцінка в основному притаманна підліткам, які мають проблеми у навчанні та поведінці. Наявність таких проблем вже свідчить про труднощі соціалізації, а неадекватна самооцінка лише поглиблює цю проблему.

На відміну від результатів РВ учнів, НР учні при переважанні у них адекватної самооцінки, характеризуються також й заниженим рівнем, тоді як завищений представлений у них найменшою мірою (15,00%).

Як показало дослідження, адекватність оцінювання РВ школярами знижується у порядку розміщення якостей: зовнішність → навчання → розум → поведінка → здібності → характер → спілкування з однолітками. Зауважимо, що за показником «спілкування з однолітками» учні не показують таких високих результатів, як за іншими, оскільки не розуміють критеріїв оцінювання дружніх, «правильних» стосунків.

Отже, отримані результати свідчать про неадекватну (а саме завищену) та недиференційовану самооцінку у РВ учнів. При цьому вона носить суперечливий характер: завищена псевдокомпенсаторна самооцінка на усвідомленому, вербальному рівні поєднується з низькою самооцінкою на неусвідомленому, емоційному рівні (наприклад, при малюванні дитиною себе і свого товариша, розмір малюнка себе менший, ніж розмір малюнка товариша). Залишається неадекватно високим рівень домагань. Все це негативно впливає на соціалізацію РВ школярів.

Слід зазначити, що тільки з віком самооцінка учнів з інтелектуальними вадами стає більш реалістичною, набуває узагальнюючого і диференційованого характеру, що вказує на їх певні можливості.

Результати вивчення психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей та їх усвідомлення учнями.

На стадії індивідуалізації особливого значення набуває вивчення психофізичних можливостей (задатків, нахилів, здібностей) та індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей характеру, темпераменту) учнів. Виявлення в учнів наявності певних нахилів і здібностей здійснювалось на основі використання опитування. Наведемо отримані результати.

Так, дослідження показало, що учні мають нахили та здібності до певних видів діяльності (66,67%), розуміють їх, але недостатньо повно й адекватно називають, говорячи про свої захоплення: «Я люблю гру у футбол», «малювання», «прогулянки на вулиці», «перегляд телепрограм», «танцювання»,

«прибирання», «відвідування гуртків», «догляд за рослинами». При цьому 33,33% учнів не змогли визначити свої нахили: «Не знаю, які маю нахили, хай скаже мама (вчитель, товариш)» – Олег М., «Мабуть, не маю ніяких здібностей, оскільки у мене обмаль друзів, мене часто ображають» (Олена К.), «Здібностей мало та які, не знаю» (Максим Д.), «У мене немає нахилів» (Олена К.) або: «Не знаю». У деяких дітей не було виявлено виразних нахилів. Більша частина учнів (66,67%) не розуміє, як їх можливості можуть сприяти й допомагати опануванню певного виду діяльності (в тому числі й професійної). Лише відповіді 33,33% учнів були достатньо аргументованими: «Допомагають. Я люблю готувати – буду кухарем» (Ганна Т.), «Люблю вирощувати квіти – буду озеленювачем» (Оля У.). У цілому не виявлено у школярів й бажання розвивати свої можливості, у більшості з них (71,67%) спостерігається байдуже ставлення до цієї сторони свого життя. У зв'язку з цим учні полюбляють пасивні і не конкретні для розвитку здібностей види дозвіллевих занять, серед яких: «прогулянки містом» (31,67%), «перегляд телепрограм» (10,33%), «зустріч з друзями» (6,67%), «відпочинок» (5,00%), «гра» (3,33%). Але від 40,00% учнів було отримано відповіді: «Відвідую гуртки».

Однією з причин такого стану є позиція батьків, які не тільки не допомагають дитині у розкритті її потенційних можливостей, виявленні певних нахилів і здібностей, але й дуже часто гальмують їх та перешкоджають розвитку. Ось чому лише 23,33% досліджуваних вказали на певну допомогу батьків. У такій ситуації більшість дітей (76,67%) розраховує на суттєву допомогу школи у розкритті своїх здібностей, які, на їхню думку, можливо розвивати у школі, насамперед у гуртках або у позакласний час.

Отримані дані доповнювались даними експертної оцінки педагогами учнів щодо наявності у них певних здібностей та їх прояву в окремих видах діяльності. Встановлено наявність протиріччя між уявленнями підлітків про свої можливості та їх оцінки педагогами. Вони констатували, що діти здебільшого неправильно оцінюють свої можливості, частіше за все за рахунок їх «перебільшення» або «прикрашання», коли бажане видається за дійсне і не

відповідає реальному стану. Зі слів вчителів, підлітки, не усвідомлюючи свої здібності, прагнуть досягти високих результатів у діяльності, вибір якої їм не відповідає. Це стосується не тільки занять у позаурочний час, обрання гуртків, які працюють у школі, але й правильності здобуття професії за профілем професійно-трудового навчання, яка не відповідає їх можливостям. Як наслідок, після багатьох невдач і розчарувань діти змінюють обрану ними діяльність на іншу, що свідчить про відсутність у школярів уміння адекватно усвідомлювати свої можливості, насамперед здібності до певного виду діяльності.

На підставі виявлених в учнів особливостей і можливостей складалась карта розвитку на кожну дитину. Ці дані брались до уваги у процесі запровадження подальшої корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації. Зразок карти розвитку наведений у Додатку К.

Оскільки на стадії індивідуалізації, починаючи з 5 класу, в межах професійно-трудового навчання відбувається добір учням профілів професійної підготовки, ми мали намір дослідити, наскільки їх нахили і можливості відповідають професії, яку вони будуть опановувати. Це здійснювалось за допомогою методики Є.О. Клімова [297]. Отримані результати наведено у табл. 3.22.

Таблиця 3.22

**Дані щодо схильності учнів до певних груп професій
(у % від загальної кількості)**

Тип професії	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)		Учні без вад інтелекту (НР)	
	Обрали професію	Співставлення зі своїми можливостями	Обрали професію	Співставлення зі своїми можливостями
I – «людина – природа»	28,33	64,70	6,67	100,00
II – «людина – техніка»	18,33	54,55	35,00	85,71

Продовження табл. 3.22

Тип професії	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)		Учні без вад інтелекту (НР)	
	Обрали професію	Співставлення зі своїми можливостями	Обрали професію	Співставлення зі своїми можливостями
III – «людина – людина»	16,68	50,00	13,33	75,00
IV – «людина – знакова система»	13,33	37,50	28,33	76,47
V – «людина – художній образ»	23,33	64,28	16,67	70,00
Разом	100,00	56,67	100,00	80,00

Дані таблиці показують, що РВ учні здебільшого обирають професії типу «людина-природа» (28,33%), тобто професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом і лісовим господарством; далі вони обирають (23,33%) професії «людина-художній образ» (творчі спеціальності). Школярі в основному обирають ті професії, яких навчають у школі, і ті види діяльності, з яких вони відвідують гуртки (квітникарства, танцювальний, художній, хоровий тощо), або у повсякденному житті виконують види робіт, пов'язані з особливостями цієї професії (догляд за рослинами у класі та школі; робота на городі, у саду; догляд за тваринами, що особливо стосується дітей із сільської місцевості). Саме з цих груп професій у дітей була виявлена найбільша обізнаність щодо зв'язку між їх специфікою, умовами праці та своїми прагненнями і можливостями, які вони оцінюють за кінцевим результатом своєї діяльності та певними своїми досягненнями. Це є характерним для 64,70% учнів, які обрали професії «людина-природа» і 64,28% учнів, які обрали творчі спеціальності.

Тільки 18,33% РВ учнів обрали професії «людина-техніка». При цьому види праці, притаманні цій групі професій, співставляють зі своїми можливостями лише 54,55% учнів, тобто достатня кількість РВ підлітків обирає професії цієї групи, орієнтуючись не на свої бажання і можливості, а на зовсім інші критерії, такі як «престижність», «сучасність», «висока платня». Слід зазначити, що у групі професій «людина-людина» (обрали 16,68% учнів) і «людина-знакова система» (13,33%) спостерігається найбільша

«неузгодженість» між співставленням підлітками своїх можливостей та видів праці, характерних для цих професій (відповідно: 50,00% і 37,50%), тобто значна кількість учнів обирає професії, які їм не підходять, і в яких вони не можуть успішно реалізувати свої можливості (називаються професії: вчитель, артист, програміст, хореограф, омоновець, економіст, банкір, депутат та ін.). Це вказує як на недостатність знань школярів про світ професій, притаманні їм зміст праці, так і на обмаль знань про свої можливості. Втім, лише 56,67% учнів співставляють вибір певної професії зі своїми нахилами, прагненнями і можливостями.

Інші результати отримано від учнів без вад інтелекту. Дані показують, що вони зорієнтовані в основному на професії «людина-техніка» (35,00%), «людина-знакова система» (28,33%). Це пояснюється тим, що сучасні діти більшу перевагу віддають техніці, комп'ютерним технологіям (у кожного з них є комп'ютер, а також вихід у інтернет). Серед бажаних професій називаються програміст, директор автосервісу, оператор провайдеру тощо. Слід зазначити, що ці професії учні здебільшого обирають усвідомлено, з урахуванням своїх нахилів і здібностей. При цьому вибір професій II типу співставляють зі своїми індивідуальними особливостями 85,71% учнів, IV типу – 76,47%. Менше, у порівнянні з РВ учнями, вони зорієнтовані на професії «людина-людина» (13,33%) і «людина-природа» (6,67%), що, на наше припущення, пояснюється втратою у наш час престижності професій, в основі яких лежить спілкування й обслуговування (вчитель, вихователь, лікар, бібліотекар та ін.), а також професій, пов'язаних з вирощуванням рослин, тварин тощо, особливо це стосується учнів міських шкіл. При цьому співставляють свої можливості та нахили з обраними професіями відповідно: 75,00% і 100,00% учнів (такий високий результат, на наше припущення, пояснюється тим, що учні йдуть працювати на землю лише усвідомлено і за великим бажанням).

У НР дітей залишається достатнім показник вибору творчих спеціальностей (16,67%), насамперед у дівчат, які здебільшого уявляють себе артистками, телеведучими, моделями, танцюристками, музикантами і т. ін.,

співставляючи у 70,00% випадків ці професії зі своїми можливостями, нахилами і бажаннями. Ми переконалися, що більшість з них до своєї мети йде усвідомлено і поступово: вони відвідують відповідні гуртки, студії, школи мистецтв, деякі з них займаються індивідуально зі спеціалістами.

Отже, отримані результати показали більшу усвідомленість НР учнів (80,00%), у порівнянні з РВ учнями, при визначенні відповідності своїх нахилів і можливостей певній професії.

Ми також намагалися з'ясувати, наскільки самопочуття, активність та настрої дитини залежить від її перебування на стадії індивідуалізації, що здійснювалося за допомогою методики САН [297].

Отримані результати показали, що перебування дітей на стадії індивідуалізації впливає, але недостатньо, на визначені показники (табл. 3.23).

Таблиця 3.23

**Дані щодо самопочуття, активності та настрою в учнів
на стадії індивідуалізації (у % від загальної кількості)**

Показник	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	15,00	56,67	28,33	76,67	15,00	8,33
Активність	10,00	53,33	36,67	60,00	28,33	11,67
Настрої	18,33	66,67	15,00	86,67	10,00	3,33

Дані таблиці показують, що РВ учні здебільшого, як і на стадії адаптації, знаходяться на середньому рівні адаптованості за всіма показниками, а саме: настрою (66,67%), самопочуття (56,67%) і активності (53,33%). При цьому у достатньої кількості дітей виявлені кількісні показники низького рівня, що у першу чергу позначається на їх активності (36,67%) і самопочутті (28,33%). У цілому отримані результати збігаються з аналогічними на попередній стадії (табл. 3.3). Незначне зменшення показників низького рівня відбувається за

рахунок покращення результатів середнього і високого рівня, що, безумовно, є наслідком здійснення відповідної роботи у спеціальній школі. Проте, як показало дослідження, ці результати недостатні.

Слід зазначити, що результати НР учнів за всіма показниками є значно кращими, ніж у РВ учнів. Виявлено підвищення їх рівня до високого. Між тим, у значної кількості дітей спостерігаємо й результати середнього і низького рівнів (наприклад, за показником активності, відповідно: 28,33% і 11,67%), що вказує також на наявність певних проблем їх соціалізації.

Результати дослідження дали змогу визначити загальний рівень соціалізованості учнів на стадії індивідуалізації (табл. 3.24).

Таблиця 3.24

**Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії індивідуалізації
(у % від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	5,00	8,33	28,33	58,33
Учні без вад інтелекту (НР)	15,00	18,33	43,33	23,33

Як видно з таблиці, більшість РВ учнів (58,33%) на стадії індивідуалізації знаходиться на низькому рівні соціалізованості. Труднощі, з якими стикаються ці діти, пов'язані з негативним ставленням до самих себе, неможливістю усвідомлювати і адекватно оцінювати свої особливості та можливості, невмінням їх співставляти як з певною діяльністю, так і з профілем трудового навчання у школі.

Певна кількість РВ підлітків (28,33%) перебуває на середньому рівні соціалізованості. Ці діти відчувають ускладнення при усвідомленні своїх особливостей та можливостей; здебільшого неадекватно їх оцінюють і не вміють співставляти свої психофізичні можливості з певною діяльністю і профілем професійно-трудоного навчання у школі.

У 8,33% РВ учнів на стадії індивідуалізації виявлено достатній рівень соціалізованості. Такі діти здебільшого усвідомлюють свої особливості та можливості та вміють їх оцінювати; в основному вміють співставляти свої психофізичні можливості з певною діяльністю і профілями навчання професії у школі.

І лише незначна кількість РВ учнів (5,00%) знаходиться на високому рівні соціалізованості на стадії індивідуалізації. Ці діти усвідомлюють свої особливості та можливості; вміють адекватно їх оцінювати і співставляти з певною діяльністю і профілем професійно-трудового навчання у школі.

Отримані дані щодо соціалізованості у НР учнів на стадії індивідуалізації показали їх більш високий, порівняно з РВ, рівень. Втім, значна їх частина залишається на середньому (43,33%) та низькому (23,33%) рівнях. У цілому ці дані виявилися гіршими, ніж на стадії адаптації (табл. 3.9).

Все це вказує на необхідність посилення відповідної роботи на стадії індивідуалізації не тільки у спеціальній, але й у загальноосвітній школі.

Зв'язок між показниками індивідуалізації учнів.

Наступним кроком дослідження було з'ясування зв'язку між даними щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії індивідуалізації з окремими показниками (самосвідомості, самооцінки).

Аналіз отриманих даних показав наявність зв'язку між ними. При цьому виявлено деякі особливості та відмінності, притаманні учням обох категорій досліджуваних – з інтелектуальними вадами та з нормою інтелекту.

На основі отриманих коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано кореляційні матриці даних РВ та НР учнів щодо їх індивідуалізації за всіма визначеними показниками, які підлягали аналізу (див. Додаток И). Отримані коефіцієнти кореляції (r^S) визначають ступінь зв'язку між показниками (с. 198). Значущість отриманих результатів кореляції визначалась на рівнях достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

Зв'язок рівня соціалізованості на стадії індивідуалізації

з показниками самосвідомості та самооцінки.

Отримані коефіцієнти кореляції між рівнем соціалізованості та показниками самосвідомості і самооцінки у РВ учнів свідчать про наявність різного рівня зв'язку між ними. Виявлено, що сформована самосвідомість та адекватна самооцінка дітей взаємопов'язані з підвищенням рівня успішності їх індивідуалізації. При цьому кількісні значення досліджуваних явищ посилюються відповідно до рівнів, і навпаки (табл. 3.25).

Таблиця 3.25

Взаємозв'язок даних щодо рівня соціалізованості з показниками самосвідомості та самооцінки в учнів з інтелектуальними вадами

Показник	Самосвідомість	Самооцінка
Рівень соціалізації	0,31*	0,41**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Конкретно розглядаючи співвідношення рівня соціалізованості та самооцінки у РВ учнів, необхідно відмітити наявність між ними виразного позитивного зв'язку при $p < 0,01$ ($r^s = 0,41$). Тобто, чим вищий рівень соціалізації дитини, тим вища у неї самооцінка, і навпаки. Адекватна самооцінка суттєво позначається на успішності соціалізації дитини; підвищення рівня соціалізації впливає на адекватність її самооцінки. Між рівнем соціалізованості та самосвідомістю також існує позитивний зв'язок (при $p < 0,05$), але низького рівня ($r^s = 0,31$). Наявність позитивних кореляційних зв'язків між зазначеними показниками говорить про те, що формування одного з них супроводжується становленням іншого, тобто формування кожного з них є умовою становлення іншого.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції у НР учнів також показав наявність виразного позитивного зв'язку між визначеними показниками (табл. 3.26).

**Взаємозв'язок даних щодо рівня соціалізованості з показниками
самосвідомості та самооцінки в учнів без вад інтелекту**

Показник	Самосвідомість	Самооцінка
Рівень соціалізації	0,52*	0,64**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують наявність позитивного зв'язку (при $p < 0,01$) виразного рівня між рівнем соціалізованості та самооцінкою ($r^s = 0,64$). Між рівнем соціалізованості та самосвідомістю (на рівні достовірності $p < 0,05$) виявлено також позитивний виразний зв'язок ($r^s = 0,52$). Тобто сформованість самосвідомості та адекватність самооцінки теж суттєво позначаються на соціалізації дітей з нормою інтелекту, але у них ці зв'язки є більш значущими.

Отримані дані підтверджують наше припущення про взаємозалежність рівня соціалізованості та самосвідомості й самооцінки, що дає змогу стверджувати: підвищення рівня соціалізованості учнів на стадії індивідуалізації можливе тільки в результаті комплексної дії на визначені показники.

Отже, осмислення результатів кореляційного аналізу дає підстави виділити наявність певних особливостей індивідуалізації РВ дітей (порівняно з НР дітьми) та окремими показниками. Виявлено, що найбільше негативно на рівні соціалізації позначаються несформованість самосвідомості та особливо – неадекватність самооцінки. Саме на ці показники повинна спрямовуватись корекційна робота на другій стадії соціалізації у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

3.2.3. Особливості інтеграції учнів.

Вивчення особливостей соціалізації на стадії інтеграції здійснювалось в учнів 7-х класів за показниками використання та розвитку психофізичних можливостей дитини у класній та позакласній роботі (гуртковій, заняттях за

інтересами, проведенні вільного часу, спілкуванні з друзями тощо), при їх навчанні за профілем професійно-трудової підготовки, який був визначений для дитини на стадії індивідуалізації. Тобто розглядались умови забезпечення школою можливості реалізуватися кожній дитині, у тому числі й завдяки виконанню нею певних соціальних ролей у групі однолітків.

Результати вивчення особливостей використання учнями своїх психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей у класній та позакласній роботі.

Вивчення особливостей використання учнями своїх психофізичних можливостей (задатків, нахилів, здібностей) та індивідуально-психологічних особливостей (насамперед, позитивних якостей) у класній та позакласній роботі здійснювалось на підставі опитування учнів і вчителів, а також у процесі бесіди з ними.

Результати дослідження показали, що більшість РВ учнів (75,00%) зазнають істотних труднощів у використанні своїх особливостей у вільний час, організації дозвілля, при доборі певних занять відповідно до своїх бажань, можливостей та нахилів, адекватному визначенні свого місця у колективі однолітків відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

Встановлено, що організація вільного часу учнів цієї категорії за межами спеціальної школи не спрямована на використання і розвиток здібностей дитини і в основному обмежується «пасивною діяльністю»: прогулянками містом, переглядом телепередач, «вільним спілкуванням» з друзями тощо. За нашими даними, більшість з них своє дозвілля проводить з друзями, з сусідами по вулиці (63,33%) або перед телевізором (18,33%). При цьому 10,00% досліджуваних вказували на «інші» справи, пояснити сутність яких вони не можуть. Лише 8,33% учнів вказували на певні заняття за інтересами, які вони люблять: «шити», «вишивати», «в'язати», «малювати», «майструвати». У цілому не виявлено прагнення дітей доцільно, відповідно до своїх можливостей і нахилів, організувати вільний час, що збігається з даними, які отримано на

стадії індивідуалізації. Учні в основному займаються сторонніми справами, які не сприяють їх розвитку. Батьки не тільки не допомагають в організації вільного часу своїх дітей, а навіть заважають їм займатися справами, які їх цікавлять і які спрямовані на розвиток певних здібностей. З цього приводу від батьків учнів отримано наступні відповіді: «Нехай відпочиває дома, а справами займається у школі»; «У школі треба вчитися, а дома нехай дивиться телевізор»; «А для чого тоді школа – нехай свої здібності розвиває там». Отже, ми виявили здебільшого (68,33%) відсутність суттєвої допомоги з боку батьків у забезпеченні застосування дитиною своїх індивідуальних особливостей у вільний час поза межами спеціального навчального закладу. У цьому зв'язку всі надії батьків щодо організації вільного часу їх дітей, розвитку відповідних здібностей покладаються на зусилля педагогічного колективу.

Вивчення досвіду роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл (п. 2.3) показало, що використання можливостей і особливостей РВ дітей у позакласний час відбувається переважно в процесі відвідування ними гуртків. Більшість дітей відвідує гуртки за власним бажанням, рідше – за іншими мотивами, але здебільшого не співставляють свої можливості, насамперед здібності, з їх спрямованістю (табл. 3.27).

Таблиця 3.27

Дані щодо відвідування гуртків учнями (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Відві- дують гуртки у школі	Мотиви відвідування шкільних гуртків				Співставлення зі своїми можливостями	
		власне бажання	записав вчитель	порада батьків	інші мотиви	співстав- ляють	не співстав- ляють
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	58,33	51,67	31,67	5,00	11,67	36,67	63,33
Учні без вад інтелекту (НР)	33,33	60,00	10,00	20,00	10,00	85,00	15,00

Дані таблиці показують, що більшість РВ учнів (58,33%) на стадії інтеграції відвідує гуртки, де знаходить справу за інтересами, тобто до організації свого вільного часу підходить досить виважено (для порівняння: на

стадії індивідуалізації відвідували гуртки лише 40,00% учнів). При цьому серед мотивів відвідування гуртків, які функціонують при школі, підлітки здебільшого називають: власне бажання (51,67%), «записав вчитель» (31,67%), а також інші мотиви: «цікаво», «класно», «за компанію», «тому що відвідує моя подруга» (11,67%), «порада батьків» (5,00%). Окрім власного бажання, перевага віддається допомозі педагогічного колективу, оскільки для вихованців інтернатних закладів питання організації свого вільного часу не є важливим, його зазвичай, переважно планово, спрямовують працівники спеціального навчального закладу («Вчителі знають, який гурток мені відвідувати» – Сергій М.; «У який гурток мене записали, туди і буду ходити – мені все одно» – Олена Б.). У цьому зв'язку порада батьків відходить на останній план і, як правило, не сприймається школярами. Втім, більшість РВ учнів (63,33%) не співставляє виявлені у них можливості з вибором і спрямованістю гуртка на певну діяльність.

Отримані дані уточнювались в процесі спостережень і бесід з учнями, які показали, що школярі здебільшого не націлені на активні, цілеспрямовані заняття з розвитку своїх психофізичних можливостей, не відчують у цьому достатньої потреби і не завжди усвідомлюють пряму залежність між розумною, правильною організацією вільного часу і необхідністю розвивати свої здібності для оволодіння певним видом діяльності та майбутньою професією.

Зовсім інші дані ми отримали від учнів з нормою інтелекту. Тільки 33,33% з них відвідують гуртки у школі, оскільки більшість дітей полюбляє організувати самостійно свій вільний час, робити його змістовим, цікавим і корисним. Для цього у них набагато більше можливостей, ніж у РВ однолітків: відвідують заклади додаткової освіти та дозвілля, де можна оптимально використовувати і розвивати свої здібності (спілкування; спортивно-оздоровча діяльність; відпочинок на природі; інтелектуально-пізнавальна діяльність; художня, технічна, природничо-наукова творчість; декоративно-прикладна діяльність і т. ін.). У цьому зв'язку вибір напряму шкільного гуртка відбувається здебільшого за власним бажанням дитини (60,00%). Крім того, на

допомогу приходять батьки, які націлені на подальший розвиток здібностей своєї дитини, спрямовують і організують ці заняття. Ось чому перевага віддається порадам і участі батьків (20,00%), у порівнянні з рекомендаціями педагогів (10,00%). Інші мотиви вибору певного гуртка для НР учнів не є визначальними (10,00%), вони обирають напрям позаурочних занять усвідомлено, відповідно до своїх бажань і співставляючи свої можливості з видами тієї діяльності, до якої у них є певні нахили (85,00%), і яку у подальшому вони мають здійснювати.

Анкетування і бесіди з педагогами показали, що, організовуючи роботу школярів у вільний час, вони вбачають головне завдання у тому, щоб діти не тільки могли оволодіти певними знаннями та вміннями, а й мали бажання принести користь всьому колективу вихованців. Як свідчать педагоги, необхідно зацікавити дітей: «Все залежить від вчителя: якщо цікаво вчителю, буде цікаво й дітям». На їх думку, треба засвоювати нові види творчості, відходити від традиційності навчання, виготовляти продукцію, яка може бути соціально значущою та корисною, зможе прикрасити життя і побут самих вихованців у школі. Так, ми спостерігали заняття дітей у вільний час з квілінгу (виготовлення картин на підставі візерунків із паперових стрічок), а також декупажу (створення декоративних виробів шляхом вирізання мотивів із паперу і наклеювання їх на певну основу: тканину, кераміку, дерево, папір тощо). Виготовлені таким чином картини прикрашають класні кімнати, вестибюль школи, спальні дітей. Отримують їх у подарунок і шановні гості школи: ветерани війни і праці, почесні працівники, шефи і т. ін. У деяких спеціальних навчальних закладах створені ремонтні бригади, в які входять школярі зі сформованими у них відповідними трудовими навичками. Так, хлопчики із гуртка «Умілі руки» ремонтують меблі, дівчатка – лагодять спальну білизну й одяг, шують штори і гардини, костюми для виступів, пов'язки для чергування тощо. Допомагають учні і в організації ремонту школи, виготовляють зошити для своїх потреб, роблять багато інших цікавих справ; тобто, розвиваючи свої

здібності та задовольняючи свої нахили, приймають активну участь у розв'язанні шкільних завдань.

Особливу увагу ми зосереджували на вивченні того, наскільки визначені педагогічним колективом на стадії індивідуалізації профілі професійно-трудового навчання відповідають можливостям і нахилам дітей, тобто як здійснюється подальше опанування рекомендованих учням професій на стадії інтеграції у спеціальному навчальному закладі.

Більшість опитаних педагогів (96,67%) вказувала на соціальну значущість правильного добору профілів професійно-трудового навчання у школі, його корекційну спрямованість, підкреслювала важливість варіативності спеціальностей для учнів, від якої залежить їх інтерес як до професійного навчання взагалі, так й подальше повноцінне життя. Отже, адекватне визначення для учнів профілів професійно-трудового навчання, на думку педагогів, залежить від сформованості знань учнів про себе і про світ професій. Але це відбувається лише, коли обрана професія відповідає бажанням і здібностям дитини, її нахилам і можливостям, стану здоров'я, тобто на перший план виходить рівень відповідності властивостей дитини вимогам, які висувають до фахівця професії. Оскільки в об'єктивній оцінці своїх можливостей РВ учні мають труднощі, особлива роль у цьому процесі відводиться педагогам.

Втім, як показало дослідження, профілі професійно-трудового навчання, добір яких здійснюється на стадії індивідуалізації, не завжди відповідають можливостям і нахилам дітей. Так, у значній кількості випадків (68,33%) виявлено невідповідність між профілем навчання та можливостями учнів (вони в основному мають нахили до професій групи «людина-природа», «людина-художній образ», а у школі їм запропоновані здебільшого професії групи «людина-техніка»), що позначається на подальшому професійному становленні школярів (більше половини з них готові змінити обрану професію на іншу). Ця невідповідність суттєво утруднює, а іноді й гальмує, процес подальшого опанування професії. З цього приводу педагоги зауважують, що вибору, як

такого, в умовах шкільного навчання здебільшого не спостерігається. З їх слів, «...навчають всіх і всього» за програмою, яка «...не завжди підходить дітям», тобто здійснюється підготовка в основному за тими професіями, для навчання яких є відповідна матеріальна база і якщо до виконання робіт, передбачених цією професією, учень не має протипоказань.

На професійне становлення, відмічають педагоги, суттєво впливає профорієнтаційна робота, яка проводиться у школі. Цьому напряму роботи приділяється достатня увага (п. 2.3), що підтверджується результатами спостереження і вивченням шкільної документації, а також бесідами з педагогами і батьками учнів. При цьому основними чинниками визначення змісту профорієнтаційної роботи є наявні у школі майстерні, відповідна матеріальна база і можливість працевлаштування випускників. У цілому на визначальний вплив школи при доборі профілів трудового навчання вказують 66,67% опитаних РВ учнів.

Результати опитування учнів і бесіди з ними виявили значні труднощі обрання ними профілів професійного навчання (якщо їм надається така можливість), які пов'язані з наступним:

- наявність упередженого ставлення учнів до певного виду професійної діяльності;
- позитивне або негативне ставлення до професії, яку вони порівнюють зі шкільними предметами та вчителями, що їх викладають;
- відсутність знань щодо сучасного стану ринку праці; застарілі, стереотипні уявлення про характер та умови праці – у сучасних умовах усталені назви професій можуть приховувати новий зміст професійної діяльності;
- відсутність знань про свої можливості, здібності або занижена самооцінка, що не додає впевненості у собі, своїх діях і негативно впливає на правильний вибір професійної діяльності;
- обрання професійної діяльності «за компанію», виходячи з поглядів і порад друзів, знайомих, не враховуючи своїх особистих здібностей, психофізичних можливостей;

– орієнтування лише на зовнішню, привабливу сторону професії, окрему і часто несуттєву її характеристику.

Слід зазначити, що на стадії інтеграції найбільш ефективно соціалізація відбувається в процесі відносин, які реалізуються між членами соціальних груп, де школярі виконують соціальні ролі, беруть на себе певні обов'язки, залучаючись до життєдіяльності як колективу однолітків школи, так і соціуму взагалі.

Результати опитування та спостереження показали, що РВ підлітки в умовах спеціальної школи виконують основну конвенційну роль – школяра та ролі, пов'язані з обов'язками у класі: старости або командира, санітара, бібліотекаря, природознавця, чергового, помічника у їдальні тощо. Як свідчать педагоги, ці ролі добираються для кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей і можливостей, насамперед здібностей, а також особистісної зацікавленості і бажання виконувати певну роль (81,67%). Цей добір здійснюється ретельно і виважено: якщо дитина має організаційні здібності, їй надається можливість бути старостою, якщо вона охайна, любить чистоту і порядок – санітаром і т. ін., що, як ми переконалися, не завжди відбувається при комплектації гуртків.

Дані щодо рівня успішності виконання учнями соціальних ролей наведено у табл. 3.28.

Таблиця 3.28

**Дані щодо рівня успішності виконання учнями соціальних ролей
(у% від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень успішності виконання соціальних ролей		
	високий	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	18,33	46,67	35,00
Учні без вад інтелекту (НР)	48,33	38,33	13,33

Отримані дані показують, що 46,67% РВ учнів виконують соціальні ролі на середньому і 18,33% учнів на високому рівні, тобто вони можуть виконувати

основні функції і дотримуватися правил, які пов'язані з соціальною роллю. У них є бажання бути помічником вчителя і вихователя. Виконання ролей підіймає авторитет дітей серед однокласників, особливо це стосується таких, які наділені певними повноваженнями (роль старости, командира, санітара).

НР однолітки знаходяться на більш високому рівні виконання соціальних ролей (високий – 48,33% та середній – 38,33%). Втім, і вони зазнають певних труднощів, особливо це стосується випадків, коли соціальні ролі не відповідають не лише бажанням і можливостям учнів, але і ставленню самого колективу. У дітей виявлено також дані, що відповідають низькому рівню виконання ролі поведінки (35,00% РВ і 13,33% НР учнів). Такі діти, що підтверджується й даними експертної оцінки педагогів, характеризуються своєю нереалізованістю. Правила, визначені ролями, вони виконують формально і незацікавлено. Це відбувається, свідчать педагоги, коли школярі за власним бажанням виконують доручення, не розуміючи його невідповідність своїм можливостям, або коли вони зовсім не отримують бажану соціальну роль, тому «...не хочуть і не будуть виконувати ті доручення, які дали». У процесі бесіди з такими учнями було виявлено, що бажані ролі – це, як правило, ті «...де можна керувати іншими і командувати». На наше припущення, на таке ставлення впливають особливості підліткового віку, коли виникає бажання самоствердитися, отримати відповідну оцінку з боку однолітків, заручитися їх підтримкою, налагодити дружні стосунки, що краще всього відбувається «...коли є серйозне доручення, мене всі слухаються, і я командир» (Олег В.).

На стадії інтеграції також здійснювався зріз даних самопочуття, активності та настрою учнів за допомогою методики САН [297].

Отримані дані показали, що показники самопочуття, активності та настрою школярів виявилися значно кращими, порівняно з аналогічними на стадії індивідуалізації (табл. 3.29).

**Дані щодо самопочуття, активності та настрою в учнів
на стадії інтеграції (у % від загальної кількості)**

Показник	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	20,00	63,33	16,67	80,00	15,00	5,00
Активність	16,67	58,33	25,00	66,67	25,00	8,33
Настрій	23,33	68,33	8,33	90,00	6,67	3,33

Як видно з таблиці, РВ учні здебільшого, як і на стадії індивідуалізації, знаходяться на середньому рівні: настрою (68,33%), самопочуття (63,33%) і активності (58,33%). При цьому зменшення показників низького рівня відбувається за рахунок покращення результатів середнього і високого рівнів.

Отримані дані показують, що у НР учнів відбулося лише незначне покращення результатів за рахунок збільшення показників високого рівня. Втім, як бачимо, є певні резерви у дітей обох категорій для покращення не тільки стану їх самопочуття, але й активності та настрою.

Отримані дані дали змогу визначити загальний рівень успішності інтеграції учнів у процесі соціалізації (табл. 3.30).

Таблиця 3.30

**Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії інтеграції
(у % від загальної кількості)**

Досліджувані	Рівень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	10,00	15,00	41,67	33,33
Учні без вад інтелекту (НР)	20,00	25,00	45,00	10,00

Як показують дані таблиці, найбільша кількість РВ учнів (41,67%) на стадії інтеграції знаходиться на середньому рівні соціалізованості. Такі діти здебільшого неадекватно використовують свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними в основному не приймаються соціальною групою; мають труднощі виконання соціальних ролей; недостатньо і переважно неохоче розвивають свої психофізичні можливості при засвоєнні діяльності за профілем професійно-трудоного навчання.

Виявлено, що у значній кількості РВ учнів (33,33%) дані відповідають низькому рівню успішності інтеграції. Ці діти не можуть використовувати свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними не приймаються соціальною групою; не вміють виконувати соціальні ролі; не прагнуть і не розвивають свої психофізичні можливості при засвоєнні діяльності за профілем професійно-трудоного навчання.

Втім, слід зазначити, що на стадії інтеграції, порівняно зі стадією індивідуалізації, підвищилась кількість учнів (15,00%), які знаходяться на достатньому рівні соціалізованості. Такі діти переважно адекватно використовують свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними в основному приймаються соціальною групою і можуть адекватно виконувати соціальні ролі; як правило, охоче розвивають свої психофізичні можливості у процесі навчання за профілем професійно-трудоної підготовки.

Лише незначна кількість РВ учнів (10,00%) на стадії інтеграції виявилася на високому рівні соціалізованості. Ці діти адекватно використовують свої можливості та особливості у класній та позакласній роботі; згідно з ними активно приймаються соціальною групою та адекватно виконують соціальні ролі; охоче розвивають свої психофізичні можливості при засвоєнні діяльності за профілем професійно-трудоного навчання. У цілому отримані дані РВ учнів щодо рівнів успішності соціалізації на стадії інтеграції виявилися кращими, ніж на попередній стадії.

У НР учнів на цій стадії отримані дані виявилися більш високими, порівняно з РВ однолітками. Проте, більше половини з них (55,00%) знаходиться на середньому і низькому рівні, що свідчить про важливість роботи відповідно до суті стадії інтеграції і з цією категорією дітей.

Зв'язок між показниками інтеграції учнів.

Наступним кроком дослідження було з'ясування зв'язку між даними щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії інтеграції з таким її показником як успішність виконання соціальних ролей.

На основі отриманих коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано кореляційні матриці даних РВ та НР учнів щодо їхньої інтеграції за визначеним показником, які підлягали аналізу (див Додаток И). Отримані коефіцієнти кореляції (r^s) визначають ступінь зв'язку між показниками (с. 198). Значущість отриманих результатів кореляції визначалась на рівнях достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

Зв'язок рівня соціалізованості на стадії інтеграції з показником успішності виконання соціальних ролей.

Отримані коефіцієнти кореляції між рівнем соціалізованості та успішністю виконання соціальних ролей в учнів представлено у табл. 3.31.

Таблиця 3.31

Взаємозв'язок даних щодо рівня соціалізованості з успішністю виконання соціальних ролей в учнів

Показник	Рівень соціалізованості	
	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	Учні без вад інтелекту (НР)
Успішність виконання соціальних ролей	0,38**	0,53**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують позитивний зв'язок низького рівня (при $p < 0,01$) у РВ учнів між рівнем соціалізованості та успішністю виконання соціальних ролей ($r^s = 0,38$). Тобто ці показники залежать один від одного: чим вищий у дитини рівень соціалізованості на стадії інтеграції, тим успішніше вона виконує соціальні ролі, адекватно використовуючи при цьому свої індивідуально-психологічні особливості та можливості. Наявність позитивного кореляційного зв'язку говорить про те, що формування одного із зазначених показників супроводжується позитивними змінами в іншому.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції в НР учнів також показав наявність позитивного зв'язку (при $p < 0,01$) між рівнем соціалізованості та успішністю виконання соціальних ролей, але, у порівнянні з РВ учнями, це зв'язок виразного рівня ($r^s = 0,53$).

Порівнюючи дані обох категорій досліджуваних, можна зазначити, що виявлений зв'язок у дітей з нормою інтелекту є більш значущим, оскільки вони увагу приділяють саме соціальним відносинам, спілкуванню з однолітками, визначенню позитивних соціальних прогнозів щодо можливості інтеграції у суспільство через адекватне визначення своїх індивідуально-психологічних особливостей.

Отже, корекційна робота на стадії інтеграції повинна спрямовуватись на адекватне використання учнями своїх індивідуально-психологічних особливостей і можливостей (у тому числі й при виконанні соціальних ролей) у спеціальному навчальному закладі.

3.2.4. Особливості соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.

Соціалізація учнів з вадами інтелектуального розвитку на стадії ранньої трудової підготовки у спеціальній загальноосвітній школі пов'язана із забезпеченням дітей можливості здобуття кваліфікації за однією з робітничих професій.

Проте, як показало наше дослідження, стан професійно-трудової підготовки учнів у спеціальному навчальному закладі потребує суттєвого перегляду в контексті сучасного життя, необхідності підвищення ефективності професійної соціалізації школярів з інтелектуальними вадами. У зв'язку з цим здійснювалось вивчення особливостей соціалізації на стадії ранньої трудової підготовки в учнів 10-х класів.

За предмет вивчення соціалізації учнів на цій стадії були обрані особливості їх професійно-трудової діяльності за показниками її успішності (правильне використання та виконання трудових операцій та завдань, знання технології виготовлення продукції); ефективності (швидкість, якість, продуктивність); можливості використання індивідуальних властивостей учнів під час професійно-трудової підготовки та їх врахування у процесі профорієнтаційної роботи; рівня їх навчальних досягнень з трудової підготовки.

Результати опитування учнів показали, що відносно своєї майбутньої професійної діяльності зорієнтована лише половина з них. У школі здійснюється не професійне орієнтування, а формується здебільшого певне ставлення (позитивне або негативне) до обраної професії, на яке суттєво впливають сучасні погляди оточуючих і нові соціально-економічні умови. Уявлення ж старшокласників та їхніх батьків щодо престижності тих чи інших сфер майбутньої професійної діяльності практично тотожні. Визначаючи престижність сучасних професій, ними щонайперше називаються фінансова та банківська справа (хоча ці професії не попадають у коло тих, які можуть опанувати учні з вадами інтелектуального розвитку), а також професії бізнесу (хоча поняття «бізнес» діти цієї категорії трактують однобічно – передусім як засіб заробляння великих грошей). Виявлено, що учні хочуть працювати за професіями, які уможливають отримання високої заробітної платні або задоволення певних особистих професійних очікувань і життєвих потреб.

Крім того, дослідження показало, що 56,67% школярів з порушеннями інтелекту не бажають у майбутньому працювати за професією, якої вони

навчаються. Коло «бажаних» ними професій вузьке, знання про існуючі види праці та їх доступність у випускників неконкретні та недостатні («Буду працювати хоч де» – Іван Д., «Там, де більше платять» - Максим Г., «Будь-яким робітником на заводі» – Семен З.). Серед професій, за якими б вони хотіли працювати, називаються й ті, що не відповідають їх можливостям: «Водій теплохода», «Лікар», «Вчитель», «Охоронець» та ін. При цьому 13,33% учнів не могли визначитися щодо жодної сфери праці. Однією з причин такого стану є неадекватність реальних можливостей дітей, насамперед здібностей і нахилів, з вимогами професій, у тому числі й тих, яких навчають у школі, та недостатнє розуміння і врахування цього учнями.

Як показало дослідження, 61,67% РВ учнів співставляють свої можливості, насамперед здібності, з професією, якої навчають у школі. Втім, залишається достатньо значною кількість школярів (38,33%), яка цього не враховує. Між тим, отримані дані виявились кращими, порівняно з аналогічними на стадії індивідуалізації.

Натомість 91,67% НР учнів розуміють значення відповідності своїх індивідуальних особливостей вимогам професії, яка обирається, тобто вони здійснюють цей вибір усвідомлено і виважено.

Утім, саме недостатнє усвідомлення РВ дитиною своїх особистих якостей і властивостей, які можуть впливати на успішність професійної діяльності, ускладнює її професійне становлення. Недостатньою мірою ця залежність враховується й педагогами. Як наслідок, визначені для школярів профілі професійно-трудового навчання, можуть не відповідати особливостям дітей, які поступово втрачають інтерес до опанування професії. Це позначається на зниженні ефективності й утруднює подальшу професійну соціалізацію учнів та знаходження себе у самостійному житті.

У дослідженні ми намагалися з'ясувати також те, хто надає учням допомогу в усвідомленні своїх позитивних якостей у процесі професійно-трудової підготовки. Дані щодо дітей з інтелектуальними вадами представлено у табл. 3.32.

Таблиця 3.32

**Дані щодо надання учням з інтелектуальними вадами допомоги
в усвідомленні своїх позитивних якостей при опануванні професії
(у % від загальної кількості)**

Допомагають:		
спеціальна школа		батьки
73,33		26,67
педагоги	шкільний психолог	
61,67	11,66	

Як видно з таблиці, основну допомогу РВ учням в усвідомленні ними своїх найкращих якостей, важливих при опануванні професії, надає спеціальна школа (73,33%): педагоги, насамперед вчителі професійно-трудової підготовки (61,67%), і шкільний психолог (11,66%). При цьому лише незначна кількість батьків (26,67%) приймає в цьому участь.

Натомість НР учні отримують допомогу в усвідомленні своїх позитивних якостей, необхідних для опанування професії, насамперед від батьків (табл. 3.33).

Таблиця 3.33

**Дані щодо надання учням з нормою інтелекту допомоги
в усвідомленні своїх позитивних якостей при опануванні професії
(у % від загальної кількості)**

Допомагають:		
загальноосвітня школа		батьки
36,67		63,33
педагоги	шкільний психолог	
23,34	13,33	

У процесі професійно-трудової підготовки особливого значення набуває розвиток професійно важливих складових діяльності, які забезпечують її

ефективне виконання. На її успішність суттєво впливають знання технології виготовлення продукції, правильність використання та виконання трудових дій. Вивчення успішності діяльності здійснювалось на підставі спостереження за учнями у процесі її виконання на уроках трудового навчання та у позаурочний час (відвідування гуртків), а також на підставі опитування учнів і вчителів, експертної оцінки педагогів, оцінювання продуктів трудової діяльності школярів.

Отримані дані у цілому показали невисокий рівень успішності професійно-трудової діяльності школярів. При цьому правильність використання та виконання трудових дій виявлено у 58,33% учнів, які обираються часто неусвідомлено, по інерції або за підказкою вчителя, тобто без знань технології виготовлення продукції. Їх використання у достатньої кількості учнів є фрагментарним і формальним (46,67%). У свідомості РВ дитини часто фіксується лише словесна форма назв прийомів та операцій виготовлення продукції, що призводить до вербалізму знань, відірваних від практичних дій. Як наслідок, учні не завжди можуть переносити засвоєні знання щодо технології виготовлення певної продукції у нові умови, на розв'язання інших трудових завдань, що негативно впливає на успішність їх виконання.

Вивченню підлягало також питання, наскільки професійно-трудова діяльність РВ школярів є ефективною з точки зору її швидкості (часу, витраченого ними на виконання завдань), продуктивності (кількості продукції за одиницю часу) та якості продукції. Дослідження показало, що ефективність трудової діяльності учнів є недостатньою. Для РВ школярів введення швидкісних нормативів і кількісних показників пов'язане з великим труднощами, оскільки ще більш ускладнює опанування навчального матеріалу. За одне заняття (2 години) учні, як правило, можуть виготовити лише один виріб, що передусім залежить від його складності, кількості деталей, а також від наданої з боку вчителя допомоги. Втім, незважаючи на важливість практичної допомоги для цих дітей, її замало, щоб діяльність стала

усвідомленою та самостійною. Як ми переконалися, успішності діяльності сприяє вербальна допомога у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту, підказки, вказівки. Результати спостереження показали, що РВ учні потребують постійної дозованої індивідуальної допомоги, відсутність якої позначається як на якості виготовленої продукції, так й на швидкості виконання операцій.

На ефективність професійно-трудової діяльності учнів впливає також й рівень їхніх навчальних досягнень з трудової підготовки у цілому. В основу визначення рівня навчальних досягнень учнів покладался аналіз шкільної документації (класних журналів, табелів); відповідно до оцінок навчальних досягнень за перше півріччя виводився середній бал та рівень успішності з трудової підготовки згідно з визначеними критеріями [304]. Отримані дані представлено у табл. 3.34.

Таблиця 3.34

Дані щодо рівня навчальних досягнень учнів з професійно-трудового навчання (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень навчальних досягнень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	–	20,00	60,00	20,00
Учні без вад інтелекту (НР)	21,67	38,33	26,67	13,33

Як показують дані таблиці, більшість РВ учнів (60,00%) знаходиться на середньому рівні навчальних досягнень з професійно-трудового навчання. Такі діти називають об'єкт вивчення, відтворюють незначний обсяг навчального матеріалу, виконують завдання за зразком на основі показу. За допомогою вчителя вони відтворюють спосіб виконання трудового завдання. Виготовлений виріб або виконана ними робота мають суттєві відхилення. Учні потребують

постійного контролю та допомоги з боку вчителя щодо виконання трудового завдання.

У 20,00% РВ учнів виявлено низький рівень навчальних досягнень з трудової підготовки. Такі діти лише за допомогою вчителя називають об'єкт вивчення, фрагментарно відтворюють окремі його ознаки. Вони виконують трудові дії разом з вчителем лише після спільного з ним їх аналізу і тому потребують постійного контролю та значної допомоги при виконанні практичного завдання.

На достатньому рівні навчальних досягнень з трудового навчання знаходиться також 20,00% учнів. Такі діти можуть відтворювати більшу частину навчального матеріалу; трудове завдання в основному розуміють й частково пояснюють. Вони виконують аналогічні трудові завдання та відтворюють спосіб їх виконання; виготовлений ними виріб (або виконана робота) відповідає зразку. В окремих випадках учні потребують контролю та допомоги.

Між тим, високий рівень навчальних досягнень з професійно-трудового навчання не виявлено у жодного учня, що збігається з даними експертної оцінки педагогів. При цьому, як ми переконалися, тривалість професійно-трудового навчання у спеціальній школі та обсяг часу, відведений на нього в навчальному плані, не завжди забезпечують задовільні результати. Спеціальний навчальний заклад, використовуючи програми професійно-трудового навчання, які передбачають підготовку випускників на рівні 1-2-го кваліфікаційного розряду, практично не може це забезпечити при відсутності необхідної матеріально-технічної бази і неможливості організувати для учнів старших класів виробничу практику.

На відміну від результатів РВ дітей, НР діти, при переважанні у них достатнього рівня навчальних досягнень з професійно-трудового навчання, характеризуються також високим (21,67%) та середнім (26,67%) рівнями, тоді як низький у них представлено найменшою мірою (13,33%).

Розвиток професійно важливих якостей, формування трудових навичок і вмінь, яких набули учні в процесі професійно-трудового навчання, здійснюється також у позакласній роботі. І тут є чим пишатися педагогічним колективам спеціальних шкіл, учні яких приймають участь у виставках, професійних конкурсах, маючи певні досягнення і перемоги (досвід роботи спеціальних загальноосвітніх шкіл щодо цього напрямку роботи представлений у п. 2.3).

Ми намагалися також з'ясувати, наскільки змінюється самопочуття, активність та настрої РВ дитини на стадії ранньої трудової підготовки. З цією метою використовувалась методика САН [297]. Отримані результати показали, що дані адаптованості учнів за визначеними показниками покращились, порівняно з даними на стадії адаптації (табл. 3.3), індивідуалізації (табл. 3.23), інтеграції (табл. 3.29). Дані щодо самопочуття, активності та настрою школярів наведено у табл. 3.35.

Таблиця 3.35

**Дані щодо рівня самопочуття, активності та настрою в учнів
на стадії ранньої трудової підготовки
(у % від загальної кількості)**

Показник	Учні з інтелектуальними вадами (РВ)			Учні без вад інтелекту (НР)		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	21,67	66,67	11,67	86,67	8,33	5,00
Активність	18,33	61,67	20,00	76,67	20,00	3,33
Настрій	25,00	68,33	6,67	90,00	10,00	-

Як видно з таблиці, більшість РВ учнів знаходиться на середньому рівні за всіма показниками: настрою (68,33%), самопочуття (66,67%), активності (61,67%). Проте, як і на попередніх стадіях, залишаються вагомими й показники активності низького рівня (у 20,00% учнів).

У НР учнів відбулося покращення результатів в основному за рахунок збільшення показників високого і зменшення показників низького рівнів.

Отримані дані дали змогу розкрити особливості соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки і визначити загальний рівень їхньої соціалізованості (табл. 3.36).

Таблиця 3.36

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії ранньої трудової підготовки (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень соціалізованості			
	високий	достатній	середній	низький
Учні з інтелектуальними вадами (РВ)	–	23,33	51,67	25,00
Учні без вад інтелекту (НР)	31,67	38,33	18,33	11,67

Як бачимо, більшість РВ учнів (51,67%) на стадії ранньої трудової підготовки знаходиться на середньому рівні соціалізованості. Такі діти недостатньо розуміють і використовують свої можливості та особливості у професійно-трудої діяльності; мають певні труднощі при виконанні трудових завдань і потребують допомоги вчителя. Вони часто не дотримуються якості та норм часу на виготовлення виробу і в основному не володіють технологією виготовлення продукції; мають середній рівень навчальних досягнень з трудової підготовки.

У значної кількості учнів (25,00%) на стадії ранньої трудової підготовки виявлено низький рівень соціалізованості. Такі діти не розуміють і не використовують свої можливості та особливості у професійно-трудої діяльності; мають суттєві труднощі при виконанні трудових завдань і потребують постійної допомоги вчителя. Вони не дотримуються якості та норм часу на виготовлення виробу і не володіють технологією виготовлення продукції; мають низький рівень навчальних досягнень з трудової підготовки.

І лише у 23,33% учнів на цій стадії виявлено достатній рівень соціалізованості. Діти з таким рівнем здебільшого розуміють і використовують свої можливості та особливості у професійно-трудовій діяльності; здебільшого самостійно, правильно, якісно і продуктивно виконують трудові завдання, в основному володіють технологією виготовлення продукції; мають достатній рівень навчальних досягнень з трудової підготовки.

Слід зазначити, що даних, які відповідали б високому рівню, не було виявлено у жодного учня.

У НР учнів на стадії ранньої трудової підготовки отримані дані виявилися більш високими, порівняно з РВ дітьми. Переважна кількість з них знаходиться на високому (31,67%) і достатньому (38,33%) рівнях соціалізованості.

Були визначені й основні труднощі, з якими стикаються РВ учні на цій стадії. Це передусім недостатнє розуміння ними своїх можливостей, насамперед здібностей, їх врахування і використання у професійно-трудовому навчанні. Слід зазначити, що на стадії ранньої трудової підготовки, порівняно з попередніми стадіями (адаптації, індивідуалізації, інтеграції), підвищилась кількість РВ школярів, які знаходяться на достатньому і середньому рівнях соціалізованості та знизилась з низьким її рівнем (див. рис. 3.1).

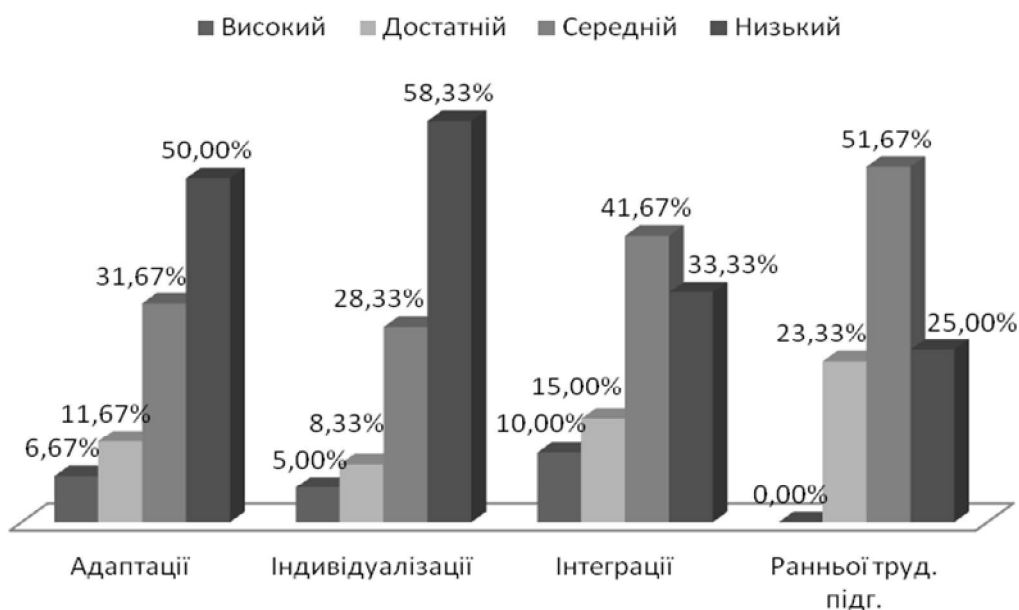


Рис. 3.1. Рівні соціалізованості учнів з інтелектуальними вадами на різних стадіях соціалізації в умовах спеціального навчального закладу

Як бачимо, у РВ учнів середній і достатній рівні соціалізованості найбільшою мірою представлені на стадії ранньої трудової підготовки (відповідно: 51,67% і 23,33%). Тобто найбільш повно особистість РВ дитини, її здібності розкриваються саме у трудовій діяльності. Між тим, отримані дані показали, що є певні резерви для покращення результатів, які криються у можливостях удосконалення корекційно-виховної роботи й на стадії ранньої трудової підготовки.

Зв'язок між показниками соціалізації на стадії ранньої трудової підготовки.

Наступним кроком дослідження було з'ясування зв'язку між даними щодо загального рівня соціалізованості учнів на стадії ранньої трудової підготовки з окремими її показниками (успішність професійно-трудової діяльності; рівень навчальних досягнень з трудового навчання; використання індивідуальних властивостей у процесі професійно-трудової підготовки). Аналіз отриманих даних показав наявність зв'язку між ними.

На основі коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано кореляційні матриці даних РВ учнів щодо їхньої соціалізації за визначеними показниками, які й підлягали аналізу (див. Додаток И). Отримані коефіцієнти кореляції (r^S) визначають ступінь зв'язку між показниками (с. 198). Значущість отриманих результатів кореляції визначалась на рівнях достовірності $p < 0,05$ та $p < 0,01$.

Зв'язок рівня соціалізованості з показниками професійно-трудової підготовки учнів.

Отримані коефіцієнти кореляції між рівнем соціалізованості та показниками професійно-трудової підготовки у РВ учнів свідчать про наявність різного рівня зв'язку між ними. Виявлено, що визначені показники професійно-трудової підготовки учнів взаємопов'язані з рівнем їх соціалізованості на стадії

ранньої трудової підготовки. При цьому кількісні значення досліджуваних явищ посилюються відповідно до рівнів, і навпаки (табл. 3.37).

Таблиця 3.37

Взаємозв'язок рівнів соціалізованості з показниками професійно-трудової підготовки учнів з інтелектуальними вадами

Показник	Рівень навчальних досягнень з трудового навчання	Використання індивідуальних властивостей у процесі трудової підготовки	Рівень соціалізованості
Успішність професійно-трудової діяльності	0,31*	0,56**	0,29*
Рівень навчальних досягнень з трудового навчання		0,62**	0,36**
Використання індивідуальних властивостей у процесі трудової підготовки			0,54**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Дані таблиці показують позитивний зв'язок вираженого рівня (при $p < 0,01$) у РВ учнів між рівнем соціалізованості та показником «використання індивідуальних властивостей» ($r^s = 0,54$), тобто ці показники суттєво залежать один від одного: чим вищий у дитини рівень соціалізованості на стадії ранньої трудової підготовки, тим більш адекватно учень використовує свої індивідуально-психологічні особливості та можливості в процесі шкільної професійно-трудової підготовки, і навпаки. Дещо менше (при $p < 0,01$) рівень соціалізованості учнів пов'язаний з рівнем навчальних досягнень з трудового навчання ($r^s = 0,36$). Позитивний зв'язок низького рівня значущості (при $p < 0,05$) виявлено між рівнем соціалізованості учнів та показником «успішність професійно-трудової діяльності» ($r^s = 0,29$). Наявність позитивного кореляційного зв'язку говорить про те, що формування одного із зазначених показників супроводжується формуванням іншого.

Аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції у РВ учнів показав також наявність позитивного виразного зв'язку (при $p < 0,01$) між окремими показниками професійно-трудової підготовки: рівнем навчальних досягнень з трудового навчання та показником «використання індивідуальних властивостей в процесі професійно-трудової підготовки» ($r^s = 0,62$); показником «успішність професійно-трудової діяльності» та показником «використання індивідуальних властивостей в процесі професійно-трудової підготовки» ($r^s = 0,56$). Між рівнем навчальних досягнень та показником «успішність професійно-трудової діяльності» також існує (при $p < 0,05$) позитивний зв'язок ($r^s = 0,31$). Найбільшою мірою рівень соціалізованості учнів визначається показником «використання індивідуальних властивостей в процесі професійно-трудової підготовки».

Отримані дані підтверджують наше припущення про взаємозалежність рівня соціалізованості та окремих показників професійно-трудової підготовки, що дає змогу стверджувати, що підвищення рівня соціалізованості учнів на стадії ранньої трудової підготовки можливе тільки в результаті комплексної дії на кожен з них.

Отже, осмислення даних кореляційного аналізу дозволяє визначити зміст корекційної роботи на стадії ранньої трудової підготовки, яка повинна спрямовуватись на адекватне використання РВ учнями своїх індивідуальних властивостей, насамперед можливостей і здібностей, в процесі професійно-трудової підготовки у спеціальній школі, на підвищення рівня її успішності.

Зв'язок між рівнями соціалізації учнів на її окремих стадіях.

Наступним кроком в обробці даних дослідження було з'ясування зв'язку між рівнями соціалізованості учнів на кожній стадії.

На основі отриманих коефіцієнтів кореляції рангів Спірмена було побудовано кореляційні матриці щодо наявності зв'язку між рівнями соціалізованості учнів на кожній стадії (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), які й підлягали аналізу (див. Додаток І).

Отримані коефіцієнти кореляції між зазначеними показниками свідчать про наявність зв'язку між ними (табл. 3.38).

Таблиця 3.38

**Взаємозв'язок між даними рівня соціалізованості учнів з інтелектуальними
вадами на стадіях соціалізації**

Стадії	Індивідуалізації	Інтеграції	Ранньої трудової підготовки
Адаптації	0,29*	0,31*	0,27*
Індивідуалізації		0,63**	0,58**
Інтеграції			0,44**

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$.

Зокрема, дані таблиці показують наявність найбільшого позитивного кореляційного зв'язку виразного рівня (при $p < 0,01$) між рівнями соціалізованості РВ учнів на стадіях індивідуалізації та інтеграції ($r^s = 0,63$). Тобто ці показники суттєво залежать один від одного: чим вищий у дитини рівень успішності індивідуалізації, тим вищий рівень успішності інтеграції. Наявність позитивного кореляційного зв'язку говорить про те, що високий рівень формування одного із зазначених показників супроводжується високим рівнем формування іншого, тобто кожен з них є умовою становлення іншого. Ми можемо стверджувати, що сформована самосвідомість і адекватна самооцінка учнів суттєво впливають на адекватне використання ними своїх особливостей і можливостей у суспільному просторі (у тому числі й шкільному), різних сферах життєдіяльності.

Позитивний виразний кореляційний зв'язок (при $p < 0,01$) виявлено також між рівнями соціалізованості на стадії індивідуалізації та ранньої трудової підготовки ($r^s = 0,58$), тобто самосвідомість і самооцінка, насамперед усвідомлення дитиною своїх можливостей, їх розвиток, суттєво впливають на успішність і якість її професійно-трудової діяльності у спеціальному навчальному закладі, сприяють професійному становленню.

Значущий на рівні достовірності $p < 0,01$ позитивний кореляційний зв'язок виявлено також між рівнями соціалізованості на стадії інтеграції та ранньої трудової підготовки ($r^s = 0,44$), тобто адекватне використання і розвиток дитиною своїх індивідуально-психологічних особливостей і здібностей, «знаходження себе» в умовах шкільного життя, суттєво позначаються й на рівні соціалізованості на стадії ранньої трудової підготовки, допомагають їй знайти себе і у майбутній професії, підвищують її професійну майстерність, сприяють успішності професійно-трудової діяльності.

Менш значущі кореляційні позитивні зв'язки (при $p < 0,05$) низького рівня виявлено між рівнями соціалізованості на стадії адаптації та інтеграції ($r^s = 0,31$), на стадії адаптації та індивідуалізації ($r^s = 0,29$), на стадії адаптації та ранньої трудової підготовки ($r^s = 0,27$). Як бачимо, успішна адаптація школяра, пристосування до умов і правил поведінки у спеціальному навчальному закладі теж впливає на його можливість знайти себе в умовах школи, розкрити свій потенціал, інтегрувати у різні сфери життєдіяльності. Позначається адаптація й на самосвідомості та самооцінці дитини, тобто успішність адаптації впливає на самосвідомість, і навпаки. Дещо менше пов'язана адаптація школяра з рівнем соціалізованості на стадії ранньої трудової підготовки, тобто успішність професійно-трудової підготовки у спеціальному навчальному закладі залежить більше від показників, визначених на стадії індивідуалізації та інтеграції.

Отже, позитивні кореляційні зв'язки показують, що у цілому соціалізацію дітей у спеціальному навчальному закладі можна розглядати як процес набуття досвіду та особистісного зростання дитини на кожній стадії, успішність же проходження окремих стадій залежить від всіх інших і сукупного показника соціалізованості.

Висновки до розділу 3

Отримані результати щодо вивчення особливостей соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку в умовах спеціальної загальноосвітньої школи та їх аналіз дають підстави зробити наступні висновки:

1. Розумово відсталі учні характеризуються недостатнім рівнем соціалізованості на всіх її стадіях. При цьому забезпечення соціалізації дитини більш успішно здійснюється на стадіях адаптації та ранньої трудової підготовки. Менш успішно – на стадії інтеграції та особливо – індивідуалізації: учні зазнають суттєвих труднощів в усвідомленні своїх особливостей і можливостей, їх використанні у подальшому розвитку, соціальному зростанні та професійному становленні.

2. Соціалізація РВ учнів на кожній її стадії має певні особливості.

На стадії адаптації учні характеризуються недостатньою адаптованістю за всіма визначеними показниками (успішність навчання і поведінки; самопочуття, активність і настрої; тривожність; агресивність; показники соціально-психологічної адаптованості – «адаптивність», «прийняття себе», «прийняття інших», «емоційний комфорт», «очікування внутрішнього контролю», «домінування», «відхід від проблем»):

– переважна більшість РВ дітей знаходиться на низькому рівні успішності навчання, що свідчить про певні проблеми у засвоєнні ними знань, передбачених навчальним планом і шкільною програмою. Вони мають недостатньо адекватні, повні і усвідомлені знання про правила і норми соціальної поведінки і спілкування;

– діти характеризуються недостатньою адаптованістю за всіма її окремими показниками: дані про самопочуття, активність та настрої учнів здебільшого відповідають середньому рівню; при цьому уразливою є активність дітей;

– школярі характеризуються високим рівнем особистісної, ситуативної та шкільної тривожності. Особливо виразною у досліджуваних є особистісна тривожність, яка є стійкою індивідуальною рисою дитини;

– діти мають високий рівень як агресивності, так і ворожості. При цьому переважають прояви ворожості – загальної негативної позиції щодо оточуючих;

– учні характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма її показниками: значною мірою це торкається адаптованості, прийняття себе та інших, емоційного комфорту;

– більшість дітей на стадії адаптації знаходиться на низькому і середньому рівнях загальної соціалізованості;

– корекційно-розвивальна робота з учнями має спрямовуватися щонайперше на засвоєння соціального досвіду щодо соціальних норм, цінностей, правил поведінки і спілкування та послаблення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) й агресивності.

Кореляційний аналіз даних щодо загальної адаптованості (навчання й поведінки) школярів та адаптованості за окремими її показниками виявив наявність:

– позитивного зв'язку різного рівня між показниками успішності навчання і поведінки та показниками самопочуття, активності й настрою, переважної більшості показників соціально-психологічної адаптованості;

– негативного зв'язку різного рівня між показниками успішності навчання і поведінки та показниками тривожності, агресивності та деякими показниками соціально-психологічної адаптованості;

– незначного рівня зв'язку між окремими показниками шкільної тривожності.

3. На стадії індивідуалізації у РВ учнів виявлено недостатній рівень соціалізованості за всіма показниками (самосвідомість і самооцінка, усвідомлення своїх психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей):

– уявлення дітей про себе характеризується недиференційованістю та некритичністю. При цьому вони найкраще усвідомлюють особливості своєї зовнішності, характеру, самопочуття, улюблені захоплення, гірше – свої можливості, найгірше – ставлення до себе та потрібні для свого зростання кроки, дії;

– значна кількість учнів має неадекватну (переважно завищену) самооцінку ;

– більшість учнів на стадії індивідуалізації мають низький та середній рівні соціалізованості.

Кореляційний аналіз даних щодо успішності соціалізації учнів на стадії індивідуалізації та даних за її окремими показниками виявив наявність:

– виразного позитивного зв'язку між рівнем соціалізованості та адекватністю самооцінки;

– менш значущого позитивного кореляційного зв'язку між рівнем соціалізованості та сформованістю самосвідомості.

4. *На стадії інтеграції* учні зазнають істотних труднощів у використанні своїх особливостей у вільний час, при організації дозвілля, доборі певних занять відповідно до своїх бажань, можливостей та нахилів; адекватному визначенні свого місця у колективі однолітків. Школярі не цілеспрямовані на розвиток своїх здібностей та не розуміють його значення для успішності своєї життєдіяльності. Спостерігається невідповідність визначеного для дитини профілю професійно-трудоного навчання її особливостям та можливостям. Виконання учнями рольової поведінки характеризується в основному середнім рівнем. Переважаючим у них на стадії інтеграції є середній та низький рівні її успішності.

Більші труднощі у дітей виявлені щодо адекватного використання та розвитку своїх можливостей у позакласний час, при опануванні діяльності за профілем професійно-трудоного навчання.

Співставлення даних щодо загального рівня успішності інтеграції учнів та даних за окремими показниками виявило наявність позитивного кореляційного зв'язку між ними.

5. На стадії ранньої трудової підготовки РВ учні зазнають істотних труднощів у процесі професійно-трудової підготовки і подальшого професійного становлення – у них виявлено недостатню соціалізованість за всіма визначеними показниками:

- виконання трудових завдань ними здійснюються без знань технології виготовлення продукції, часто неусвідомлено;

- ефективність трудової діяльності учнів (дотримання швидкісних нормативів, кількісних і якісних показників) є недостатньою;

- за рівнем навчальних досягнень з трудового навчання учні знаходяться переважно на середньому та низькому рівнях;

- лише половина старшокласників зорієнтована відносно своєї майбутньої професійної діяльності, більшість з них не має намірів працювати за нею;

- на стадії ранньої трудової підготовки учні характеризуються переважно середнім та низьким загальним рівнем успішності соціалізації. Особливої уваги потребує робота з підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів, усвідомлення та використання ними своїх особливостей і можливостей у зв'язку з набуттям професії.

Співставлення даних щодо загального рівня успішності соціалізації РВ учнів на стадії ранньої трудової підготовки та даних за окремими її показниками показало наявність:

- виразного позитивного кореляційного зв'язку між рівнем соціалізованості та показником «використання індивідуальних властивостей»;

- менш значущого позитивного кореляційного зв'язку між рівнем соціалізованості та рівнем навчальних досягнень з трудового навчання;

- низького позитивного кореляційного зв'язку між рівнем соціалізованості та показником «успішність професійно-трудової діяльності».

6. Результати дослідження переконливо доводять необхідність проведення з РВ дітьми спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на забезпечення їх соціалізації на всіх стадіях, і щонайперше – на стадіях індивідуалізації та інтеграції.

7. Порівняльний аналіз отриманих результатів в учнів обох категорій (з інтелектуальними вадами та з нормою інтелекту) показав більш низький рівень соціалізації в учнів з інтелектуальними вадами на всіх стадіях, тобто інтелектуальна недостатність суттєво впливає на її успішність. Учні з нормою інтелекту також зазнають певних труднощів у процесі свого соціального зростання і потребують відповідної роботи.

Отже, протиріччя між сучасними вимогами сьогодення і недостатньою ефективністю соціалізації учнів з вадами інтелекту визначає необхідність пошуку педагогічних засобів, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу в умовах спеціального навчального закладу.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Важливим завданням нашого дослідження є обґрунтування та розроблення системи корекційно-виховної роботи у спеціальній загальноосвітній школі – дидактико-методичного, змістового й організаційного забезпечення соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

У розділі висвітлюються розроблена методика та результати формульованого експерименту.

4.1. Обґрунтування методики формульованого етапу дослідження. Методика дослідження

У дослідженні виходимо з того, що забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами передбачає цілеспрямований і планомірний вплив педагогів на їх свідомість і поведінку, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку дітей протягом усіх років навчання у спеціальній загальноосвітній школі. Метою такого впливу є соціальне зростання дитини на основі формування у неї знань і дотримування соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування, відповідного ставлення до них; адекватного усвідомлення та використання у життєдіяльності своїх особливостей і можливостей; становлення особистісних якостей та особистості загалом.

Забезпечення соціалізації школярів у дослідженні розглядаємо в аспекті корекційно-розвивальної роботи, яка здійснюється в умовах спеціального навчального закладу і результатом якої є психічний розвиток, особистісне зростання дитини. Під корекцією розуміємо спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, а в подальшому на подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку аномальної

дитини у цілому з метою якнайбільшого наближення до норми [78, 80, 106, 114, 115, 285, 358, 411, 426 та ін.], а в контексті нашого дослідження – спрямований на соціальне становлення дитини, формування у неї позитивних особистісних якостей, необхідних для повноцінного існування у різних сферах життєдіяльності. При цьому корекцію розглядаємо як відносно самостійну ланку педагогічного процесу, основу, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків розвитку знижується ефективність навчання і виховання дітей. Сутність корекційно-розвивальної роботи визначаємо на підставі її зв'язку з усіма основними компонентами системи освіти, що дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання, її мету, зміст, форми, методи і результати [426].

Розв'язання проблеми соціалізації РВ учнів розглядаємо як розроблення психолого-педагогічних основ забезпечення цього процесу у спеціальному навчальному закладі. Під психологічними основами розуміємо визначені зміст предмета корекційно-розвивального впливу на дітей, тобто того, що має коригуватись та розвиватись у них у процесі соціалізації на різних стадіях, виявлені особливості його прояву і становлення в учнів за відповідними показниками; під педагогічними основами маємо на увазі визначені вимоги до спеціальної організації педагогічного процесу (змісту методики, організаційних форм), спрямованого на соціалізацію учнів з урахуванням її сутності та особливостей дітей [406].

Психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації досліджувались з використанням особистісного, системного та діяльнісного підходів. Особистісний підхід передбачає максимальну опору на особистісне зростання дитини, розгляд кожної її окремої психічної властивості в контексті особистості у цілому [15, 16, 37, 48, 280, 287, 336, 346, 394, 418, 429 та ін.]. При цьому особистісний розвиток пов'язується щонайперше з входженням людини у суспільні відносини, із соціалізацією та самодетермінацією у процесі індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості. Ми виходимо з того, що

проходячи стадії соціалізації, дитина здобуває відповідних особистісних надбань у контексті становлення особистості у цілому в умовах використання спеціально визначених напрямів та засобів педагогічної роботи.

Відповідно до діяльнісного підходу, вважаємо, що соціалізація має передбачати максимально можливе соціальне зростання дитини в умовах виконання та засвоєння нею свідомої цілеспрямованої діяльності [70, 80, 140, 196, 200, 271, 346, 355, 418, 429 та ін.]. Особливого значення у характеристиці діяльності учня набуває усвідомленість. Усвідомити, як зазначає Л.С.Виготський – це певною мірою опанувати [80]. Усвідомленість діяльності учня вказує на її сформованість, про що свідчать ефективне використання ним знань на практиці, довільна регуляція навчально-практичних дій, їх гнучкість, лабільність. У своєму дослідженні робимо акцент на засвоєнні діяльності дитиною, на реалізацію себе у діяльності, насамперед через усвідомленість нею своїх здібностей і можливостей.

Системний підхід передбачає розгляд корекційно-розвивальної роботи як підсистеми щодо системи загальної і спеціальної освіти, в якій закономірно пов'язані всі компоненти педагогічного процесу – цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний [426, 433]. Відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу на дитину з інтелектуальними вадами, передумов та складових його становлення, добирались методика, зміст та організаційні форми забезпечення соціалізації на кожній з її стадій для досягнення показників ефективності.

Предметом корекційно-розвивального впливу у цілому в процесі забезпечення соціалізації РВ учнів у спеціальній загальноосвітній школі, розглядалось формування їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Соціалізація відбувається за стадіями, що передбачає конкретизацію мети, предмета, показників ефективності та методики педагогічної роботи з дітьми на кожній з них (див. Додаток Б).

Ми виходили з того, що підвищенню ефективності соціалізації РВ учнів в умовах спеціального навчального закладу сприятиме спеціально організована

корекційно-розвивальна робота, предмет якої визначався змістом кожної стадії та виявленими на ній особливостями соціалізації дітей за основними показниками. Так, педагогічний вплив на кожній стадії здійснювався за змістовими лініями:

1. На стадії адаптації:

- формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;
- послаблення або усунення тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) та агресивності.

2. На стадії індивідуалізації:

- формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості; усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей;
- добір профілів професійно-трудоного навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

3. На стадії інтеграції:

- використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків);
- добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

4. На стадії ранньої трудової підготовки:

- орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі);
- підвищення ефективності професійно-трудоної діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

В основу розроблення методики формувального експерименту покладено:

- 1) розуміння суті соціалізації як процесу становлення особистості у певних соціальних умовах на основі засвоєння нею соціального досвіду і його перетворення у власні цінності та орієнтири через вибіркоче залучення до своєї

системи поведінки тих норм і шаблонів, які прийняті у суспільстві [9, 200, 244, 272, 387, 394, 429, 442 та ін.];

2) розуміння суті основних стадій соціалізації, які проходить дитина під час навчання у спеціальній школі та на яких відбувається становлення певних особистісних властивостей [16, 174, 238, 280, 394, 429 та ін.];

3) виявлені особливості соціалізації РВ учнів за визначеними показниками на кожній її стадії в умовах спеціального навчального закладу і відповідно до них визначені змістові лінії роботи щодо забезпечення їхньої соціалізації;

4) добір адекватних психолого-педагогічних засобів впливу.

При розробленні методики корекційно-розвивальної роботи на кожній стадії соціалізації враховувались теоретичні положення про: сфери забезпечення соціалізації (діяльність, спілкування, самосвідомість) [16, 42, 240, 246, 247, 358, 429 та ін.]; суть, види, механізми і показники адаптації [12, 24, 200, 212, 234, 250, 289, 343, 352, 419 та ін.]; особливості соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними вадами [153, 167, 218, 221, 305, 326, 429 та ін.]; особливості прояву у них тривожності та агресивності як показників дезадаптованості [41, 55, 117, 218, 298, 301, 327, 441 та ін.]; особливості самосвідомості та самооцінки РВ дітей, шляхи їх формування [29, 70, 80, 154, 195, 251, 347 та ін.]; сутність і особливості рольової поведінки, виконання учнями соціальних ролей [16, 37, 95, 98, 158, 239, 277 та ін.]; психофізичні можливості та їх розвиток у дітей з інтелектуальними вадами [55, 68, 70, 77, 78, 100, 106, 119, 127, 154, 156 та ін.]; особливу корекційно-розвивальну роль їхньої трудової підготовки [65, 111, 229, 231, 413, 426, 443 та ін.]; провідну роль професійно-трудового навчання у підготовці РВ дітей до самостійного життя [50, 111, 115, 229, 231, 284, 413, 426 та ін.]; роль спеціально організованого (корекційного) навчання дітей з недоліками розвитку в процесі їхньої соціальної адаптації та реабілітації [8, 53, 70, 77, 115, 127, 143, 156, 202, 355 та ін.].

Ми спиралися також на погляди вчених, які базуються на теорії культурно-історичного розвитку дитини Л.С. Виготського [80] про можливість ефективного соціального зростання школярів з вадами розумового розвитку в умовах здійснення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи [42, 84, 87, 95, 218, 264, 276, 351, 358, 429 та ін.]; про загальні та специфічні закономірності розвитку аномальної дитини (В.І. Лубовський [199]).

Особливе значення для розроблення методики формування експерименту мали отримані результати вивчення соціалізації РВ учнів на констатувальному етапі дослідження та виявлені резерви їхнього соціального зростання залежно від ефективності корекційно-розвивальної роботи у спеціальному навчальному закладі.

Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації РВ дітей передбачало, у свою чергу, визначення найважливіших складових педагогічного впливу на школярів і з'ясування їх суті. Враховувались наведені у літературних джерелах дані про те, що повнота соціалізації у навчальному закладі забезпечується системою адекватного педагогічного впливу на кожній її стадії [429]; дані про взаємозв'язок (що підтверджується також результатами кореляційного аналізу) певних проявів на кожній із стадій соціалізації і утрудненням подальшого процесу забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, тобто: дезадаптованість дитини, яка обумовлена відсутністю у неї навичок соціальної поведінки, спілкування, проявами тривожності (шкільної тривожності), агресивності [41, 66, 117, 154, 218, 305, 348, 429 та ін.], може відбиватися на самосвідомості (самооцінці) дитини [30, 154, 251, 347, 391 та ін.], оцінці нею своїх можливостей і відповідних особистісних якостей, що, безумовно, позначається на самореалізації дитини у різних сферах життєдіяльності та її подальшому професійному зростанні [42, 50, 144, 229, 231, 413, 426, 429 та ін.].

Ось чому, ми виходили з того, що забезпечення соціалізації РВ учнів у спеціальному навчальному закладі має здійснюватись послідовно, на всіх основних її стадіях на підставі використання спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи у позакласний час. Забезпечення соціалізації

школярів передбачало поетапність такої роботи на основі сприяння цьому процесу за показниками, визначеними за предмет корекційно-розвивального впливу на кожній стадії. Для цього необхідним є визначення організаційних форм, змісту і методики, тобто добір адекватних педагогічних засобів впливу.

Методика дослідження.

Система експериментальної педагогічної роботи, відповідно до суті кожної стадії соціалізації, була представлена спеціально розробленими корекційно-розвивальними програмами. Ними передбачалось використання доцільно дібраних педагогічних засобів – методики, змісту, організаційних форм. Залежно від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, ми визначали мету роботи на кожній стадії соціалізації, здійснювали пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних змісту, методики та організаційних форм, визначали показники його результативності (див. Додаток Б).

Таким чином, корекційно-розвивальну роботу на кожній стадії соціалізації у спеціальному навчальному закладі забезпечували основні компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний [426]. Опора на визначені компоненти розглядалась як умова досягнення мети корекційно-розвивального впливу.

Розробляючи методику, виходимо з припущення про те, що ефективність соціалізації школярів залежить від узгодження виховних впливів, а соціально-педагогічні умови її забезпечення визначаються як спеціально організована система виховання дітей у позакласний час з урахуванням особливостей виховного процесу і основних вимог, напрямів і змісту програми виховної роботи у спеціальній загальноосвітній школі [67].

Експериментальна робота здійснювалась з урахуванням основних педагогічних принципів навчання і виховання, базовими серед яких були: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу [115];

природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив [67].

Педагогічний вплив здійснювався за допомогою більшості методів виховання: формування свідомості (бесіда, лекція, диспут, приклад); організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки (суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій); стимулювання і мотивації діяльності (змагання, заохочення, покарання); контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності та поведінки (педагогічне спостереження, бесіди, опитування) [23]. Було використано й методи навчання (словесні, наочні, практичні) [134] та психологічні методи (тренінги, казкотерапія, арттерапія) [394]. При цьому виходимо з того, що кожен метод складає сукупність прийомів діяльності педагога і учнів [23, 77]. Ось чому ефективність реалізації того чи іншого методу була можлива при раціональному поєднанні таких педагогічних прийомів, як постановка питань, обговорення відповідей, думок і особливостей поведінки учнів, коригування їх відповідей і зразків поведінки (метод бесіди); прийомів показу, обговорення, демонстрації (наочні методи); прийомів керування процесом виконання практичних завдань (практичні методи).

Змістовий компонент педагогічної роботи був представлений модулями, які визначалися напрямками роботи на кожній стадії соціалізації відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань. Так, *на стадії адаптації* було представлено 5 модулів: «Я і школа», «Правила поведінки», «Правила успішного спілкування», «Як побороти тривожність», «Попередження конфліктів (як позбутись агресивності)»; *на стадії індивідуалізації* – 3 модулі: «Який я є», «Мої сильні або слабкі сторони», «Професії, яких навчають у школі»; *на стадії інтеграції* – 2 модулі: «Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним», «Опановуємо соціальні ролі»; *на стадії ранньої трудової підготовки* – 3 модулі: «Світ професій:

профорієнтаційна робота»; «Як правильно визначити професію», «Мої перші професійні досягнення».

Цілеспрямований педагогічний вплив на учнів здійснювався на спеціальних заняттях переважно у фронтальній та груповій формі. Значна увага приділялась індивідуальній роботі з учнями. Забезпечення соціалізації на кожній з її стадій реалізовувалось у таких організаційних формах: *на стадії адаптації* – виховні години, лекції, диспути, спеціальні заняття, домашні завдання, соціально-рольові ігри, конкурси; *на стадії індивідуалізації* – виховні години, лекції, диспути, дискусії, рольові ігри, спеціальні заняття, виставки, екскурсії; *на стадії інтеграції* – виховні години, лекції, гурткова робота, конкурси, виставки виробів учнів, заняття за інтересами, відвідування різних позашкільних закладів, сюжетно-рольові ігри, виконання певних доручень; *на стадії ранньої трудової підготовки* – диспути, дискусії, лекції, екскурсії на виробництво, зустрічі з представниками робітничих професій, перегляд фрагментів кінофільмів, тематичні вечори, свята, опрацювання художньої літератури, суспільно-корисна праця, робота гуртків, суспільно-корисні акції, професійно-ділові ігри, конкурси, виставки виробів учнів, випуск стінгазет.

Модель психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів у спеціальному навчальному закладі представлено у Додатку Б.

Отже, методикою формувального етапу дослідження передбачено визначення основних складових педагогічної системи відповідно до визначеного предмета корекційно-розвивального впливу на кожній стадії соціалізації, які представлено у таблицях: 4.1 (адаптації), 4.2 (індивідуалізації), 4.3 (інтеграції), 4.4 (ранньої трудової підготовки).

Складові педагогічної системи впливу на стадії адаптації

Стадія соціалізації	Змістові лінії роботи	Корекційно-розвивальна програма		
		змістове забезпечення	організаційне забезпечення	методичне забезпечення
I - адаптації	1. Формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки	<i>Модуль 1. Я і школа.</i> <i>Модуль 2. Правила поведінки.</i> <i>Модуль 3. Правила успішного спілкування</i>	заняття у позакласний час: виховні години, спеціальні заняття, лекції, домашні завдання, соціально-рольові ігри, робота з батьками	методи виховання: бесіда, лекція, диспут, приклад; суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій, їх моделювання; заохочення, змагання, покарання; педагогічне спостереження, опитування
	2. Послаблення або усунення тривожності та агресивності	<i>Модуль 4. Як побороти тривожність.</i> <i>Модуль 5. Попередження конфліктів (як позбутись агресивності)</i>	спеціальні заняття, соціально-рольові ігри	бесіда, лекція, диспут, приклад; вправа, привчання, створення виховних ситуацій, їх моделювання; заохочення, змагання, покарання; психологічні методи: тренінги, казкотерапія, арттерапія

Як видно з таблиці, методикою формувального експерименту було передбачено використання більшості методів виховання. На стадії адаптації в основному було задіяно методи організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки; методи стимулювання і мотивації діяльності; психологічні методи.

Таблиця 4.2

Складові педагогічної системи впливу на стадії індивідуалізації

Стадія соціалізації	Змістові лінії роботи	Корекційно-розвивальна програма		
		змістове забезпечення	організаційне забезпечення	методичне забезпечення
II - індивідуалізації	1. Формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості, усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей	<i>Модуль 1.</i> Який я є. <i>Модуль 2.</i> Мої сильні або слабкі сторони	заняття у позакласний час: виховні години, лекції, спеціальні заняття	методи виховання: бесіда, лекція, диспут, приклад, суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій, їх моделювання; заохочення, педагогічне спостереження, опитування
	2. Добір профілів професійно-трудоного навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей	<i>Модуль 3.</i> Професії, яких навчають у школі	Виховні години, спеціальні заняття екскурсії, зустрічі з представниками робітничих професій, виставки виробів учнів	бесіда, лекція, диспут, приклад, вправа, заохочення, змагання, виконання трудових завдань

Як видно з таблиці, на стадії індивідуалізації в основному було задіяно методи формування свідомості; методи організації та стимулювання поведінки й діяльності.

Таблиця 4.3

Складові педагогічної системи впливу на стадії інтеграції

Стадія соціалізації	Змістові лінії роботи	Корекційно-розвивальна програма		
		змістове забезпечення	організаційне забезпечення	методичне забезпечення
III - інтеграції	1. Використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків)	<i>Модуль 1.</i> Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним	заняття у позакласний час: виховні години, гурткова робота, конкурси, заняття за інтересами, виставки, відвідування різних позашкільних закладів	методи виховання: бесіда, лекція, диспут, приклад, вправа, створення виховних ситуацій, їх моделювання; заохочення, покарання, змагання, опитування
	2. Добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі	<i>Модуль 2.</i> Опановуємо соціальні ролі	виховні години, сюжетно-рольові ігри, виконання певних доручень	бесіда, лекція, роз'яснення, приклад, вправляння, заохочення, змагання, переконання

Як видно з таблиці, на стадії інтеграції було застосовано методи організації і стимулювання діяльності, яка спрямована на використання і розвиток психофізичних можливостей учнів, та добирались відповідно до визначених організаційних форм.

Таблиця 4.4

Складові педагогічної системи впливу на стадії ранньої трудової підготовки

Стадія соціалізації	Змістові лінії роботи	Корекційно-розвивальна програма		
		змістове забезпечення	організаційне забезпечення	методичне забезпечення
IV – ранньої трудової підготовки	1. Орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі)	<i>Модуль 1.</i> Світ професій: профорієнтаційна робота. <i>Модуль 2.</i> Як правильно визначити професію	заняття у позакласний час: диспути, екскурсії, зустрічі з представниками робітничих професій, перегляд фрагментів кінофільмів, тематичні вечори, свята, опрацювання художньої літератури	методи виховання: бесіда, лекція, роз'яснення, розповідь, диспут, приклад, переконання, опитування
	2. Підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей	<i>Модуль 3.</i> Мої перші професійні досягнення	суспільно-корисна праця, суспільно-корисні акції, робота гуртків, випуск стінгазет, конкурси, професійно-ділові ігри, виставки виробів учнів	бесіда, роз'яснення, розповідь, приклад, вправлення, заохочення, змагання, переконання

Як видно з таблиці, на стадії ранньої трудової підготовки в основному було використано методи організації та стимулювання діяльності школярів.

При розробленні переліку знань і вмінь, якими повинні оволодіти учні у процесі експериментальної роботи, ми враховували зміст навчальних програм

спеціальних загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих дітей (насамперед, СПО [386] і професійно-трудового навчання [304]), а також програм виховної роботи [302]); планів виховної роботи школи і педагогів, в яких відображена тематика роботи щодо забезпечення соціалізації; зміст діючих підручників. Крім того, ми спиралися на дані І.В.Зайцева [125], А.Й.Капської [79], В.С.Кобзаря, Є.П.Постовойтова [132], Т.В.Кравченко [175] щодо змісту необхідних учням для успішної соціалізації знань та вмінь.

Під час проведення експериментальної роботи було передбачено створення в учнів атмосфери зацікавленості та розуміння ними значення й необхідності оволодіння певною системою знань і вмінь для свого соціального зростання і самовизначення. Перелік основних знань і вмінь, якими, на нашу думку, повинні оволодіти учні у процесі забезпечення соціалізації на кожній стадії у спеціальному навчальному закладі, представлено у Додатку Л.

Розглянемо зміст і методика забезпечення соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку на кожній її стадії.

4.1.1. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії адаптації.

Забезпечення соціалізації РВ учнів на стадії адаптації у спеціальному навчальному закладі, підвищення успішності цього процесу потребує проведення спеціально організованої роботи, спрямованої на досягнення поставленої мети. Ось чому роботу на цій стадії соціалізації розглядаємо як систему цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з інтелектуальними вадами.

Завданнями цього етапу було визначено наступні:

- створення умов для успішної адаптації дитини у спеціальному навчальному закладі;
- забезпечення безконфліктного існування дитини в учнівському колективі;
- засвоєння дитиною соціальних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки та соціальних навичок.

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за основними змістовими лініями відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу (с. 265), які було визначено на основі результатів проведення констатувального експерименту:

- 1) формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;
- 2) послаблення або усунення тривожності та агресивності.

Реалізацію поставлених завдань розробленої нами корекційно-розвивальної програми було здійснено на основі використання різних виховних заходів, насамперед виховних годин, тематика яких передбачала активізацію, поглиблення й закріплення знань учнів щодо соціальних норм і цінностей, формування вмінь і навичок соціально схвалюваної поведінки і спілкування.

За своєю структурою виховні заходи склалися із:

- а) вступної частини, спрямованої на актуалізацію особистісного досвіду дітей;
- б) основної частини, спрямованої на формування у дітей соціальних норм, правил поведінки та спілкування;
- в) заключної частини, спрямованої на осмислення отриманого досвіду; робились певні висновки, були запропоновані нові моделі соціальної поведінки в якості домашніх завдань для подальшого опрацювання з батьками або товаришами.

Зміст корекційно-розвивальної програми позакласної виховної роботи співвідносився з визначеним змістом соціалізації на стадії адаптації (див. Додаток Л). При цьому особливий акцент робився не тільки на формування в учнів сукупності знань, умінь і навичок соціальної поведінки та спілкування, а й на розвиток у них можливості визначення своєї поведінки, її вибору у різних ситуаціях соціального життя і діяльності.

Спеціальна програма складалась з основних модулів, які визначались відповідно до обраного предмета корекційно-розвивального впливу та мали власну мету і завдання. Формування знань кожного з них здійснювалось

передусім за допомогою розроблених нами бесід і диспутів, які проводились в основному під час виховних годин. Були передбачені також і лекції для батьків учнів. Модулі, орієнтовна тематика бесід і лекцій представлено у табл. 4.5.

Таблиця 4.5

**Орієнтовна тематика бесід і лекцій згідно з модулями
корекційно-розвивальної програми на стадії адаптації**

Модулі позакласної виховної роботи	Орієнтовна тематика бесід з учнями	Орієнтовна тематика лекцій для батьків учнів
Модуль 1. Я і школа	«Як я сприймаю школу», «Школа – мій другий дім», «Вчитель – мій старший товариш», «Учнівські обов'язки»	«Основні труднощі адаптації дитини до школи», «В сім'ї з'явився учень», «Як допомогти дитині звикнути до школи», «Обов'язки учня», «Дитина потребує уваги...»
Модуль 2. Правила поведінки	«Я – серед людей», «Мої життєві правила», «Чи легко бути слухняним», «Чарівні слова», «Моя поведінка», «Як я оцінюю свої вчинки?», «Культура поводження у колективі», «Погані вчинки: як їх позбутися», «Ціна справжніх вчинків»	«Навчаємо дитину культурі поведінки», «Шляхи запобігання негативної поведінки», «Допоможемо дитині разом», «Дитина прагне нашої уваги»
Модуль 3. Правила успішного спілкування	«Культура спілкування», «Як спілкуватися із знайомими та незнайомими людьми», «Вчимося спілкуватися», «Азбука спілкування», «Вчимося розмовляти і слухати», «Мое місце у колективі», «Ми – єдиний дружний колектив»	«Культура спілкування», «Приємне спілкування з оточуючими – запорука успіху», «Як спілкуватися з дитиною?»
Модуль 4. Як побороти тривожність	«Що мене бентежить?», «Мої страхи», «Треба заспокоїтись», «Як позбутися своїх страхів», «Чому мені погано у школі?», «Чи треба турбуватися?»	«Навчаємося розв'язувати проблеми разом», «Як допомогти дитині позбавитися своїх страхів», «Все буде добре: шляхи подолання хвилювань дитини», «Разом весело крокувати просторами...»
Модуль 5. Попередження конфліктів (як позбутись агресивності)	«Відійди, злість», «Як вийти із конфлікту», «Чому мене ображають?», «Як позбутися агресії», «Як ти хочеш, щоб ставилися до тебе – стався так до інших», «Як налагодити відносини з однокласниками», «Вміння виконувати прохання інших», «Мое ставлення до інших», «Чому я не розумію інших?»	«Причини і сутність конфлікту», «Чому моя дитина агресивна?», «Причини конфліктів з однолітками», «Конфлікти зі старшими: як їх подолати», «Агресивна дитина: допоможемо разом»

За мету бесід ми обрали надання учням певної інформації, визначеної змістом кожного з представлених модулів, формування в них відповідного ставлення до норм і правил суспільного життя, соціальної поведінки і спілкування.

Досягнення мети бесіди передбачало дотримання наступних вимог: вибір тематики бесіди в контексті розв'язання питань соціалізації; врахування наявних в учнів знань, опора на їх особистий досвід; надання учням можливості самостійного знаходження відповідей на поставлені запитання; визначення оптимальних прийомів активізації уваги учнів (обговорення знайомих життєвих ситуацій, постановка проблемних запитань); здійснення виховного впливу на кожного учня; створення необхідного емоційного фону під час бесіди; підведення підсумків бесіди (у вигляді формулювання правил; певних висновків і пропозицій, зроблених як педагогом, так і самими учнями).

На реалізацію завдань забезпечення соціалізації учнів були залучені також їхні батьки, які набували знань на підставі лекцій – розгорнутого, системного викладу певної проблеми. Лекції проводились під час батьківських зборів (лекторію для батьків), а також на спеціальних заняттях. Їх метою було надання інформації батькам щодо сутності та необхідності соціального зростання їхніх дітей, розкриття складових цього процесу, визначення основних труднощів, з якими стикаються школярі, починаючи навчання, надання їм допомоги у цей важкий і відповідальний період тощо.

Досягнення мети лекцій передбачало дотримання наступних вимог: вибір теми лекції відповідно до питань, які найбільш гостро постають перед учнями і у розв'язанні яких батьки потребують суттєвої допомоги і роз'яснення з боку педагогів; врахування батьками особистого досвіду своєї дитини; доступність і роз'яснення незнайомої термінології; створення спільної програми: «Допоможемо разом» (педагоги-батьки), спрямованої на своєчасне надання допомоги, якої потребує дитина у період адаптації до школи; підведення підсумків лекції у вигляді формулювання певних висновків і пропозицій.

При плануванні занять (модулі 1-3) було визначено загальну схему їх проведення, яка передбачала поетапне формування знань і умінь та їх закріплення. Кількість занять визначалась за необхідністю залежно від успішності результатів роботи.

Структуру та зміст занять щодо формування соціальної поведінки і спілкування в учнів наведено у таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Структура та зміст занять щодо формування соціальної поведінки і спілкування в учнів з інтелектуальними вадами

№	Зміст заняття
I. Підготовчий етап	
Модуль 1. Я і школа	
1.1.	Знайомство з дітьми. Визначення основних труднощів їх перебування у школі і колективі однолітків. Бесіди з педагогами, учнями та їх батьками. Бесіда: «Школа – мій другий дім»
1.2.	Підготовка дітей до роботи у групі, настрої на позитивні результати, створення доброзичливої атмосфери. Бесіда: «Учнівські обов'язки»
1.3.	Встановлення довіри учня з педагогом. Бесіда: «Вчитель – мій старший товариш»
II. Корекційний етап	
Модуль 2. Правила поведінки	
2.1.	Визначення правил поведінки. Диспут: «Я – серед людей»
2.2.	Добра і погана поведінка. Порівняння двох норм поведінки. Аналіз позитивних і негативних сторін поведінки. Бесіда: «Погані вчинки: як їх позбутися»
2.3.	Ситуації морального вибору. Обговорення проблемних ситуацій
2.4.	«Програвання» поведінкових моделей. Бесіда: «Культура поводження в колективі»
2.5.	Створення і «програвання» різних соціальних ситуацій, моделей поведінки. Створення учнем своєї моделі поведінки, адекватної до певної ситуації. Бесіда: «Моя поведінка»
2.6.	Підсумок і колективне обговорення результатів занять
Модуль 3. Правила успішного спілкування	
2.7.	Визначення правил успішного спілкування. Бесіда: «Культура спілкування»
2.8.	Позитивні та негативні форми спілкування. Суспільна думка
2.9.	Бесіда: «Вчимося спілкуватися». Вміння вести діалог, розмовляти і слухати
2.10.	Формування навичок активного спілкування. Бесіда: «Азбука спілкування»
2.11.	Створення своєї моделі спілкування. «Задушевні бесіди»
2.12.	Підсумок і колективне обговорення результатів занять

Розглянемо роботу на кожному з визначених етапів.

I. Підготовчий етап. Метою цього етапу була підготовка учнів до роботи у групі, створення доброзичливої атмосфери занять, підвищення рівня згуртованості групи. Цей етап передбачав три заняття першого модуля.

Модуль 1. Я і школа.

Заняття 1. Метою цього заняття ми визначили знайомство з дітьми, встановлення основних труднощів щодо перебування дітей у школі та звикання до вчителів, однолітків. Використовувалась вправа «Привітання», гра «Знайомство».

Заняття 2. Метою цього заняття було визначено підготовку дітей до роботи у групі, прийняття ними її правил, створення доброзичливої атмосфери, настрою на позитивні результати. Основними правилами роботи у групі були визначені: активність кожного, доброзичливість, чуйне ставлення один до одного, чесність, вміння працювати у колективі, колективне обговорення результатів. Використовувалась вправа «Подаруй усмішку» – просто посміхнись тому, хто поруч.

Заняття 3. Метою цього заняття було встановлення довіри учня з педагогом, налаштування на конструктивну роботу. Учням було запропоновано своєчасно попереджати педагога про свої негаразди, побоювання, невдачі, довіряти йому свої таємниці з надією отримати потрібну і суттєву допомогу. Виконувалась вправа «Розкажи своєму старшому товаришу про...».

II. Корекційний етап. Метою цього етапу було формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування, навичок і вмінь їх застосування на практиці. Цей етап передбачав дванадцять занять (модуль 2, 3 – по шість на кожний модуль).

Модуль 2. Правила поведінки.

Заняття 1. Метою цього заняття було знайомство учнів з правилами культури поведінки, формування у них навичок та вмінь позитивного соціального поводження. У зміст цього заняття були включені завдання на застосування норм і правил соціальної поведінки вдома, на вулиці, у групі однолітків, у

школі, транспорті, під час певної діяльності тощо. Обговорювались також правила соціально сприйнятливої безпечної поведінки. У процесі соціально-рольових ігор відбувалась інсценізація конкретних соціальних правил і норм поведінки, яка передбачала не тільки вміння їх виконання, але й виявлення порушень, їх оцінку та визначення способів їх виправлення. Проводились ігри: «Я їду у транспорті», «Я у їдальні», «Я прийшов у бібліотеку» і т. ін. У цих випадках гра орієнтувала школярів на вміння використовувати правила поведінки в різних життєвих ситуаціях, зумовлювала необхідність передбачення поведінки партнера по грі, розвивала вміння оцінювати свої та чужі вчинки.

Використання соціально-рольових ігор передбачало дотримання наступних вимог: відповідність тематики ігор змісту соціалізації на стадії адаптації; здійснення виховного і корекційно-розвивального впливу; розвиток здібностей дітей, формування у них навичок спільної діяльності, поведінки та спілкування, спрямованість на регулювання відносин дітей, встановлення доброзичливих взаємовідносин.

Заняття 2. Метою цього заняття визначено уміння дітей порівнювати і давати оцінку двом нормам поведінки (позитивної та негативної). На підставі спеціальних вправ розкривалась сутність доброї та поганої поведінки через розгляд певних соціальних ситуацій:

– на аналіз позитивних і негативних сторін поведінки («Вже пізно, але я хочу слухати музику і танцювати», «Я добра і хочу подарувати подрузі мамину улюблену вазу», «Я хочу допомогти мамі помити посуд», «Я хочу полагодити розламаний стілець», «Я дуже люблю цукерки і з'їм їх лише сам»);

– на порівняння норм поведінки (на матеріалі народних казок: «Морозко», «Попелюшка», «Варвара – краса, довга коса»; оповідань В. Осєєвої «Синє листя», «Чарівне слово», «Три бажання», «Просто старенька»);

– на надання допомоги («Дідусь хворіє», «Бабуся погано бачить і не може втягнути нитку у голку», «Готуємося до свята», «Прибираємо у квартирі»);

– на обговорення приказок на ситуації вибору («Справі – час, а втісі – година», «Полюбляєш кататися – полюбляй й санчата возити»).

Заняття 3. Метою цього заняття було знайомство учнів з ситуаціями морального вибору, надання допомоги у виборі позитивних норм поведінки. На цьому занятті виконувались спеціальні вправи на використання і обговорення з учнями ситуацій морального вибору, залучення до яких спонукало дітей до відповідної поведінки, сприяло закріпленню її адекватних норм, давало їм змогу переконатися у їх доцільності, тобто обрати зразок «правильного еталону» поведінки.

У цьому зв'язку дітям було запропоновано дві ситуації на вибір, одна з яких була помилковою, тобто не відповідала прийнятним у суспільстві та вже засвоєним дітьми нормам соціальної поведінки (ситуації пред'являлись педагогом вербально або «програвались» самими учнями), наприклад: «Мене запросили у гості, але треба допомогти бабусі», «Ми з подругою хочемо пограти, але захворіла мама», «Хочу ще побути на дні народження товариша, але буде турбуватися мама». Школярам треба було обрати правильний, з їх точки зору, «еталон поведінки», з поясненням мотивів цього вибору («Чому?», «Чому ви так вважаєте?», поясніть). Відбувалось колективне обговорення, педагог проводив додаткову роз'яснювальну бесіду і робив висновок. Після цього запропоновані ситуації, певні норми соціальної поведінки виконувались дітьми в процесі вправління. Так діти орієнтувались у способах застосування вже засвоєних правил у різних соціальних ситуаціях, вчилися враховувати точки зору своїх товаришів, робити правильні висновки.

Крім того, спільно з дітьми обговорювалися проблемні ситуації, здійснювався пошук конкретних шляхів їх розв'язання: «Я б хотів стати добрішим. Що мені робити?», «Чому зі мною не хочуть товаришувати однокласники?», «Як краще допомогти товаришу?», «Як завоювати довіру у товариша?», «Як завоювати авторитет серед однокласників?» тощо. Було запропоновано також ведення щоденників, у яких діти відмічали свою поведінку у різних ситуаціях, певні досягнення, свої добрі вчинки, звертали

увагу на погані дії з визначенням причин своєї незадовільної поведінки («Чому так стало?», «Що треба зробити?»).

Заняття 4,5. Метою цих занять визначено закріплення набутих учнями соціальних норм і правил поведінки на основі «прогривання» певних поведінкових моделей. Були задіяні вправи, які давали дітям змогу переживати певні соціальні ситуації практично, тобто «прогривати» поведінкові моделі: прийняти рішення; створити свою модель соціальної поведінки, адекватної до певної ситуації; розв'язати проблеми свого поводження з однолітками тощо. У цьому зв'язку використовувались також соціально-рольові ігри, зміст яких був максимально наближений до реально існуючих у житті ситуацій («Хвороба подруги», «Приїзд бабусі», «Розмова по телефону», «На дні народження», «У музеї», «Зустріч по дорозі до школи», «У їдальні»). Також створювались і «прогривались» нові соціальні ситуації, моделі поведінки на підставі вже засвоєних норм і правил. Групове спілкування і міжособистісні взаємовідносини розглядались як важливий фактор соціалізації дітей з інтелектуальними вадами, набуття ними навичок соціальної поведінки: засвоєння норм і правил, прийнятих у суспільстві, ознайомлення з різними моделями міжособистісних взаємовідносин, усвідомлення тепла і значущості людських відносин.

Заняття 6. Метою цього заняття визначено виявлення результативності проведених занять. Здійснювалось колективне обговорення результатів корекційної роботи, були визначені успіхи учнів, їх просування у соціальному зростанні на підставі засвоєння позитивних норм і правил соціальної поведінки, дружніх стосунків. Виконувались вправи: «Сонечко», «Посміхнись».

Модуль 3. Правила успішного спілкування.

Заняття 7. Метою цього заняття обрано визначення правил успішного спілкування. Учні підводили до розуміння суті спілкування: «Спілкування – це невід'ємна частина людського у людини, це процес взаємодії двох або більше людей на основі передачі певної інформації одне одному» [218], знайомились з основними правилами спілкування: організація взаємодії між людьми; уважне

ставлення одне до одного під час спілкування; позитивне сприйняття співрозмовника; уміння вести діалог, розмовляти і слухати; прийняття і розуміння точки зору іншого; використання «чарівних» слів тощо. Виконувались вправи: «Комплімент» – на вміння бачити в іншій людині позитивне, «Чарівне слово» – використання під час бесіди на певну тему «чарівних», ввічливих слів.

Заняття 8. Метою цього заняття визначено знайомство учнів з позитивними та негативними способами спілкування. Учням були запропоновані різні способи ведення діалогу під час бесіди на задану тему («Як я провів канікули», «Чому потрібно вчитися», «Мої захоплення», «Мої товариші» тощо). Проводився аналіз кожної форми спілкування, робився акцент на типових помилках, які «провокували» негативну реакцію з боку співрозмовника, здійснювався пошук шляхів повернення діалогу у конструктивне русло.

Заняття 9, 10. Метою цих занять визначено формування у дітей вміння активного спілкування, вміння вести діалог. Уміння спілкуватися розглядалось у напрямках: уміння розмовляти, слухати і вести діалог.

При формуванні вміння розмовляти на певну тему робився акцент на те, що діти повинні спілкуватися у рамках заданої теми, не відволікаючись і не додаючи у розмову нічого зайвого. При формуванні вміння слухати зверталась увага на те, що співрозмовника треба слухати уважно, щоб не загубити нитку розмови, не перебиваючи; ставити запитання, які виникають, тільки тоді, коли співрозмовник зробив паузу або вже висловився і т. ін. На це зверталась увага і при формуванні вміння вести діалог. Акцент робився також на використання певних (не зайвих) рухів, жестів, міміки.

На цих заняттях учням було запропоновано спілкуватися на різні теми: задані («Моя майбутня професія», «Мої захоплення», «Чому я люблю літні або зимові канікули») або улюблені, визначені самими учнями.

Заняття 11. Мета цього заняття – навчити дітей створювати свою модель спілкування. Це заняття на закріплення норм і правил спілкування з оточуючими. Дітям було запропоновано обрати тему спілкування за власним

вибором і представити різні варіанти діалогу: з батьками, вчителями, однолітками, старшими та молодшими за віком, тобто у дітей формувались поняття: одна й та ж тема спілкування потребує різного діалогу в залежності від того, хто, якого віку є твоїм співрозмовником.

Розглядались ситуації діалогу: 1) я розмовляю про своє навчання у школі з: батьками, вчителями, однолітками, товаришем, братом, сусідом; 2) я звертаюсь за допомогою до...; 3) я висловлюю подяку... .

Заняття 12. Метою цього заняття визначено закріплення набутих учнями правил спілкування. Були визначені успіхи учнів, їх соціальне зростання на підставі засвоєння позитивних норм і правил спілкування, гармонізації міжособистісних стосунків. Виконувались вправи: «Сонечко», «Як гарно, що ти поруч».

Фрагменти спеціальних занять (модуль 2,3) наведено у Додатку М.

Корекційно-розвивальна робота відповідно до наступної змістової лінії була спрямована на послаблення або усунення показників тривожності та агресивності (модулі 4,5), яка проводилась за основними етапами: діагностичним, підготовчим, корекційним. Вона передбачала зниження у дітей рівня тривожності з контролем результату і закріпленням позитивного ефекту (використовувалась модифікована і адаптована до учнів з вадами інтелектуального розвитку програма М. Сисуна [361]). Надання допомоги тривожним учням здійснювалось за напрямками: підвищення самооцінки дитини, навчання її способів зняття м'язевої та емоційної напруги, вироблення навичок володіння собою у ситуаціях, які травмують дитину.

Основними завданнями корекційно-розвивальної програми було визначено:

1. Зниження тривожності та скутості школярів.
2. Формування в учнів віри у свої сили й можливості.
3. Розширення можливостей учнів, формування у них необхідних знань, умінь і навичок для підвищення результативності шкільної діяльності та зниження рівня тривожності.

4. Формування адекватної самооцінки у дітей.
5. Розвиток уміння контролювати рівень тривожності.
6. Залучення батьків до роботи щодо послаблення тривожності у своїх дітей.

Програму послаблення тривожності у РВ школярів представлено у табл. 4.7.

Таблиця 4.7

**Структура та зміст занять щодо послаблення тривожності
в учнів з інтелектуальними вадами**

№	Зміст заняття
Модуль 4. Як побороти тривожність	
I. Діагностичний етап: виявлення параметрів корекції	
1.1.	Знайомство з групою дітей, діагностування рівня тривожності
1.2.	Індивідуальне знайомство з учнями, які потребують корекції. Бесіда: «Треба заспокоїтися»
1.3.	Виявлення основних факторів, які сприяють підвищенню тривожності. Бесіда: «Чи треба хвилюватися?»
1.4.	Підготовка школярів до наступної роботи
II. Підготовчий етап: виникнення бажання взаємодіяти та співпрацювати	
2.1.	Знайомство з правилами спільної діяльності у групі
2.2.	Навчання методів релаксації. Бесіди: «Мої страхи», «Що мене бентежить?»
2.3.	Навчання вміння виражати свій стан диханням та мімікою
2.4.	Навчання вміння складати свій психологічний портрет та портрет іншого учасника групи
III. Корекційний етап: зниження рівня тривожності	
3.1.	Навчання вміння зосереджуватися, фіксувати увагу
3.2.	Опанування прийомів розслаблення, контролю за своїми відчуттями і диханням
3.3.	Навчання вміння концентрації уваги і контролю емоцій у реальних ситуаціях
3.4.	Розвиток впевненості у собі, позбавлення негативних якостей
3.5.	Контроль ефективності корекційної роботи. Повторне діагностування
Обговорення проблеми тривожності з педагогами і батьками учнів	

Розглянемо роботу на кожному з визначених етапів.

I. Діагностичний етап. Метою цього етапу було проведення діагностики особливостей розвитку учнів, виявлення параметрів, що потребують корекції, формування загальної програми психокорекції. Цей етап припускав індивідуальні заняття з учнями для того, щоб ще більше не підвищувати рівень тривожності. Діагностичний етап передбачав чотири основні заняття.

Заняття 1. Метою цього заняття ми визначили знайомство з класом і проведення тестування на виявлення дітей із підвищеним рівнем шкільної тривожності (методика діагностики Філіпса).

Заняття 2. Метою цього заняття було індивідуальне знайомство з учнями, рівень шкільної тривожності яких вищий за норму, і передбачало завоювання довіри школяра, усунення скутості у спілкуванні та подолання страху говорити про себе. Для визначення емоційного стану дитини їй було запропоновано виконати малюнок кольоровими олівцями без визначення його тематики, тобто за бажанням. Наприкінці запропоновано завдання на визначення самооцінки школяра (методики «Автопортрет», «Сходінка» тощо).

Заняття 3. Це заняття передбачало опитування або індивідуальну бесіду з метою виявлення основних факторів, які сприяють підвищеній тривожності учня, а також можливість їх усвідомлення дитиною. Бесіда допомагає визначити й коло оточуючих людей (однокласників, батьків, вчителів, друзів), які викликають в учня відчуття тривоги (що важливо для подальшої роботи).

Заняття 4, заключне. Метою заняття було підготувати психологічно школяра до наступної роботи у групі, заспокоїти його хвилювання, надати впевненості у собі та віри, що заняття допоможуть подолати труднощі адаптації, побороти невпевненість, тривогу і страх.

II. Підготовчий етап. Метою цього етапу було викликати у дітей бажання взаємодіяти та співпрацювати з педагогом та однолітками; внести зміни у своє життя; зняти стан тривоги, страху, скутості; підвищити впевненість у собі. Важливий підсумок цього етапу – встановлення довіри та взаєморозуміння між членами групи, зняття емоційної напруги учнів. Цей етап передбачав чотири основні заняття.

Заняття 1. Це заняття було присвячено знайомству школярів між собою, можливості по-новому поглянути один на одного. Учасники групи знайомились з правилами спільної взаємодії: участь у вправах, іграх та інших видах діяльності – добровільно; слухати товаришів потрібно мовчки, не перебивати і не коментувати; критикувати вчинок, а не людину, причому у доброзичливій формі, бажано з конкретною порадою учасникові групи; говорити тільки те, що думаєш і відчуваєш сам, а не перекручувати думки інших; не обговорювати поза групою дії, які відбувалися.

На цьому занятті проводились різні ігри (наприклад, гра «Знайомство», рухлива гра «Море хвилюється» і т. ін.), вправи («Слухаємо себе», «Подаруй усмішку» і т. ін.), малювання на різні теми («Мое ім'я», «Коли мені добре» та ін.). Зміст завдань див. у Додатку Н.

Заняття 2. Мета цього заняття – навчити дитину методів релаксації; зняття відчуття тривоги, хвилювання, емоційної напруги. Для цього застосовувались релаксаційні комплекси (наприклад, комплекс «Контраст»), а також бесіди («Мої страхи», «Що мене бентежить?»), малювання на різні теми («Намалюй свій страх», «Маски»), вправи («Слухаємо себе», «Приємні спогади», «Подаруй усмішку»). Зміст завдань див. у Додатку Н.

Заняття 3. Метою цього заняття було навчити дитину виражати свій внутрішній стан диханням, мімікою та розуміти її. Для цього застосовувався релаксаційний комплекс «Контраст», вправи на міміку і дихання («Міміка і стан людини», «Лимон», «Муха», «Морозиво», «Повітряна кулька»), рухливі ігри (наприклад, «Жучок»). Зміст завдань див. у Додатку Н.

Заняття 4. Мета цього заняття – навчити дитину складати психологічний портрет себе та учасника групи (шляхом заперечення або приписування певних рис характеру). Для цього застосовувались різні вправи («На кого б я перетворився в чарівній країні», «Шосте почуття», «Допоможи виправитися», «Переорієнтування своєї тривоги» та ін.). Зміст завдань див. у Додатку Н.

III. Корекційний етап. Метою цього етапу було зниження рівня шкільної тривожності; опанування прийомів і методів самоконтролю та саморегуляції;

зміцнення віри у себе, свої сили та можливості; опанування способів взаємодії з оточуючими.

Робота проводилась у наступних напрямках:

– робота педагога з групою, яка спрямована на розвиток комунікативних здібностей школярів, підвищення їхньої самооцінки, розвиток уміння концентрувати увагу і контролювати свої емоції, долати відчуття страху й тривоги (у роботі з дітьми важливим є обговорення того, що сталося, і вміння дітей переключатись на іншу ситуацію) ;

– робота з вчителями, яка спрямована на визначення необхідності уважного ставлення до тривожних учнів, наданні їм допомоги під час засвоєння навчального матеріалу, на розуміння і толерантне ставлення до таких дітей, надання їм моральної підтримки, зміцнення віри у свої сили;

– робота з батьками, яка спрямована на необхідність здійснення контролю з боку батьків щодо дотримання дитиною режиму дня, необхідності прогулянок на свіжому повітрі, виконання спеціальних фізичних вправ, правильного оцінювання дій дитини. Крім того, особлива увага зверталась на спілкування з учнем, визначення проблем, які його хвилюють.

Цей етап передбачав п'ять основних занять.

Заняття 1. Мета цього заняття – зосередити увагу учнів, розвивати їх вміння зосереджуватися. Для цього застосовувались різні вправи («Пальці» – вміння схрещувати пальці один до одного обох рук; «Розкажіть про себе» – учень розповідає про себе те, що сам захоче; «Подаруй усмішку» – треба просто посміхнутися).

Заняття 2. Мета цього заняття – опанування прийомів розслаблення із самостійною подачею команд тілу та контролем відчуттів і свого дихання. Для цього застосовувались: релаксаційний комплекс «Сонячні ванни» – сонце виходить і поступово торкається всього тіла, його окремих частин (ніг, стегон, спини, тулуба, плечей, шиї, обличчя тощо), гра «Їстівне – неїстівне» – ловимо м'яч, якщо названий предмет їстівний; вправа «Подаруй усмішку».

Заняття 3. Мета цього заняття – концентрація уваги і контроль емоцій в умовах реальних ситуацій. Для цього застосовувались вправи («Налаштовуємося на добрий емоційний стан» – пропонується пов'язати тривожний стан з одною мелодією (кольором, пейзажем); спокійний стан – з іншою; «Подаруй усмішку»); рольове програвання ситуації («Дай мені книжку») – програвються різні варіанти досягнення результату (отримання книжки): силою, хитрістю, покупкою, проханням.

Заняття 4. Мета цього заняття – розвиток впевненості у собі, рятування дитини від негативних якостей. На цьому занятті використовувались спеціальні вправи («Роль ведучого» – дитині надається можливість спробувати себе у ролі ведучого певної програми: сором'язливий, нерішучий учень може стати «зіркою», організатором якогось конкурсу тощо; «Подаруй усмішку»); тематичні малюнки («Мій портрет», «Хороший настрій»).

Заняття 5, заключне. Мета цього заняття – контроль ефективності корекційної роботи; стабілізація позитивних поведінкових реакцій, переживань і самооцінки. На цьому занятті здійснювалось повторне діагностування учнів на виявлення ефективності проведених заходів, а також обмін враженнями учасників групи про їхню спільну роботу. Учні сідали у коло і ділились думками про минулі заняття: обговорювались позитивні й негативні сторони занять, встановлювалось, які зміни вони внесли у життя дітей, у їхню поведінку, погляди, спілкування з іншими. Заняття закінчувалось вправою «Подаруй усмішку» (кожен учень отримував у якості подарунка смайлик з усмішкою).

Робота продовжувалась і з батьками учнів, з якими проводились лекції (табл. 4.5). Крім того, у процесі роботи лекторію батькам пропонувалась пам'ятка, в якій були оговорені їх основні дії щодо послаблення (або усунення) тривожності дітей (текст пам'ятки див. у Додатку Р).

Як вже зазначалось, труднощі соціалізації РВ учнів, недостатність їх знань про суспільні цінності та соціальні норми, призводять до прояву у них агресивності – різних за формою і проявами негативної поведінки. Дитяча

агресивність – це ознака внутрішнього емоційного неблагополуччя, згусток негативних переживань і один із неадекватних способів психологічного захисту, який веде до зниження адаптаційних можливостей дитини і утруднює процес її соціалізації.

Результати констатувального етапу дослідження показали, що агресивність більшості РВ учнів досягає середнього і високого рівня (табл. 3.6), що потребує відповідних корекційно-розвивальних зусиль з боку педагогів і батьків.

Підвищення адаптаційних можливостей учнів через зниження у них агресивності здійснювалось у процесі корекційно-виховної роботи, яка була спрямована головним чином на руйнування негативних установок поведінки школярів, їх уявлень, цінностей, мотивів, стереотипів поводження і формування нових, позитивних, з метою досягнення самореалізації в колективі. Це здійснювалось на підставі застосування певних прийомів: зниження вимог до учнів на період корекційно-розвивальної роботи (до досягнення ними соціальної та психологічної адаптації); залучення дитини до колективних видів діяльності, стимулювання розвитку її творчого потенціалу і самовираження; організація ситуацій, в яких дитина зможе досягти певних успіхів, розроблення мір заохочення; демонстрування і роз'яснення позитивних способів поведінки. При цьому головним ми визначили організацію цілеспрямованого включення школярів у діяльність, яка передусім соціально визнається і соціально схвалюється. Така діяльність спонукає їх критично оцінювати і переглядати свою поведінку, ставлення до себе та інших людей, створюючи передумови для нормального особистісного становлення, звільняючись при цьому від проявів агресивності. Важливу роль у коригуванні агресивної поведінки учнів, на нашу думку, відіграє темп зростання позитивних моментів у їх справах, від чого залежить і темп «згасання» негативних проявів.

У зв'язку з цим, основними завданнями корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на зниження агресії у дітей, було визначено:

1. Навчання школярів соціально прийнятих способів прояву гніву та реакцій на негативну ситуацію у цілому.

2. Навчання дітей навичок саморегуляції, співробітництва, адекватного прояву свого гніву, правильного обрання форм поведінки і спілкування.

3. Усунення надмірного емоційного напруження, формування здатності усвідомлення власного емоційного світу та почуттів інших людей.

4. Формування позитивної самооцінки школярів, уявлень про себе, підвищення своєї впевненості.

Отже, спеціальна програма передбачала проведення роботи за основними етапами: діагностичним, корекційним і закріплюючим (використовувалась модифікована і адаптована до учнів з вадами інтелектуального розвитку програма О.Є. Мойсеєвої [235]).

Програму зниження агресивності у РВ школярів представлено у таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

**Структура та зміст занять щодо зниження агресивності
в учнів з інтелектуальними вадами**

№	Зміст заняття
Модуль 5. Попередження конфліктів (як позбутись агресивності)	
I. Діагностичний етап: виявлення параметрів корекції	
1.1.	Знайомство з групою дітей, діагностування рівня агресивності
1.2.	Індивідуальне знайомство з учнями, які потребують корекції
1.3.	Підготовка школярів до наступної роботи
II. Корекційний етап: зниження рівня агресивності	
2.1.	Навчання дитини керувати своїм емоційним станом. Бесіда: «Відійди, злість»
2.2.	Навчання навичок саморегуляції (правил взаємодії). Бесіда: «Як ти хочеш, щоб ставилися до тебе – стався так до інших»
2.3.	Формування позитивних (конструктивних) форм поведінки і спілкування. Бесіда: «Як налагодити відносини з однокласниками»
2.4.	Усунення надмірного емоційного напруження за допомогою техніки релаксації
2.5.	Формування адекватної самооцінки
III. Закріплюючий етап: закріплення набутих навичок	
3.1.	Закріплення конструктивних форм поведінки і спілкування
3.2.	Закріплення навичок самоконтролю – володіння собою у нестандартних стресових ситуаціях

3.3.	Приведення емоційного стану в норму через діяльність. Контроль ефективності корекційної роботи
Обговорення проблеми агресивності з педагогами і батьками учнів	

Розглянемо роботу на кожному з визначених етапів.

I. Діагностичний етап. Метою цього етапу було проведення діагностики щодо самооцінки учнів, адекватності їх домагань, характеру та ієрархії взаємовідносин у групі, основних бар'єрів у спілкуванні, проявів неадекватної поведінки. Діагностичний етап передбачав три основних заняття.

Заняття 1. Це заняття було присвячене знайомству з класом та виявленню дітей із підвищеним рівнем агресивності. Проводились різні вправи («Привітання», «Який я», «Моє поводження (місце) у класі», «Що я люблю робити»).

Заняття 2. Це заняття було присвячене самопрезентації та самооцінці рис характеру дитини. Були задіяні різні вправи («Мої сильні та слабкі сторони», «Я – вітер», «Я можу...», «Я ніколи не...»).

Заняття 3. Це заняття заключне, метою якого було підготувати школярів психологічно до наступної роботи у групі, заспокоїти їх, допомогти нормалізувати емоційний стан: запобігти подальшим агресивним проявам. Були задіяні спеціальні вправи («Година тиші і година «можна», «Візьми себе в руки», «Врятуй пташеня») і бесіди з учнями (табл. 4.5). Зміст вправ див. у Додатку П.

II. Корекційний етап. Метою цього етапу було визначення зниження рівня агресивності в учнів: усвідомлення й подолання негативних рис свого характеру, розвиток позитивних рис, адекватне самосприйняття, набуття вміння оцінювати свій емоційний стан і відповідно до цього здійснювати контроль власної поведінки. Цей етап передбачав п'ять основних занять.

Заняття 1. Це заняття було присвячене навчанню дитини керувати своїм емоційним станом, насамперед гнівом. Використовувались ігрові прийоми на вихід із негативної ситуації, звільнення від гніву («Малюнок гніву», «Лантух криків», «Подушка для штовхань», «Рубка дров», «Листи гніву», «Лаємося овочами», «Негативний портрет»). Були задіяні спеціальні вправи на підставі

використання властивостей води, глини, піску («Скульптор», «Закопай свій гнів у пісок», «Водяна війна», «Водяний більярд», «Гонка кораблів»), рухливі ігри («Війна», «Бій лицарів», «Швидка допомога», «Кішка і собака», фізичні вправи на розрядку гніву та агресії). Зміст вправ див у Додатку П.

Використовувалися також прийоми казкотерапії: дитина, уявляючи казкові образи, навчається розуміти внутрішній світ героїв, співчувати їм, вірити у силу добра, набуває впевненості, у неї з'являється бажання робити гарні справи. На цьому занятті також використовувалися й бесіди (табл.4.5).

Заняття 2. Це заняття передбачало навчання школярів навичок саморегуляції (встановлення та закріплення правил взаємодії). Були застосовані рольові ігри («Правила конфліктного поводження», «Сигнали гніву», «Скульптура настрою», «Музичні імпровізації»); ігрові прийоми («Порахуй до 10 і виріши...», «Як прибрати гнів зі сцени»). Зміст вправ див у Додатку П. Проводились також бесіди з дітьми (табл. 4.5).

Заняття 3. Метою цього заняття було формування у дітей позитивних (конструктивних) форм поведінки і спілкування. Використовувались спеціальні вправи («Карта моєї поведінки», «Буду спілкуватися так...»), моделювання зразків адекватної поведінки, ігри – драматизації («Лялькова поведінка», «Навчимо ляльок спілкуватися», «Чому ми посварилися», «Миристь – миристь та більше не сварись»), рольові ігри («Поведінка у школі», «На прогулянці», «Бій півнів»), бесіди з учнями (табл. 4.5). Зміст наведених вправ див. у Додатку П.

Ми використовували також методи заохочення (за бажану і адекватну соціальну поведінку); прикладу (позитивний приклад поведінки учнів); перенесення сформованих еталонів поведінки у реальні життєві обставини. У цьому зв'язку використовувались різноманітні виховні ситуації для можливості їх подальшого узагальнення (на наступному етапі).

Заняття 4. Мета цього заняття – усунення надмірного емоційного напруження за допомогою техніки релаксації. Використовувались спеціальні вправи («Лимон», «Зсунь камінь», «Дихай вільно», «Тренуємо емоції»), фізичні вправи на розслаблення («Руки», «Сонячний зайчик», «Приємний масаж»), а також

засоби казкотерапії, арттерапії (малювання за допомогою кольору, спостереження картин природи та інших видів мистецтва). Зміст наведених вправ див у Додатку П.

Заняття 5. Мета цього заняття – розвиток у дитини позитивної самооцінки, завдяки чому зменшуються прояви агресивних реакцій. Використовувались спеціальні вправи («Мої спогади» – реконструкція дитиною свого позитивного образу, «У чому моя цінність», «Скарбничка моїх гарних вчинків», «Мої досягнення»), рольові ігри («Що мені у тобі подобається», «Стань таким, як...»).

III. Закріплюючий етап. Метою цього етапу було закріплення набутих у процесі корекційно-розвивальної роботи навичок: конструктивних форм поведінки учнів, подолання бар'єрів у спілкуванні, перенесення їх у нові життєві ситуації (можливість їх застосування у повсякденному житті), оцінювання саморегуляції свого емоційного стану і запобігання агресивним проявам. Цей етап передбачав три основних заняття.

Заняття 1. Мета цього заняття – закріплення конструктивних форм поведінки і спілкування учнів. Використовувались ігрові прийоми («Два барани», «Забудемо погане»), моделювання різних (реальних) життєвих ситуацій («програвання» двох варіантів: агресивного і неагресивного з наступними висновками), спеціальні вправи (навести приклади ситуацій, які потребують заохочення або покарання), акцентування уваги на досягненнях дитини та її успіхах у переборюванні труднощів (ведення щоденників «Мої успіхи», у яких визначається певний прогрес дитини: що було – що стало).

Заняття 2. Мета цього заняття – закріплення навичок самоконтролю: володіння собою у нестандартних стресових ситуаціях. Використовувались ігрові прийоми («Курчата», «Намалюй злу (добру) тварину»), спеціальні вправи на оцінювання певної ситуації спілкування і прогнозування варіантів її розвитку («Сигнали гніву», «Я вже можу...», «Злість пішла...», «Я керую собою»), розгляд ситуацій, у яких раніше учень проявляв агресію, з аргументацією її нового розвитку («Чому треба поводитись так...»). Зміст наведених вправ див. у Додатку П.

Заняття 3, заключне. Метою цього заняття було створення умов, які сприяли розслабленню дітей, приведенню їх емоційного стану в норму через творчу діяльність і використання засобів мистецтва, що усуває подальшу агресію. Учні виконували спеціальні завдання («Розмалюй кульки», «Малюємо веселі обличчя» – на визначення кольору веселих, добрих облич: «Чому?»); використовувались також спеціальні вправи («Слухаємо приємну музику», «Музика дощу», «Якого кольору літо?», «Намалюю радощі»). На цьому занятті певний час був присвячений прослуховуванню музики, розгляду картин природи, інсценуванню улюблених казок з визначенням певних еталонів поведінки і спілкування їх головних героїв; виконанню улюблених справ (бісероплетіння, виконання аплікацій з паперу, декупажу тощо). Все це ми обрали в якості засобів розвитку у дитині розуміння її внутрішнього світу, способу зняття у неї агресивності, запобігання негативним проявам взагалі, вихованню у дитини впевненості, можливості розв'язати її суттєві проблеми іншим, мирним шляхом.

Крім того, проблема агресивності дітей обговорювалась у процесі роботи батьківського лекторію, оскільки досить часто дитяча агресивність зароджується у колі сім'ї на прикладі асоціальної поведінки дорослих. У зв'язку з цим, з батьками учнів були проведені відповідні лекції (їх тематика представлена в табл. 4.5), їм була запропонована пам'ятка щодо запобігання агресивності у дітей (текст пам'ятки див. у Додатку Р).

Представлені вище заходи (корекційні вправи, рухливі ігри, релаксаційні комплекси тощо) проводились не лише у процесі виховної роботи в позакласний час, але й у вільний час, на перервах, надавались у якості домашніх завдань для поліпшення результатів зняття загальної тривожності та агресивності учнів.

Ми вважаємо, що лише у комплексній роботі, спрямованій як на підвищення успішності навчання і поведінки школярів з вадами розвитку, так і на усунення окремих негативних проявів дезадаптації, можна досягти позитивних результатів, тобто допомогти дітям відчувати себе комфортно в

умовах спеціального навчального закладу, оволодіти соціальними нормами поведінки та спілкування у різних сферах життєдіяльності.

4.1.2. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії індивідуалізації.

Виявлені на констатувальному етапі дослідження особливості самосвідомості та самооцінки РВ учнів, як найважливіших показників виявлення успішності соціалізації на стадії індивідуалізації, переконливо довели, що для їх формування необхідні спеціальні корекційно-виховні заходи. Ось чому роботу на цій стадії розглядаємо як систему цілеспрямованого педагогічного впливу на дітей з інтелектуальними вадами на підставі використання адекватних засобів, які забезпечують оптимальні умови для усвідомлення і розвитку дитиною своїх індивідуальних властивостей і можливостей.

Завданнями цього етапу було визначено наступні:

- формування здатності до усвідомлення й адекватного оцінювання дитиною своїх індивідуальних властивостей;
- розкриття та розвиток у дитини позитивного особистісного потенціалу, допомога у набутті віри у себе, прагненні самореалізуватися;
- формування в учнів досвіду самостійного прийняття рішень, адекватної оцінки результатів своєї діяльності, усвідомлення здібностей у різних видах діяльності та можливостей їх прояву.

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за основними змістовими лініями відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу (с. 265), які було визначено на основі проведення констатувального експерименту:

- 1) формування в учнів адекватної самооцінки, самосвідомості; усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей;
- 2) добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

Реалізація поставлених завдань розробленої нами корекційно-розвивальної програми включала різні виховні заходи і здійснювалась у процесі позакласної роботи. Зміст програми співвідносився з визначеним змістом соціалізації на стадії індивідуалізації (див. Додаток Л). При цьому експериментальна робота передбачала дотримання наступних педагогічних вимог: сприймання індивідуальності кожної дитини як особливо значущої цінності; формування в учнів знань, умінь, навичок із самопізнання і саморефлексії; способів самореалізації та самоствердження; можливість вибору учнями форм і способів своєї реалізації у школі та в колективі однолітків; оптимальне поєднання групових й індивідуальних форм корекційно-розвивальної роботи, спрямованих на розвиток у дитини її потенційних можливостей, розкриття здібностей [195].

Робота проводилась за спеціальною програмою, яка включала відповідні модулі та передбачала використання під час виховних годин розроблених нами бесід і диспутів. Було також передбачено й лекції для батьків учнів (табл. 4.9).

Таблиця 4.9

**Орієнтовна тематика бесід і лекцій згідно з модулями
корекційно-розвивальної програми на стадії індивідуалізації**

Модулі позакласної виховної роботи	Орієнтовна тематика бесід з учнями	Орієнтовна тематика лекцій для батьків учнів
Модуль 1. «Який я є»	«Я очима інших», «Мій словесний портрет», «Хто я?», «Погляд на себе», «Чи знаю я себе», «Скажи, люстерко»	«Наша дитина: яка вона?», «Чи знаємо ми свою дитину?», «Що я можу розповісти про свою дитину», «Унікальність нашої дитини»
Модуль 2. «Мої сильні або слабкі сторони»	«Вчимося оцінювати себе», «Мої досягнення», «Мої особливості: чим я пишаюсь», «Мої можливості: як їх підвищити», «Мої улюблені справи», «Що я можу», «У мене не виходить, але...»	«Як допомогти дитині позбутися недоліків», «Розвиваємо творчі здібності наших дітей», «Наша дитина: погляд зі сторони», «Розвиваємо самоповагу у дитини», «Чому дитині важко?»
Модуль 3. «Професії, яких навчають у школі»	«Мої можливості і майбутня професія», «Я і моя майбутня трудова діяльність», «Опановуємо майбутню професію: за і проти», «Професійно-трудова діяльність у школі», «Цих професій навчають у школі»	«Вибір майбутньої професії: допоможемо разом», «Шлях дитини до професії починається у школі», «При виборі професії у школі звертаємо увагу на...», «Вплив улюблених занять на вибір професійно-трудової діяльності»

Досягнення мети бесіди для учнів і лекцій для батьків передбачало дотримання вимог, які було визначено на стадії адаптації (с. 278).

Корекційно-розвивальна програма спрямовувалась на формування адекватної самооцінки учня, розвиток його індивідуальних властивостей. Оскільки основне правило виховання стверджує: виховувати – означає організувати діяльність [67], особливого значення набуває діяльність дітей, у процесі якої складаються певні відносини з однокласниками, відбувається оцінка ними її результатів. Саме у діяльності суттєво проявляються достоїнства і недоліки учнів, формується самооцінка дитиною своїх досягнень або невдач [29, 50, 55, 82, 154, 311, 312, 356, 370, 393].

Найбільшу можливість у цьому плані має діяльність, яка виходить на реальний, прогнозований результат і передбачає наочну градацію досягнень і помилок. Це потребує обговорення та оцінювання, порівняння досягнень кожного учня зі зразками, з досягненнями інших школярів. У спільній діяльності учні засвоюють і правила взаємовідносин між людьми, які соціально схвалюються, і пізнають себе крізь призму оціночних суджень і дій однолітків. У цьому зв'язку особлива увага приділялась колективній формі діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання її результатів, формується самооцінка дитини (трудова діяльність; діяльність під час відвідування гуртків, занять за інтересами; виконання певних доручень педагогів і дорослих; діяльність, спрямована на чергування у класі, у їдальні; прибирання у школі; робота на пришкольній ділянці і т. ін.).

Особливий акцент робився на формуванні у дітей правильної реакції на результати своєї (та інших) діяльності. Під час діяльності створювалась ситуація успіху на підставі надання учневі індивідуальної допомоги, спрямованої на зняття у нього певного страху перед виконанням завдань, невпевненості у своїх силах при включенні у запропоновану діяльність; позитивна емоційна атмосфера (легка або знайома ритмічна музика, доброзичливі відносини, спокійний тон звернення один до одного і педагога до дітей).

Відбувалась також актуалізація потенційних можливостей учня, опора на позитивні особливості кожної дитини. При цьому досягнення успіху у діяльності сприяло вихованню в учня почуття самоповаги: діти активно реагують на позитивне ставлення до себе, відчують прийняття себе і результатів своєї діяльності педагогом та іншими, починають поступово, навіть непомітно для себе, розуміти власну цінність і значущість. Ось чому цей процес здійснювався як безпосередньо, так і опосередковано, коли ми своєю поведінкою, висловлюваннями показували позитивне ставлення до дитини. Таке прийняття себе учень спочатку відчуває і тільки потім починає усвідомлювати, приймати себе таким, яким він є. Це сприяє формуванню у дитини з інтелектуальними вадами адекватної самооцінки.

При організації діяльності школярів ми дотримувались наступних вимог: дітям давались посильні завдання, що збільшувало їх шанси на успіх; після виконання кожного завдання проводились коментування і обговорення результатів діяльності, давалась їх адекватна оцінка; враховувалась думка колективу, проводилась оцінка результатів діяльності дитини іншими учнями; проводилось співставлення самооцінки кожної дитини з оцінкою учня (і результатів його діяльності) однокласниками.

У процесі організації та обговорення результатів діяльності ми намагалися виключити (або звести до мінімуму) як негативне оцінювання результатів дитини, що поступово призводить до заниженої самооцінки, так й надмірне її захвалювання, що формує завищену самооцінку. Певна увага приділялась й виключенню факторів, які травмують дитину і впливають на її самооцінку, у першу чергу в бік заниження (певні страхи, тривожність, напружені відносини з однокласниками, батьками, вчителями; виконання певних доручень, які не під силу тощо).

Корекційно-розвивальною програмою було передбачено також спеціальні заняття (модулі 1-2) на усвідомлення учнями себе, своїх індивідуальних якостей. Кількість занять кожного модуля, як і на стадії адаптації, визначалась результативністю роботи з учнями. На заняттях використовувались спеціальні

вправи, завдання, рольові ігри. Кожне заняття, на яке ми відводили одну годину, складалося із вступної, основної та заключної частин.

Вступна частина заняття тривала 10 хвилин і включала вступну бесіду педагога, яка допомагала дітям зрозуміти мету заняття. У зв'язку з цим використовувалися запитання на виявлення у дитини здатності усвідомлювати свої індивідуальні особливості. Також були задіяні вправи на активізацію позитивних емоцій і підвищення зацікавленості дітей.

Основна частина заняття тривала 35 - 40 хвилин і передбачала виконання спеціальних вправ, завдань, здійснення певної діяльності або проведення рольових ігор, досягнення мети яких передбачало дотримання вимог, визначених на стадії адаптації (с. 281). Після проведення рольової гри проводилось обов'язкове колективне обговорення її результатів.

Заключна частина заняття (10 хвилин) передбачала підбиття підсумків роботи, пригадування всіх видів діяльності, які були використані на занятті.

Розроблену програму формування в учнів самосвідомості та адекватної самооцінки наведено у табл. 4.10.

Таблиця 4.10

**Структура та зміст занять з формування в учнів з інтелектуальними
вадами самосвідомості та адекватної самооцінки**

№	Зміст заняття
I. Підготовчий етап	
1.1.	Знайомство з учнями. Виявлення у них рис характеру, індивідуально-психологічних особливостей і можливостей
1.2.	Підготовка дітей до роботи у групі, налаштування на позитивні результати, створення доброзичливої атмосфери
II. Корекційний етап	
Модуль 1. Який я є	
2.1.	Бесіда: «Хто я? Чи знаєш ти себе?» - навчання прийомів самопрезентації. Заповнювання щоденників
2.2.	Заняття: «Погляд на себе. Самооцінка» - формування усвідомлення себе, адекватної самооцінки
2.3.	Бесіда: «Я очима інших» - зіставлення оцінки товаришів з самооцінкою. Колективне обговорення
2.4.	Колективна діяльність (прибирання у класі) з наступним оцінюванням її результатів. Заповнювання щоденників

№	Зміст заняття
2.5.	Колективна діяльність (виготовлення виробів, виконання доручень) з наступним оцінюванням її результатів. Заповнювання щоденників
2.6.	Підсумок та колективне обговорення результатів занять. Уточнення записів у щоденниках
Модуль 2. Мої сильні або слабкі сторони	
2.7.	«Чим я можу пишатися: мої достоїнства» - виявлення позитивних сторін кожного учня. Заповнювання щоденників
2.8.	Бесіда: «Мої досягнення» – формування почуття власної гідності. Заповнювання щоденників
2.9.	Розвиток виявлених позитивних якостей і психофізичних можливостей у процесі трудової діяльності (прибирання території школи)
2.10.	Розвиток виявлених позитивних якостей і психофізичних можливостей у позакласній діяльності. Бесіда: «Мої улюблені справи»
2.11.	Розвиток виявлених позитивних якостей і психофізичних можливостей при виконванні певних доручень. Бесіда: «Що я можу»
2.12.	Підсумок і колективне обговорення результатів занять. Уточнення записів у щоденниках

Приклад одного із занять (модуль 1 – «Який я є») наведений у Додатку С.

У кожне із проведених занять включались різні спеціальні вправи, спрямовані на реалізацію завдань кожного модуля: модуль 1 – вправи: «Перетворення», «Інтерв'ю», «Чи знаєш ти себе?», «Хто я?», «Картки-характеристики», «Моя анкета», «Мої обличчя», «Гарячий стілець» [55, 79, 307]; модуль 2 – вправи: «Мої сильні сторони», «Мої достоїнства», «Мої слабкі сторони», «Вихвалянки», «Чарівник», «Напиши побажання», «Три бажання», «Трояндовий кущ» [там же]. Деякі з них представлені у Додатку С.

Слід зазначити, що у кожне заняття ми намагалися включити різні методи: бесіду, роз'яснення, спеціальні вправи, тренінги, ігри (рольові ігри), «прогривання» ситуацій, заохочення, приклад тощо. Було запропоновано також ведення щоденників за зразком тих, які застосовувались на стадії адаптації. У щоденниках діти відмічали свої індивідуальні властивості, які, на їх погляд, їм притаманні, а також свої позитивні та негативні сторони. Записи велись простим олівцем, тобто у процесі роботи над собою записи щодо певних негативних якостей можна було витерти, а в колонку з позитивними – дописати. Також у процесі пізнання учнем самого себе дописувались і

«відкривались» нові якості та особливості: ведення щоденників здійснювалось на рухливій, динамічній основі.

Наступна змістова лінія корекційно-розвивальної роботи передбачала допомогу учням у доборі профілів професійно-трудового навчання відповідно до визначених у них особливостей, можливостей і бажань (модуль 3).

Корекційно-розвивальна робота була спрямована, окрім надання учням інформації про коло професій, яких навчають у школі, й на формування у них здатності співставляти свої особливості та можливості з вимогами цих професій.

Основними завданнями корекційно-виховної роботи було визначено наступні: усвідомлення учнями значущості професії, якої навчають у школі, відповідних знань, умінь і навичок для їх подальшого життя і практичної діяльності; формування в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності, яка здійснюється у школі. Спеціальна корекційно-розвивальна програма передбачала роботу з учнями, батьками і вчителями.

Програму оптимізації добору профілів професійно-трудового навчання РВ учням наведено у табл. 4.11.

Таблиця 4.11

Структура та зміст занять щодо добору учням з інтелектуальними вадами профілів професійно-трудового навчання

№	Зміст заняття
Модуль 3. Професії, яких навчають у школі	
I. Пропедевтичний етап	
1.1.	Психолого-педагогічне вивчення школярів у контексті їх професійно-трудової підготовки. Спостереження за їх практичною діяльністю на уроках праці, у позакласній роботі, у вільний час
1.2.	Виявлення у дітей схильності (позитивних результатів, досягнень) до певного виду (профілю) трудової діяльності на підставі спостережень, бесід з учнями, їх батьками, вчителями
1.3.	Надання первинної інформації щодо професій, яких навчають у школі
II. Основний етап: визначення для учнів профілів професій, яких навчають у школі	
2.1.	Емоційне стимулювання дитини через створення ситуації новизни і зацікавленості в опануванні професії, якої навчають у школі. Бесіда: «Професійно-трудова діяльність у школі»

№	Зміст заняття
2.2.	Роз'яснення учням значущості визначення профілю професійно-трудового навчання з урахуванням виробничої необхідності, можливостей працевлаштування і заробітку. Бесіда: «Опановуємо майбутню професію: за і проти»
2.3.	Надання учням інформації про результати діяльності, які мають корисне і соціальне значення. Особливості використання у школі та побуті
2.4.	Знайомство з виставкою робіт за профілями професійно-трудового навчання у школі

Як видно з таблиці, робота з учнями здійснювалась за основними етапами: пропедевтичним і основним. На пропедевтичному етапі здійснювалось психолого-педагогічне вивчення школярів, їх можливостей з тим, щоб визначити бажаний для них профіль трудового навчання. Основна увага приділялась спеціально створеній ситуації успіху у процесі доступної та цікавої практичної діяльності дитини, формуванню у неї стійкої позитивної мотивації до праці.

Оцінка нахилів та здібностей дитини до певного виду праці здійснювалась на основі спостереження за її практичною діяльністю на уроках праці, у позакласній роботі, у вільний час. Результати спостереження доповнювались даними, отриманими від батьків, вчителів і самих учнів. Під час бесід з учнями, які проводилися здебільшого в індивідуальній формі, ми намагалися з'ясувати, яка професійно-трудова діяльність у школі є для них бажаною («Чому?»); наскільки вони розуміють сутність, специфіку цієї праці та її відповідність своїм можливостям. У процесі бесід з батьками (в індивідуальній формі, під час роботи батьківського лекторію) акцент робився на встановлення схильності дітей до певного виду трудової діяльності, уточнювалось, яким видом трудової діяльності займається дитина вдома, у вільний час, що любить робити, які має результати. Отримані дані співвідносились з даними педагогів. Результати спостережень і бесід з учнями, батьками і вчителями заносились у «Екран роботи школяра», який був заведений на кожного учня і де фіксувались досягнення дітей: їх певні перемоги; участь у конкурсах, виставках виробів, зроблених своїми руками;

практична трудова допомога товаришам, школі тощо. «Екран роботи школяра» пред'являвся класному керівнику і вчителям професійно-трудової підготовки з метою врахування цих даних під час визначення для учнів профілів професійно-трудового навчання.

Усвідомлення учнями важливості оволодіння загальнотрудовими вміннями та навичками конкретних профілів професій, яких навчають у школі, здійснювалось за допомогою відповідних бесід і диспутів (табл. 4.9), виховних годин, екскурсій на виробництво з обговоренням специфіки праці, а також колективного обговорення результатів трудової діяльності самих учнів. На реалізацію цієї мети були спрямовані й певні види практичних робіт: допомога у ремонті школи (використовувались навички професій, яких навчали у школі), залучення дітей у роботу гуртків, особливо за відсутності у школі бажаних для дітей профілів трудової діяльності.

На нашу думку, все це дає змогу більш об'єктивно оцінювати можливості дітей, співвідносити їх з визначенням профілю професійно-трудового навчання у школі.

4.1.3. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії інтеграції.

Як показали результати констатувального етапу дослідження, більшість РВ учнів зазнають істотних труднощів у використанні своїх індивідуальних властивостей у позакласний час, доборі занять за інтересами, адекватному визначенні свого місця в колективі однолітків.

У зв'язку з цим виникає необхідність спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на адекватне використання та подальший розвиток школярами своїх індивідуально-психологічних особливостей та можливостей у позакласний час, при виконанні ними соціальних ролей.

Завданнями цього етапу визначено наступні:

– орієнтування учнів на різнобічну діяльність, формування у них навичок самостійної організації свого вільного часу, різних форм дозвілля, залучення до активної участі у розв'язанні питань внутрішкільного життя;

– сприяння всебічному розвитку школярів, їх індивідуальних особливостей; оптимальному виконанню ними певних соціальних ролей відповідно до своїх нахилів і здібностей; забезпечення можливості кожній дитині знайти своє місце в колективі однолітків, а також принести певну користь колективу школи.

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за основними змістовими лініями відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу (с. 265), які було визначено на основі результатів констатувального експерименту:

1) використання та розвиток якостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків);

2) добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

Реалізація поставлених завдань розробленої нами корекційно-розвивальної програми здійснювалась на основі використання різних виховних заходів. Зміст програми співвідносився з визначеним змістом соціалізації на стадії інтеграції (див. Додаток Л). При цьому особливий акцент робився на врахуванні особливостей та потенційних можливостей учнів при організації різних форм позакласної діяльності; забезпеченні добровільності вибору школярами позакласних занять з урахуванням своїх особистих нахилів; сприянні розвитку здібностей у дітей під час занять за інтересами.

Спеціальна програма включала відповідні модулі, на заняттях кожного з них, насамперед виховних годин, використовувались розроблені нами бесіди і диспути. Було передбачено й лекції для батьків учнів (табл.4.12).

**Орієнтовна тематика бесід і лекцій згідно з модулями
корекційно-розвивальної програми на стадії інтеграції**

Модулі позакласної виховної роботи	Орієнтовна тематика бесід з учнями	Орієнтовна тематика лекцій для батьків учнів
Модуль 1. Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним	«Що таке вільний час?», «Дозвілля твоїх однолітків», «Кожному – улюблена справа у вільний час», «Хто завжди сумує?», «Займи себе сам», «Плануємо дозвілля», «Як організувати свій вільний час?», «Мій улюблений гурток»	«Як допомогти дитині організувати вільний час?», «Нам цікаво разом», «Сімейне дозвілля», «Улюблена справа нашої дитини», «Як зробити дозвілля цікавим і корисним?», «Умілі руки не зазнають нудьги», «Дитина допомагає...»
Модуль 2. Опановуємо соціальні ролі	«Мої обов'язки у класі», «Я – учень», «Я – черговий», «Я – санітар», «Що я можу у колективі?», «Як я виконую доручення?», «Наводимо чистоту», «Мої обов'язки вдома», «Хороший школяр – честь і гордість школи»	«Дитина дома: яка вона, що робить?», «Як налагодити відносини дитини у колективі?», «Різні ролі нашої дитини», «Доручення і обов'язки нашої дитини», «Сімейні ролі»

Досягнення мети бесіди для учнів і лекцій для батьків передбачало дотримання вимог, які були визначені на стадії адаптації (с. 278).

Корекційно-розвивальна програма (модуль 1) передбачала роботу за основними етапами: пропедевтичним, корекційним, заключним (табл. 4.13).

Таблиця 4.13

Структура та зміст занять щодо використання та розвитку особливостей і можливостей учнів з інтелектуальними вадами у позакласний час

№	Зміст заняття
Модуль 1. Як зробити для себе вільний час цікавим і корисним	
I. Пропедевтичний етап: розуміння значущості та необхідності позакласних занять	
1.1.	Формування у дітей знань про сутність і різні форми організації своєї діяльності у вільний час. Бесіда: «Що таке вільний час?»
1.2.	Формування в учнів розуміння значущості самостійної організації свого вільного часу, умінь вибору позакласних занять відповідно до своїх особливостей і можливостей. Бесіда: «Як організувати свій вільний час?»
1.3.	Розкриття сутності та різноманітності організації позакласних занять у школі

№	Зміст заняття
II. Корекційний етап: використання та розвиток індивідуально-психологічних особливостей і психофізичних можливостей учнів	
2.1.	Використання та розвиток позитивних якостей і можливостей учнів у процесі здійснення гурткової роботи. Бесіда: «Мій улюблений гурток»
2.2.	Використання та розвиток позитивних якостей і можливостей учнів під час занять за інтересами. Диспут: «Кожному – улюблена справа у вільний час»
2.3.	Використання набутих умінь під час виконання аналогічних домашніх завдань
III. Заключний етап: застосування своїх здібностей і вмінь у повсякденному житті	
3.1.	Виготовлення речей для побуту та інтер'єру; подарунків рідним, товаришам, гостям школи тощо
3.2.	Оформлення виставки творчих робіт учнів, а також робіт, виготовлених на заняттях з трудового навчання
3.3.	Участь у різних виховних заходах: конкурсах, виставках, концертах; організація свят; суспільно-корисна праця: допомога школі, батькам

Як видно з таблиці, на пропедевтичному етапі здійснювалось формування в учнів знань про сутність і різні форми, необхідність організації та планування позакласної діяльності. Така робота проводилась за допомогою бесід і диспутів (табл. 4.12), які були спрямовані на розуміння учнями важливості організації свого вільного часу, добору певного виду діяльності відповідно до своїх бажань, нахилів і можливостей. Учні переконувались, що позакласний час може бути цікавим, корисним і дуже різноманітним за змістом.

Крім того, проводились масові пізнавальні заходи (виставки, конкурси, змагання), а також здійснювалось відвідування учнями різних позашкільних установ: ігротеки, кінотеатру, бібліотеки, спортивного майданчика, музею з метою розширення у дітей уявлень про різні позакласні заходи, що дало змогу школярам збагатити свій досвід, «приміряти» свої можливості до кожного виду занять, зрозуміти залежність розвитку своїх здібностей від правильної їх організації. Як наслідок, в учнів виникає розуміння і потреба у необхідності організації свого вільного часу, налагодженні цікавого і корисного дозвілля на підставі використання своїх індивідуально-психологічних особливостей.

Далі розкривались особливості організації позакласної роботи у школі, її сутність і різноманітність (заняття за інтересами, функціонування гуртків);

робився акцент на можливість реалізуватися кожній дитині з урахуванням її нахилів, здібностей і бажань. У цьому зв'язку дітям показувались результати різної діяльності учнів, особлива увага зосереджувалась на інформації про гуртки, які функціонують у школі. З цією метою проводились різні заходи: відгуки учнів про свою роботу; виставки виробів, малюнків, які були виконані членами гуртків, що було ефективною формою агітації і сприяло залученню в роботу гуртків дітей, які сумнівались у своїх можливостях та їх не відвідували. Така робота позитивно впливала і на самих членів гуртка, сприяла бажанню й надалі займатися улюбленою справою, розвивати свої здібності, підвищувати свої можливості у процесі удосконалення набутих вмінь і навичок. Не останню роль у цьому відіграє і показ продукції (виробів), виготовленої школярами, яка є соціально значущою і соціально схваленою, а також може бути корисною у житті та побуті. Така робота, на нашу думку, впливає на бажання дитини й надалі розвивати свої здібності, надає їй впевненості та соціальної захищеності («Я також щось можу, моя робота потрібна»). З цією метою, наприклад, демонструвались гардини, які були пошиті дівчатками для спальних кімнат, фартухи – для подарунка мамі, бабусі або у їдальню школи для чергових; зверталась увага на вирощування квітів і різних зелених насаджень, рослин, за якими доглядали члени відповідного гуртка тощо.

Використовувались й відеозвіти – результати участі учнів школи у різних заходах: конкурсах (танцювальних, вокальних, хорових, драматичних, «Умілі руки»), концертах, святах, спортивних змаганнях, які демонструвались учням під час виховних годин або спеціальних занять і були спрямовані на кінцевий результат – зацікавити дитину будь-яким видом діяльності.

Після цього, на основі отримання учнями розгорнутої інформації, з ними проводилась бесіда з метою узагальнення і систематизації набутих знань щодо різноманітності, особливостей і корисності певних занять у вільний час, можливостей їх обрання для себе («Які заняття тебе приваблюють? Чому? Чим би ти хотів займатися? Які здібності для цього в тебе є? Чи зможеш ти займатися...?»). Дитина поступово підводилась до усвідомлення необхідності

адекватного вибору занять у вільний час, насамперед з тих, які пропонує школа, відповідно до своїх бажань, нахилів і можливостей. Також враховувалась думка вчителів, у процесі бесід з якими з'ясовувались інтереси, нахили дітей, їх досягнення. До уваги брались й дані бесіди з батьками учнів («Чим любить займатися ваша дитина вдома, у вільний час? У чому допомагає? До чого у неї є здібності?»). Спирались ми й на відомості з «Екрана роботи школяра», який використовувався на стадії індивідуалізації і надавав інформацію щодо дитини. Лише після цього кожному з них надавались рекомендації щодо опанування того чи іншого виду діяльності у позакласний час, вибору певних занять, напряму гуртка, які найбільше відповідають здібностям дитини.

Робота на корекційному етапі передбачала використання та розвиток виявлених індивідуально-психологічних особливостей і психофізичних можливостей дитини у позакласний час; набуття і удосконалення певних умінь і навичок. Це здійснювалось під час гурткової роботи, а також занять за інтересами.

Заняття гуртків ставили своєю метою розвиток виявлених здібностей у дітей і проводились відповідно плану виховної роботи у школі. Кожне заняття передбачало вступну, основну і заключну частини. Вступна частина передбачала бесіду, у процесі якої ставилась мета виконання завдання, визначались елементи виробів, які виготовлялись; відповідні матеріали та інструменти; давався детальний інструктаж, спрямований на послідовне поопераційне виконання завдань (виготовлення виробів). Основна частина була спрямована на самостійне виконання завдань, у процесі яких здійснювався індивідуальний підхід до учнів. Впродовж заключної частини проводився аналіз результатів роботи учнів з акцентом на їх успіхах. Давались й домашні завдання: зробити вироби, аналогічні тим, які виготовлялись на занятті; вироби для дому, побуту, що не тільки сприяло закріпленню набутих умінь, але й надавало впевненості дитині у своїх силах, підвищувало її самооцінку («І я можу бути корисним»).

Особлива увага зверталась на зв'язок визначеного для дитини профілю професійно-трудового навчання на стадії індивідуалізації з її діяльністю у позакласний час, напрямом гуртка, який вона відвідує, тобто згідно дібраного профілю дитині підбиралися заняття у вільний час, спрямовані на підвищення її професійно важливих якостей.

Заключний етап передбачав застосування отриманих учнями знань і умінь у повсякденному житті. Слід зазначити, що необхідною умовою усвідомленого і міцного засвоєння знань і умінь є їх використання у різних ситуаціях, коли у них виникає потреба. Якщо у процесі навчання учні здобувають певний досвід, але не можуть використовувати його при розв'язанні відповідних завдань, можна вважати, що навчання не досягло своєї мети [284]. Тому значна увага приділялась застосуванню набутих учнями знань і умінь під час відвідування гуртків і занять за інтересами у повсякденному житті. Це – виготовлення речей для побуту та інтер'єру; виготовлення прикрас із бісеру, природного матеріалу, черепашок – у подарунок матері, сестрі; допомога у ремонті школи, дому; оформлення картинної галереї (виставки) із своїх малюнків; написання віршів-побажань товаришам тощо. Результати суспільно значущої та корисної діяльності школярів використовувались при оформленні виставок творчих робіт учнів, проведенні різних виховних заходів і конкурсів; їх досягнення демонструвались під час проведення класних годин, батьківських зборів, висвітлювались у шкільній (класній) газеті.

Корекційно-розвивальна програма передбачала також розвиток соціально-психологічних якостей, необхідних для визначення учнями свого місця у колективі однолітків, їх прийняття групою на підставі адекватного виконання ними різних соціальних ролей (модуль 2).

Як показали результати констатувального експерименту, для достатньої кількості учнів цей процес пов'язується з певними труднощами, які проявляються передусім у їх невмінні адекватно виконувати соціальні ролі відповідно до своїх нахилів і можливостей, що зумовлює їх відторгнення групою, ускладнює інтегрування в колектив дітей.

Програму оптимізації виконання РВ учнями соціальних ролей наведено у табл. 4.14.

Таблиця 4.14

**Структура та зміст занять щодо оптимізації виконання
учнями з інтелектуальними вадами соціальних ролей**

№	Зміст заняття
Модуль 2. Опануємо соціальні ролі	
1.	Засвоєння учнями знань про різні соціальні ролі, їх виконання відповідно до своїх індивідуально-психологічних особливостей
1.1.	Заняття «Які доручення я виконую у класі»
1.2.	Можливість виконання (у класі, школі) різних доручень відповідно до своїх особливостей і можливостей, їх «примірювання» до себе
2.	Формування в учнів позитивного ставлення і бажання до виконання соціальних ролей (певних доручень) у шкільному колективі
2.1.	Аналіз правил виконання соціальних ролей (певного доручення)
2.2.	Визначення позитивних сторін виконання учнями кожної соціальної ролі. Соціально-рольові ігри: «Обов'язки чергового», «Хороший учень», «Санітар – перший помічник лікаря»
3.	Виконання учнями соціальних ролей (певних доручень) для підвищення впевненості у собі, налагодження відносин у колективі однолітків, для удосконалення свого соціального досвіду
3.1.	Виконання соціальних ролей (певних доручень) у колективі однолітків
3.2.	Добір кожному учню певної ролі (доручення) для виконання у колективі однолітків. Бесіда: «Що я можу у колективі»
3.3.	Модельовання стосунків дітей на підставі виконання ними соціальних ролей. Програвання різних соціальних ситуацій. Варіант ситуації: «Ти прийшов у їдальню пообідати». Колективне обговорення. Висновки

Як видно з таблиці, корекційно-розвивальна робота передусім передбачала ознайомлення дітей з різними соціальними ролями, з обов'язками, які з ними пов'язані, можливості їх виконання відповідно до своїх особливостей.

Визначення сутності соціальних ролей відбувалось за допомогою бесід (табл. 4.12), у процесі яких у дітей формувалось поняття: людина має поводитися у певній життєвій ситуації згідно прийнятими нормам, правилам поведінки. Це не проходить марно, а потребує відповідних знань, умінь і навичок. Необхідні також й певні якості, що пов'язане з функціями, які

виконують люди у суспільстві (для дітей це передусім роль учня, а також ролі, які вони виконують у школі: старости, санітара, бібліотекаря, природознавця, чергового). Далі діти знайомились з різними соціальними ролями, що, окрім бесід, здійснювалось на спеціальних заняттях за допомогою різних вправ та ігрових методик. Сутність соціально-рольових ігор (ігри у соціальні ролі, їх функції) полягає в тому, що дитина, граючи в когось, може усвідомити та змодельовати сам процес: особистість ніби «приміряє» на себе і виконує різноманітні ролі, що дають їй можливість проявити себе, певним чином репрезентувати себе соціуму. При цьому ретельна увага приділялась усвідомленню дитиною своїх індивідуальних властивостей для виконання певних доручень, можливостей їх виконання в колективі однолітків. Кожне заняття складалось із вступної, основної та заключної частин.

Приклад заняття (модуль 2 – «Опановуємо соціальні ролі») наведено у Додатку Т.

Формування в учнів позитивного ставлення і бажання до виконання соціальних ролей (певних доручень) у колективі однолітків проводилось на основі аналізу правил виконання ролей [95]. Визначення позитивних сторін виконання учнями соціальних ролей відбувалось під час проведення бесід (табл. 4.12). Називались повага з боку батьків, вчителів і однокласників, моральне задоволення, впевненість у своїх силах, набуття життєвого досвіду, можливість приносити користь оточуючим. Проводились соціально-рольові ігри («Санітар – перший помічник лікаря», «Урок», «Хороший учень», «Прийом на роботу», «Озеленення території школи», «Обов'язки чергового») і вправи («Соціальна роль: добре і погане», «Перевір себе») [там же], у процесі яких у дітей формувалось позитивне сприйняття кожної соціальної ролі на підставі засвоєння понять: не може йтися про погані чи хороші соціальні ролі; кожній ролі притаманні свої позитивні й негативні сторони; характер сприйняття ролі та ставлення до неї залежать у першу чергу від самої людини, її попереднього досвіду і власних бажань. Зміст ігор і вправ див. у Додатку Т.

Значна увага приділялась виконанню учнями певних доручень у класі, розгляду їх обов'язків (та їх відповідної поведінки) для підвищення впевненості у собі, налагодження відносин у колективі однолітків, для удосконалення свого соціального досвіду. З цією метою проводились заняття з використанням бесід, ігрових методик, вправ, які були спрямовані на згуртування членів групи, стимулювання спілкування дітей між собою. Зверталась увага на те, яке місце у сім'ї, школі, класі, серед друзів займають діти, як себе поводять, які доручення виконують тощо.

Налагодженню відносин в учнівському колективі у процесі виконання соціальних ролей сприяють певні уміння, які ми формували під час проведення занять: вміння слухати, розпочати і підтримувати розмову, ставити запитання, контролювати себе, робити компліменти, звертатися за допомогою, пояснювати свою точку зору, просити пробачення, переконувати і підтримувати інших, допомагати іншим, відстоювати свої права, реагувати на невдачу, розподіляти обов'язки згідно з можливостями та індивідуальними особливостями кожного тощо [95]. Це здійснювалось на спеціальних заняттях через моделювання різних ситуацій на підставі їх «програвання». Приклад «програвання» соціальної ситуації («Ти прийшов у їдальню пообідати») наведено у Додатку Т.

4.1.4. Методика забезпечення соціалізації учнів на стадії ранньої трудової підготовки.

Як показали результати констатувального етапу дослідження, більшість РВ учнів зазнають істотних труднощів у процесі професійно-трудової підготовки, яка здійснюється у школі, хоча на цій стадії, як ніде, дитина повинна професійно зростати з опорою на свої психофізичні можливості. Основними причинами, які утруднюють професійне орієнтування школярів, за отриманими даними, визначені наступні: викривлене уявлення дитини про власні можливості; завищена (що спостерігається частіше) або занижена

самооцінка; недостатня або неправильна інформованість про різні професії, умови їх праці; несформованість соціальних мотивів трудової діяльності.

У зв'язку з цим виникає необхідність спеціальної роботи, спрямованої на розвиток можливостей учнів у контексті їх професійної підготовки, що передбачає пошук нових, найбільш оптимальних і ефективних шляхів забезпечення соціалізації дітей через професійно-трудове навчання у спеціальній загальноосвітній школі.

Завданнями цього етапу визначено наступні:

– підвищення ефективності профорієнтаційної роботи на основі надання школярам розгорнутої інформації про коло професій, яких навчають у школі, та вимог, які висуваються до їх виконавців (кваліфікації, найбільш важливих характеристик: предмета, мети, умов, знарядь праці, перспектив працевлаштування);

– підвищення ефективності професійно-трудової діяльності школярів;

– посилення соціальної спрямованості професійно-трудового навчання учнів на основі забезпечення виготовлення соціально значущої продукції;

– формування навичок спільної професійно-трудової діяльності і спілкування у процесі професійно-трудової діяльності (звернення за допомогою, оцінка результатів діяльності тощо).

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за основними змістовими лініями відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу (с. 265), які було визначено на підставі результатів констатувального експерименту:

1) орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі);

2) підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

Реалізація поставлених завдань розробленої нами корекційно-розвивальної програми здійснювалась на основі використання різних виховних заходів. Зміст програми співвідносився з визначеним змістом соціалізації на

стадії ранньої трудової підготовки (див. Додаток Л). При цьому при організації корекційної роботи особливий акцент робився на врахування нахилів і можливостей дитини, здійснення індивідуального підходу до кожного учня, забезпечення позитивної та дружньої атмосфери у процесі занять з професійно-трудової підготовки; підвищення в учнів інтересу до професій шкільного спрямування; моральне і матеріальне стимулювання професійно-трудової діяльності на основі оцінювання й висвітлення її результатів, залучення дітей до їх обговорення й аналізу.

Спеціальна програма включала відповідні модулі, на заняттях кожного з них використовувались розроблені нами бесіди і диспути з метою надання учням певної інформації про світ професій (насамперед тих, яких навчають у школі), притаманні їм види праці та конкретні дії, показники успішності; зверталась увага на їх відповідність можливостям дітей. Було передбачено також і лекції для батьків учнів (табл.4.15).

Таблиця 4.15

**Орієнтовна тематика бесід і лекцій згідно з модулями
корекційно-розвивальної програми на стадії ранньої трудової підготовки**

Модулі позакласної виховної роботи	Орієнтовна тематика бесід з учнями	Орієнтовна тематика лекцій для батьків учнів
Модуль 1. Світ професій: профорієнтаційна робота	«Про майбутню професію», «Ким бути?», «Що треба знати про світ професій?», «Усі професії важливі, усі професії потрібні», «Де я зможу працювати за своєю професією», «Професія моїх батьків», «Важливість професії для кожного з нас», «Цих професій навчають у школі», «Чому мені подобається професія, якої я навчаюсь у школі»	«Про яку професію мріє наша дитина», «На чому будується інтерес до професії», «Професія батьків – продовження робітничих династій», «Вибір професії: школа радить», «Школа надає можливість»
Модуль 2. Як правильно визначити професію	«Вимоги моєї професії», «Які професійні якості я маю розвивати», «Що мені допоможе успішно працювати», «Хто мені допоможе обрати професію?», «Я і професія», «Чого я можу досягти у своїй професії»	«Визначення професії для дитини: зробимо разом», «Правильний вибір професії – крок до самостійного життя», «Що може наша дитина?», «Професійні очікування нашої дитини»
Модуль 3. Мої перші професійні досягнення	«Своїми руками», «Мої професійні досягнення», «Я це зможу», «Як бути корисним?», «Підвищуємо свою професійну майстерність», «Майстер своєї справи»	«Дитина може і хоче бути корисною», «Крок до професійної діяльності починається вдома»

Досягнення мети бесіди для учнів і лекцій для батьків передбачало дотримання вимог, які були визначені на стадії адаптації (с. 278).

Корекційно-розвивальна програма (модуль 1) була спрямована на надання учням розгорнутої, але доступної інформації про світ професій, яких навчають у школі, їх різноманітність. Це здійснювалось завдяки профорієнтаційній роботі, підвищенню її ефективності, яку визначено як результативну складову забезпечення соціалізації на стадії ранньої трудової підготовки у спеціальній школі. Профорієнтаційна робота організовувалась поетапно [42] з урахуванням змісту програм з трудового навчання, а також особливостей РВ дітей.

Розроблену програму оптимізації профорієнтаційної роботи у спеціальному навчальному закладі наведено у табл. 4.16.

Таблиця 4.16

**Програма оптимізації профорієнтаційної роботи
у спеціальному навчальному закладі**

№	Зміст програми
Модуль 1. Світ професій	
I етап. Ознайомлення зі світом професій	
1.1.	Створення в учнів установки на значення і необхідність оптимального вибору людиною професії
1.1.1.	Значення правильного визначення для РВ дитини професії. Бесіда: «Коло професій: як знайти свою?»
1.2.	Актуалізація (відтворення) професійних знань, формування позитивного ставлення до трудової діяльності та різних професій
1.2.1.	Характеристика професій. Бесіда: «Що треба знати про світ професій? Читання літератури, перегляд телепередач, зустрічі з представниками робітничих професій»
1.2.2.	Екскурсія у столярну майстерню
1.2.3.	Екскурсія на швейну фабрику (ательє пошиття одягу)
1.2.4.	Екскурсія на об'єкт малярно-штукатурної справи
1.2.5.	Екскурсія на сільськогосподарський об'єкт або підприємство служби побуту
1.2.6.	Диспут за результатами проведених екскурсій: «Чи потрібні професійні знання, щоб бути майстром своєї справи?»

№	Зміст програми
II етап. Формування позитивного ставлення до професій, яких навчають у школі	
2.1.	Формування в учнів знань до професій, яких навчають у школі, та позитивного ставлення до них
2.1.1.	Формування знань про суспільну значущість, види, умови і знаряддя праці, заробітну платню. Бесіда: «Цих професій навчають у школі»
2.1.2.	Професійні свята (виховні заходи): «Цінність професій, яких навчають у школі», «День швачки», «День столяра», «День штукатурно-малярної справи» тощо
2.1.3.	Диспути: «Мое ставлення до професій, яких навчають у школі», «Шануймо людей робітничих професій»
2.1.4.	Година порад: «Для оволодіння професією, якої навчають у школі, мені потрібно...»
2.1.5.	Професійно-ділові ігри: «Наша фабрика краща» (столярна справа); «Приготування розчину для малярних робіт», «Гарні кольори» (малярна справа); «Одягаюсь модно», «Модний вирок» (швейна справа)
2.1.6.	Обговорення життєвих ситуацій, пов'язаних з професіями, яких навчають у школі
2.1.7.	Екскурсії на підприємства у межах професій, яких навчають у школі
2.1.8.	Зустрічі з працівниками професій, яких навчають у школі

Як видно з таблиці, робота (модуль 1) починалась з установки на значення і необхідність визначення для РВ старшокласників професії. З цією метою використовувалися бесіди (табл.4.15), які проводились під час виховних годин у цікавій, доступній формі, з опорою на життєвий досвід дітей, їх знання та уявлення. Даючи учням поради, особливо підкреслювалось значення їх поінформованості про світ професій, вказувалось на необхідність знань про суттєві, найбільш важливі характеристики: не можна вибирати сферу діяльності, не знаючи роду занять у ній.

Актуалізація (відтворення) професійних знань учнів передбачала наявність у них уявлень про різні професії, поступове набуття важливої інформації у процесі бесід, читання літератури, перегляду телепередач, зустрічей з представниками робітничих професій тощо. При цьому учні повинні були не тільки самостійно оперувати необхідними знаннями про професії, знати специфіку кожної з них, але й знати, які вимоги до людини ними ставляться, які властивості потрібні для оволодіння цією професією.

Так, наприклад, актуалізація знань учнів під час проведення бесіди на тему: «Важливість професії для кожного з нас» здійснювалась за планом на підставі наступних питань (колективне обговорення): Для чого потрібна людині професія? Яка цінність професій для суспільства, громадян країни? Яке значення має професія для вас і вашого життя? Назвіть професії, яких навчають у школі. Яке їх значення для суспільства? Чи цікаві ці професії для вас? Чому? Поясніть свою думку.

Продовження роботи відбувалось на спеціальних заняттях, кожне з яких складалось із вступної, основної та заключної частин. Приклад заняття на тему: «Світ професій» наведено у Додатку У.

Формування позитивного ставлення учнів до трудової діяльності та представників робітничих професій, а також набуття певного професійного досвіду відбувалось під час екскурсій (на підприємство служби побуту, на швейну фабрику чи ательє, на сільськогосподарський об'єкт, столярну майстерню; об'єкт, де застосовуються малярно-штукатурні роботи тощо).

Так, екскурсія у столярну майстерню передбачала мету розширити знання, світогляд РВ учнів за напрямом столярної справи; ознайомити з особливостями роботи працівників за профілем, її умовами, виробами; надати учням можливість «приміряти» цю професію до себе, своїх індивідуальних особливостей.

Екскурсія на швейну фабрику (ательє пошиття одягу) ставила за мету розширити уявлення РВ учнів про працю швеї; ознайомити з технологією пошиття одягу та окремих його деталей; з робочими місцями швейних працівників, особливостями їх роботи, дотриманням техніки безпеки; ознайомити з продукцією, яка виготовляється на швейному підприємстві; надати учням можливість «приміряти» професію швачки до себе, своїх індивідуальних особливостей.

Екскурсія на об'єкт малярно-штукатурної справи ставила за мету розширити уявлення РВ учнів про роботу малярів-штукатурів; ознайомити з основними інструментами малярної справи; простежити за колективною

діяльністю працівників на робочому місці; надати учням можливість «приміряти» професію маляра-штукатура до себе, своїх індивідуальних особливостей.

Корекційно-розвивальна робота передбачала також формування в учнів позитивного ставлення до професій, яких навчають у школі, та розвиток у них необхідних професійних якостей. Це здійснювалось як продовження роботи, розпочатої на стадії індивідуалізації у межах добору для учнів профілів професійно-трудоного навчання, і здійснювалось з опорою на вже набутий ними досвід. Під час проведення бесід (табл.4.14) школярі переконувались, що професії, яких навчають у школі, націлені на конкретні практичні результати і приносять користь. Школярі отримували ще більш розгорнуту інформацію про ці професії: види діяльності, умови і засоби, знаряддя праці, заробітну платню і можливість додаткового заробітку.

Проводились також спеціальні виховні заходи: свята, присвячені професіям, які надає школа («День швачки», «День столяра», «День штукатурно-малярної справи», «Значущість професій, яких навчають у школі»), виховні години-спілкування («Моє ставлення до професій, яких навчають у школі», «Шануймо людей робітничих професій», «Справа майстра побоюється», «Майстер-золоті руки»), година порад («Для оволодіння шкільною професією... мені потрібно...»), професійно-ділові ігри (столярна справа – «Наша фабрика краща»; малярна справа – «Приготування розчину для малярних робіт», «Гарні кольори»; швейна справа – «Одягаюсь модно», «Модний вирок»); обговорення життєвих ситуацій, які пов'язані з визначеними професіями. Були передбачені також екскурсії, зустрічі з працівниками робітничих професій (швачка, маляр-штукатур, столяр, озеленювач тощо).

Корекційно-розвивальна робота (модуль 2) була спрямована на визначення для учнів майбутньої професії на основі вміння співставляти свої особливості та можливості з вимогами певних професій.

Ми спиралися на погляди вчених (В.І. Бондар [50], Г.М. Дульнев [111], Г.М. Мерсіянова [229], С.Л. Мирський [231], К.М. Турчинська [413],

О.П. Хохліна [426] та ін.) про те, що професійно-трудова підготовка РВ школярів має здійснюватися з урахуванням особливостей та можливостей їх розвитку.

Розроблену програму оптимізації визначення для учнів майбутньої професії наведено у табл. 4.17.

Таблиця 4.17

**Програма оптимізації визначення
для учнів з інтелектуальними вадами майбутньої професії**

№	Зміст програми
Модуль 2. Як правильно визначити професію	
1. Актуалізація знань про власний образ «Я» і про світ професій	
1.1.	Співставлення особливостей і можливостей дитини з вимогами певної професії. Бесіда: «Вимоги моєї професії». Колективне обговорення
1.2.	Розкриття сутності та основних напрямів визначення професії. Колективне обговорення. Сюжетно-рольова гра: «Відповідає – не відповідає». Аналіз і обговорення. Бесіда: «Я і професія». Висновки
1.3.	Опрацювання пам'ятки «Поради тим, хто визначається з професією»
1.4.	Вправа «Мій професійний автопортрет». Робота у зошитах
1.5.	Вправа «Підбери до професій характеристики»
1.6.	Професійно-ділова гра «Оціни свої можливості» (різні варіанти)
1.7.	Заповнення анкети старшокласника щодо визначення професії (самостійно, разом з батьками учнів)
Модуль 3. Мої перші професійні досягнення	
1.	Розширення сфери суспільно-корисної практичної діяльності школярів, подальший розвиток їх умінь і навичок, професійних якостей
1.1.	Усвідомлення учнями необхідності подальшого професійного зростання. Бесіда: «Підвищуємо свою професійну майстерність». Колективне обговорення
1.2.	Практична діяльність: праця у шкільних майстернях. Бесіда: «Я це зможу»
1.3.	Удосконалення професійних навичок під час занять за інтересами, занять у гуртках професійного спрямування. Бесіда: «Своїми руками»
1.4.	Бесіда: «Як бути корисним?». Проведення суспільно-корисних акцій. Допомога школі
2.	Удосконалення набутих професійних знань, умінь і навичок у процесі виготовлення соціально значущої продукції
2.1.	Виготовлення виробів, які мають соціальне значення, їх практичне використання у школі та побуті. Бесіди: «Мої професійні досягнення», «Майстер своєї справи»
2.2.	Підведення підсумків занять. Творчі конкурси, виставки: «Краща швачка», «Золота голка», «Чарівний пензлик», «Чудо-майстер»; виставки-продажі; ярмарок продукції, виготовленої учнями

Як видно з таблиці, робота передусім була спрямована на актуалізацію (відтворення) учнями знань щодо визначення професії: про власний образ «Я» та світ професій. Це здійснювалось за допомогою бесід (табл. 4.15), у процесі яких особливий акцент робився на узагальнення знань учнів про себе та різноманітність професії, співставлення своїх психофізичних можливостей з її вимогами. Використовувались наступні питання для обговорення: На вашу думку, чи всі люди відчують задоволеність від тієї праці, яку вони виконують? Чи може бути щасливою людина, яка не отримує задоволення від обраної професії, праці? Від чого це залежить? Поясніть. Чи можуть люди помилятися у своєму виборі? Які вони роблять помилки? Чи треба знати правила визначення професії?

Впродовж такого обговорення учні підводились до самостійного висновку, чому люди припускаються помилок у визначенні для себе професії і що для цього потрібно знати, тобто поступово вони отримували інформацію, необхідну для правильного визначення професії. З цією метою використовувались різноманітні сюжетно-рольові ігри, наприклад: «Відповідає – не відповідає». Учням були запропоновані (або вони обирали самостійно) професії, назви яких були записані на картках. Обираючи картку, кожен учень мав визначитися з відповідністю для себе цієї професії. Отримані знання бралися за основу у розкритті сутності та основних напрямів визначення для учнів професії.

Робота починалась з проведення бесід, під час яких розкривались основи визначення професії: здатність учнів до аналізу своїх умінь і навичок та аналізу професій, їх співставлення (практична проба сил). Обговорювались питання: Що необхідно знати про себе? Що потрібно знати про світ професій? Які види праці притаманні цим професіям? Чи відповідають ваші особливості вимогам обраних професій? У чому це проявляється? Як впливають ваші здібності на визначення для себе професії? При цьому робився акцент на врахуванні трьох складових: «хочу» (врахування своїх бажань); «можу» (врахування своїх можливостей, здібностей, стану здоров'я); «треба» (врахування потреб ринку

праці). Ці слова на картках вивішувались на дошці, а учні записували їх у зошитах.

На спеціальних позакласних заняттях школярі працювали також з роздатковим матеріалом: на окремих аркушах їм була запропонована пам'ятка: «Поради тим, хто визначає свою професію» (див. Додаток У), де надавалась певна інформація, яка допомагала учням зважено підійти до визначення своєї майбутньої професійної діяльності.

Основними складовими пам'ятки були наступні:

1. Як визначити для себе професію? Що для цього треба знати?
2. «Який Я» – що мені необхідно знати про себе?
3. Світ професій, їх суттєві, найбільш важливі характеристики.
4. Я і майбутня професія – наскільки я відповідаю обраній професії. У чому це проявляється?
5. Хто мені допоможе у визначенні професії?
6. Де можна отримати інформацію про професії та професійні навчальні заклади (нашого міста, найближчого оточення)?
7. Я приймаю рішення щодо професійного визначення.

Базою для розробки придатності професій для РВ дітей було вивчення вимог професіограм. Професіограма – це «...опис і обґрунтування системи вимог, які пред'являються певною спеціальністю, професією або їхньою групою до людини» [201, с. 28]. Найважливішою складовою професіограми є психограма, що являє собою «...перелік вимог, які висуваються до психіки людини в контексті розвитку необхідних професійних здібностей» [там же]. На основі професіограм визначались вимоги до професій, яких навчають у школі (професіограми були складені педагогом раніше).

Вимоги до професій (столяра, слюсаря, будівельника, маляра-штукатур, швачки тощо) вивчались спочатку колективно, всією групою, з обговоренням кожної її складової, а потім кожен учень самостійно мав визначити відповідність своїх можливостей даним про обрану професію.

Професіограма передбачала розгляд наступних аспектів: загальні відомості про професію (її сутність, корисне значення, перспективи розвитку дитини в цій професії, попит на ринку праці); виробнича характеристика професії (предмет праці, умови праці, засоби праці); санітарно-гігієнічні умови праці (режим роботи, медичні протипоказання, вимоги до стану здоров'я); особливості працівника (перелік необхідних особливостей: уваги, сприйняття, пам'яті, емоцій, волі, моторики); шляхи оволодіння професією (заклад, де навчають професії, можливості професійного зростання).

Учнів підводили до загального висновку: визначена професія повинна відповідати здібностям, нахилам, професійній підготовці та стану здоров'я людини. Плакат з цим висновком вивішувався на дошці, а учні записували висновок у зошитах.

Закріплення набутих знань і вмінь відбувалось на спеціальних заняттях, на яких учні виконували вправи, завдання, проводились також професійно-ділові ігри. Їх приклади наведено у Додатку У.

Учням також було запропоновано заповнити спеціальну анкету старшокласника щодо визначення професії [79], над якою вони працювали як на спеціальному занятті у школі, так і вдома, разом з батьками (зміст анкети див. у Додатку У).

Корекційно-розвивальна робота (модуль 3) була спрямована й на розвиток професійно важливих якостей і можливостей учнів у процесі професійно-трудової підготовки, забезпечення її успіху через їх певні досягнення (табл. 4.17).

При цьому особлива увага приділялась створенню умов, які сприяють підвищенню рівня мотивації учнів до удосконалення своєї професійної діяльності: емоційне стимулювання і зацікавленість; усвідомлення важливості та корисності практичної діяльності й виготовленої продукції; наближення занять до умов виробничої діяльності; введення оцінок морального заохочення («Молодець!», «Старанний учень», «Справжній майстер», «У тебе золоті руки»).

На усвідомлення учнями необхідності подальшого професійного зростання, бажання підвищувати успішність своєї діяльності, робити добрі справи були зорієнтовані як бесіди (табл. 4.15), так і суспільно-корисна праця учнів (у шкільних майстернях: швейних, столярних, слюсарних та штукатурно-малярних; допомога школі у ремонті тощо), яка була продовженням роботи, започаткованої на стадії інтеграції.

З метою подальшого професійного зростання, розвитку відповідних трудових умінь і навичок, професійно важливих якостей, притаманних професіям, яких навчають у школі, учні також продовжували займатися в гуртках, де вони більш усвідомлено і виважено реалізували свої трудові вміння, відчували подальшу зацікавленість до цих професій. За результатами роботи гуртків проводились творчі конкурси: «Краща швачка», «Золота голка», «Кращий маляр», «Чарівний пензлик», «Золотий майстер» тощо.

Пильна увага приділялась виготовленню виробів, які мають соціальну значущість і практичне використання у школі та побуті. У цьому зв'язку у столярних майстернях школярі виготовляли кухонні дощечки, подарункові столові набори, скриньки; у швейних майстернях шили білизну, предмети одягу, інтер'єру і т. ін. Частина цих виробів призначалась на подарунки своїм рідним, друзям, гостям школи. Були організовані також виставки-продажі або ярмарки, де учні (або школа) отримували певні кошти за свою продукцію. Все це школярам надавало впевненості, сприяло становленню у них позитивного ставлення до діяльності, бажанню удосконалювати свої професійні навички, вміння та якості, розумінню практичної значущості для життя професійно-трудової підготовки, у тому числі й з професій, яких навчають у школі.

Формувальний експеримент за розробленою методикою проводився в процесі позакласної виховної роботи у спеціальних загальноосвітніх школах: №23, 41 м.Слов'янська, №34 м.Красного Лиману, №7 м.Миколаївки Донецької області, №29 м.Донецька. Всього в експерименті брали участь 240 учнів. Спеціальна робота проводилася з учнями експериментальної групи у

кількості 120 осіб. У контрольній групі, яка складалася із 120 школярів, заняття проводилися без внесення змін у виховний процес спеціальних загальноосвітніх шкіл.

Учні експериментальної та контрольної груп мали в основному аналогічні вихідні дані щодо розвитку та успішності, що відповідає вимогам педагогічного експерименту.

Для оцінки ефективності запровадженої системи корекційно-виховної роботи проводилися заключні зрізи даних в учнів контрольної та експериментальної груп щодо стану загальної соціалізованості дітей та їх соціалізованості за окремими показниками на кожній стадії. З цією метою використовувались методик, що й на констатувальному етапі дослідження.

Статистична значущість відмінностей кожного з досліджуваних показників визначалась на підставі використання χ^2 -критерію Пірсона. Цей критерій відноситься до непараметричних критеріїв згоди, який дає змогу виявити відмінності у розподілі ознаки та може бути застосований до номінативного типу даних, отже повністю задовольняє вимогам дослідження. Розрахунок критерію здійснювався відповідно до правил математичної статистики з урахуванням усіх можливих обмежень [22]. При цьому за теоретичну частоту було прийнято кількість учнів по кожному з рівнів розподілу показника до експерименту, за емпіричну – відповідна кількість учнів після експерименту. Отримане емпіричне значення критерію $\chi^2_{\text{емп.}}$ порівнювалось з критичним значенням $\chi^2_{\text{кр.}}$, яке відповідає обраному рівню достовірності ($p < 0,05$ та $p < 0,01$) та числу ступенів свободи, на основі чого робився висновок про прийняття або відкидання альтернативної гіпотези. При цьому за нульову гіпотезу H_0 було прийняте твердження про відсутність відмінностей у двох розподілах досліджуваного показника, за альтернативну гіпотезу H_1 приймалось твердження про суттєві відмінності у цих розподілах. Результати розрахунку χ^2 -критерію Пірсона для всіх показників, які досліджувались на різних стадіях соціалізації, представлені у Додатку Ф.

4.2. Результати дослідження та їх аналіз

Після завершення формувального етапу дослідження вивчалась ефективність розробленої нами системи корекційно-виховної роботи щодо забезпечення соціалізації дітей з інтелектуальними вадами на різних її стадіях в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Проведене дослідження підтвердило наше припущення про можливість забезпечення соціалізації учнів завдяки спеціально організованому педагогічному процесу.

4.2.1. Формування в учнів адаптаційних можливостей.

Вивчення стану соціалізованості РВ школярів на стадії адаптації після проведення формувального експерименту здійснювалось на підставі показників, які найбільше впливають на перебіг адаптації та які були обрані за предмет корекційно-розвивального впливу. До таких показників відносяться: успішність навчання і поведінки, тривожність (особистісна, ситуативна, шкільна) та агресивність.

Ми припустили, що результати можна покращити, якщо використовувати запропоновану нами систему корекційно-виховної роботи. На позитивне ставлення дітей до школи і навчання взагалі суттєво впливає створення певної установки, у процесі якої їм роз'яснюється значущість і необхідність навчання, визначаються основні труднощі їх перебування у школі; робиться акцент на надання відповідної допомоги на основі встановлення довіри до вчителя. Ось чому особливу увагу ми звертали на створення доброзичливої атмосфери, емоційно-позитивного настрою у школярів, що, на нашу думку, буде сприяти виникненню у них бажання перебувати у школі, підвищує інтерес дітей до навчання взагалі.

Оскільки на успішність навчання і поведінки учнів суттєво впливають показники тривожності та агресивності, що було встановлено на констатувальному етапі дослідження, доцільним було виявлення динаміки цих показників в учнів контрольної та експериментальної груп.

Адаптованість за показником тривожності.

Отримані дані дозволяють говорити про ефективність використаної у дослідженні методики. Рівень адаптованості за показником тривожності значно змінився лише в учнів експериментальної групи, в той час як в учнів контрольної групи не виявлено позитивної динаміки (табл. 4.18).

Таблиця 4.18

Дані щодо рівня адаптованості учнів контрольної та експериментальної груп за показником тривожності (у % від загальної кількості)

Рівень	Особистісна тривожність				Ситуативна тривожність			
	Контр. група		Експер. група		Контр. група		Експер. група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Високий	53,33	56,67	60,00	33,33	46,67	50,00	53,33	26,67
Середній	36,67	33,33	30,00	40,00	40,00	33,33	33,33	40,00
Низький	10,00	10,00	10,00	26,67	13,33	16,67	13,33	33,33

Аналіз даних показує, що у контрольній групі кількість учнів з високим рівнем особистісної тривожності дещо зросла (з 53,33% до 56,67%). Зафіксоване також незначне зменшення кількості школярів з середнім рівнем особистісної тривожності (з 36,67% до 33,33%), у той час як кількість дітей з низьким її рівнем залишилась незмінною (10,00%). Така ситуація вказує на те, що цей показник дезадаптованості не зникає сам по собі, а лише загострюється. Відсутність значущих змін рівня особистісної тривожності в учнів контрольної групи підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,15$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

Встановлено, що зниженню особистісної тривожності у дітей сприяє використання спеціально розробленої методики. Так, за даними таблиці, в експериментальній групі кількість учнів з низькою особистісною тривожністю значно збільшується після проведення корекційно-розвивальних занять (з 10,00% до 26,67%), натомість суттєво знижується кількість дітей з високим

рівнем (з 60,00% до 33,33%). Зафіксоване також деяке зростання середнього рівня особистісної тривожності (з 30,00% до 40,00%) за умови зниження її високого рівня. Застосування χ^2 -критерію Пірсона вказує на наявність статистично значущих (при $p < 0,01$) змін рівня особистісної тривожності в учнів експериментальної групи ($\chi^2_{\text{емп.}} = 12,89$; $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=2$).

Аналогічні результати були отримані й за показниками ситуативної тривожності, які в учнів контрольної групи після експерименту не зазнали істотних змін. Отже, до експерименту у 46,67% учнів виявлено високий рівень ситуативної тривожності, після – у 50,00%; середній рівень відповідно: у 40,00% і 33,33% учнів, низький – у 13,33% і 16,67% учнів. На відсутність статистично значущих змін рівня ситуативної тривожності в учнів контрольної групи вказує отримане значення χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}} = 0,66$; $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

Протилежна ситуація спостерігається в експериментальній групі, в якій кількість учнів з низьким рівнем ситуативної тривожності після проведення корекційно-розвивальних занять суттєво збільшується (з 13,33% до 33,33%), а кількість учнів з високим рівнем знижується (з 53,33% до 26,67%). Виявлено також незначне збільшення даних середнього рівня (з 33,33% до 40,00%) за рахунок переходу частини дітей з високого рівня. Застосування χ^2 -критерію Пірсона також вказує на наявність в учнів експериментальної групи статистично значущих (при $p < 0,01$) змін рівня ситуативної тривожності ($\chi^2_{\text{емп.}} = 13,40$; $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=2$).

Слід зазначити, що після спеціального педагогічного впливу учні експериментальної групи стали більш активними, підвищився їх настрій і позитивний емоційний стан, що позначилося на їх поведінці та стосунках з однокласниками й вчителями. Втім, отримані результати вказують на необхідність посилення роботи, спрямованої на зниження показників як особистісної, так і ситуативної тривожності, на наступних стадіях соціалізації, насамперед завдяки формуванню у школярів адекватної самооцінки.

Як ми переконалися, на адаптованості учнів суттєво позначаються й показники шкільної тривожності. Загальний рівень шкільної тривожності в учнів контрольної групи, які не навчались за спеціальною методикою, не показав позитивної динаміки (табл.4.19).

Таблиця 4.19

Дані щодо загального рівня шкільної тривожності в учнів контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	20,00	23,33	26,67	13,33
Середній	66,67	66,67	63,33	56,67
Низький	13,33	10,00	10,00	30,00

Як видно з таблиці, кількісні дані показників середнього рівня шкільної тривожності в учнів контрольної групи не змінилися (66,67%), натомість зросла кількість школярів з високим її рівнем (з 20,00% до 23,33%) і дещо знизилась кількість учнів з низьким рівнем (з 13,33% до 10,00%). Це свідчить про те, що процес навчання для дітей пов'язується з суттєвими труднощами, які не зникають самі по собі, а загострюються, що відбивається на загальному рівні шкільної тривожності. Відсутність значущих змін загального рівня шкільної тривожності учнів контрольної групи підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,42$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

В експериментальній групі значно зростає кількість учнів з низьким рівнем шкільної тривожності (з 10,00% до 30,00%) з поступовим зменшенням показників середнього (з 63,33% до 56,67%) і високого (з 26,67% до 13,33%) рівнів. Застосування χ^2 -критерію Пірсона показало значущі (на рівні $p < 0,01$) позитивні зміни цього показника ($\chi^2_{\text{емп.}}=14,21$; $\chi^2_{\text{кр.}}=9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=2$).

Аналіз отриманих даних щодо окремих показників шкільної тривожності («переживання соціального стресу», «фрустрація потреби в досягненні успіху»,

«страх самовираження», «страх ситуації перевірки знань», «страх не відповідати очікуванням оточуючих», «низька фізіологічна опірність стресу», «проблеми та страхи у взаєминах з вчителями») в учнів контрольної групи не показав суттєвих позитивних змін. Незначна позитивна динаміка спостерігається лише за фактором «низька фізіологічна опірність стресу» (див. рис. 4.1).

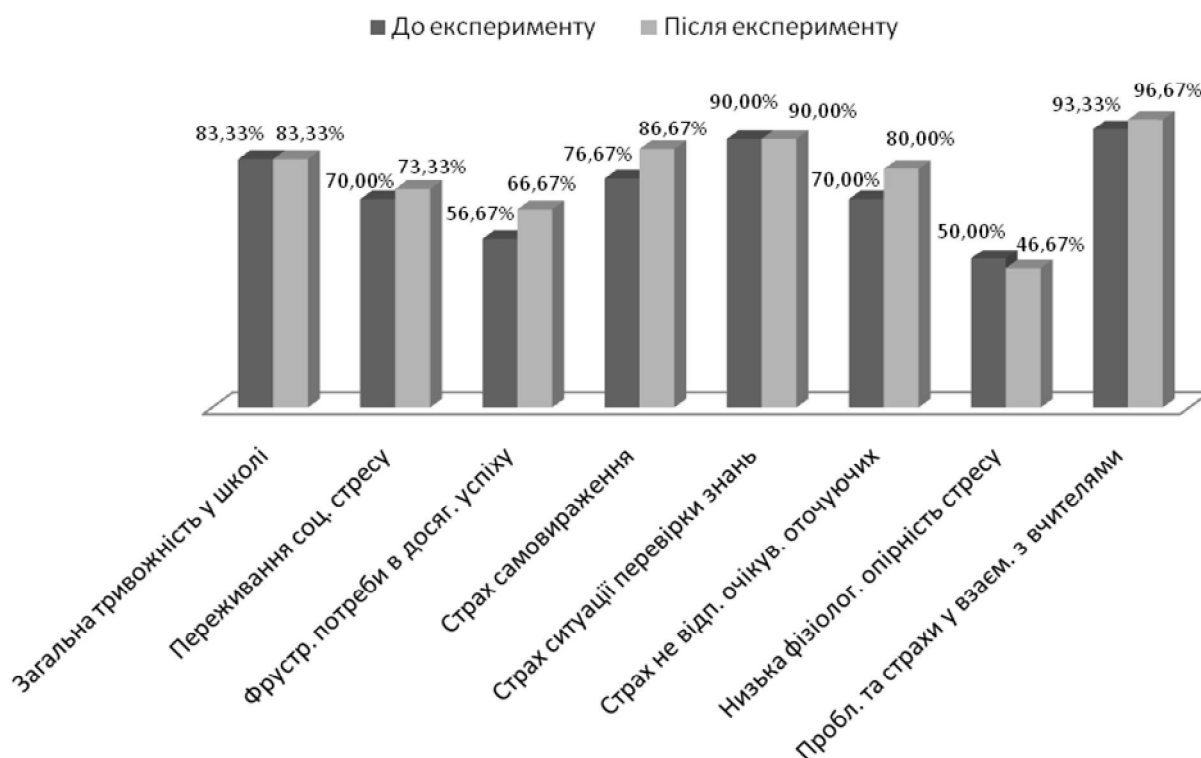


Рис. 4.1. Кількість учнів контрольної групи з підвищеним (середнім) та високим рівнями тривожності до та після формуального експерименту

Відсутність статистично значущих змін жодного з факторів шкільної тривожності підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона (див. Додаток Ф), що свідчить про відносну стабільність цього показника в учнів контрольної групи.

В експериментальній групі значно зростає кількість учнів з низьким рівнем шкільної тривожності за всіма факторами за рахунок зниження кількості дітей з середнім та високим рівнями (рис. 4.2).

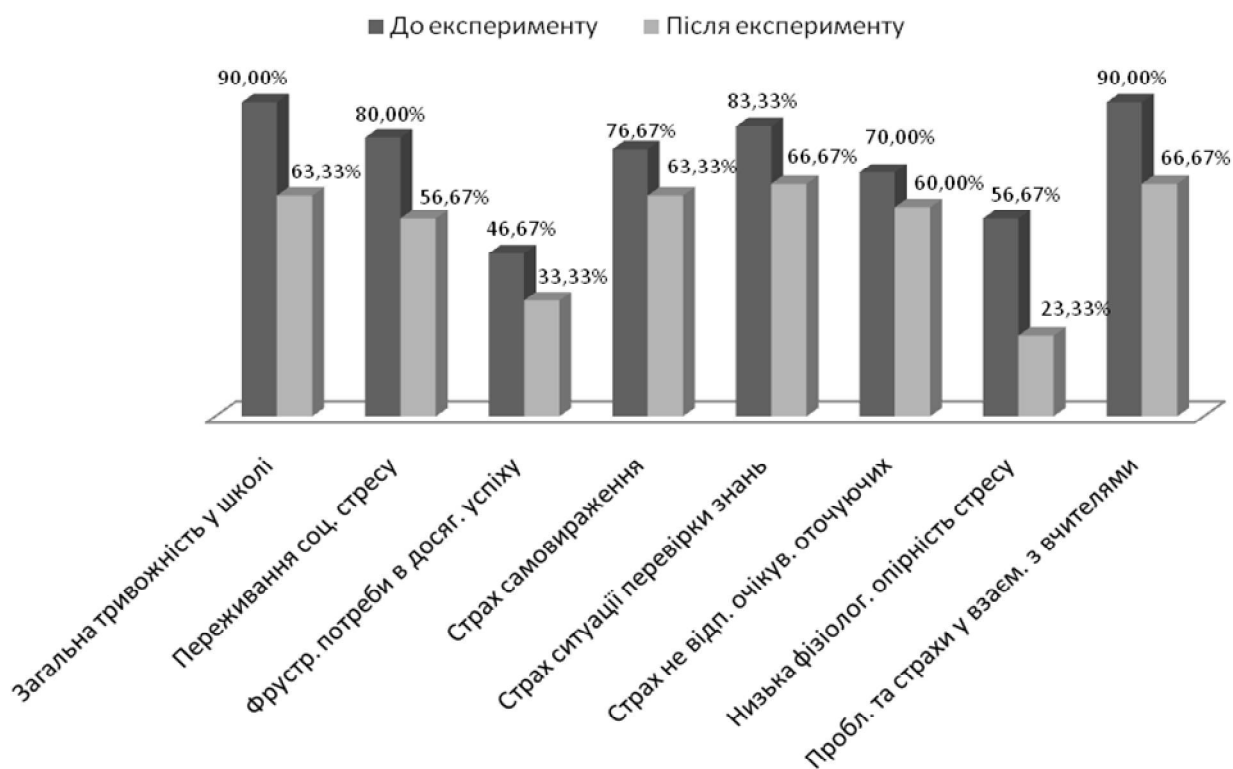


Рис. 4.2. Кількість учнів експериментальної групи з підвищеним (середнім) та високим рівнями тривожності до та після формувального експерименту

Після проведення формувального експерименту залишається певна кількість дітей, які мають підвищену або високу тривожність за тими чи іншими факторами. Так, найбільш висока тривожність спостерігається за факторами: «страх ситуації перевірки знань» (66,67%), «проблеми та страхи у взаєминах з вчителями» (66,67%), «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (60,00%), що говорить про те, що для учнів залишається значущість оцінки своїх результатів іншими, а також тривога з приводу отриманих оцінок; «страх самовираження» (63,33 %). Тобто в учнів ще присутні негативні переживання ситуацій, які пов'язані з необхідністю саморозкриття, презентування себе іншим. Помітною залишається й «загальна тривожність у школі» (63,33%), що свідчить про наявність у значної кількості дітей негативних переживань у зв'язку з навчанням у школі. Втім, покращення цих показників після проведення корекційно-розвивальної роботи свідчить про те, що така робота впродовж більш тривалого часу сприятиме подальшому зниженню рівня шкільної тривожності за визначеними факторами.

Найбільш суттєві, статистично значущі на рівні $p < 0,01$ відмінності зафіксовано за факторами: «загальна тривожність у школі» ($\chi^2_{\text{емп.}}=25,17$), «проблеми та страхи у взаєминах з вчителями» ($\chi^2_{\text{емп.}}=18,68$), «низька фізіологічна опірність стресу» ($\chi^2_{\text{емп.}}=14,13$) та «переживання соціального стресу» ($\chi^2_{\text{емп.}}=10,29$). Дещо менш значущі (на рівні $p < 0,05$) виявлено за фактором «страх ситуації перевірки знань» ($\chi^2_{\text{емп.}}=6,56$). Слід зазначити, що саме ці показники є найбільш суттєвими проявами дезадаптації, яка виникає у молодших школярів з вадами інтелектуального розвитку у процесі навчання у спеціальному навчальному закладі. Не виявлено статистично значущих змін за факторами: «фрустрація потреби в досягненні успіху» ($\chi^2_{\text{емп.}}=2,24$), «страх самовираження» ($\chi^2_{\text{емп.}}=2,99$), «страх не відповідати очікуванням оточуючих» ($\chi^2_{\text{емп.}}=2,55$).

Адаптованість за показником агресивності.

Запровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на послаблення агресивних проявів у дітей експериментальної групи, дає підстави говорити про її ефективність, оскільки отримані результати вказують на тенденцію зниження у них агресивності, зменшення жорстоких стереотипів поведінки, виникнення бажання нормалізації відносин з оточуючими (табл. 4.20).

Таблиця 4.20

Дані щодо рівня адаптованості учнів контрольної та експериментальної груп за показниками агресивності (у % від загальної кількості)

Рівень	Агресивність				Ворожість			
	Контр. група		Експер. група		Контр. група		Експер. група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Високий	30,00	26,67	40,00	20,00	46,67	43,33	53,33	33,33
Середній	56,67	53,33	50,00	46,67	40,00	40,00	36,67	40,00
Низький	13,33	20,00	10,00	33,33	13,33	16,67	10,00	26,67

Як показують дані таблиці, в учнів контрольної групи не відбулося суттєвих змін як за фактором агресивності, так і ворожості. Виявлено незначне зменшення кількості школярів з високим (з 30,00% до 26,67%) та середнім (з 56,67% до 53,33%) рівнем агресивності, та з високим рівнем ворожості (з 46,67% до 43,33%). Кількість учнів з низьким рівнем агресивності і ворожості також несуттєво збільшується (відповідно: з 13,33% до 20,00%; з 13,33% до 16,67%). У цілому показники агресивності в учнів контрольної групи залишаються високими. Агресивні дії таких дітей спрямовуються на досягнення будь-якої значущої цілі, виступають як спосіб задоволення своєї потреби у самореалізації та самоствердженні, що, безумовно, потребує спеціальної корекції.

В експериментальній групі, навпаки, спостерігається покращення результатів щодо послаблення агресивності та ворожості. Так, зменшується кількість дітей з високим (з 40,00% до 20,00%) і середнім (з 50,00% до 46,67%) рівнем агресивності, натомість суттєво підвищується кількість дітей з низьким її рівнем (з 10,00% до 33,33%). Зменшується кількість дітей з високим рівнем ворожості (з 53,33% до 33,33%) за рахунок збільшення показників низького рівня (з 10,00% до 26,67%). Спостерігається незначне збільшення кількості школярів з середнім рівнем (з 36,67% до 40,00%) при їх переході з високого рівня.

Застосування χ^2 -критерію Пірсона не виявило статистично значущих змін показників агресивності ($\chi^2_{\text{емп.}}=1,78$; $\chi^2_{\text{кр.}}= 5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$) та ворожості ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,33$; $\chi^2_{\text{кр.}}= 5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$) в учнів контрольної групи. В учнів експериментальної групи, навпроти, встановлені суттєві позитивні зміни цих показників ($\chi^2_{\text{емп.}}=19,40$ та $\chi^2_{\text{емп.}}=10,68$ відповідно; $\chi^2_{\text{кр.}}= 9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=2$), що вказує на ефективність запропонованої програми щодо зниження агресивності та ворожості школярів.

Слід зазначити, що в учнів експериментальної групи після запровадження спеціальної корекційно-розвивальної програми знижується рівень агресивності за всіма її видами, порівнянно з учнями контрольної групи (табл. 4.21).

**Дані щодо різних видів агресії в учнів
контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)**

Вид агресії	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.
Фізична	63,33	60,00	56,67	40,00
Опосередкована	40,00	43,33	53,33	36,67
Роздратування	66,67	70,00	63,33	43,33
Негативізм	56,67	63,33	60,00	40,00
Уразливість	70,00	76,67	73,33	60,00
Недовірливість	73,33	76,67	76,67	63,33
Вербальна	70,00	66,67	63,33	53,33
Почуття провини	70,00	66,67	66,67	53,33

Як видно з таблиці, кількісні дані показників різних видів агресії в учнів контрольної групи змінюються незначною мірою. Спостерігається несуттєве зниження фізичної (з 63,33% до 60,00%) і вербальної (з 70,00% до 66,67%) агресії, почуття провини (з 70,00% до 66,67%). Натомість виявлено деяке зростання кількісних даних показників: опосередкованої агресії (з 40,00% до 43,33%), негативізму (з 56,67% до 63,33%), уразливості (з 70,00% до 76,67%), недовірливості (з 73,33% до 76,67%), роздратування (з 66,67% до 70,00%), що свідчить про те, що ці показники дезадаптованості у процесі навчання у школі не зникають самі по собі, а лише загострюються, тому такі діти потребують істотної допомоги. Не виявило суттєвих відмінностей зазначених показників в учнів контрольної групи й застосування χ^2 -критерію Пірсона на рівні достовірності $p < 0,05$ (Додаток Ф).

Натомість в експериментальній групі, в якій проводились корекційно-розвивальні заняття, зафіксовано зниження агресивності учнів за всіма її видами (табл. 4.21). При цьому найбільші зміни спостерігаються за показниками роздратування (43,33% проти 63,33%) та негативізму (40,00%

проти 60,00%); найменші – за показником вербальної агресії (53,33% проти 63,33%). Після формульованого експерименту найбільш вираженим показником агресивності у дітей залишається недовірливість (63,33%), найменш вираженим – опосередкована агресія (36,67%). Статистично значущі відмінності виявлені лише за показниками роздратування ($\chi^2_{\text{емп.}}=5,17$; $\chi^2_{\text{кр.}}=3,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=1$) та уразливості ($\chi^2_{\text{емп.}}=5,00$; $\chi^2_{\text{кр.}}=3,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=1$).

Успішність навчання та поведінки як показники загальної адаптованості.

Виявлення успішності навчання здійснювалось на основі аналізу середніх семестрових оцінок з навчальних предметів, отриманих учнями контрольної та експериментальної груп за II семестр третього класу (у першій половині якого проводилися корекційно-розвивальні заняття), та порівнювалось з аналогічними оцінками, отриманими школярами за I семестр (на основі яких оцінювалась успішність навчання на констатувальному етапі дослідження). Отже, успішність навчання учнів контрольної групи за II семестр не зазнала суттєвих змін (табл. 4.22).

Таблиця 4.22

Дані щодо рівня успішності навчання учнів контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	10,00	6,67	6,67	16,67
Достатній	20,00	23,33	16,67	26,67
Середній	30,00	33,33	33,33	40,00
Низький	40,00	36,67	43,33	16,67

Як видно з таблиці, в учнів контрольної групи дещо зросли кількісні дані показників середнього (з 30,00% до 33,33%) і достатнього (з 20,00% до 23,33%) рівнів. Зменшилися дані показників високого рівня (з 10,00% до 6,67%) за рахунок переходу частини дітей на середній або достатній рівень. При цьому

дані показників низького рівня успішності навчання зменшились несуттєво (з 40,00% до 36,67%) і залишились високими, що свідчить про певні труднощі у засвоєнні знань, передбачених навчальним планом і шкільною програмою. Ми переконалися, що такий стан обумовлюється й іншими показниками їх адаптованості (зокрема, тривожністю та агресивністю), які утруднюють процес навчання та гальмують засвоєння ними знань. Відсутність значущих змін рівня успішності в учнів контрольної групи підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,69$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$).

В учнів експериментальної групи отримані інші результати. У них виявлено покращення показників успішності навчання, що проявляється насамперед у зростанні кількості школярів з високим її рівнем (з 6,67% до 16,67%). Також спостерігається зростання кількості учнів з середнім (з 33,33% до 40,00%) та достатнім (з 16,67% до 26,67%) рівнями при зменшенні їх кількості з низьким рівнем (з 43,33% до 16,67%). У цілому достатній та високий рівні успішності навчання після формувального експерименту виявлено у 43,34% учнів експериментальної групи; до проведення корекційно-розвивальної роботи цей показник складав 23,34%. Отримані дані підтверджуються і застосуванням χ^2 -критерію Пірсона, який показав в учнів експериментальної групи значущі (на рівні $p < 0,01$) позитивні зміни показника успішності навчання ($\chi^2_{\text{емп.}}=11,62$; $\chi^2_{\text{кр.}}=11,34$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=3$).

Позитивні зрушення в учнів експериментальної групи виявлено також за показником успішності поведінки. У процесі експериментальної педагогічної роботи діти не лише набули знань про правила і норми соціальної поведінки та спілкування, свого поводження у школі, які стали більш аргументованими та повними, а й навчилися їх дотримуватися, сприймати вимоги вчителя і навчальної діяльності. Після експериментальної роботи діти стали більш активними, стали позитивно ставитись до однокласників, перейматися справами і проблемами колективу класу і школи. Спостереження засвідчили зменшення кількості порушень поведінки дітей у школі майже вдвічі, насамперед за такими показниками, як «відволікання під час уроків» (з 53,33%

до 26,67%), «порушення на перерві» (з 20,00% до 10,00%), «невиконання своїх учнівських обов'язків» (з 13,33% до 6,67%), «ображення однокласників» (з 16,67% до 10,00%).

У цілому зафіксовано загальне підвищення рівня успішності поведінки учнів експериментальної групи (табл. 4.23).

Таблиця 4.23

Дані щодо рівня успішності поведінки учнів контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	13,33	10,00	13,33	23,33
Достатній	20,00	23,33	16,67	30,00
Середній	26,67	23,33	36,67	33,33
Низький	40,00	43,33	33,33	13,33

Як свідчить таблиця, отримані дані в учнів контрольної групи не набули значних змін. Збільшилась кількість школярів (з 20,00% до 23,33%), які мають достатній рівень успішності поведінки при зниженні показників середнього (з 26,67% до 23,33%) і високого (з 13,33% до 10,00%) рівнів. Між тим, підвищився і залишився високим показник низького рівня (43,33%), що свідчить про певні проблеми у засвоєнні та дотримуванні учнями прийнятих норм поведінки у школі, налагодженні стосунків з оточуючими та ін.

В учнів експериментальної групи кількісні дані показників високого (з 13,33% до 23,33%) і достатнього (з 16,67% до 30,00%) рівнів успішності поведінки збільшуються майже вдвічі при зменшенні даних середнього (з 36,67% до 33,33%) і низького (з 33,33% до 13,33%) рівнів. Діти почали не лише діяти за прийнятими нормами соціальної поведінки і спілкування, а й частіше замислюватися над способом своєї поведінки та її можливими наслідками; у багатьох із них сформувалися уявлення про добру та погану поведінку, сутність негативних поведінкових актів. Школярі навчилися не

тільки порівнювати різні норми поведінки, робити їх аналіз, висловлювати до них своє ставлення, а й діяти, поводити себе у школі відповідно до них. Застосування χ^2 -критерію Пірсона не показало статистично значущих змін рівня поведінки учнів контрольної групи ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,62$; $\chi^2_{\text{кр.}}= 7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$), у той час як в експериментальній групі зафіксовані суттєві позитивні зміни цього показника на рівні $p < 0,05$ ($\chi^2_{\text{емп.}}=9,14$; $\chi^2_{\text{кр.}}= 7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=3$).

Отже, ми переконалися, що спеціальна корекційна робота, спрямована на усунення або послаблення виразних показників дезадаптованості учнів (тривожності та агресивності), суттєво впливає й на покращення показників успішності навчання та поведінки. При цьому формувальний експеримент найбільшою мірою позначився на показниках агресивності (дані високого рівня зменшилися на 20,00%, низького – підвищилися на 23,33%) і успішності поведінки (дані високого рівня зросли на 10,00%, низького рівня – зменшилися на 20,00%). Інші показники адаптованості потребують особливої уваги.

Результати загального рівня соціалізованості РВ учнів на стадії адаптації представлено у табл. 4.24.

Таблиця 4.24

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів контрольної та експериментальної груп на стадії адаптації (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	6,67	6,67	6,67	20,00
Достатній	10,00	16,67	13,33	40,00
Середній	30,00	26,67	30,00	23,33
Низький	53,33	50,00	50,00	16,67

Як видно з таблиці, дані щодо загального рівня соціалізованості на стадії адаптації в учнів контрольної групи, більшість з яких знаходиться на низькому і середньому рівнях, не показали суттєвих змін (83,33% – до експерименту і

76,67% – після експерименту). Залишаються низькими дані показників високого рівня (6,67%). Несуттєво збільшується дані достатнього рівня (з 10,00% до 16,67%). Не виявлено значущих змін показника і при використанні χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=1,51$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$). Все це підтверджує отримані нами дані на констатувальному етапі дослідження і свідчить про серйозні труднощі, яких зазнають діти на стадії адаптації до навчання у школі.

Натомість в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка: зменшується кількість неадаптованих учнів. Зокрема, це стосується знань про соціальні норми поведінки і спілкування, їх дотримання у процесі засвоєння соціального досвіду, усунення у них тривожності та агресивності. Високий рівень соціалізованості зафіксовано у 20,00% учнів (вихідні дані – 6,67%), достатній – у 40,00% (вихідні дані – 13,33%), середній – у 23,33% (вихідні дані – 30,00%), низький – у 16,67% учнів (вихідні дані – 50,00%). Значущість отриманих відмінностей показника в експериментальній групі підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона на рівні достовірності $p < 0,01$ ($\chi^2_{\text{емп.}}=31,11$; $\chi^2_{\text{кр.}}=11,34$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=3$).

Таким чином, аналіз отриманих після формувального експерименту даних засвідчив суттєве покращення адаптованості в учнів експериментальної групи за усіма визначеними показниками, у той час як в учнів контрольної групи такої динаміки не виявлено. Це вказує на ефективність розробленої системи корекційно-виховної роботи щодо підвищення рівня соціалізованості школярів з вадами інтелектуального розвитку на стадії адаптації.

4.2.2. Формування в учнів самосвідомості.

Вивчення стану соціалізованості школярів на стадії індивідуалізації після формувального експерименту проводилось на підставі показників, які найбільше впливають на перебіг соціалізації на цій стадії та які були обрані за предмет корекційно-розвивального впливу. До таких показників відносяться

самосвідомість і самооцінка, в основі яких – розуміння учнями своїх індивідуально-психологічних особливостей і можливостей.

Отримані дані дають підстави говорити про ефективність використаної у дослідженні методики. Усвідомлення свого «Я» значно змінилося лише в учнів експериментальної групи, у той час як в учнів контрольної групи не виявлено істотних змін (табл. 4.25).

Таблиця 4.25

Дані щодо усвідомлення свого «Я» учнями контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Показник усвідомлення	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Усвідомлюють	76,67	80,00	73,33	90,00
Усвідомлюють правильно	26,67	30,00	23,33	60,00
Не усвідомлюють	23,33	20,00	26,67	10,00

Аналіз отриманих даних показує, що у контрольній групі дещо зростає кількість учнів, які здатні усвідомлювати своє «Я», свої особливості та можливості (з 76,67% до 80,00%). У зв'язку з цим зменшується кількість дітей, які не усвідомлюють своє «Я» (з 23,33% до 20,00%). Незначно зростає показник правильного усвідомлення себе дитиною (з 26,67% до 30,00%). Втім, спроможність усвідомлення себе учнями залишається низькою, що потребує спеціальної педагогічної роботи. Застосування χ^2 -критерію Пірсона не показало статистично значущих змін показника усвідомлення свого «Я» в учнів контрольної групи ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,31$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

Протилежна ситуація спостерігається у дітей експериментальної групи, в яких після проведення корекційно-розвивальних занять зростає не лише показник усвідомлення себе (з 73,33% до 90,00%), але й розуміння своїх особистісних якостей і можливостей, результатів своєї діяльності та поведінки (з 23,33% до 60,00%), що у подальшому має значення для визначення профілів

професійно-трудової підготовки. Зменшується також кількість учнів (з 26,67% до 10,00%), які мають сумнів щодо правильності оцінки себе, насамперед своїх здібностей, успіхів, місця в колективі однолітків, а також своєї поведінки і певних вчинків. Ці позитивні зрушення діти намагалися відобразити у своїх щоденниках, в яких відмічали свої певні особистісні якості та досягнення. Слід зазначити, що після експериментальної роботи, колонка з переліком позитивних властивостей, які відмітили у себе діти, значно поповнилась, були «відкриті» нові особливості та сторони, фіксувались також набуті досягнення й успіхи, які діти почали розуміти і знаходити не лише в інших, а й у себе. Все це сприяло підвищенню у школярів позитивного ставлення до себе, виникненню бажання «зробити щось хороше» (Олег Ш.), «змінити себе у кращий бік» (Оля К.). Так, після експерименту позитивне ставлення до себе виявлено у 76,67% учнів експериментальної групи (вихідні дані – 60,00%). Значущість отриманих відмінностей показника в експериментальній групі підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона на рівні достовірності $p < 0,01$ ($\chi^2_{\text{емп.}} = 21,55$; $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=2$).

Отже, після формувального експерименту у самосвідомості учнів відбуваються позитивні зрушення: усвідомлення дитиною себе стає більш сформованим і диференційованим, розширюється за умови розуміння своїх індивідуально-психологічних особливостей і можливостей; певної критичності набуває ставлення до своїх особистісних якостей, результатів діяльності та поведінки. Все це підтверджує позитивний вплив спеціальної корекційно-виховної роботи, спрямованої на формування в учнів самосвідомості.

Самооцінка учнів.

Самооцінка учнів після формувального експерименту вивчалась за параметром адекватності. Отримані дані в учнів експериментальної групи дають змогу говорити про ефективність використаної у дослідженні методики впливу (табл. 4.26).

Дані щодо характеру самооцінки учнів контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Адекватний	16,67	20,00	20,00	53,33
Занижений	26,67	26,67	30,00	16,67
Завищений	56,67	53,33	50,00	30,00

Аналіз отриманих даних показав, що учням контрольної групи в основному притаманна завищена і занижена самооцінка, що співвідноситься з результатами констатувального етапу нашого дослідження (табл. 3.22). Кількісні значення показників завищеної самооцінки у них є високими і знижуються несуттєво (з 56,67% до 53,33%) при незначному підвищенні значень показників адекватного рівня (з 16,67% до 20,00%). При цьому кількісні дані показників заниженої самооцінки залишаються без змін (26,67%). При застосуванні χ^2 -критерію Пірсона не виявлено статистично значущих змін рівня самооцінки в учнів контрольної групи ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,26$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

Натомість в учнів експериментальної групи після формувального експерименту були зафіксовані позитивні зміни самооцінки: адекватною самооцінка стала у 53,33% дітей (проти 20,00%), завищеною – у 30,00% (проти 50,00%), заниженою – у 16,67% учнів (проти 30,00%). Як бачимо, підвищення показників адекватного рівня відбувається за рахунок зниження майже вдвічі показників завищеного і заниженого рівнів, що є результатом запровадження корекційно-розвивальної програми. Діти навчилися адекватно оцінювати не лише свою зовнішність, розум і характер, але й інші особливості, насамперед свої здібності та можливості. Після експерименту перелічені якості, за ступенем адекватного оцінювання себе, розподілялись наступним чином: навчання → поведінка → здібності → можливості → результати діяльності → авторитет у

однолітків → зовнішність → розум. Особливої значущості для учнів набуває оцінювання себе у певній діяльності, результатів навчання і поведінки, своїх здібностей і можливостей. Учні оцінюють також своє місце в колективі однолітків. Як бачимо, при оцінюванні себе в учнів починають домінувати зовсім інші пріоритети, яких не виявлено у дітей контрольної групи. Ми переконалися, що після корекційно-розвивальної роботи підлітки починають більш свідомо оцінювати себе, ставити перед собою більш реальні цілі подальшого розвитку, які адекватно співставляються з їх можливостями та здібностями. Це насамперед позначається на оцінюванні ними своїх можливостей щодо опанування профілів трудового навчання. Застосування χ^2 -критерію Пірсона вказує на статистичну значущість змін рівня самооцінки в учнів експериментальної групи ($\chi^2_{\text{емп.}}=20,84$; $\chi^2_{\text{кр.}}=9,21$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=2$).

Результати загального рівня соціалізованості РВ учнів на стадії індивідуалізації представлено у табл. 4.27.

Таблиця 4.27

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів контрольної та експериментальної груп на стадії індивідуалізації (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	3,33	6,67	6,67	13,33
Достатній	10,00	13,33	6,67	16,67
Середній	30,00	26,67	26,67	46,67
Низький	56,67	53,33	60,00	23,33

Як видно з таблиці, дані щодо рівнів загальної соціалізованості на стадії індивідуалізації не показали суттєвих змін в учнів контрольної групи, більшість з яких після формувального експерименту знаходились, як і раніше, на середньому (26,67% проти 30,00%) та низькому (53,33% проти 56,67%) рівнях.

При цьому залишилися низькими кількісні значення показників достатнього (13,33% проти 10,00%) та високого (6,67% проти 3,33%) рівнів. Все це підтверджує отримані нами дані на констатувальному етапі дослідження і свідчить про серйозні труднощі, яких зазнають діти на стадії індивідуалізації: неможливість усвідомлювати і адекватно оцінювати свої якості, особливості та можливості.

Натомість в експериментальній групі виявлено позитивну динаміку даних за рахунок змін, що суттєво позначаються на підвищенні загального рівня соціалізованості школярів. Так, після спеціального корекційно-розвивального впливу більшість учнів знаходиться на середньому рівні, показники якого підвищились з 26,67% до 46,67%; посилились і показники достатнього рівня (з 6,67% до 16,67%). Майже вдвічі збільшилась кількість дітей з високим рівнем соціалізованості (з 6,67% до 13,33%) при зменшенні кількості учнів з низьким рівнем (з 60,00% до 23,33%).

Застосування χ^2 -критерію Пірсона не показало статистично значущих змін рівня соціалізованості учнів на стадії індивідуалізації в контрольній групі ($\chi^2_{\text{емп.}}=1,45$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$), натомість в експериментальній групі зафіксовані суттєві позитивні зміни цього показника на рівні $p < 0,05$ ($\chi^2_{\text{емп.}}=10,99$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=3$).

Таким чином, аналіз результатів дослідження після формувального експерименту засвідчив суттєве покращення в учнів експериментальної групи показників індивідуалізації, у той час як в учнів контрольної групи не виявлено такої динаміки. При цьому найбільш сформованими у РВ підлітків виявились показники адекватності самооцінки (збільшились на 33,33%). Все це вказує на ефективність корекційно-виховної роботи з підвищення рівня соціалізованості школярів. Проте, слід зазначити, що навіть після запровадження корекційно-розвивальної програми отримані результати виявились дещо гіршими, ніж на стадії адаптації, що потребує посилення спеціальної роботи саме на цій стадії у плані сприяння індивідуалізації учнів.

4.2.3. Використання учнями власних психологічних особливостей у життєдіяльності.

Вивчення стану соціалізованості школярів на стадії інтеграції після формульованого експерименту проводилось за показниками, які найбільше впливають на перебіг соціалізації на цій стадії та які були обрані за предмет корекційно-розвивального впливу. До таких показників відносяться: адекватне використання та розвиток особливостей та можливостей учнів у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

Отримані дані дають підстави говорити про ефективність спеціально розробленої методики впливу. Так, до початку формульованого експерименту більшість учнів як контрольної (76,67%), так і експериментальної (73,33%) групи зазнавали істотних труднощів у використанні своїх індивідуально-психологічних особливостей у позакласний час, доборі певних занять відповідно до своїх можливостей та нахилів. Після експерименту результати учнів контрольної групи майже не змінилися (33,33%), натомість результати учнів експериментальної групи значно покращилися (70,00%). Діти більш виважено стали підходити до організації свого вільного часу, у них виявилось бажання доцільно, відповідно до своїх особливостей і нахилів, обирати певні заняття, знаходити справу «до душі». Ми виявили у дітей і прагнення подальшого розвитку своїх здібностей у гуртках або на заняттях за інтересами.

У дітей експериментальної групи змінилися й мотиви відвідування гуртків, які за ступенем значущості розподілялись наступним чином: власне бажання → відповідність своїм здібностям і можливостям → порада вчителів → порада батьків → інші мотиви. Як бачимо, у виборі занять за інтересами учні почали керуватися обґрунтованими, а не випадковими мотивами, серед яких особливе місце відводили своїм інтересам і нахилам, а також індивідуальним

особливостям і можливостям. Збільшилась і кількість дітей, які відвідують у школі гуртки (табл. 4.28).

Таблиця 4.28

Дані щодо відвідування гуртків учнями контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)

Показник	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.
Відвідують гуртки	60,00	63,33	56,67	80,00
Співвідносять напрям роботи гуртка зі своїми можливостями	33,33	36,67	40,00	76,67

Як видно з таблиці, у контрольній групі дещо зростає кількість учнів, які відвідують гуртки (з 60,00% до 63,33%). При цьому вони, як і раніше, не керуються відповідністю гуртка своїм особливостям, насамперед здібностям і можливостям (співвідносять лише 36,67% проти 33,33% до експерименту). Не націлені такі школярі й на подальший розвиток своїх здібностей, тому заняття для використання вільного часу ними обираються випадково, під впливом «різних обставин» (Юра Г.), які вони можуть «змінити, якщо знайдеться щось більш цікаве» (Олена С.).

Інші результати показали учні експериментальної групи. Після формувального експерименту школярі виявили зацікавленість в організації свого дозвілля, використанні своїх особливостей у різних сферах позакласної діяльності. Так, збільшилась кількість учнів, які виявили бажання відвідувати певні гуртки (з 56,67% до 80,00%), розвивати свої здібності та можливості (на них почали звертати увагу 76,67% учнів проти 40,00% до експерименту). Діти стали активно цікавитись справами класу і школи, розуміючи доцільність і важливість правильної, корисної організації свого вільного часу.

При застосуванні χ^2 -критерію Пірсона не було виявлено статистично значущих змін даних учнів контрольної групи щодо відвідування гуртків та

співставлення напряму роботи гуртка з власним можливостями до та після експерименту ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,14$ та $\chi^2_{\text{емп.}}=0,15$ відповідно; $\chi^2_{\text{кр.}}= 3,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=1$). В учнів експериментальної групи, навпроти, виявлені суттєві позитивні зміни цих показників на рівні ($\chi^2_{\text{емп.}}=6,65$ та $\chi^2_{\text{емп.}}=16,81$ відповідно; $\chi^2_{\text{кр.}}= 6,63$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=1$).

Результативність експериментальної роботи показали зрізи, які наочно довели, що учні адаптувались до умов експерименту, у них стали помітними зміни у розвитку. Експериментальна робота дала свої наслідки: діти брали участь та отримали численні перемоги у різних конкурсах та проектах (конкурс дитячих творчих робіт: «Духовний початок: надії та мрії», обласний конкурс творчих робіт, спортивні змагання, танцювальні та вокальні конкурси тощо). Всім цим досягненням сприяла кропітка і серйозна робота педагогічних колективів спеціальних шкіл, які були задіяні в експерименті. Результати дослідження показали, що цілеспрямована педагогічна робота за запропонованою методикою уможлиблює розвиток і реалізацію здібностей дітей, сприяє їх інтеграції в колектив однолітків. Характерним для учнів стає усвідомлення значущості правильної та корисної організації свого вільного часу, зацікавленість та позитивне ставлення до результатів власної діяльності, використання своїх психологічних особливостей у життєдіяльності, у тому числі й в процесі професійно-трудової підготовки за визначеними профілями.

Як ми переконалися, на стадії інтеграції соціалізація найбільш ефективно відбувається у процесі відносин, які реалізуються між членами соціальних груп. У зв'язку з цим вивченню також підлягало використання учнями своїх індивідуальних властивостей в колективі однолітків при виконанні ними соціальних ролей, яке розглядалося за показником успішності. Отримані дані після проведення експерименту не показали суттєвих змін в учнів контрольної групи за визначеними показниками (табл. 4.29).

Дані щодо рівня успішності виконання учнями контрольної та експериментальної груп соціальних ролей (в % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	20,00	23,33	16,67	26,67
Середній	43,33	46,67	50,00	63,33
Низький	36,67	30,00	33,33	10,00

Як видно з таблиці, у контрольній групі дещо зростає кількість учнів з середнім (з 43,33% до 46,67%) і високим (з 20,00% до 23,33%) рівнями успішності виконання соціальних ролей при зниженні кількості учнів з низьким рівнем (з 36,67% до 30,00%). В учнів експериментальної групи дані щодо всіх рівнів покращуються більш суттєво: переважна кількість учнів знаходиться на середньому (63,33% проти 50,00% до експерименту) і високому (26,67% проти 16,67% до експерименту) рівнях успішності виконання соціальних ролей. Лише 10,00% учнів виконують соціальні ролі на низькому рівні успішності. Отримані дані підтверджуються застосуванням χ^2 -критерію Пірсона, який не показує статистично значущих змін цього показника в учнів контрольної групи ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,61$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$) та фіксує наявність таких змін в експериментальній групі ($\chi^2_{\text{емп.}}=7,76$; $\chi^2_{\text{кр.}}=5,99$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=2$).

Отже, спеціальна корекційно-розвивальна робота, спрямована на засвоєння учнями знань про різні соціальні ролі, формування позитивного ставлення до їх виконання у шкільному колективі, сприяють успішності рольової поведінки та підвищенню впевненості дитини у собі, налагодженню відносин з однолітками, удосконаленню її соціального досвіду.

Результати загального рівня соціалізованості РВ учнів на стадії інтеграції представлено у табл. 4.30.

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів контрольної та експериментальної груп на стадії інтеграції (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	10,00	13,33	6,67	20,00
Достатній	13,33	16,67	16,67	26,67
Середній	43,33	40,00	40,00	43,33
Низький	33,33	30,00	36,67	10,00

Як видно з таблиці, дані щодо соціалізованості на стадії інтеграції в учнів контрольної групи не зазнали суттєвих змін: більшість з них після формувального експерименту залишилась, як і раніше, на середньому (40,00% проти 43,33%) та низькому (30,00% проти 33,33%) рівнях. При цьому низькими залишились і кількісні значення показників достатнього (16,67% проти 13,33%) та високого (13,33% проти 10,00%) рівнів.

Натомість в учнів експериментальної групи виявлено позитивну динаміку даних, що позначилось на загальному рівні успішності їх інтеграції. Так, більшість учнів експериментальної групи знаходиться на середньому (43,33% проти 40,00% до експерименту) та достатньому (26,67% проти 16,67% до експерименту) рівнях соціалізованості. Суттєвим виявилось збільшення кількості учнів, які знаходяться на високому рівні (з 6,67% до 20,00%) при зменшенні кількості учнів з низьким рівнем (з 36,67% до 10,00%).

Застосування χ^2 -критерію Пірсона не показало статистично значущих змін рівня соціалізованості учнів контрольної групи на стадії інтеграції ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,76$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$); натомість в експериментальній групі зафіксовані суттєві позитивні зміни цього показника на рівні $p < 0,01$ ($\chi^2_{\text{емп.}}=15,69$; $\chi^2_{\text{кр.}}=11,34$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=3$).

Таким чином, аналіз результатів формувального етапу дослідження засвідчив суттєве покращення практично всіх визначених показників інтеграції

в учнів експериментальної групи, в той час як у даних учнів контрольної групи таких змін не виявлено. При цьому проведена робота найбільшою мірою позначилася на використанні особливостей та розвитку можливостей учнів у процесі гурткової роботи. Все це вказує на ефективність корекційно-виховної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціалізованості РВ учнів на стадії інтеграції.

Втім, отримані результати виявилися дещо гіршими, ніж на стадії адаптації, що вказує на необхідність посилення спеціальної роботи на цій стадії у плані подальшої інтеграції школярів у різні сфери життєдіяльності та в колектив однолітків.

4.2.4. Професійне самовизначення і самореалізація учнів.

Вивчення стану соціалізованості школярів на стадії ранньої трудової підготовки після формуального експерименту проводилось за показниками, які найбільше впливають на перебіг соціалізації на цій стадії та які були обрані за предмет корекційно-розвивального впливу. До таких показників відносяться: орієнтування учнів щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності на основі врахування і розвитку можливостей та професійно важливих якостей.

Отримані дані дають підстави говорити про ефективність використаної у дослідженні методики. Так, до початку формуального експерименту значна кількість учнів як контрольної (63,33%), так і експериментальної (66,67%) групи не була зорієнтована відносно своєї майбутньої професії. При цьому було зафіксовано лише певне ставлення до професії (позитивне, негативне), яке змінювалось під впливом випадкових, несуттєвих факторів. Після експерименту результати учнів контрольної групи майже не змінилися (не зорієнтовані – 60,00%), натомість результати учнів експериментальної групи значно покращились (не зорієнтовані – 36,67%).

Покращенню результатів сприяли спеціальні корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на актуалізацію професійних знань, формування

позитивного ставлення насамперед до професій, яких навчають у школі. Діти переконались у суспільній значущості та корисності цих професій, набули певних знань, умінь і відповідних професійних якостей, зацікавилися можливостями роботи. У зв'язку з цим збільшилась кількість дітей, які виявили бажання працювати за профілем професійно-трудового навчання у школі (з 53,33% до 73,33%). Натомість в учнів контрольної групи ці показники майже не змінились (з 56,67% до 60,00%).

Як було встановлено на констатувальному етапі нашого дослідження, однією з причин, яка утруднює професійну соціалізацію школярів, є недостатня сформованість у них умінь оцінювати свої можливості, їх відповідності професії, враховувати їх у професійно-трудовій діяльності. Було виявлено, що спеціальна корекційно-розвивальна робота суттєво впливає на адекватне орієнтування учнів щодо майбутньої професії та можливостей використання в ній своїх особливостей (табл. 4.31).

Таблиця 4.31

Дані щодо усвідомлення відповідності особливостей учнів контрольної та експериментальної груп вимогам професії (у % від загальної кількості)

Показник співвідношення	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерим.	Після експерим.	До експерим.	Після експерим.
Співвідносять	60,00	63,33	56,67	83,33
Не співвідносять	40,00	36,67	43,33	16,67

Як показують дані таблиці, у контрольній групі дещо зросла кількість учнів (з 60,00% до 63,33%), які співвідносять свої особливості з вимогами майбутньої професії при незначному зниженні кількості учнів (з 40,00% до 36,67%), які цього не роблять. Між тим, така невідповідність відбивається на успішності професійно-трудової підготовки старшокласників, веде до зниження інтересу до опанування певної професії у школі та суттєво впливає на їх подальшу професійну соціалізацію. Незначність відмінностей цього показника

в учнів контрольної групи до та після експерименту підтверджується застосуванням χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,14$; $\chi^2_{\text{кр.}}=3,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=1$).

Інші результати виявлено в учнів експериментальної групи. Збільшується кількість дітей (з 56,67% до 83,33%), які оцінюють професію з точки зору її відповідності власним здібностям та можливостям. Знижується кількість учнів, які не співвідносять вимоги і зміст певної професії зі своїми особливостями (з 43,33% до 16,67%). Статистичну значущість таких змін підтверджує використання χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп.}}=8,68$; $\chi^2_{\text{кр.}}=6,63$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,01$; $k=1$). Отже, отримані результати підтверджують ефективність використаної методики.

Запропонована корекційно-розвивальна робота суттєво впливає й на ефективність професійно-трудової підготовки учнів, яка підвищується в результаті поступового розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей. Успішність професійно-трудової підготовки старшокласників після формувального експерименту визначалась за показниками, які розглядались на констатувальному етапі дослідження: знання технології виготовлення продукції, правильність виконання та використання трудових операцій. Отримані дані не показали суттєвих змін в учнів контрольної групи (табл. 4.32).

Таблиця 4.32

**Дані щодо успішності професійно-трудової діяльності учнів
контрольної та експериментальної груп (у % від загальної кількості)**

Показник	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Знання технології виготовлення продукції	43,33	50,00	50,00	73,33
Правильність виконання та використання операцій	60,00	63,33	56,67	83,33

Аналіз даних показує, що у контрольній групі успішність професійно-трудової діяльності школярів дещо зростає за показниками: знання технології виготовлення продукції (з 43,33% до 50,00%), правильність виконання та використання операцій (з 60,00% до 63,33%). Проте, покращення результатів є незначним, що несуттєво відбивається на загальній успішності професійно-трудової діяльності школярів. Незначність цих змін підтверджується і застосуванням χ^2 -критерію Пірсона, який не виявив статистично значущих відмінностей на рівні достовірності $p < 0,05$ (див. Додаток Ф).

В учнів експериментальної групи, навпаки, спостерігається значне підвищення результатів за показниками успішності: знання технології виготовлення продукції (з 50,00% до 73,33%), правильність виконання та використання операцій (з 56,67% до 83,33%). На основі використання χ^2 -критерію Пірсона встановлено статистичну значущість змін за всіма показниками, які досліджувались, на рівні достовірності $p < 0,05$ (див. Додаток Ф).

Підвищенню даних щодо успішності професійно-трудової діяльності школярів сприяла корекційна робота, спрямована на розвиток психофізичних можливостей дітей у процесі розширення сфери їх використання. Учні переконалися в необхідності подальшого професійного зростання, набули певного досвіду, працюючи у шкільних майстернях, відвідуючи гуртки професійного спрямування, а також на підставі участі у суспільно-корисних акціях. Формування професійно важливих якостей, удосконалення набутих професійних знань, трудових вмінь і навичок здійснювалось через виготовлення продукції, яка є соціально значущою і корисною, має практичне застосування у школі та побуті. За результатами експериментальної роботи були організовані виставки продукції, виготовленої учнями, які наочно довели, що цілеспрямований вплив з урахуванням особливостей та можливостей дітей, створення ситуації успіху і формування позитивного ставлення до власної праці та її результатів, сприяють ефективності професійної самореалізації учнів. Все

це позначилося на підвищенні загального рівня їх соціалізованості на стадії ранньої трудової підготовки (табл. 4.33).

Таблиця 4.33

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів контрольної та експериментальної груп на стадії ранньої трудової підготовки (у % від загальної кількості)

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	-	-	-	16,67
Достатній	20,00	23,33	23,33	43,33
Середній	53,33	56,67	50,00	33,33
Низький	26,67	20,00	26,67	6,67

Як видно з таблиці, показники загального рівня соціалізованості на стадії ранньої трудової підготовки не зазнали істотних змін в учнів контрольної групи, більшість з яких після формувального експерименту знаходиться, як і раніше, на середньому (56,67% проти 53,33%) рівні. Незначне збільшення кількісних значень показників достатнього (з 20,00% до 23,33%) і зменшення показників низького (з 26,67% до 20,00%) рівнів пояснюється результатом певного педагогічного впливу у спеціальному навчальному закладі, який здійснювався між контрольними зрізами. Втім, слід зазначити що в учнів контрольної групи не зафіксовано, як і до експерименту, показників високого рівня.

Натомість в учнів експериментальної групи на стадії ранньої трудової підготовки виявлено підвищення загального рівня соціалізованості. Так, більшість з них знаходиться на достатньому (43,33% проти 23,33%) рівні, дані якого підвищуються при зменшенні значень показників середнього (з 50,00% до 33,33%) рівня. При цьому з'явилися й показники високого рівня (16,67%). Також намітилася тенденція суттєвого зниження кількості учнів, у яких виявлено показники низького рівня (з 26,67% до 6,67%).

Застосування χ^2 -критерію Пірсона не показало статистично значущих змін рівня соціалізованості учнів на стадії ранньої трудової підготовки у контрольній групі ($\chi^2_{\text{емп.}}=0,73$; $\chi^2_{\text{кр.}}=7,84$; $\chi^2_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}}$; $p < 0,05$; $k=3$), натомість в експериментальній групі зафіксовані суттєві позитивні зміни даних на рівні $p < 0,01$ ($\chi^2_{\text{емп.}}=36,31$; $\chi^2_{\text{кр.}}=11,34$; $\chi^2_{\text{емп.}} > \chi^2_{\text{кр.}}$; $k=3$).

Таким чином, аналіз результатів дослідження після формувального експерименту засвідчив покращення в учнів експериментальної групи практично всіх визначених показників соціалізованості, в той час як в учнів контрольної групи ми не спостерігали значних змін. Все це вказує на ефективність корекційно-виховної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціалізованості РВ учнів на стадії ранньої трудової підготовки.

Результати дослідження дали змогу порівняти дані щодо загального рівня соціалізованості учнів експериментальної групи на кожній стадії до і після формувального експерименту (табл. 4.34).

Таблиця 4.34

Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів експериментальної групи на різних стадіях соціалізації (у % від загальної кількості)

Рівень	Стадії соціалізації							
	адаптації		індивідуалізації		інтеграції		ранньої трудової підготовки	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Високий	6,67	20,00	6,67	13,33	6,67	20,00	-	16,67
Достатній	13,33	40,00	6,67	16,67	16,67	26,67	23,33	43,33
Середній	30,00	23,33	26,67	46,67	40,00	43,33	50,00	33,33
Низький	50,00	16,67	60,00	23,33	36,67	10,00	26,67	6,67

Як бачимо, спеціально організована педагогічна робота суттєво позначилася на рівні соціалізованості школярів на кожній стадії соціалізації. У першу чергу це проявилось на кількості учнів з високим та достатнім рівнями (по 60,00%) на стадії адаптації та ранньої трудової підготовки, що підтверджує

дані вивчення досвіду спеціальних загальноосвітніх шкіл: найбільшу увагу і педагогічний вплив діти відчують саме на цих стадіях. Відповідно, показники високого і достатнього рівнів виявлено на стадії інтеграції – у 46,67% школярів (проти 23,34% до експерименту), на стадії індивідуалізації – у 30,00% (проти 13,34% до експерименту). Проте кількість учнів з середнім і низьким рівнями соціалізованості виявилась найбільшою на стадії індивідуалізації – 70,00% (проти 86,67% до експерименту); кількість учнів на цих рівнях на стадії інтеграції складає – 53,33% (проти 76,67% до експерименту), на стадії адаптації – 40,00% (проти 80,00% до експерименту), на стадії ранньої трудової підготовки – 40,00% (проти 76,67% до експерименту). Отримані дані показують, що навіть після формувального експерименту подальшої уваги потребує робота з посилення індивідуалізації та інтеграції учнів.

Таким чином, аналіз результатів дослідження засвідчив суттєве покращення практично всіх визначених показників та загального рівня соціалізованості РВ учнів експериментальної групи на кожній стадії соціалізації. Натомість в учнів контрольної групи не виявлено позитивної динаміки даних. Це вказує на ефективність розробленої нами системи корекційно-виховної роботи, спрямованої на підвищення рівня соціалізованості дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Висновки до розділу 4

Результати, які були отримані на формувальному етапі дослідження, дають підстави зробити наступні висновки:

1. Однією із найбільш важливих передумов успішної соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку є становлення їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Педагогічна робота з метою підвищення ефективності соціалізації розумово відсталих учнів у спеціальній загальноосвітній школі має здійснюватись послідовно, відповідно до основних її стадій з використанням спеціально розробленої системи корекційно-виховної

роботи у позакласний час. Забезпечення соціалізації школярів передбачає поетапність такої роботи, на основі сприяння цьому процесу за показниками, визначеними за предмет корекційно-розвивального впливу на кожній стадії.

2. Складовими корекційно-виховної роботи, спрямованої на забезпечення соціалізації РВ школярів, є:

– *на стадії адаптації* – формування у дитини соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування; послаблення або усунення тривожності та агресивності;

– *на стадії індивідуалізації* – формування самосвідомості та адекватної самооцінки; сприяння адекватному визначенню профілю професійно-трудового навчання відповідно до індивідуально-психологічних особливостей, психофізичних можливостей, нахилів дитини;

– *на стадії інтеграції* – адекватне використання та розвиток виявлених особливостей та можливостей дитини у позакласній роботі; формування соціально-психологічних якостей, необхідних для виконання певних соціальних ролей і прийняття дитини групою однолітків;

– *на стадії ранньої трудової підготовки* – орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі); підвищення успішності професійно-трудової діяльності учня на підставі врахування і розвитку його можливостей, професійно важливих якостей.

3. Система експериментальної педагогічної роботи, відповідно до суті кожної стадії соціалізації, представлена спеціально розробленими корекційно-розвивальними програмами. Ними передбачається використання доцільно дібраних педагогічних засобів – методики, змісту, організаційних форм. Організація корекційної роботи базується на педагогічних принципах навчання і виховання: корекційно-розвивальної спрямованості, системності та послідовності, доступності, індивідуального і диференційованого підходу; природовідповідності, гуманізації, опори на позитивне, цілісності виховного процесу, виховання у діяльності та спілкуванні, виховання у колективі та через колектив.

Для педагогічного впливу використовується більшість методів виховання: організації діяльності, спілкування, досвіду суспільної поведінки (суспільна думка, педагогічна вимога, вправа, привчання, створення виховних ситуацій); стимулювання і мотивації діяльності (змагання, заохочення, покарання); формування свідомості (бесіда, лекція, диспут, приклад); контролю, самоконтролю і самооцінки діяльності та поведінки (педагогічне спостереження, бесіда, опитування).

4. Змістовий компонент педагогічної роботи представлений основними модулями, які визначаються напрямками роботи на кожній стадії соціалізації відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети та завдань.

Цілеспрямований педагогічний вплив на учнів здійснюється на спеціальних заняттях переважно у фронтальній та груповій формі. Значна увага приділяється індивідуальній роботі з учнями.

Забезпечення соціалізації на кожній з її стадій реалізується у таких організаційних формах корекційно-виховного процесу: *на стадії адаптації* – виховні години, лекції, спеціальні заняття, домашні завдання, диспути, соціально-рольові ігри, конкурси; *на стадії індивідуалізації* – виховні години, диспути, лекції, дискусії, рольові ігри, спеціальні заняття, виставки, екскурсії; *на стадії інтеграції* – виховні години, лекції, гурткова робота, конкурси, виставки виробів учнів, заняття за інтересами, відвідування різних позашкільних закладів, сюжетно-рольові ігри, виконання певних доручень; *на стадії ранньої трудової підготовки* – диспути, лекції, екскурсії на виробництво, зустрічі з представниками робітничих професій, перегляд фрагментів кінофільмів, тематичні вечори, свята, опрацювання художньої літератури, суспільно-корисна праця, робота гуртків, суспільно-корисні акції, професійно-ділові ігри, конкурси, виставки виробів учнів, випуск стінгазет.

5. Результати запровадження розробленої системи корекційно-виховної роботи показали значне підвищення в учнів експериментальної групи як загального рівня успішності соціалізації, так і соціалізованості за окремими показниками на кожній стадії. При цьому найбільшою мірою цей вплив

позначився на соціалізованості учнів на стадії адаптації та ранньої трудової підготовки, що переконливо доводять отримані дані (кількість учнів з високим та достатнім рівнем зростає до 60,00% на кожній стадії проти 20,00% – на стадії адаптації і 23,33% – на стадії ранньої трудової підготовки). Найменша соціалізованість учнів виявлена на стадії індивідуалізації та інтеграції. Слід зазначити, що на стадії індивідуалізації отримані дані виявилися дещо гіршими, ніж на інших стадіях, навіть після впровадження системи корекційно-виховної роботи, що вимагає її посилення. Особливої уваги потребує робота також на стадії інтеграції.

Отримані дані свідчать про ефективність запровадженої системи спеціального педагогічного впливу, спрямованої на забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ 5

НАПРЯМИ ОПТИМІЗАЦІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Методичні рекомендації призначено в першу чергу для вчителів і вихователів спеціальних загальноосвітніх шкіл, оскільки забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку є одним із найважливіших завдань їхньої педагогічної роботи.

Провідною діяльністю у школяра є учіння, а умовою засвоєння цієї діяльності, становлення особистості та розвитку у цілому є навчання, виховання і спілкування. У процесі їх здійснення дитина засвоює соціальний досвід, який перетворюється в особисті надбання, і таким чином, вона соціалізується. При цьому засобом соціалізації учнів стає різноманітна за змістом та формами організації діяльність школи, яка створює умови забезпечення її вихованцям можливості самостійно розв'язувати низку проблем: побутових, комунікативних, освітніх. Зусилля педагогів мають бути спрямовані на розширення моделей соціальної поведінки школярів через включення їх в індивідуальну та колективну діяльність, способів взаємодії, які уможливають збагачення соціального досвіду у дитини і стають для неї зразками соціальної поведінки.

Головною педагогічною ідеєю в спеціальному навчальному закладі має стати створення єдиної системи виховних впливів на дітей з метою їх соціалізації. Це стає можливим за умови, що навчання, виховання і корекційний розвиток учнів складають єдиний педагогічний процес, що здійснюється за участю всього педагогічного колективу, який розуміє важливість дотримання єдиних вимог до суті та використання складових педагогічного процесу, спрямованого на підвищення ефективності соціалізації школярів.

Забезпечуючи соціалізацію РВ учнів, педагоги мають виходити з найважливіших положень психолого-педагогічної науки про те, що дитина – особистість, становлення якої відбувається шляхом культурного зростання в

процесі соціалізації на основі розвитку її потенційних можливостей; ефективність соціалізації визначається здатністю дитини до подальшої самореалізації та саморозвитку; дитина – особистість, яка здатна до самостійної життєдіяльності.

Основою реалізації цих важливих положень є спеціальна організація педагогічного процесу, спрямованого на підвищення успішності соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями на кожній з її стадій в умовах спеціальної загальноосвітньої школи. Педагогічна робота у зазначеному плані передбачає: 1) підвищення ефективності процесу адаптації учнів; 2) посилення процесу індивідуалізації учнів; 3) сприяння інтеграції учнів; 4) удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки.

5.1. Підвищення ефективності процесу адаптації учнів

Початок навчання у школі – один із значущих і найскладніших етапів у житті кожної дитини, період її якісної зміни. Особливого значення набуває цей період для дитини з інтелектуальними вадами. Головна особливість розвитку особистості в молодшому шкільному віці полягає у зміні соціальної позиції: дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, на новий рівень виходить її спілкування з дорослими. Саме у школі учень вперше потрапляє в нову ситуацію, коли його діяльність починає соціально оцінюватися. Молодший школяр повинен навчитися відповідати встановленим для цього віку певним нормам не тільки читання, письма, рахунку, але й правилам соціальної поведінки, стосунків з оточуючими. Все це викликає у нього значні труднощі, причину яких учень не завжди здатний зрозуміти, тому відповідає на них своєрідними емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою, конфліктністю з однолітками і педагогами, замкнутістю та відгородженістю. І якщо прогалини у знаннях можна подолати, то психологічні порушення, що виникають у цьому віці, можуть мати стійкий характер і важко піддаватися корекції. При цьому негативний вплив минулого досвіду, особливо

у період адаптації до умов навчання у школі, формує певні стереотипи поведінки, що в подальшому утруднює або зовсім гальмує процес соціалізації дитини.

Ось чому дитина у цей відповідальний в її житті період потребує суттєвої допомоги як з боку педагогів, так і з боку батьків. Для підвищення адаптованості РВ дітей необхідним є створення у спеціальному навчальному закладі адаптаційного середовища, тобто такої сфери спільної діяльності учнів, їх батьків та педагогів, в якій між ними та освітніми системами починають діяти певні зв'язки і відносини, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей, розвиток комунікативних навичок дитини.

При цьому педагоги в якості пріоритетних мають ставити завдання, які супроводжують процес адаптації школярів:

- полегшити процес адаптації, зробивши його за можливістю безболісним для учня, його батьків та вчителя;

- створити доброзичливу атмосферу, спрямовану на успішну реалізацію відносин: вчитель – учень, вчитель – батьки, учень – учень;

- навчити школяра розуміти і брати на себе відповідальність за успішність свого навчання;

- здійснювати корекційно-розвивальну роботу, запроваджувати індивідуально-диференційований підхід до дитини, керуючись її інтересами.

Результати вивчення адаптованості РВ учнів стали основою для розроблення системи корекційно-виховної роботи на стадії адаптації. Педагогічний вплив на дитину здійснюється за основними змістовими лініями:

- формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;

- послаблення або усунення тривожності та агресивності.

При формуванні у дітей навичок соціальної поведінки особливу увагу слід приділяти наступним умінням: адекватно поводити себе серед людей, у різних суспільних місцях; дотримуватися етичних норм поведінки у різноманітних ситуаціях; давати оцінку різним проявам поведінки; критично

ставитись до своїх негативних вчинків; проявляти організованість і витримку стосовно своїх бажань; йти на поступки іншим; знаходити позитивне розв'язання певних проблем. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо формування соціальної поведінки (с. 279).

Оптимізація стосунків у класному колективі передбачає насамперед формування в учнів здатності спілкуватися. У зв'язку з цим доцільно проводити з ними відповідну роз'яснювальну роботу, спрямовану на організацію й налагодження міжособистісних стосунків та їх підтримки. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок спілкування. Доречним є використання підходів, визначених І.М. Матющенко [218], згідно з якими слід розвивати такі навички спілкування: вітатися, вести бесіду, досягати бажаного результату, прощатися; обмінюватися інформацією, думками, емоціями; сприймати та розуміти одне одного; організовувати взаємодію, узгоджувати свої дії, розподіляти функції, впливати на іншого.

Робота має передбачати й оволодіння школярами певними вміннями: слухати і розуміти мовлення та стан співрозмовника; активно спілкуватися, вести діалог на різні теми (щодо шкільного життя, різних особисто значущих подій); спілкуватися на емоційному рівні, бачити позитивне в іншій особі. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо формування правил успішного спілкування (с. 279).

Особливого значення у забезпеченні ефективності адаптації РВ школярів набуває створення у спеціальному навчальному закладі (у класі, школі, групі однолітків) ситуації успіху. Під ситуацією успіху розуміється цілеспрямоване використання психолого-педагогічних прийомів, які сприяють усвідомленому включенню кожної дитини в активну діяльність відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує позитивне емоційне настроювання учня на виконання певних завдань і адекватне сприйняття результатів своєї діяльності. Ситуація успіху має розглядатися як норма повноцінного життя, як

основний показник соціального і психічного стану кожного учня. Це стає особливо важливим для дитини з вадами інтелектуального розвитку, якій притаманні невпевненість у своїх силах, низька самооцінка, недостатнє розуміння і визначення своєї соціальної гідності. Для цього необхідним стає виявлення в учнів індивідуально-психологічних особливостей, запровадження діяльності, яка буде орієнтована на їх успішну самореалізацію. Доцільно зазначити, що успішність адаптації школярів багато в чому залежить від їх батьків, які безпосередньо пов'язані з навчанням і вихованням своїх дітей (пам'ятка рекомендацій батькам представлена у Додатку Р).

Суттєвими показниками дезадаптованості учнів, є наявність у них тривожності та агресивності. Тому педагогічний вплив передбачає послаблення або усунення тривожності та агресивності.

Основними завданнями такої роботи мають бути наступні:

- сприяння успішності дитини у школі;
- виховання правильного ставлення до результатів своєї діяльності, вміння адекватно їх оцінювати, спокійно реагувати на свої невдачі та помилки;
- формування правильного ставлення до результатів діяльності інших дітей;
- розширення і збагачення навичок спілкування з дорослими і однолітками, виховання адекватного ставлення до оцінок і поглядів інших людей.

Корекційно-виховна робота, спрямована на послаблення (усунення) тривожності у дітей, може передбачати: зняття м'язевої напруги, розвиток умінь саморегуляції, підвищення самооцінки дитини, розвиток навичок правильного спілкування, роботу щодо усунення страхів, збагачення досвіду успішної поведінки (роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами програми усунення тривожності, с. 286).

Педагогам потрібно запам'ятати, що спеціальна школа повинна залишатися сферою оцінювання, яка щадить дитину. Їй передусім необхідна моральна і емоційна підтримка. Дитину потрібно хвалити саме тоді, коли вона

щось робить. Не треба порівнювати результати її діяльності з певним еталоном (вимогами шкільної програми; досягненнями інших, більш успішних, учнів), що лише травмує дитину. Порівнювати її потрібно тільки з нею самою і хвалити тільки за одне: покращення власних результатів.

Певні рекомендації можна запропонувати й батькам учнів щодо зниження тривожності їхніх дітей:

- не приділяти занадто багато уваги шкільним успіхам дитини, особливо у тому випадку, якщо вони є не дуже високими;

- проявляти більшу зацікавленість шкільним життям своєї дитини, приділяти увагу не лише її навчанню, а й відносинам з іншими дітьми, підготовці та проведенню різних шкільних заходів: свят, концертів, екскурсій;

- визначати насамперед сферу діяльності, в якій дитина є більш успішною, допомагати їй повірити у свої сили.

На адаптованість дитини до школи суттєво впливає агресивність, яка утруднює процес її включення в діяльність, впливає на успішність навчання і поведінки, ускладнює міжособистісні стосунки. У цьому зв'язку є доцільним говорити про необхідність проведення спеціальної роботи і визначення оптимальних шляхів усунення в учнів агресивності.

Основними завданнями корекційно-виховного впливу, спрямованого на зниження у школярів агресивності, мають бути наступні:

- створення в учнів відчуття безпеки, недостатність якої є однією з причин агресивної поведінки;

- формування у дітей позитивного ставлення до самих себе, яке пов'язане із задоволенням потреби у визнанні та оцінці іншими;

- формування в учнів уміння налагоджувати дружні відносини з однолітками, що спрямоване на усунення відчуття самотності та ізоляції в колективі;

- формування у школярів уміння ставити цілі, проявляти зацікавленість та ініціативу до певної діяльності;

– формування в учнів уміння позитивного розв’язання конфліктних ситуацій.

При цьому дуже важливим стає «входження» агресивних дітей у спільну діяльність з іншими дітьми на основі їх зацікавленості результатами і процесом такої діяльності. Педагог повинен допомогти кожному учню знайти своє місце в колективі однолітків, задовольняючи потреби дитини через визнання її прав і можливостей, що тим самим веде до «затухання» проявів агресивності. Необхідно пам’ятати, що коригування агресивної поведінки учнів напряду залежить від зростання позитивних моментів у їхніх справах.

Корекційно-розвивальна програма, спрямована на послаблення агресивності у дітей, має включати: зняття м’язевої та емоційної напруги; формування навичок неконфліктної поведінки і адекватних реакцій на різні події та відносини; виконання спеціальних вправ на розвиток самоконтролю, самоорганізації, вміння планувати свої дії; «обігрування» проблемних і конфліктних ситуацій, знаходження правильних шляхів виходу з них; використання сюжетно-рольових ігор з виконанням різних ролей: позитивних і негативних; усунення причин агресії та певних страхів. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо зниження агресивності (с. 292).

Водночас, для попередження проявів агресивності у дітей та запобігання конфліктним ситуаціям у школі рекомендуються вправи: «Коробок з пропозиціями» і «Зошит досягнень». Так, у першій вправі учні дають свої пропозиції щодо правильної поведінки у різних місцях, ситуаціях і кидають їх у коробок. Список правил можна переписати на аркуш і вклеїти в щоденник. Коробок можна поставити у класі та через деякий час здійснювати обговорення всіх пропозицій, яких надали учні. У вправі «Зошит досягнень» увага фіксується на позитивних досягненнях кожного учня. Діти у себе в зошитах відмічають не тільки важливі події протягом року (місяця, тижня), а і невеликі успіхи у своїй діяльності. Робиться наголос на наступні запитання: «Що мені

допомогло у досягненні цього успіху?», «Хто мені допоміг?», «У чому мої здібності більш розвинені?».

Доцільно також здійснювати, сумісно з дітьми, схильними до агресії, підготовку і проведення різноманітних позакласних заходів. У процесі такої роботи в учнів з'являється можливість самореалізації, до уваги беруться їх різні інтереси і бажання, претензії на лідерство, що потребує дотримання певних правил поведінки.

Педагоги основну увагу мають зосередити на формуванні навичок, які допоможуть дітям самотійно вирішувати конфлікти, «гасити» прояви агресивної поведінки. Це насамперед розвиток співчуття, навичок адекватного спілкування; оцінювання вчинків, а не особистості; висловлювання своїх поглядів; усунення боротьби за владу, певного домінування; вміння керувати своїми емоціями; готовність до самотійного вирішення конфліктів.

Певні рекомендації ми радимо й батькам учнів, що допоможе зниженню агресивності їхніх дітей, а саме: приймати дитину такою, якою вона є; враховувати передусім можливості дитини, а не свої бажання, ставлячи перед нею свої вимоги; підвищувати кругозір дитини, знаходити їй справу «до душі»; включати дитину у спільну діяльність, підкреслюючи її значущість у кожній справі; ігнорувати у дитини легкі прояви агресивності, не фіксувати на них увагу оточуючих. Педагогам і батькам необхідно пам'ятати: боротися з агресивністю можна лише терпінням, роз'ясненням і заохоченням.

Таким чином, проведення з РВ школярами корекційно-виховної роботи у зазначеному плані сприятиме їх адаптації до умов школи і самотійної життєдіяльності та забезпечить комфортне перебування на наступній стадії соціалізації – індивідуалізації.

5.2. Посилення процесу індивідуалізації учнів

Стадія індивідуалізації процесу соціалізації пов'язана зі вступом дитини з інтелектуальними вадами у підлітковий вік, який характеризується наявністю

суперечливих тенденцій соціального й особистісного в її розвитку. Головним стає вихід учня на якісно нову соціальну позицію, в якій відбувається становлення свідомого ставлення до себе як до члена суспільства, усвідомлення себе особистістю, починає формуватися соціальна свідомість, уявлення і переконання щодо людських відносин. Все це, безумовно, впливає на перебіг соціалізації підлітка. Усвідомлення залежить від досвіду особистості, тобто є важливою умовою набуття досвіду. При цьому усвідомленість діяльності учня – передумова його самостійності, використання набутих знань, умінь і навичок на практиці. Ось чому стає необхідним створення певних умов, під впливом яких дитина змогла б поглянути на себе, на свої особливості очима інших, оскільки самосвідомість спочатку виникає як колективне усвідомлення себе і тільки потім – як усвідомлення свого «Я». Слід зазначити, що усвідомлення підлітком свого місця серед інших людей, можливостей повноцінного існування в групі однолітків, сприяє соціалізації дитини і дуже сильно впливає на подальше життя, її психічний розвиток і становлення особистості. У зв'язку з цим виникає необхідність здійснення корекційної роботи, визначення засобів такого впливу в умовах спеціального навчального закладу, головним завданням якого має стати забезпечення соціального розвитку дитини, враховуючи її індивідуальні особливості та можливості. Ця робота представляє одну із найслабкіших ланок корекційно-розвивального впливу на стадії індивідуалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Основними змістовими лініями корекційно-виховної роботи мають бути наступні:

- формування в учнів адекватної самооцінки та самосвідомості; усвідомлення та розвиток своїх якостей та можливостей;
- добір профілів професійно-трудового навчання, відповідних особливостям та можливостям розвитку дітей.

В якості пріоритетних педагога повинні ставити завдання, які спрямовані на підвищення передусім самооцінки учнів: оцінювати не особистість школяра, а його поведінку, вчинки, тобто те, що можна виправити; ставитись з повагою

до кожної дитини, сприймати її такою, якою вона є; пред'являти адекватні, посилені вимоги до учнів; створювати ситуацію успіху під час діяльності підлітків; підтримувати самостійність і власні уміння кожного учня, як важливі складові підвищення самооцінки.

При формуванні в учнів адекватної самооцінки необхідно дотримуватися таких рекомендацій:

- здійснення індивідуального підходу до кожного учня;
- використання системи підтримки, заохочень, похвали, що особливо стосується дітей із заниженою самооцінкою;
- порівнювати і оцінювати діяльність дітей, які мають приблизно однакові здібності і можливості, але досягають кращих результатів через різне ставлення до певної діяльності;
- запропонувати учням із заниженою самооцінкою, непевненим у собі, допомагати дітям, які мають більш високі результати;
- практикувати самостійне оцінювання учнями різних завдань перед тим, як це зробить вчитель, з наступним обговоренням, якщо результати оцінювання не збігаються.

Необхідно дотримуватися й певних вимог щодо формування адекватної самооцінки у РВ школярів: конструктивна критика і заслужена похвала; повага і увага до учнів; надання їм особистої території – дитина повинна сама обирати свої захоплення, дозвілля і друзів.

Сприяння індивідуалізації учнів з інтелектуальними вадами також має передбачати оволодіння ними й певними вміннями, на формування яких педагог мусить звернути особливу увагу:

- визначати свої індивідуальні особливості з подальшим поясненням, що заважає позитивному сприйняттю себе;
- змінити ставлення учня до себе, формувати в нього вміння визначати свої певні достоїнства, досягнення, невеличкі успіхи (які можна записувати у щоденник своїх досягнень);

– перестати порівнювати себе з іншими, більш успішними учнями, позитивно оцінювати себе за кожен, хоча й невеличку, перемогу;

– розвивати свої здібності та інтереси, прагнути до їх удосконалення і втілення.

Корекційно-розвивальна робота, спрямована на формування самосвідомості та самооцінки у дітей, має включати: створення у навчально-виховному процесі школи ситуацій, забезпечення діяльності, які потребують конкретної оцінки ними своїх дій і критичного до них підходу; створення ситуації успіху у процесі певної діяльності; актуалізацію потенційних можливостей кожного учня (роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами програми, с. 301).

Певні рекомендації щодо підвищення самооцінки їхніх дітей можна запропонувати й батькам: приймати дитину, якою вона є, любити її не за певні досягнення і оцінки, а за те, що вона є; дати дитині зрозуміти, що у неї вірять і готові підтримати у різних ситуаціях; відпустити завищені вимоги до дитини; цікавитись її станом і справами; визначити обов'язки і права дитини, переважно оцінюючи їх з позитивного боку; вести з нею діалог, заснований на довірі та визнанні її певних успіхів.

Особливого значення на стадії індивідуалізації набуває визначення для учнів профілів професійно-трудоного навчання. Добір профілів має передбачати передусім вивчення їх індивідуально-психологічних особливостей та психофізичних можливостей. Між тим, цьому все ще приділяється недостатньо уваги, часто спостерігається традиціоналізм, який проявляється в орієнтації спеціальних шкіл на звичні для РВ дітей професії, хоча вони нерідко далекі від їх реальних можливостей і бажань. Тому цей напрям роботи потребує особливої уваги і посилення, сучасної організації допрофесійної підготовки учнів на стадії індивідуалізації в умовах спеціального навчального закладу.

Основними завданнями корекційно-виховного впливу мають бути: усвідомлення учнями значущості професії, якої навчають у школі, відповідних

знань, умінь і навичок для їх подальшої практичної діяльності; формування у дітей позитивного ставлення до трудової діяльності, яка здійснюється у школі.

Роботу необхідно здійснювати окремо: з учнями, їх батьками і педагогами.

Робота з учнями передбачає наступні напрями:

– спільне з кожним учнем визначення профілю професії, якої навчають у школі, з урахуванням його особливостей і можливостей з наступними обговореннями і аргументацією;

– розгляд професій, які відповідають визначеному профілю, пошук їх можливих спеціальностей;

– розгляд видів праці і дій, притаманних визначеному профілю професії, розкриття можливостей професійного зростання та працевлаштування.

Робота може проводитися під час спілкування з учнями за допомогою бесід і лекцій (їх орієнтовна тематика представлена у табл. 4.9). Доцільним є також використання профорієнтаційних ігор, профконсультацій; проведення анкетування, тестування з подальшим обговоренням їх результатів; випуск інформаційних бюлетенів, рекламних листів про професії, стінгазет, оформлення куточка «Професії, яких навчають у школі» тощо.

Увагу батьків необхідно звертати передусім на професії, яких навчають у школі, обговорювати доцільність їх визначення для дитини з урахуванням її особливостей, а також можливостей і бажань. Батьки мають приймати участь у визначенні профілю для своєї дитини. З цією метою проводяться з ними батьківські збори, лекції, а також індивідуальні бесіди.

Педагоги при доборі учням профілю професійно-трудоного навчання мають виявляти і враховувати інтерес учнів до певних навчальних предметів, вести контроль їх успішності, організовувати відповідні професійні проби, виходячи з нахилів, бажань і можливостей дитини. Доцільно також проводити екскурсії на підприємства, діяльність яких відповідає профілям професій, яких навчають у школі; організовувати зустрічі з представниками робітничих професій, професіоналами своєї справи. Робота може здійснюватися відповідно

до запропонованої нами корекційно-розвивальної програми щодо добору профілів професійно-трудового навчання (с. 303).

Отже, спеціальний педагогічний вплив на РВ дітей у зазначеному плані на стадії індивідуалізації сприятиме адекватному усвідомленню ними свого «Я», своїх особливостей і можливостей, що є основою для оптимального їх використання і розвитку на наступній стадії соціалізації – інтеграції.

5.3. Сприяння процесу інтеграції учнів

Процес соціалізації набуває особливої значущості на стадії інтеграції, оскільки показником ефективності корекційної роботи вважається соціальна інтеграція – «... повне, рівноправне включення особистості в усі необхідні сфери життя соціуму, гідний соціальний статус, досягнення можливості повноцінного незалежного життя і самореалізації у суспільстві» [9, с.32]. Люди з вадами розвитку при відповідних умовах можуть засвоїти соціально значущі навички і стереотипи поведінки, які є необхідними для адекватного соціального існування, поряд з іншими членами соціуму, відповідно до своїх особливих потреб і можливостей. У цьому зв'язку спеціальна школа повинна переносити акцент у навчанні та вихованні на розвиток особистості дитини, вивчення її можливостей і умов індивідуального розвитку, умов саморозкриття й самореалізації на різних етапах її життєдіяльності. Від сучасного випускника вимагається осмислено діяти в ситуації життєвого вибору, свідомо ставити перед собою завдання, спрямовані на досягнення власної мети, діяти активно в усіх життєвих сферах.

Найпродуктивніше життєвий досвід засвоюється в підлітковому віці, що співвідноситься зі стадією інтеграції, і недооцінка цього періоду в подальшому не компенсується. Ось чому відповідальність за створення особливих умов розвитку і навчання дітей з інтелектуальною недостатністю насамперед бере на себе спеціальний навчальний заклад, головним завданням якого є забезпечення розвитку дитини та опанування певними видами діяльності, враховуючи її

індивідуальні властивості. Педагоги мають зрозуміти, що інтеграція – це шлях дитини в реальне життя. Це звичне життя в нормально організованому середовищі. При цьому інтеграцію не слід розуміти як включення РВ дитини в певну групу однолітків, яка духовно не готова її прийняти. Інтегративність безпосередньо пов'язана з визначенням шляхів і можливостей реалізації кожного учня в цій групі та передбачає взаємне пристосування дитини і групи, один до одного. Завдання педагогів якраз полягає у тому, щоб допомогти кожній дитині знайти своє місце згідно зі своїми індивідуальними особливостями в групі, в якій вона перебуває. Ось чому повноцінна допомога розглядається в контексті комплексної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на створення такого середовища життя й активності, яке найкращим чином сприятиме використанню дитиною її здібностей, нахилів і можливостей в умовах школи, в колективі однолітків. Причому, чим раніше вона отримає цю допомогу, почне активно діяти в адекватно організованому середовищі, тим кращими будуть результати її подальшого розвитку. Основна увага педагогів має зосереджуватися не тільки на зоні найближчого розвитку дитини, але й на наступних, більш віддалених, її перспективах. Тому завдання педагогів вбачається у побудові кожній дитині маршруту в певне товариство, яке готове її прийняти і найбільш відповідає її розвитку.

Отже, основними змістовими лініями корекційно-виховної роботи мають бути наступні:

– використання та розвиток особливостей та можливостей дітей у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків);

– добір та сприяння виконанню учнями різноманітних соціальних ролей з урахуванням їх особливостей, соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування у соціальній групі.

Необхідно пам'ятати, що певна група є найважливішим фактором соціалізації особистості підлітка. Саме в колективі однолітків засвоюється більшість соціальних ролей, пізнаються «премудрості» суспільного життя, про

які не розповідають вчителі та батьки, відбувається знайомство з багатьма моральними нормами і естетичними принципами дорослого життя. Тому головним стає інтегрування дитини в колектив, який успішно розвивається і діяльність якого спрямована на її адекватне соціальне зростання.

У цьому зв'язку доцільним є визначення умов, які впливають на успішність розвитку колективу учнів, з урахуванням інтересів і можливостей дітей: всі члени колективу мають бути включені в активну діяльність, спрямовану на позитивний результат, який вони повинні бачити і усвідомлювати; необхідно систематично роз'яснювати мету і завдання такої діяльності, найважливішим з яких є засвоєння моральних норм життя в колективі; діяльність учнівського колективу має бути суспільно значущою, що створює певні перспективи, сприяє розвитку здібностей і можливостей дітей, усвідомленню ними своєї гідності, віри у себе.

Оскільки реалізації цих умов найбільш сприяє гурткова робота, у процесі якої здійснюється використання та розвиток психофізичних можливостей і здібностей учнів, можна запропонувати певні рекомендації щодо її поліпшення. Організація гурткової роботи, яка проводиться у спеціальній школі, розв'язує завдання всебічного розвитку дітей, допомагає їм посісти гідне місце в колективі однолітків, визначити для себе певні перспективи. Найбільш результативною гурткова робота може стати саме для підлітків (учнів 5-7 класів), оскільки це той період, коли чітко визначаються інтереси і нахили школярів, виникає потреба в колективній взаємодії. Гуртки можуть бути найрізноманітнішими, але дітей в першу чергу необхідно залучати до таких, заняття в яких їм допоможуть в опануванні певної діяльності. Це передусім гуртки, спрямовані на поглиблення і удосконалення трудових умінь і навичок. Бажано, щоб напрям роботи гуртка співпадав зі змістом визначеного для учня профілю професійно-трудового навчання.

Організація гурткової роботи передбачає дотримання наступних вимог:

- ретельно підходити до комплектації гуртків (добровільність вибору учнями напряму роботи гуртка відповідно до своїх нахилів і здібностей, залучати до роботи в гуртках якомога більше школярів);
- здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня; спиратися на самостійну творчу ініціативу дітей, враховувати їх бажання;
- робити акцент на суспільно-корисну спрямованість робіт, які виконуються;
- дотримуватись вимог щодо емоційної забарвленості та різноманітності гурткових занять;
- робота гуртків повинна здійснюватися у другій половині дня, не раніше, як через 2-3 години після закінчення шкільних занять;
- необхідним є час для відпочинку, тобто у роботі гуртка рекомендується зробити перерву, навіть тоді, якщо вже підготовлені домашні завдання;
- бажано не проводити роботу гуртка у вечірні години;
- кількість членів одного гуртка має бути оптимальною для можливості здійснення до кожного учня індивідуального підходу.

Між тим, найбільш важливим стає завдання комплектації гуртків, яку необхідно проводити тільки на основі глибокого аналізу можливостей дітей. Педагогічний колектив повинен дуже тактовно допомогти учню обрати саме той гурток, в якому можуть найбільш повно розкритися його здібності та проявитися певні нахили. Особливого значення набуває також систематичне інформування всіх учнів школи про роботу різних гуртків. Це можуть бути тематичні заходи, які організують і проводять члени гуртків; звіти про їх роботу; виставки виробів, виготовлених учасниками гуртків; конкурси з виготовлення різних корисних речей: іграшок, виробів із тканини, паперу, природних матеріалів. Все це сприяє бажанню дитини і надалі займатися в певному гуртку, удосконалювати набуті вміння і навички; підвищує загальний рівень її самооцінки, сприяє налагодженню міжособистісних стосунків з однолітками і укріпленню позицій школяра в колективі. Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами корекційно-розвивальної

програми використання та розвитку особливостей і можливостей учнів у позакласний час (с. 307).

У процесі соціалізації особливого значення набуває виконання дитиною різноманітних соціальних ролей, які вона ніби «приміряє» на себе, що дає їй змогу проявити себе, тобто певним чином репрезентувати себе соціуму. При цьому успішність виконання РВ школярами ролей значною мірою визначається соціальною ситуацією їх розвитку. Встановлено, що учні зазнають певних труднощів, пов'язаних із засвоєнням соціальних ролей, а тому потребують суттєвої допомоги з боку педагогів. Вони повинні підібрати кожному учню певне доручення, ту соціальну роль, яка відповідає його індивідуальним особливостям і можливостям, виконання якої сприятиме прийняттю дитини групою однолітків, полегшить її інтегрування в їх колектив.

У цьому зв'язку доречним є використання підходів, визначених С.Л. Горбенко [95]: засвоєння учнями знань про правила виконання соціальних ролей, формування позитивного ставлення до їх виконання, застосування знань про правила рольової поведінки на практиці; формування особистісно-прийнятого характеру виконання соціальних ролей; виконання соціальних ролей в контексті підтримання і налагодження стосунків у колективі дітей та розв'язання спільних завдань, поставлених перед групою.

Робота, спрямована на забезпечення адекватного виконання учнями соціальних ролей (певних доручень), здійснюється на основі спеціально розроблених занять з використанням бесід, різноманітних вправ, соціально-рольових ігор; розгляду та аналізу певних соціальних ситуацій. Може бути рекомендована запропонована нами корекційно-розвивальна програма оптимізації виконання учнями соціальних ролей (с. 312).

Таким чином, проведення з РВ школярами роботи на стадії інтеграції у зазначеному плані сприятиме адекватному використанню ними своїх індивідуальних особливостей і можливостей у позакласний час, а також при опануванні профілів професійно-трудового навчання у школі, що набуває особливої значущості на стадії ранньої трудової підготовки.

5.4. Удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки

Соціалізація учнів з інтелектуальними вадами стає особливо значущою на стадії ранньої трудової підготовки. На перший план виходить орієнтування старшокласників щодо майбутньої професії відповідно до їх здібностей і можливостей, формування в них професійно важливих якостей і трудових вмінь та навичок, спрямованих на підвищення успішності професійно-трудової підготовки, насамперед з професій, яких навчають у школі.

Втім, у системі професійно-трудового навчання учнів з вадами інтелектуального розвитку чітко простежуються протиріччя, які гальмують їхню подальшу професійну соціалізацію. Це протиріччя між:

- організацією шкільної професійно-трудової підготовки і сучасними соціально-економічними умовами у суспільстві, які утруднюють подальше працевлаштування випускників;

- підвищеними кваліфікаційними вимогами до підготовки спеціалістів і особливостями розумового і психофізичного розвитку учнів, які ускладнюють оволодіння ними, навіть доступними за своїми можливостями, професіями;

- обмеженою кількістю професій, за якими можуть бути працевлаштовані РВ випускники, і ще меншою їх кількістю, за якою можна здійснювати професійно-трудова підготовку в умовах спеціальної школи.

Невирішеність зазначених протиріч ускладнює професійне орієнтування учнів і провокує суттєві труднощі, на які в першу чергу мають звернути увагу педагоги: нестійкі професійні інтереси, їх зміна; випадкові мотиви визначення професії; відсутність аналізу своїх можливостей при визначенні майбутньої професії, невпевненість у своїх силах; слабкі, незрілі уявлення про особливості та зміст профілю професійно-трудового навчання і професії, якої навчають у школі.

Виявлено, що зазначені труднощі обумовлюються недостатньою корекційно-розвивальною роботою передусім на стадіях індивідуалізації та

інтеграції, а також на стадії ранньої трудової підготовки в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, що потребує її посилення і удосконалення.

Спеціальний педагогічний вплив на стадії ранньої трудової підготовки передбачає роботу за основними змістовими лініями:

- орієнтування дитини щодо майбутньої професії (професії, якої навчають у школі);
- підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

При цьому особливої уваги потребує посилення профорієнтаційної роботи, яка здійснюється у школі. Профорієнтаційний процес повинен включати наступні напрями:

- професійна діагностика учнів з наступним аналізом їх нахилів, здібностей, особливостей і можливостей щодо обрання професій, які пропонує спеціальна школа. Ця робота має здійснюватись в контексті добору для учнів профілів професійно-трудового навчання на стадії індивідуалізації;

- підвищення рівня мотивації учнів до визначення професій, яких навчають у школі, формування до них позитивного ставлення. Ця робота має здійснюватись через опанування учнями визначених профілів на стадії інтеграції;

- отримання більш повної та якісної інформації про ринок праці, особливості працевлаштування, професійні вимоги щодо можливостей і здібностей школярів, шляхи підвищення успішності їх професійно-трудової діяльності, визначення перспектив професійного зростання старшокласників, набуття досвіду виробничої практики через взаємодію з професійними навчальними закладами. Ця робота повинна здійснюватись на стадії ранньої трудової підготовки.

При цьому особливого значення набуває всебічне вивчення учня, визначення його властивостей, які мають відповідати вимогам певної професії. Встановлення цієї відповідності здійснюється лише за умови систематичного і довготривалого вивчення кожного школяра з метою його професійного

орієнтування. Педагогам потрібно мати уявлення про загальні основи профорієнтаційної роботи у спеціальному навчальному закладі, володіти методами діагностики особливостей дитини, розумітися на вікових етапах розвитку особистості. При визначенні професії для учня повинні враховуватися всі підструктури особистості: її спрямованість, здібності, характер, темперамент. Лише на основі нахилів учня, здібностей, позитивних якостей характеру вчитель може робити висновки щодо адекватності професійного визначення школярем.

Для підвищення ефективності профорієнтації старшокласників необхідно поєднувати їх навчальну роботу зі спеціально організованими цілеспрямованими позакласними заходами. Так, доцільно проводити зустрічі з працівниками підприємств, представниками робітничих професій (наприклад, малярної, столярної, слюсарної, швейної справи) з метою надання РВ учням можливості поспілкуватися з ними. Необхідним є також розширення та вдосконалення професійних знань учнів у галузі виробничої сфери: ознайомлення з технічними засобами виробництва, особливостями трудових операцій і поведінкою робітника, користю і важливістю професії для суспільства, попитом і перспективами на ринку праці, а також моральним і матеріальним стимулом. У цьому зв'язку проводяться й диспути за участю представників робітничих професій, спеціалістів професійно-трудових ліцеїв, вчителів професійно-трудової підготовки і батьків учнів (наприклад, диспут на тему: «Чи потрібні професійні знання, щоб бути майстром своєї справи?») з метою визначення розуміння учнями значущості професійних знань для самореалізації в певній професії.

Особливу увагу необхідно звертати на організацію зустрічей з представниками професійно-трудових навчальних закладів. Це стосується передусім дітей, які не бачать себе у професії, якої навчають у школі. Слід зазначити, що цей напрям профорієнтаційної роботи потребує суттєвого перегляду і посилення. Необхідно проводити інформування старшокласників про професійні заклади освіти, які знаходяться у найближчому до школи

оточенні та мають відповідний профіль трудового навчання. Доцільним є урахування виробничих потреб регіону, попиту на ринку праці з тим, щоб спрямувати дітей на набуття подальшої професійної освіти за межами спеціальної школи. У цьому зв'язку учням потрібно дати інформацію про навчальний заклад: визначення профілів його професійного навчання; освітній процес; виховні, розважальні та спортивні заходи; надання стипендії (матеріальної допомоги) та умов проживання; перспективи працевлаштування і професійного зростання, підвищення кваліфікації. У рамках цієї програми можуть бути передбачені й відвідування учнями «Дня відкритих дверей» у професійно-трудоваму ліцеї, а також проведення занять в умовах виробничої діяльності на базі цього закладу. Це сприятиме підвищенню якості та рівня професійно-трудоваї підготовки старшокласників, поступовому переорієнтуванню випускників на подальше навчання і підвищення своєї кваліфікації.

Можуть бути рекомендовані також цикли лекцій, місячники з профорієнтації, метою яких є ознайомлення учнів з провідними робітничими професіями транспорту, сфери побуту, торгівлі, сільського господарства. У цьому зв'язку запроваджуються «рухливі» виставки, оформлення стендів, альбомів, демонстрування відеозвітів, фільмів і т. ін., що стає важливою наочною основою професійної просвіти. Роботу щодо професійного орієнтування учнів можна проводити відповідно до запропонованої нами програми (с. 317).

Професійне навчання у спеціальній школі розглядається як процес управління діяльністю школярів по оволодінню ними певними професійними трудовими знаннями, трудовими вміннями й навичками, розвитку професійно важливих якостей. У цьому зв'язку професійно-трудова діяльність повинна бути спрямована також на підвищення показників її успішності, розширення сфери суспільно-корисної практичної діяльності школярів. Необхідним стає виготовлення продукції, яка має суспільно-корисне значення, що є основою

мотивації учнів до певного виду професійної діяльності й виникнення бажання підвищувати свою професійну успішність.

Доцільним стає врахування досвіду роботи кращих педагогів спеціальних шкіл. Так, можна спиратися на досвід Пенського А.Б., вчителя професійно-трудового навчання Миколаївської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 7 Донецької обласної ради, автора програми для учнів 5-9 класів «Різьблення по дереву», який пропонує використовувати метод творчих проектів, спрямований на підвищення інтересу до певного виду професійної діяльності. Учні під керівництвом вчителя-новатора працюють за правилом: «Я зроблю свій світ красивим, зручним для себе і оточуючих». В основі роботи учнівського колективу – свобода вибору творчої діяльності, яка спрямована на удосконалення професійних вмінь і навичок. Обов'язковим є участь кожної дитини в обговоренні результатів спільної діяльності та визначення своїх успіхів. Таке навчання передбачає позитивну динаміку, що надає можливість братись за більш складні проекти.

Можна запропонувати й проведення певних акцій, під час яких в учнів підвищується інтерес до суспільно-корисної праці, удосконалюються вміння і навички, які учні отримали з професій, яких навчають у школі.

Так, *акція «Допоможемо школі»* передбачає: за столярною справою – полагодження шкільних меблів; за малярною справою – естетичне оформлення ігрових кімнат; за швейною справою – виготовлення серветок і фартухів для їдальні, пов'язок для чергових; за квітникарською справою – пересаджування, удобрювання і полив квітів; за слюсарною справою – перевірка сантехніки, полагодження кранів.

Акція «Допоможемо молодшим школярам» може проводитися за напрямками: «Все сяє» – генеральне прибирання класної кімнати; «Будь охайним» – ремонт одягу, приведення його в порядок; «Приємно вчитися» – перевірка і полагодження шкільного приладдя; «Все у порядку» – огляд і приведення в порядок робочого місця (ремонт столів, стільців тощо); «Скоро свято» – підготовка до свята (пошив елементів одягу, костюмів, бантів для

дівчаток тощо); «Посміхнись» – виготовлення у подарунок для дітей м'яких іграшок, картин, різних виробів і прикрас.

Роботу можна проводити відповідно до запропонованої нами програми (с. 321).

Отже, забезпечення соціалізації РВ школярів у процесі професійної підготовки у спеціальному навчальному закладі повинне виходити на розв'язання наступних ключових питань:

- необхідно розширювати перелік спеціальностей, навчання яких здійснюється у школі, з урахуванням сучасних соціально-економічних змін у суспільстві;

- потрібно знайомити учнів з професіями, які їм доступні, визначати їх відповідно до своїх індивідуальних особливостей і можливостей;

- здійснювати професійне орієнтування школярів щодо професій з урахуванням їх змісту, видів праці, основних дій та вимог, які пред'являються до кожної з них;

- підвищувати рівень професійно-трудової підготовки у спеціальному навчальному закладі (необхідним є наявність сучасних майстерень, сировини для роботи, а також наближення навчальних занять до умов виробничої діяльності); рівень успішності професійної діяльності школярів (спрямовувати їх на суспільно-корисну працю, виготовлення соціально значущої продукції).

Висновки до розділу 5

Запропоновані педагогам спеціальних загальноосвітніх шкіл шляхи підвищення ефективності соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку на стадіях адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки дають змогу зробити наступні висновки:

1. Соціалізацію дитини в умовах спеціального навчального закладу необхідно розглядати як створення умов для її соціального зростання та

розвитку відповідно до науково обґрунтованих підходів до педагогічного впливу на дітей і зазначеною метою .

2. На сучасному етапі назріла необхідність перегляду системи навчально-виховного процесу щодо забезпечення соціалізації РВ школярів, визначення психолого-педагогічних умов, засобів впливу на особистість дитини, розроблення форм і шляхів організації такої роботи в умовах спеціального навчального закладу. Соціалізацію РВ учнів потрібно розглядати як найважливіше завдання спеціальної школи, провідний напрям корекційно-виховної роботи, яка здійснюється в умовах спеціальної організації педагогічного процесу – його змісту, методики, організаційних форм.

3. Забезпечення соціалізації учнів має передбачати етапність (від молодшого шкільного до підліткового та юнацького віку), наступність, послідовність (тісні зв'язки між стадіями соціалізації, на яких дитина перебуває у спеціальному навчальному закладі), безперервність, систематичність та комплексність здійснення відповідної корекційно-виховної роботи.

4. Забезпечення соціалізації слід розглядати в контексті формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей). Особливої уваги потребує посилення індивідуалізації та інтеграції учнів, тобто усвідомлення і адекватне використання ними своїх особливостей і можливостей у суспільному просторі, у тому числі й шкільному.

5. Удосконалення потребує організація професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві.

6. Доцільним є залучення батьків до узгоджених з педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації своїх дітей, оскільки лише від злагодженої та спільної співпраці школи і сім'ї залежить ефективність соціального становлення дітей.

7. Основні напрями оптимізації соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку пов'язуються з послідовним здійсненням з ними педагогічної роботи відповідно до змісту її стадій та передбачених ефектів:

- 1) підвищення ефективності процесу адаптації учнів;
- 2) посилення процесу індивідуалізації учнів;
- 3) сприяння інтеграції учнів;
- 4) удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки.

ВИСНОВКИ

Дослідження психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку дає змогу зробити такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу літературних джерел встановлено, що, незважаючи на актуальність проблеми соціалізації дітей з порушеннями розумового розвитку і значну кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається недостатньо розробленою як у теоретичному, так і практичному плані.

Визначено, що у сучасній психолого-педагогічній науці поняття «соціалізація» розглянуто як процес формування особистості у певних соціальних умовах; накопичення індивідом соціального досвіду, перетворюючи його на власні цінності та орієнтації шляхом селективного засвоєння прийнятих суспільством еталонних моделей поведінки. Функціонування системи усвідомлених та неусвідомлених механізмів визнано умовою перебігу соціалізації. Провідну роль у її здійсненні відведено педагогічному процесу школи як найважливішому інституту соціально-культурного зростання дитини за умови урахування її індивідуально-особистісних властивостей, що, своєю чергою, потребує системного психолого-педагогічного забезпечення. Особливої актуальності означена проблема набуває у контексті організації навчально-виховного процесу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що обумовлено складністю їхнього дизонтогенезу. Втім, аналіз результатів теоретичних та практичних досліджень свідчить про відсутність організації цілеспрямованих розвідок у напрямі розв'язання зазначеної проблеми з позицій системного підходу в названій категорії дітей.

2. Визначено концептуальні засади дослідження проблеми соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які ґрунтуються на

положеннях особистісно орієнтованого, компетентнісного, системного та діяльнісного підходів. Соціалізація розглядається як необхідна умова особистісного становлення дитини та її підготовки до самостійної життєдіяльності у соціумі. Загальною основою цього процесу є максимально можливе соціальне зростання учня в умовах виконання та засвоєння свідомої цілеспрямованої діяльності, спілкування та розвитку в нього самосвідомості. Ефективність соціалізації дитини у спеціальній загальноосвітній школі досягається застосуванням спеціально організованого педагогічного процесу – системи взаємопов'язаних його ланок, визначених відповідно до мети та предмета цілеспрямованого впливу.

3. Розроблено модель психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів в умовах спеціальної загальноосвітньої школи, яка передбачає перебіг послідовного процесу засвоєння досвіду та формування особистості на кожній стадії соціалізації (адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки) – набуття нею соціальних якостей і розвитку позитивних індивідуальних можливостей. Встановлено, що ефективність та повнота соціалізації дітей залежить від урахування психологічних та педагогічних основ її забезпечення: змісту стадій, показників розвитку та очікуваних ефектів на кожній з них; особливостей розвитку дітей, предмета впливу; добору адекватних для цього педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм.

4. Визначено власне педагогічні та розвивальні ефекти, які взято за основні показники соціалізованості школяра на всіх стадіях з урахуванням особливостей та можливостей його розвитку на різних вікових етапах: успішність навчання та поведінки; самопочуття, активність, настрій; тривожність та агресивність; соціально-психологічна адаптованість (стадія адаптації); сформованість самосвідомості та адекватність самооцінки, усвідомлення психофізіологічних особливостей, своїх можливостей, позитивних якостей (стадія індивідуалізації); використання та розвиток психофізіологічних особливостей та можливостей у класній та позакласній

роботі, при опануванні професії, у взаємостосунках з однолітками (стадія інтеграції); успішність професійно-трудового навчання та виконання діяльності, використання якостей школяра в процесі професійно-трудового навчання та професійного становлення (стадія ранньої трудової підготовки).

5. Емпіричне вивчення соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку дало змогу визначити її особливості на всіх стадіях. Виявлено, що вони характеризуються недостатнім як загальним рівнем адаптованості, так і рівнем адаптованості за окремими показниками. При цьому найвищі кількісні значення характеризують самопочуття, активність, настрій; найнижчі – успішність навчання і поведінки, наявність тривожності та агресивності. Результати дослідження індивідуалізації свідчать про її недостатній рівень сформованості за всіма показниками; найбільш потерпає самоусвідомлення, визнання і адекватне оцінювання своїх особливостей та можливостей. Стадія інтеграції характеризується низькою адекватністю використання своїх особливостей у позакласний час, у процесі організації дозвілля, опанування професії за визначеним профілем професійно-трудового навчання. Водночас встановлено вищий ступінь успішності рольової поведінки. На стадії ранньої трудової підготовки найвищих кількісних значень набули результати щодо використання індивідуальних особливостей учнів у позакласній роботі з професійно-трудової підготовки; найнижчих – щодо успішності їх професійно-трудової діяльності, усвідомлення своєї професійної гідності, відповідності своїх індивідуальних особливостей і можливостей вимогам та змісту визначеної професії. Узагальнення отриманих даних дало змогу встановити, що соціалізація учнів найбільш успішно відбувається на стадії ранньої трудової підготовки, найменш успішно – на стадії індивідуалізації.

6. Визначено, що предметом корекційно-розвивального впливу з метою ефективної соціалізації розумово відсталих учнів *на стадії адаптації* є формування соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування; зниження тривожності (особистісної, ситуативної, шкільної) й агресивності; *на стадії індивідуалізації* – формування у дитини самосвідомості, адекватної

самооцінки, сприяння усвідомленню нею своїх психофізичних можливостей та їх розвиток; добір відповідного профілю професійно-трудового навчання; *на стадії інтеграції* – використання та розвиток психофізичних можливостей та індивідуально-психологічних особливостей дитини у позакласній роботі (у вільний час, при організації дозвілля, під час відвідування гуртків); формування рольової поведінки відповідно до можливостей учнів; формування соціально-психологічних якостей, що є необхідними для адекватного прийняття дитини групою однолітків та спілкування; *на стадії ранньої трудової підготовки* – орієнтування дитини щодо майбутньої професії (якої навчають у школі); підвищення ефективності професійно-трудової діяльності учнів на основі врахування і розвитку їх можливостей та професійно важливих якостей.

7. Теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально апробовано систему корекційно-виховної роботи, яка охоплює всі сфери соціалізації дитини з вадами інтелектуального розвитку: діяльність, спілкування, самосвідомість. Таку системність соціалізації у навчальному закладі видається можливим забезпечити через впровадження науково обґрунтованої підсистеми цілеспрямованої педагогічної роботи – корекційно-розвивальних програм – на кожній її стадії засобами змісту, методики та організаційних форм, що визначено відповідно до предмета корекційно-розвивального впливу, мети, очікуваних результатів, а також особливостей досвіду та розвитку дітей. Змістовий компонент соціалізації представлено за допомогою відповідних модулів, які мають власну мету і завдання. Здійснення корекційно-розвивального впливу передбачає організацію різноманітних виховних заходів у контексті позакласної роботи з опорою на педагогічні принципи і використання методів виховання. Доведено необхідність поетапної реалізації системи педагогічної роботи – від молодшого шкільного до підліткового і старшого шкільного віку; основною ознакою системи визначено її наступність, яку забезпечено через наскрізний зв'язок між стадіями соціалізації, що склало основу розроблення корекційно-розвиткових програм, які впроваджено в практику роботи спеціальних навчальних закладів.

8. Експериментально доведено ефективність використання розробленої системи корекційно-розвивальної роботи, що має на меті оптимізацію соціалізації учнів з вадами інтелектуального розвитку. Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив значне підвищення в учнів експериментальної групи рівня успішності соціалізації; натомість в учнів контрольної групи не виявлено його позитивної динаміки. В умовах спеціально організованого педагогічного впливу відбувається становлення певних особистісних надбань та властивостей, що відповідають кожній стадії соціалізації.

На підставі порівняльного аналізу отриманих результатів доведено універсальність розробленої системи психолого-педагогічного забезпечення соціалізації для різних категорій дітей (у тому числі й з нормою інтелекту); основні положення дослідження мають не лише спеціальне, а й загально педагогічне значення і можуть використовуватись у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі й в класах з інклюзивною формою навчання.

Теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені положення дисертаційного дослідження було покладено в основу навчальних програм, змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу на факультетах корекційної педагогіки та психології, склали підґрунтя науково-методичних та навчально-методичних посібників для студентів цих факультетів та практичних працівників спеціальних навчальних закладів.

9. Встановлено, що загальними умовами оптимізації соціалізації розумово відсталих учнів у процесі здійснення корекційної роботи у спеціальній загальноосвітній школі є: спрямованість на соціальне становлення дитини, її розвиток; розгляд соціалізації як найважливішого завдання спеціальної школи, провідного напрямку корекційно-виховної роботи, ефективність якої передбачає спеціальну організацію педагогічного процесу; етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів; забезпечення соціалізації в контексті

формування особистості дитини на основі виявлення і розвитку її можливостей (задатків, нахилів, здібностей), індивідуально-психологічних особливостей (насамперед позитивних якостей); удосконалення організації професійно-трудової підготовки учнів на основі підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у школі та проходження професійно-трудової практики на виробництві; залучення батьків до узгоджених з педагогами дій щодо цілеспрямованої соціалізації своїх дітей.

Експериментально підтверджено, що оптимізацію соціалізації учнів з вадами інтелекту доцільно здійснювати за такими напрямками:

- 1) підвищення ефективності процесу адаптації учнів;
- 2) посилення процесу індивідуалізації учнів;
- 3) сприяння інтеграції учнів;
- 4) удосконалення соціалізації учнів у процесі професійної підготовки.

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми соціалізації. Воно може слугувати основою для подальшого вивчення проблеми, що припускає удосконалення запропонованої системи роботи на підставі більш глибокого і багатофакторного розгляду її компонентів. Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації випускників з вадами інтелектуального розвитку після закінчення ними спеціального навчального закладу, розробленні нових концептуальних положень щодо оптимізації підготовки осіб цієї категорії до самостійного життя у сучасному суспільстві з урахуванням перспектив соціально-економічного розвитку країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность в психологии личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1988. – 234 с.
3. Аверин В. А. Психология личности : учеб. пособие / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
4. Авер'янова Г. М. Соціальна типізація особистості як закономірність соціалізації / Г. М. Авер'янова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : НЕВТЄС, 2003. – С. 97–102.
5. Агавелян О. К. Социально-трудова адаптация выпускников вспомогательных школ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / О. К. Агавелян. – М., 1974. – 21 с.
6. Адаптація дитини до школи / упоряд. : С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с нем. – М., 1995. – 296 с.
8. Азбукин Д. И. Проблемы специальной педагогики и психологии / Д. И. Азбукин. – М. : Изв. АПН РСФСР, 1948. – 191 с.
9. Аксёнова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксёнова. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
10. Активность и жизненная позиция личности : сб. науч. тр. / отв. ред. А. В. Брушлинский. – М., 1988. – 228 с.
11. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доп. X міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Ун-т «Україна», 2010.– Ч. 1. – 2010. – 400 с.

12. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. – М. : Наука, 1976. – 272 с.
13. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексеєнко. – К., 2007. – 152 с.
14. Альбрехт Е. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушения поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. Я. Альбрехт. – М., 1976. – 21 с.
15. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
16. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник [для высш. учеб. заведений] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
17. Андреевкова Н. В. Проблемы социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – М., 1970. – Вып. 3. – С. 43–44.
18. Андриенко Е. В. Социальная психология : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 264 с.
19. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
20. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
21. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
22. Афанасьев В. В. Математическая статистика в педагогике : учеб. пособие / В. В. Афанасьев, М. А. Сивов ; под науч. ред. д-ра ист. наук, проф. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.
23. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.

24. Баклицкая Е. П. Социально-психологическая адаптация молодых рабочих в трудовом коллективе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. П. Баклицкая. – М., 1988. – 16 с.
25. Баранюк В. Н. Формирование активной жизненной позиции у старших школьников в ученическом коллективе / В. Н. Баранюк. – Минск, 1980. – 201 с.
26. Барон Р. Агрессия / Р. Барон, Д. Ричардсон. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 352 с.
27. Басалюк Н. М. Можливості спеціальної школи у підвищенні фахової компетентності вчителя-дефектолога / Н. М. Басалюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ ім. П. М. Драгоманова, 2011. – № 17. – С. 15–18.
28. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе / В. Баудиш // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 42–54.
29. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника / И. М. Бгажнокова. – М. : Просвещение, 1980. – 201 с.
30. Бгажнокова И. М. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта / И. М. Бгажнокова, А. Н. Гамаюнова // Дефектология. – 1997. – №1. – С. 36–39.
31. Бекешкина И. Э. Структура личности : методолог. анализ / И. Э. Бекешкина. – К. : Наук. думка, 1986. – 129 с.
32. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 446 с.
33. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
34. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

35. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
36. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. – 2004. – № 1(3). – С. 88–95.
37. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.– Кн. 1. – 2003. – 273 с.
38. Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков : межвуз. сб. науч. тр. / ред. кол. : Л. М. Шипицына (отв. ред.) и др. ; Ленингр. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Л., 1989. – 112 с.
39. Биологическое и социальное в развитии человека / отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1977. – 228 с.
40. Бистрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія / Ю.О. Бистрова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 332 с.
41. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Ю. О. Бистрова. – К., 2007. – 20 с.
42. Бистрова Ю. О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Ю.О.Бистрова. – К., 2013. – 40 с.
43. Білозерська І. О. Соціально-педагогічні умови формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. О. Білозерська. – К., 2013. – 24 с.
44. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.

45. Бовть О. Б. Психокоррекционная работа по предупреждению агрессивности детей младшего школьного возраста / О. Б. Бовть // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3-4. – С. 3–17.
46. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
47. Бодалёв А. А. Психология о личности / А. А. Бодалёв. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
48. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 435 с.
49. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2008. – 416 с.
50. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
51. Бондар В. И. О совершенствовании подготовки умственно отсталых детей к самостоятельному труду / В. И. Бондар, И. Г. Еременко // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 36–42.
52. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство : наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій. – К. : Контекст, 2000. – С. 29–33.
53. Бондар В. І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції / В. І. Бондар, В. М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 8 – 14.
54. Бронфенбреннер У. Два мира детства / У. Бронфенбреннер. – М. : Прогресс, 1976. – 168 с.

55. Быков А. В. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков : учеб. пособие / А. В. Быков, Т. И. Шульга. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 100 с.
56. Васенков Г. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся / Г. В. Васенков // Дефектология. – 1998. – №4. – С. 40–46.
57. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. М. Василенко. – Луганськ, 2010. – 20 с.
58. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2006. – 174 с.
59. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. психол. і педагог. спец.] / М. Й. Варій. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Центр учбової л-ри, 2007. – 968 с.
60. Варій М. Й., Ортинський В.Л. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / М. Й. Варій. – К. : Центр учбової л-ри, 2007. – 376 с.
61. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2001. – 144 с.
62. Вдовиченко В. П. От детства к взрослости: Юношество. Социализация / В. П. Вдовиченко. – М., 2006. – 141 с.
63. Вержиховська О. М. Моральне виховання дитини з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку в сім'ї / О. М. Вержиховська // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – 2008. – Вип. 2.- С. 36–44.
64. Виноградова А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка : учеб. пособие [для студ. пед. ин-тов] / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

65. Висоцька А. М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А. М. Висоцька. – К., 1994. – 16 с.
66. Висоцька А. М. Теоретичні засади формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів / А. М. Висоцька // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, К. В. Луцько. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 2000. – С. 43–46.
67. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : метод. рек. / А. М. Висоцька. – К. : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. – 106 с.
68. Вісковатова Т. П. Специфіка особистісно-орієнтованого підходу до розумово відсталих дітей у школах-інтернатах / Т. П. Вісковатова // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі / за ред. В. І. Бондаря. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 2. – С. 31–36.
69. Власова Е. И. Личностные механизмы становления социальной активности подростков : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. И. Власова. – К., 1989. – 17 с.
70. Власова Т. А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей : автореф. дис. на соискание учен. степени док. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Т. А. Власова. – М., 1972. – 56 с.
71. Водзинская В. В. Ориентация на профессии / В. В. Водзинская. – М. : Молодежь и труд, 1970. – 170 с.

72. Воднева Г.Д. Адаптация к школе. Диагностика предупреждение и преодоление дезадаптации : [методическое пособие] / Г.Д. Воднева. – Витебск : ЧО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
73. Войтко В. І. Методологічні проблеми соціалізації молоді / В. І. Войтко. – К. : Наук. думка, 1976. – 143 с.
74. Волков Ю. Г. Социология : учебник для вузов / Ю. Г. Волков, И. В. Мостовая ; под ред. проф. В. И. Добренькова. – М. : Гардарика, 1998. – 244 с.
75. Вопросы психологии активности и саморегуляции личности / отв. ред. А. И. Крупнов. – Свердловск, 1976. – 132 с.
76. Вопросы психологии личности школьника / под ред. : Л. И. Божович, Л. А. Благоннадежиной. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 407 с.
77. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
78. Воспитательная работа во вспомогательной школе / под ред. Г. М. Дульнева. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 85 с.
79. Вчимося жити самостійно : навч.-метод. посіб. [для роботи з учнями випускних класів інтернатних закл.] / Ж. В. Петрочко, О. М. Безпалько, О. М. Денисюк та ін. ; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді. – К., 2002. – 204 с.
80. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983.–
Т. 5: Основы дефектологии. – 1983. – 369 с.
81. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
82. Вярнен В. А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы / В. А. Вярнен // Дефектология. – 1971. – №4. – С. 32–36.
83. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 310 с.

84. Гайдукевич С. Є. Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм / С. Є. Гайдукевич // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 21–25.
85. Гальперин П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
86. Глоба О.П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями: монографія / О.П. Глоба. – Краматорськ: ДДМА, 2011. – 348 с.
87. Глоба О. П. Теорія і практика соціалізації осіб з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах регіонального реабілітаційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. П. Глоба. – К., 2013. – 40 с.
88. Гнатюк А. А. Подготовленность выпускников вспомогательных школ к профессиональному труду / А. А. Гнатюк // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 8–13.
89. Голованова Н. Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Голованова Надежда Филипповна. – СПб, 1997. – 456 с.
90. Головатый Н. Ф. Социология молодежи : курс лекций / Н. Ф. Головатый. – К. : МАУП, 1999. – 224 с.
91. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.
92. Голомшток А. Е. Содержание и методика профориентационной работы в школе / А. Е. Голомшток, О. А. Черник, Л. В. Ботякова. – Калуга : Приокское кн. изд-во, 1972. – 42 с.

93. Голубева Э. А. Способности и индивидуальность / Э. А. Голубева. – М. : Прометей, 1993. – 304 с.
94. Гончарук П. А. Психологія навчання / П. А. Гончарук. – К. : Вища шк., 1985. – 144 с.
95. Горбенко С. Л. Психологічні особливості рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій групі: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.08 / Горбенко Світлана Леонідівна. – К., 2007. – 188 с.
96. Горбенко С. Л. Напрями формування рольової поведінки розумово відсталих підлітків у малій соціальній групі / С. Л. Горбенко // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макаруч. – К. : Освіта України, 2009. – Вип. 4. – С. 31–48.
97. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженого життєвого світу / П. П. Горностай // Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство : наук.-метод. зб. / за ред. Н. Софій. – К. : Контекст, 2000. – С. 44–47.
98. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
99. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
100. Губар О. М. Сучасні підходи до індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами / О. М. Губар // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 25–29.
101. Гуменюк С. М. Характеристика системи соціальної реабілітації дітей з особливими потребами / С. М. Гуменюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 29–32.

102. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
103. Дементьева М. Ф. Социальная работа с семьей ребёнка с ограниченными возможностями / М. Ф. Дементьева, Т. М. Багаева, Т. М. Исаева. – М. : Ин-т соц. работы, 1996. – 269 с.
104. Дефектологічний словник : навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
105. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : моногр. / [Богущ А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін.] ; наук. ред. А. М. Богущ. – Луганськ : Алма-матер, 2006. – 368 с.
106. Долгобородова Н. П. Воспитание учащихся вспомогательной школы / Н. П. Долгобородова. – М. : Просвещение, 1968. – 144 с.
107. Долженко А. И. Педагогические основы социально-трудовой адаптации учащихся младших классов вспомогательной школы: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Долженко Алевтина Ивановна. – К., 2012. – 466 с.
108. Долинний Ю. О. Проблема соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку в сучасній педагогічній літературі / Ю. О. Долинний // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №2. – С. 53–58.
109. Дробот Л.С. Формування санітарно-гігієнічної культури в розумово відсталих учнів у процесі навчання санітарно-побутового орієнтування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л.С. Дробот. – К., 2006. – 19 с.
110. Дуброва Т. И. Проблемы социальной адаптации детей с умственной отсталостью [Электронный ресурс] / Т. И. Дуброва, А. Ф. Жуков. – Режим доступа:
<http://portalus.ru> (с).
111. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. – М. : Педагогика, 1969. – 215 с.

112. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 560 с.
113. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб. : Питер, 2003. – 400 с.
114. Еременко И. Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе / И. Г. Еременко. – К., 1972. – 82 с.
115. Ерёменко И. Г. Олигофренопедагогика / И. Г. Ерёменко. – К. : Вища шк., 1985. – 325 с.
116. Ерёменко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Ерёменко. – К. : Рад. шк., 1972. – 130 с.
117. Ерніязова В. В. Виховання молодших школярів з нейротичними ускладненнями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Ерніязова. – К., 2003. – 19 с.
118. Життєві кризи особистості : у 2 ч. / за ред. : Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К. : ІЗМН, 1998.–
Ч. 1. – 1998. – 356 с.
119. Жулковска Т. Соціалізація людей с обмеженими інтелектуальними можливостями / Т. Жулковска ; Моск. гуманит.-соціальна академія. – М. : Социум, 2001. – 208 с.
120. Журавлев В. И. Вопросы жизненного самоопределения выпускников средней школы / В. И. Журавлев. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 1972. – 199 с.
121. Заверико Н. В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – К., 2005. – № 1. – С. 30–36.
122. Заверико Н. В. Становление понятия «социализации» / Н. В. Заверико // Перспективы и развитие социальной активности молодёжи : сб. ст. – Запорожье, 1990. – Вып. 1. – С. 42–43.
123. Загальна психологія / За заг. ред. С.Д. Максименка. Підручник. – [2-ге вид., переробл. і доп.] – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.

124. Загурська І. С. Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці / І. С. Загурська // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2010. – С. 14–21.
125. Зайцев І. С. К вопросу о профилактике социальной дезадаптации старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи / И. С. Зайцев // Орієнтири соціальної педагогіки. – 2005. – № 2. – С. 82–86.
126. Занков Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1975. – 440 с.
127. Засенко В. В. Соціально-педагогічні основи формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Засенко. – К., 1996. – 41 с.
128. Засенко В. В. Мотивація життєвих планів глухих старшокласників / В. В. Засенко // Питання дефектології. – К. : Рад. шк., 1982. – Вип. 14. – С. 101–104.
129. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В. В. Засенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. : В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : Наук. світ, 2010. – С. 3–7.
130. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М., 1968. – 222 с.
131. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 169 с.
132. Зняття адаптаційних труднощів у дітей з наслідками поліомієліту і церебральним паралічем в умовах спеціальної школи-інтернату : метод. рек. / уклад. : Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов. – К. : ІСДО, 1994. – 36 с.
133. Иконникова С. Н. Молодежь вступает в жизнь / С. Н. Иконникова, В. Т. Лисовский. – Л. : Лениздат, 1969. – 40 с.
134. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 327 с.
135. Индивидуальность и способности : сб. науч. тр. / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ИПАН, 1994. – 142 с.

136. Индивидуальные различия и личность : хрестоматия / ред.-сост. Н. Н. Обозов. – СПб., 1996. – 761 с.
137. Инновации в работе специалистов социально-педагогических учреждений / под ред. : Л. Я. Олиференко, Е. Е. Чепурных. – М. : Полиграф-сервис, 2001. – С. 259–278.
138. Интегративные тенденции современного специального образования / под ред. : Н. Н. Малофеева, А. Н. Коноплевой, Л. С. Лазгивой. – М. : Полиграф сервис, 2004. – 185 с.
139. Кабанова-Меллер Е. И. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся / Е. И. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
140. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
141. Калмыкова З. И. Развитие продуктивного мышления учащихся. Экспериментальное исследование: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Калмыкова Зинаида Ильинична. – М., 1975. – 435 с.
142. Канішевська Л. В. Проблеми виховання соціальної зрілості учнів шкіл-інтернатів для дітей сиріт / Л. В. Канішевська // Соціалізація особистості / за заг. ред. А. Й. Капської. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 3. – С. 226–239.
143. Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями / А. Й. Капська // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2006. – № 1(13). – С. 5–22.
144. Карвялис В. Ю. Социально-трудова адаптация выпускников специальных школ Литовской ССР / В. Ю. Карвялис // Дефектология. – 1973. – № 6. – С. 8–17.
145. Карвялис В. Ю. О семьях бывших воспитанников специальных школ для аномальных детей / В. Ю. Карвялис // Дефектология. – 1975. – № 4. – С. 3–15.

146. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
147. Киричук О. В. Соціально-комунікативна активність дитини як фактор корекції відхилень в її індивідуальному розвитку / О. В. Киричук, С. О. Тарасюк // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами : зб. наук. праць / за заг. ред. : П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. – К. : Ун-т «Україна», 2000. – С. 103–115.
148. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
149. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.
150. Климова Ю. А. Социальная работа с семьями детей с ограниченными возможностями / Ю. А. Климова // Мир психологии. – 2001. – № 2 (26). – С. 243–253.
151. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
152. Коваленко А. Б. Психологія міжособистісного взаєморозуміння: Підручник для студ. вищ. навч. закл. / А. Б. Коваленко. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2010. – 215 с.
153. Коган О. В. Врахування особливостей розумово відсталих підлітків у профілактиці дезадаптаційних явищ у їх поведінці / О. В. Коган // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. II. – С. 107–111.
154. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Рад. шк., 1978. – 87 с.
155. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України / А. А. Колупаєва // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / за ред. : В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : Наук. світ, 2010. – С. 7–13.

156. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : моногр. / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
157. Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи : комюніке Міжнар. наук.-практ. конф. – Донецьк, 2008. – 11 с.
158. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
159. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
160. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191 с.
161. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон.– М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
162. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Наука, 1988. – 270 с.
163. Кон И. С. Социализация. Философский словарь / И. С. Кон, В. Б. Ольшанский. – М. : Знание, 1970. – 367 с.
164. Конвенція про права інвалідів: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61, прийнята 61-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН 13 грудня 2006 р. [неофіційний переклад]. – К. : ВГСПО «НАІ України», 2007. .– 40 с.
165. Кононко Е. Л. Чтобы личность достоялась / Е. Л. Кононко. – К. : Рад. шк., 1991.– 221 с.
166. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
167. Коноплястая С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / С. Ю. Коноплястая. – М., 1991. – 17 с.
168. Корнев М. Н. Спеціальна психологія: Підручник для вузів / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К. : Б. В., 1995. – 303 с.
169. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.

170. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
171. Котова И. Б. Социализация и воспитание / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 285 с.
172. Кравалис Я. Я. Правильный выбор профессии во вспомогательной школе – залог успешной подготовки детей к жизни / Я. Я. Кравалис // Дефектология. – 1976. – №5. – С. 43–47.
173. Кравець Н. П. До питання соціалізації осіб з вадами розумового розвитку / Н. П. Кравець // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, К. В. Луцько. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 2000. – С. 65–69.
174. Кравченко А. И. Основы социологии : учеб. пособие для студ. учеб. заведений / А. И. Кравченко. – [3-е изд., испр.]. – Екатеринбург : Деловая кн., 1999. – 384 с.
175. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : моногр. / Т. В. Кравченко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
176. Красовская А. Г. Некоторые проблемы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательных школ (по данным катанестического исследования) / А. Г. Красовская // Дефектология. – 1986. – № 5. – С. 8–13.
177. Кремінь В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремінь. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
178. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів спеціальної загальноосвітньої (допоміжної) школи для дітей з порушеннями розумового розвитку / за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.-Луганськ, 2002. – 94 с.
179. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : кн. для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

180. Крысько В.Г. Социальная психология : Курс лекций / В.Г. Крысько. – [3-е изд.]. – М. : Омега – Л, 2006. – 352 с.
181. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Л. : Харвест, 1999. – 384 с.
182. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптивности личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / И. К. Кряжева. – М., 1980. – 24 с.
183. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.
184. Кузьмицкая М. И. О месте и значении трудового воспитания и обучения во вспомогательных школах / М. И. Кузьмицкая // Вопросы трудовой терапии. – М., 1958. – С. 211–212.
185. Кузнєцов М.А. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання : Монографія / М.А. Кузнєцов, І.В. Бабарикіна. – Х., ХНПУ, 2012. – 227 с.
186. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести – семи років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Курінна Світлана Миколаївна. – Слов'янськ, 2004. – 240 с.
187. Кущенко І. В. Психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / І. В. Кущенко. – К., 2007. – 22 с.
188. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації. Європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
189. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. – [3-е изд.]. – Л. : Госиздат, 1924. – 290 с.
190. Левицький В. Е. Окремі аспекти організації професійного навчання у спеціальній загальноосвітній школі для дітей з порушеним інтелектом у контексті соціальної адаптації / В. Е. Левицький // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. :

- О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 213–215.
191. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1979. – 279 с.
192. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
193. Липа В. О. Життєві компетентності як основа змісту освіти розумово відсталих дітей / В. О. Липа, Т. Г. Кузнєцова // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 207–209.
194. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 237 с.
195. Ліщинська Т. Л. Індивідуалізація навчання дітей з інтелектуальною недостатністю на компетентнісній основі / Т. Л. Ліщинська, В. І. Радіонова // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 216–218.
196. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
197. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.–
Т. 1. – 1983. – 392 с.
198. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
199. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
200. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗИН, 1998. – 112 с.

201. Лукашевич Н. П. Психология труда : учеб.-метод. пособие / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаревская, Е. И. Бондарчук ; под ред. Н. П. Лукашевича. – К. : МАУП, 1997. – 104 с.
202. Лукашевич М. П. Особливості соціалізації молоді з особливими потребами: пошук концептуальних підходів / М. П. Лукашевич, Л. В. Бондарчук // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – № 2. – 2006. – С. 25–30.
203. Мазилу Е. Ф. Семья как фактор подготовки к будущей трудовой деятельности / Е. Ф. Мазилу. – Кишинев, 1989. – 141 с.
204. Макарчук Н. О. До проблеми дослідження особистості підлітка з розумовою відсталістю / Н. О. Макарчук // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макарчук. – К. : Освіта України, 2009. – Вип. 4. – С. 77–94.
205. Макеєва Л. Життєвий шлях особистості: про етапи соціалізації дітей / Л. Макеєва, О. Ліхачова // Психолог. – 2004. – трав. (№18). – С. 2-6.
206. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008. – 583 с.
207. Максименко С. Д. Психология формирования трудовых умений школьников / С. Д. Максименко, В. И. Бондар, И. Д. Бех. – К. : Рад. шк., 1980. – 110 с.
208. Максименко С. Д. Психология в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищ. шк. / С. Д. Максименко. – К. : Наук. думка, 1998. – 226 с.
209. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : Наук. думка, 1990. – 240 с.
210. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект / С. Д. Максименко, С. А. Мул // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип. 6, ч. 1. – С. 3–13.
211. Максименко С. Д. Психология особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – С. 37–56.

212. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Максимець Світлана Миколаївна. – Одеса, 2000. – 148 с.
213. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Малахова Оксана Валеріївна. – Луганськ, 2007. – 202 с.
214. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. – М. : АРКТИ, 2000. – 124 с.
215. Маркин В. Н. Жизненная позиция личности. Идеологический и социально-психологический аспекты / В. Н. Маркин. – М. : Мысль, 1989. – 171 с.
216. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
217. Соціальна реабілітація та адаптація дітей та молоді з особливими потребами : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / Донец. обл. центр соц. служб для молоді. – Маріуполь, 1999. – 50 с.
218. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. М. Матющенко. – К., 2008. – 23 с.
219. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 325 с.
220. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате / В. Ф. Мачихина. – М. : Просвещение, 1978. – 125 с.
221. Мачихина В. Ф. Опыт работы вспомогательной школы-интерната по воспитанию и социальной адаптации учащихся / В. Ф. Мачихина // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 32–36.
222. Мачихина В. Ф. Организация работы вспомогательной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по подготовке учащихся к самостоятельной жизни и труду / В. Ф. Мачихина, Н. П. Павлова // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 37–42.

223. Мейли Р. Структура личности / Р. Мейли // Экспериментальная психология / сост. : П. Фресс, Ж. Пиаже ; пер. с франц. – М. : Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 196–283.
224. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
225. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
226. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : психол. тр. / В. С. Мерлин. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 446 с.
227. Мерсиянова Г. Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Г. Н. Мерсиянова. – М., 1962. – 14 с.
228. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова. – К. : Рад. шк., 1985. – 81 с.
229. Мерсиянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посіб. / Г. М. Мерсиянова. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 80 с.
230. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системів освіти дітей з вадами інтелекту : моногр. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільськ : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
231. Мирский С. Л. Трудовая подготовка учащихся и выпускников вспомогательной школы в новых экономических условиях / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 3–8.
232. Мирошниченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство / Н. О. Мирошниченко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2005. – №2 (10). – С. 63–68.

233. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
234. Міщик Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. І. Міщик, З. Г. Білоусова ; Запорізь. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2003. – 108 с.
235. Мойсеєва О. Є. Психологія агресивності підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Є. Мойсеєва. – К., 2011. – 38 с.
236. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя : Навчальний посібник / О.Г. Мороз. – К. : КДПУ ім. О.М. Горького, 1980. – 94 с.
237. Морщинуна Е. Л. Представления о семье у старшеклассников школ для детей с задержкой развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Е. Л. Морщинуна. – М., 1992. – 16 с.
238. Москаленко В. В. Социализация личности / В. В. Москаленко. – К. : Вища шк., 1986. – 200 с.
239. Москаленко В. В. Особливості статевої ролі соціалізації в умовах трансформації суспільства / В. В. Москаленко, В. Г. Романова // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 107–116.
240. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. / В. В. Москаленко. – [2-е вид., випр. та доп.]. – К. : Центр навч. л-ри, 2008. – 688 с.
241. Мудрик А. В. Личность школьника и её воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
242. Мудрик А. В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1979. – 39 с.
243. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
244. Мудрик А. В. Социализация и воспитание подрастающих поколений / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1990. – 39 с.

245. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – М. : Мысль, 1997. – 357 с.
246. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. [для студ. пед. вузов] / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
247. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие [для студ. вузов] / А. В. Мудрик. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
248. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. – [6-е изд., стереотип.] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
249. Мясищев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; Ин-т практ. психологии. – М.-Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
250. Налчаджан А. А. Социально-психологическая адаптация личности: формы, механизмы, стратегии / А. А. Налчаджан. – Ереван : Изд-во АН АРМ. СССР, 1988. – 262 с.
251. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 «Специальная психология» / Ж. И. Намазбаева. – М., 1986. – 33 с.
252. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. – К. : Шк. світ, 2001. – 16 с.
253. Немов Р.С. Психология : Словарь-справочник : в 2 ч. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. –.–
Ч.1. – 2003. – 304 с.
254. Никандров Н. Д. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 3–15.
255. Ніколенко Д. Ф. Індивідуально-психологічні особливості особистості : навч. посіб. / Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. шк., 1987. – 43 с.

256. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / под ред. Т. Л. Лещинской. – Минск : НИО, 2005. – 260 с.
257. Общая психология : учеб. [для студ. пединститутов] / под ред. А. В. Петровского. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
258. Овчиннікова Т. С. Інтегроване навчання і виховання дошкільників з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітньому дитячому дошкільному закладі / Т. С. Овчиннікова // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 76–80.
259. Олпорт Г. В. Личность в психологи / Г. В. Олпорт. – М.-СПб : КСП: Ювента, 1998. – 345 с.
260. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Підручник : у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010.–
Кн. 1. – 2010. – 464 с.
261. Основы специальной дидактики / за ред. І. Г. Єременка. – К. : Рад. шк., 1986. – 201 с.
262. Основы психології : підруч. / за ред. : О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [2-е вид.]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
263. Основы психологии : практикум / сост. Л. Д. Столяренко. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 704 с.
264. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / К. О. Островська. – К., 2013. – 41 с.
265. Павлова Н. П. Моделирование реальных ситуаций на занятиях по социально-бытовой ориентировке / Н. П. Павлова // Дефектология. – 1987. – № 2. – С. 26–32.

266. Павлютенков Е. М. Кем быть? / Е. М. Павлютенков. – К. : Молодь, 1989. – 196 с.
267. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков ; под ред. Б. А. Федоришина. – К. : Рад. шк., 1980. – 143 с.
268. Панагушина О. Є. Соціалізація дітей підліткового віку у діяльності молодіжних організацій : моногр. / О. Є. Панагушина ; за ред. Н. Слюсаренко. – Херсон : РІПО, 2010. – 248 с.
269. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія / В. Г. Панок. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
270. Панок В.Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості / В. Г. Панок // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Т. XI. – част. 2. – К.: Логос, 2007. – С. 208-216.
271. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. О. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.
272. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1979. – 315 с.
273. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
274. Пастир Ю. І. Підготовка майбутнього вчителя до соціалізації молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. І. Пастир. – Черкаси, 2010. – 21 с.
275. Пахомова Н. Г. Методологічні основи та структурні компоненти педагогічних технологій корекційної роботи / Н. Г. Пахомова // Збірник наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 81–85.

276. Пашков А. Г. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие / А. Г. Пашков, А. Д. Гонеев. – Курск, 1999. – 223 с.
277. Певзнер М. Н. Подготовка подростков к будущей семейной жизни : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13. 00.03 «Специальная педагогика» / М. Н. Певзнер. – Л., 1991. – 16 с.
278. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
279. Педагогічне керівництво професійним самовизначенням школярів : метод. рек. для класних керівників, вчителів і батьків / упоряд. : Н. П. Тищенко, Н. Ю. Матяш, В. В. Мачуський та ін. – К. : РУМК, 1991. – 48 с.
280. Петровский А. В. О психологии личности / А. В. Петровский. – М. : Знание, 1971. – 64 с.
281. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
282. Печенко І. П. Соціалізація особистості у контексті соціальної політики держави / І. П. Печенко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2007. – Вип. 5, ч. 2. – С. 155–161.
283. Пиаже Ж. Избранные психологические сочинения / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 1969. – 659 с.
284. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1985. – 126 с.
285. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1962. – 319 с.
286. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Просвещение, 1969. – 152 с.
287. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

288. Плотніков П. В. Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / П. В. Плотніков. – Харків, 2005. – 41 с.
289. Подросток: проблемы социальной адаптации : документы и материалы / под ред. С. П. Криворучко. – М. : ВЛАДОС, 1995. – С. 27–35.
290. Позднякова Л. О. Особливості формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я / Л. О. Позднякова // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 96–99.
291. Покась В. Соціально-педагогічні умови оновлення змісту освіти і соціалізації вихованців інтернатних закладів у рамках спільної діяльності Міністерства Освіти та Інституту дефектології АПН України / В. Покась // Дидактичні та соціально- психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, К. В. Луцько. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 2000. – С. 31–35.
292. Полулященко Ю. М. Педагогічні умови інтеграції осіб з обмеженими можливостями в сучасне соціальне середовище / Ю. М. Полулященко // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – № 10 (197). – С. 182–188.
293. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
294. Попова О. В. Социализация и профессиональное образование личности / О. В. Попова, Ю. И. Титаренко. – Барнаул : Алтайская академия экономики и права, 2001. – 353 с.
295. Постовойтов Є. Сучасні тенденції соціалізації осіб з дитячим церебральним паралічем / Є. Постовойтов // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-

- метод. зб. / за ред. : В. І. Бондаря, К. В. Луцько. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 2000. – С. 35–38.
296. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. : Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2010. – 694 с.
297. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.
298. Прихожан А. М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы её преодоления / А. М. Прихожан // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1987. – С. 98–115.
299. Проблемы интеграции и социализации / М. Величко (ред.). – М., 2000. – 172 с.
300. Проблемы современного специального образования: практический опыт специальных (коррекционных) учреждений : материалы междунар. науч.-практ. конф. (заочной). Ч. I / под ред. : Л. М. Шипицыной, С. Т. Посоховой. – СПб. : НОУ «Ин-т спец. педагогики и психологии», 2011. – 167 с.
301. Проблемы современного специального образования: практический опыт специальных (коррекционных) учреждений : материалы междунар. науч.-практ. конф. (заочной). Ч. II / под ред. : Л. М. Шипицыной, С. Т. Посоховой. – СПб. : НОУ «Ин-т спец. педагогики и психологии», 2011. – 184 с.
302. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота (5-10 класи) / уклад. : А. М. Висоцька. – К. : ВГСПО «Нац. Асамблея інвалідів України», 2012. – 198 с.
303. Програма для допоміжної школи. Математика (5-10 класи) / уклад. : Н. І. Королько, В. В. Чекурда. – К. : Богдана, 2002. – 38 с.

304. Програма для допоміжної школи. Трудове навчання (5-10 класи) / уклад. : О. П. Хохліна, Г. М. Мерсіянова. – К., 2003. – 47 с.
305. Проскурняк Е. И. Социально-психологическая адаптация учащихся младших классов вспомогательной школы-интерната: дис. ...кандидата психол. наук : 19.00.08 / Проскурняк Елена Игоревна. – К., 2004. – 246 с.
306. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. – К. : Рад. шк., 1980. – 160 с.
307. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А.С. Прутченков. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
308. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2001. – 160 с.
309. Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. : М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1979. – 336 с.
310. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся : учеб.-метод. пособие / под ред. : Л. Н. Проколиенко, В. А. Татенко, А. Г. Антонова. – К. : Вища шк., 1989. – 254 с.
311. Психологические особенности самосознания подростка / под ред. М. И. Боришевского. – К. : Вища шк., 1980. – 168 с.
312. Психологические проблемы индивидуальности / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 271 с.
313. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / отв. ред. : Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1976. – 368 с.
314. Психология жизненного успеха: опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / отв. ред. : Л. В. Сохань, Е. И. Головаха. – К. : Вища шк., 1995. – 150 с.
315. Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1987. – 220 с.

316. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
317. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под. общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
318. Психологическое сопровождение выбора профессии : науч.-метод. пособие / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Флинта, 1998. – 184 с.
319. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / [під кер. В.Б. Шапаря]. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
320. Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте : сб. науч. тр. / под ред. : В. В. Давыдова, И. В. Дубровиной. – М. : НИИОПП, 1980. – 162 с.
321. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. : П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
322. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / под ред. К. Н. Гуревича. – М. : Педагогика, 1981. – 282 с.
323. Развитие личности учащихся в процессе общения / под ред. М. И. Боришевского. – К. : Вища шк., 1985. – 79 с.
324. Райгородский Д. Я. Психология личности. Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – [3-е изд., доп.]. – Самара : Бахрах- М, 2002.– Т. 1. – 2002. – 512 с.
325. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 624 с.
326. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / А. И. Раку. – Кишинев : Штиинца, 1982. – 141 с.
327. Раттер М. Помощь трудным детям. / М. Раттер ; пер. с англ. : Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М. : Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с.
328. Реан А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

329. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
330. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / А. Ребер ; пер. с англ. Е. Чеботарева. – [2-е изд.]. – М., 2003.– Т. 1. – 2003. – 459 с.
331. Резвицкий И. И. Личность, индивидуальность, общество: проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / И. И. Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – 141 с.
332. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт ; пер. с нем. – М. : Мир, 1994. – 319 с.
333. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности / В. В. Репкин // Вестн. Харьк. ун-та. – Харьков, 1976. – Вып.9. – С. 3–110.
334. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с.
335. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-центр, 2003. – 204 с.
336. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : моногр. / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
337. Рибалка В. В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників : метод. рек. / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2004. – 24 с.
338. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – Одеса : Бакаєв В. В., 2009. – 575 с.
339. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : моногр. / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.

340. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Прогресс; Универс, 1994. – 480 с.
341. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.
342. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб. : Речь, 2005. – 175 с.
343. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М. : Наука, 1984. – 192 с.
344. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
345. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
346. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
347. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
348. Руденко Л. М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. М. Руденко. – К., 2013. – 40 с.
349. Ружицька Л. І. Соціальна адаптація і інтеграція дітей з порушенням опорно-рухового апарату в сучасному суспільстві / Л. І. Ружицька // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. II. – С. 202–208.
350. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под. ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1979. – 264 с.
351. Саранча І. Г. Сутність процесу соціалізації у різних наукових галузях / І. Г. Саранча // Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер.

- Соціально-педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – Вип. XII. – С. 107–110.
352. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.
353. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учеб. пособие / Л. М. Семенюк. – М. : Флинта, 1998. – 96 с.
354. Середюк Л. А. Педагогічні умови оптимізації процесу особистісного самовираження старшокласників: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Середюк Лариса Анатоліївна. – Рівне, 2002. – 246 с.
355. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
356. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
357. Синьов В. М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології / В. М. Синьов // Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. Соціально–педагогічна / за ред. : О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – Вип. XV. – С. 7–9.
358. Синьов В. М. До побудови загальної теорії корекційної педагогіки: визначення предмету науки / В. М. Синьов // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 3–22.
359. Синьова Є. П. Особливості розвитку та виховання особистості при глибоких порушеннях зору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Є. П. Синьова. – К., 2013. – 44 с.

360. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є.П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
361. Сисун М. О. Програма корекції шкільної тривожності в підлітків / М. О. Сисун // Психолог. – 2004. – 16 квіт. – С. 1–24.
362. Ситаров В. А. Психолого-педагогические проблемы формирования социально-активной личности / В. А. Ситаров. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 68 с.
363. Скоморохов Н. Я. Роль коллектива в жизненном самоопределении школьника / Н. Я. Скоморохов. – Ростов н/Д. : РПИ, 1976. – 80 с.
364. Скоморохов Н. Я. Семья и формирование жизненных планов / Н. Я. Скоморохов. – Ростов н/Д., 1976. – 128 с.
365. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 369 с.
366. Слепкова В. И. Полоролевая дифференциация брачно-семейных ориентаций старшеклассников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / В. И. Слепкова. – Минск, 1990. – 15 с.
367. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвет ; М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.
368. Смелзер Н. Социология / Н. Смелзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
369. Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы / А. Н. Смирнова ; под ред. Х. С. Замского. – [3-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1982. – 104 с.
370. Соколова О. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / О. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
371. Соотношение биологического и социального в человеке: материалы к симпозиуму / отв. ред. : В. М. Банщикова, Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1975. – 856 с.

372. Соціальна педагогіка / за ред. А. Й. Капської. – К. : ІЗМН, 1999. – 232 с.
373. Соціальна педагогіка : підруч. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 468 с.
374. Социальная педагогика / под ред. В. А. Никитина. – М. : Изд-во МГСУ «Союз», 1998. – 326 с.
375. Социальная педагогика. Практика / под ред. : Ю. Н. Галагузовой и др. – М. : Изд-во «Владос», 2001. – 224 с.
376. Социализация и творческое развитие личности / сост. : В. Г. Рындак, Н. В. Горохова. – Оренбург : ОГПУ, 2000. – 92 с.
377. Социализация и профессиональное образование личности : сб. материалов межвуз. науч.-метод. конф., 19-20 апр. 2001г. / под. ред. О. В. Поповой ; Бийский гос. пед. ун-т. – Бийск : НИЦ БПГУ, 2001. – 102 с.
378. Соціалізація особистості школяра / за ред. Л. Є. Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 68 с.
379. Соціалізація особистості : міжкафедр. зб. наук. ст. / за ред. А. Й. Капської ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 1998. – 294 с.
380. Соціалізація особистості : міжкафедр. зб. наук. ст. Вип. 2 / за ред. А. Й. Капської ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 1999. – 275 с.
381. Соціалізація особистості : міжкафедр. зб. наук. ст. Вип. 3 / за ред. А. Й. Капської ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 1999. – 271 с.
382. Соціалізація особистості : міжкафедр. зб. наук. ст. Вип. 4 / за ред. А. Й. Капської ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ, 1999. – 260 с.
383. Соціалізація школярів і соціально-педагогічні технології / В. С. Болгаріна, Ю. А. Гапон, О. І. Бондарчук та ін. – К. : Павел, 2000. – 55 с.
384. Социальная психология личности / отв. ред. : М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1979. – 344 с.

385. Социальная психология личности в вопросах и ответах : учеб. пособие / под ред. проф. В. А. Лабунской. – М. : Гардарики, 1999. – 397 с.
386. Соціально–побутове орієнтування. Програми для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / уклад. : Н. А. Гіренко, Г. М. Мерсіянова. – К., 2009. – 55 с.
387. Соціологія : підруч. / за ред. В. Г. Городянека. – [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Академія, 2002. – 559 с.
388. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпритації особистого досвіду : моногр. / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
389. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.
390. Стадненко Н. М. Деякі умови формування позитивного ставлення до професійно-трудового навчання в учнів допоміжної школи / Н. М. Стадненко, А. О. Корнієнко // Питання дефектології. – К. : Рад. шк., 1978. – Вип. 12. – С. 47–53.
391. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Н. М. Стадненко, М. П. Матвєєва, А. Г. Обухівська ; за заг. ред. Н. М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 200 с.
392. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М. : Изд-во ЭКСМО, 2005. – 672 с.
393. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
394. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 704 с.
395. Сухов А. Н. Социальная психология : учеб. пособие / А. Н. Сухов. – [2-е изд.]. – М. : Издат. центр, 2005. – 240 с.
396. Сычева Е. Я. Взаимодействие семьи и школы в подготовке старшеклассников к семейной жизни : автореф. дис. на соискание учен.

- степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогика» / Е. Я. Сычева. – К., 1989. – 20 с.
397. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 343 с.
398. Тард Г. Социальная логика / Г. Тард. – СПб. : Питер, 1996. – 334 с.
399. Татянчиков А. О. Формування розумових операцій як засіб адаптації підлітків до навчання в основній школі : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Татянчиков Андрій Олександрович. – Слов'янськ, 2013. – 252 с.
400. Тейвиш Б. Н. Подготовка учащихся старших (7-8 классов) вспомогательной школы к операционной системе работы на производстве : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Б. Н. Тейвиш. – М., 1971. – 13 с.
401. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
402. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985.–
Т. 1. – 1985. – 328 с.
403. Теоретические проблемы психологии личности / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1974. – 319 с.
404. Тесленко В. В. Система соціальної адаптації дітей-сиріт і дітей з обмеженими можливостями / В. В. Тесленко. – К. : Педагогічна преса, 2007. – 31 с.
405. Технология социальной работы : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
406. Титаренко Т. М. Такие разные дети / Т. М. Титаренко. – К. : Рад. шк., 1989. – 144 с.
407. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.

408. Тощенко Е. С. Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности подростков в свободное время / Е. С. Тощенко. – Челябинск, 1981. – 189 с.
409. Тренинг жизненных навыков для подростков с трудностями социальной адаптации / под ред. А. Ф. Шадуры. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 176 с.
410. Трудовое обучение во вспомогательной школе / под ред. В. И. Бондаря. – К. : Рад. шк., 1981. – 96 с.
411. Тупоногов Б. К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 9–14.
412. Турчинская К. М. Активизация учебного процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.03 / Турчинская Клавдия Михайловна. – К., 1963. – 254 с.
413. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе / К. М. Турчинская. – К. : Рад. шк., 1978. – 127 с.
414. Турчинская В. Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / В. Е. Турчинская. – К., 1976. – 27 с.
415. Турянская О. Ф. Социализация школьников средствами обучения / О. Ф. Турянская // Вісн. Луган. держ. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2000. – №8. – С. 93–104.
416. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 452 с.
417. Федух І. С. Психологічні особливості проявів агресивності в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Федух Ірина Сергіївна. – К., 2007. – 260 с.
418. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1997. – 160 с.

419. Фирсанова Е. Ю. Изучение особенностей социальной адаптации у детей младшего дошкольного и младшего школьного возраста / Е. Ю. Фирсанова // Прикладная психология. – 2006. – №5. – С. 33–44.
420. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1989. – 168 с.
421. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
422. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Знание, 1990. – 330 с.
423. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : моногр. / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
424. Хомич Л. Соціалізація дітей з обмеженими психофізичними можливостями в умовах освітніх закладів / Л. Хомич // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №6/7. – С. 5–6.
425. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / О. П. Хохліна. – К., 2000. – 43 с.
426. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 286 с.
427. Хохліна О. П. Організаційно-методичні умови забезпечення педагогічної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю / О. П. Хохліна // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології : зб. наук. праць / за ред. Н. О. Макаруч. – К. : Освіта України, 2009. – Вип. 4. – С. 3–11.
428. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу / О. П. Хохліна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Наук. світ, 2009. – Вип. 11. – С. 287–291.

429. Хохліна О. П. Теоретичні аспекти проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у контексті особистісного підходу / О. П. Хохліна // Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура : матеріали Всеукр. конф., 22 лютого 2011р. – К., 2011. – С. 260–268.
430. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : курс лекцій / О. П. Хохліна. – К., 2011. – 104 с.
431. Хохліна О. П. Особистість у контексті проблеми соціалізації аномальної дитини / Хохліна О.П. // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. соціально-педагогічна / за ред.: О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – Вип. XX, ч. 1. – С.257-265.
432. Цзен Н. В. Психотренинг: игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – [2-е изд. доп.]. – М. : Класс, 1999. – 272 с.
433. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посіб. / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.
434. Цукерман И. В. Проблемы социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха / И. В. Цукерман // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 42–47.
435. Чебышева В. В. Психология трудового обучения / В. В. Чебышева. – М. : Просвещение, 1969. – 303 с.
436. Человек и общество. Проблемы социализации индивида : сб. ст. / под общ. ред. Б. Г. Ананьева. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1971. – 199 с.
437. Шаров А. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / А. С. Шаров. – М., 1986. – 24 с.

438. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
439. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 544 с.
440. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. – Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс», 1999. – 544 с.
441. Шипицына Л. М. Дети социального риска и их воспитание / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2004. – 144 с.
442. Шипицына Л. М. „Необучаемый” ребёнок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
443. Шиф Ж. И. Психологические вопросы обучения аномальных детей / Ж. И. Шиф // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М., 1965. – С. 54–55.
444. Шубкин В. И. Некоторые вопросы адаптации молодежи к труду / В. И. Шубкин // Социальные исследования. – М. : Наука, 1965. – С. 122–130.
445. Шульга Т. И. Методика работы с детьми «группы риска» / Т. И. Шульга, В. Слот, Х. Спаниард. – [2-е изд., доп.]. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – 128 с.
446. Щербакова А. М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы / А. М. Щербакова // Дефектология. – 1996. – №4. – С. 21–28.
447. Щербакова А. М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных общеобразовательных учреждений VIII вида / А. М. Щербакова, Н. В. Москаленко // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 19–34.
448. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
449. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

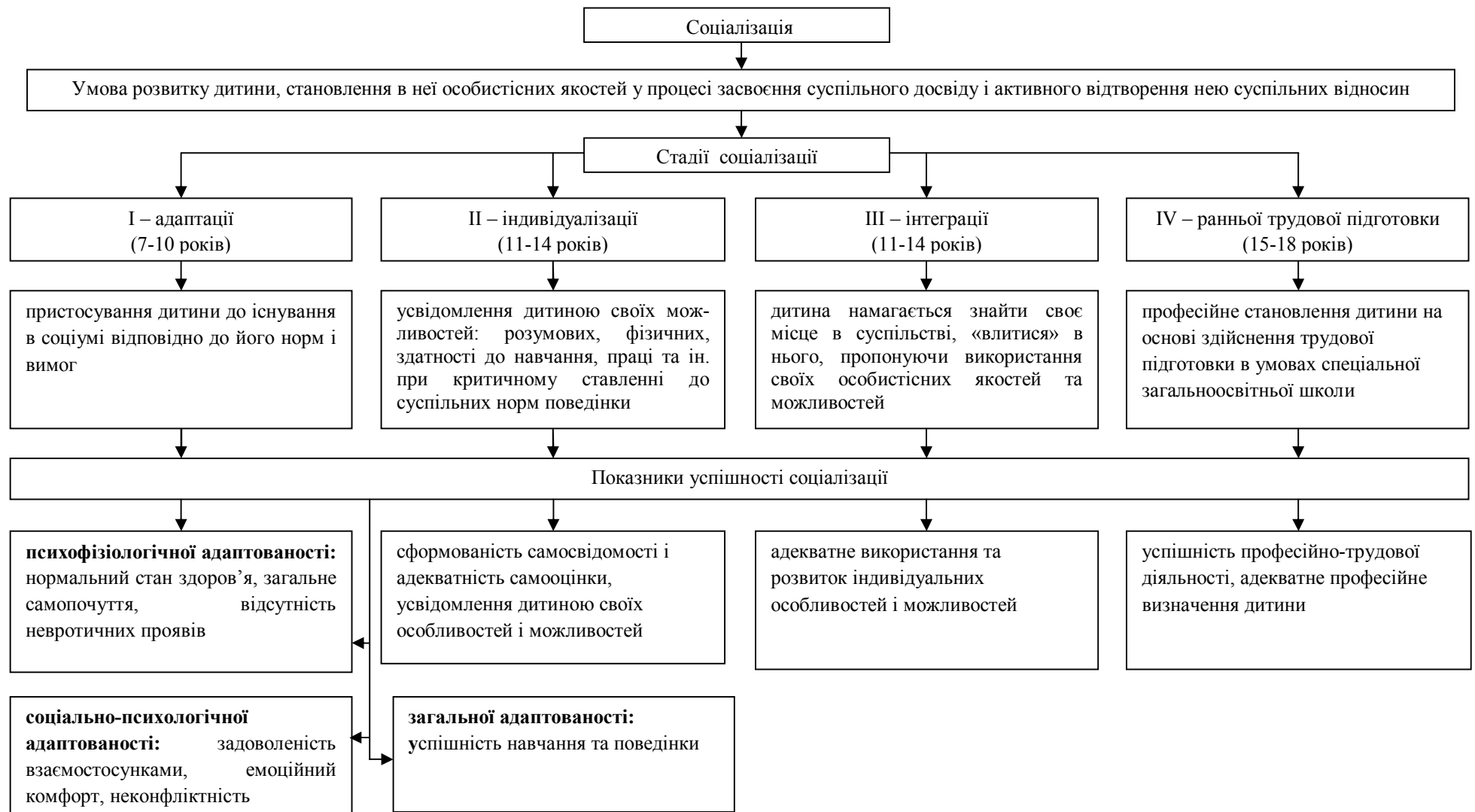
450. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : ЛЕНАТО АСТ, 1996. – 589 с.
451. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации / К. Г. Юнг ; пер. с нем. – М. : Наука, 1996. – 269 с.
452. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. – Мн. : «Современное слово», 1998. – 768 с.
453. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1979. – 312 с.
454. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 268 с.
455. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с.
456. Янса Н. В. Соціальна педагогіка. Короткий курс лекцій / Н. В. Янса ; за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 296 с.
457. Ярмаченко М. Д. Свідомість у навчанні учнів : метод. лист / М. Д. Ярмаченко. – К., 1963. – 109 с.
458. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся / В. В. Ярошенко. – К. : Рад. шк., 1983. – 112 с.
459. Adler A. Social interest: A challenge to mankind: Transl. / A. Adler. – N.-Y.: Capricorn Books, 1964. – 313 p.
460. Apter M. J. Reversal theory: Motivation, emotion and personality / M. J. Apter. – L.: Routledge, 1989. – 372 p.
461. The Biological bases of personality and behavior. – Vol. 1. : Theories, measurement techniques and development / Ed. by J. Strelau, F. H. Farley. – Wash. (DC): Hemisphere, 1985. – 259 p.
462. Can personality change? / Ed. by T. Heatherton, J. Weinberger. – Wash. (DC): Am. Psychol. Assoc, 1994. – 281 p.
463. Cannon W. B. The wisdom of the body / W. B. Cannon. – [2 ed.]. – N.-Y., 1939. – P. 29–41.

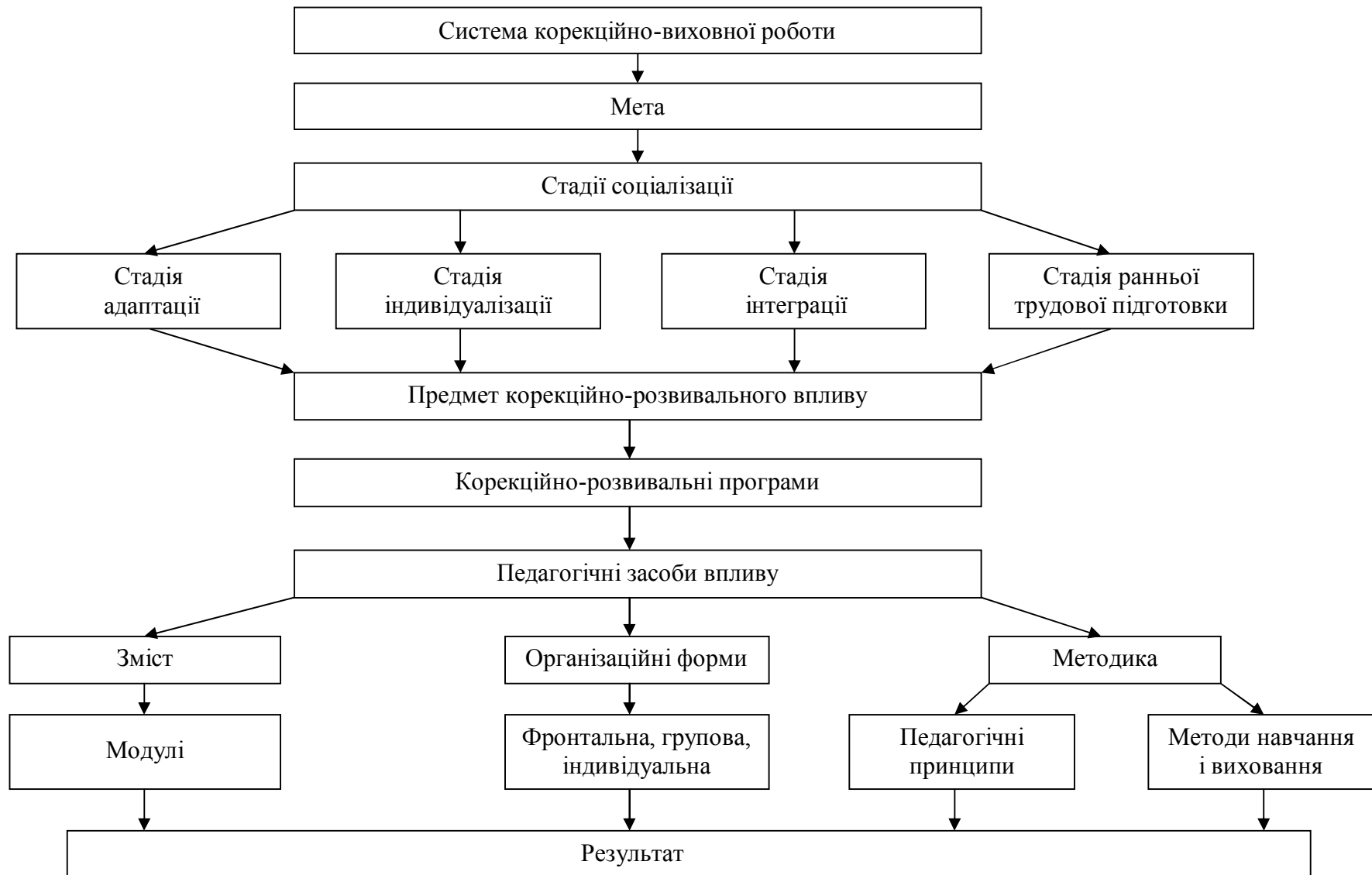
464. Dunham I. *Stress in teaching* / I. Dunham. – L. : Syd. Croom Helm, 1966. – 231 p.
465. Erickson E. *Identity: Youth and crises* / E. Erickson. – N.-Y. : W.W. Norton, 1968. – 150 p.
466. Erickson E. *Identity and the life cycle* / E. Erickson. – N.-Y. : W.W. Norton, 1980. – 191 p.
467. Erickson E. *The life cycle completed: A review* / E. Erickson. – N.-Y., L.: Norton, 1982. – 108 p.
468. Giddings F. *The theory of socialization* / F. Giddings. – N.-Y., 1932. – 22 p.
469. Harre R. *Social being: A theory for social psychology* / R. Harre. – Totowa (NS): Rowman and Littlefield, 1980. – 438 p.
470. Hetteema P. J. *Personality and adaptation* / P. J. Hetteema. – Amsterdam, etc.: North-Holland, 1979. – 228 p.
471. Judith A. Schickedanz *Helping Children Develop self-control* / A. Judith // *Educational psychology. Annual editions.* – 1997. – P. 28–32.
472. Krech D. *Individual in society* / D. Krech, P.-S. Crutehfield, E.-I. Ballachey. – N.-Y.; S. Francisco; Toronto; London; Tokyo, 1962. – 338 p.
473. Lazarus R. S. *The study of psychological stress* / R. S. Lazarus, E. M. Option; C. D. Spielberg (Ed.); *Anxiety and Behavior.* – N.-Y. : Academics Press, 1966. – P. 225–262.
474. Parsons T. *The Social system* / T. Parsons. – Glencor III, 1957. – 218 p.
475. Rotter J. B. *Social learning and clinical psychology* / J. B. Rotter. – Engl. Cl. (NJ): Prentice-Hall, 1954. – 245 p.
476. Smith R. *Working with the retarded pupil in industrial arts and vocational education* / R. Smith, W. Tisdall // *School shop.* Vol. XXIV. April. – 1965. – No 18. – P. 58–59.
477. *Socialization after childhood* / Ed. by O. G. Brim, S. Wheeler. – N.-Y. : Wiley, 1966. – 116 p.
478. Tisdall W. *Industrial education and the mentally retarded pupil* / W. Tisdall // *School shop.* Vol. XXIII. January. – 1964. – No 5. – P. 11–12.

ДОДАТКИ

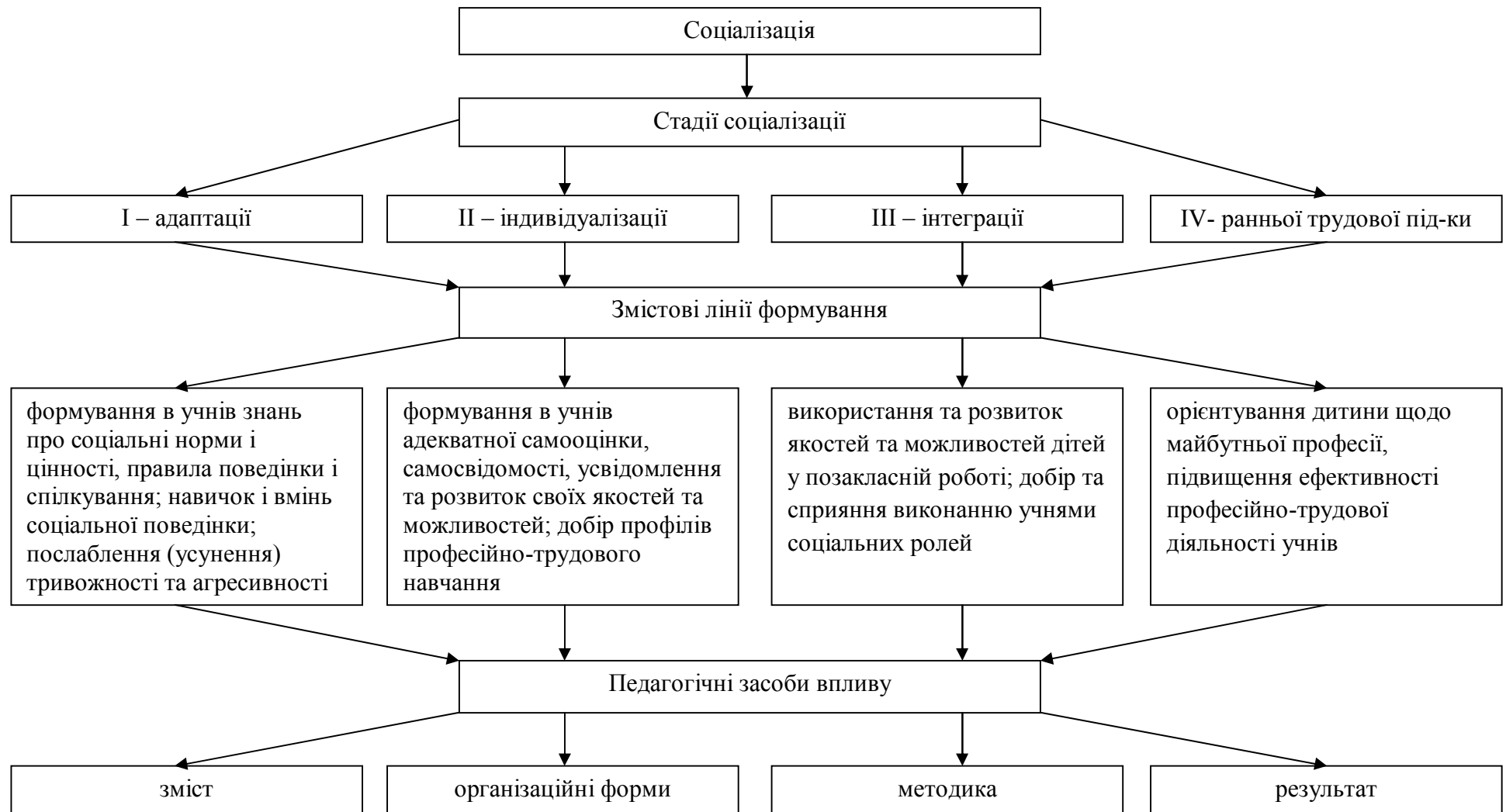
Додаток А

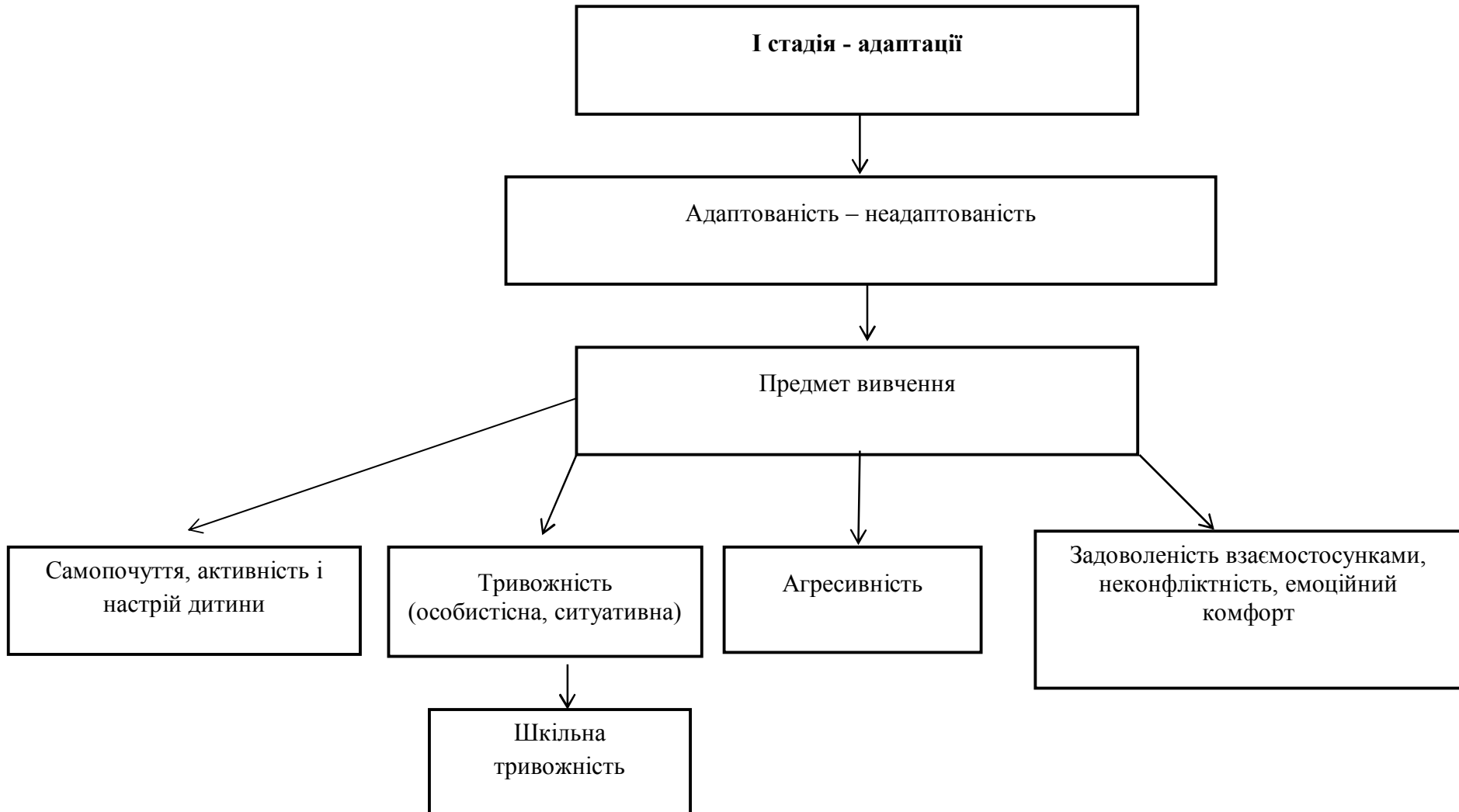
Соціалізація дитини в спеціальному навчальному закладі

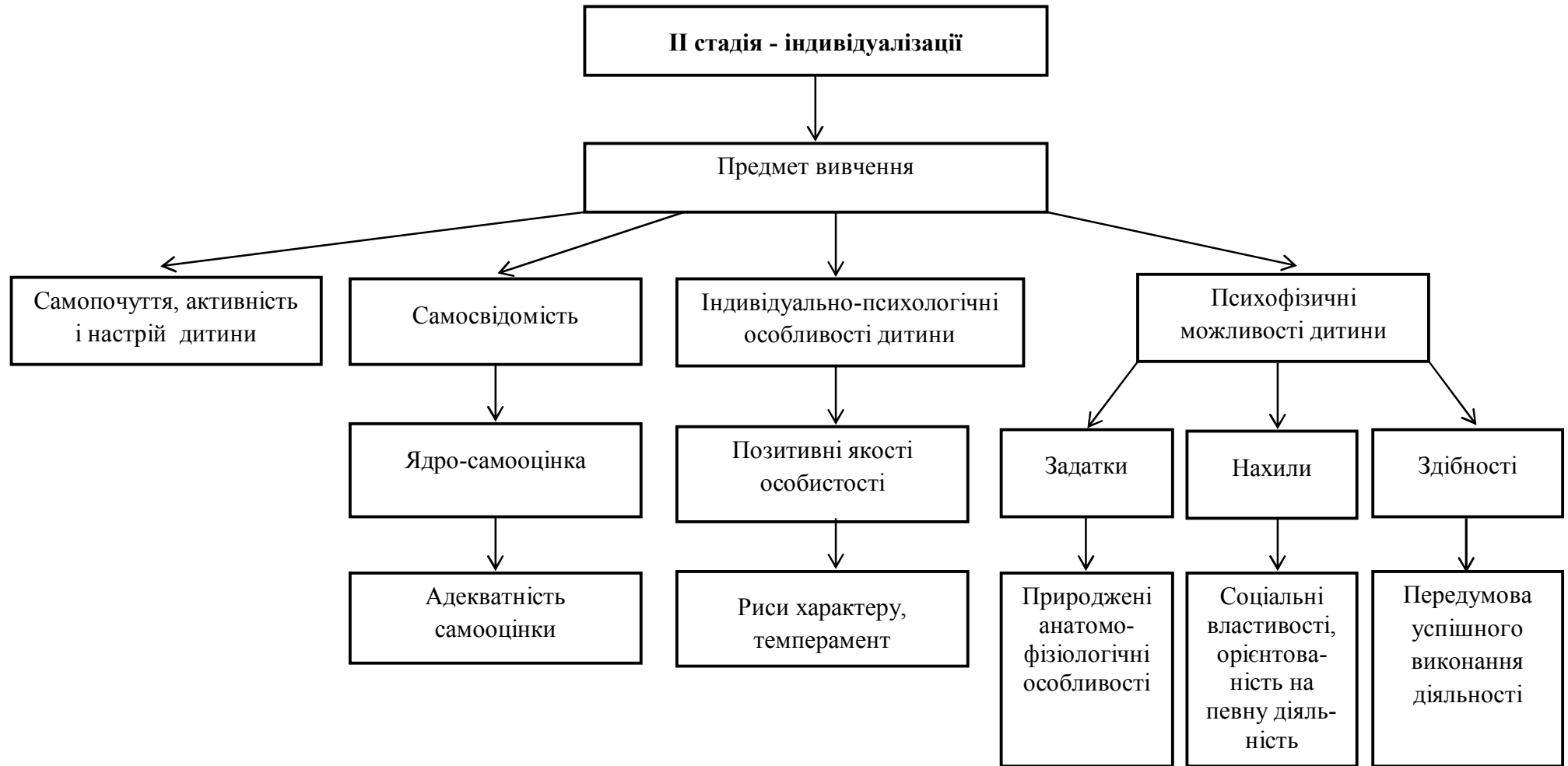


Модель психолого-педагогічного забезпечення соціалізації учнів у спеціальному навчальному закладі

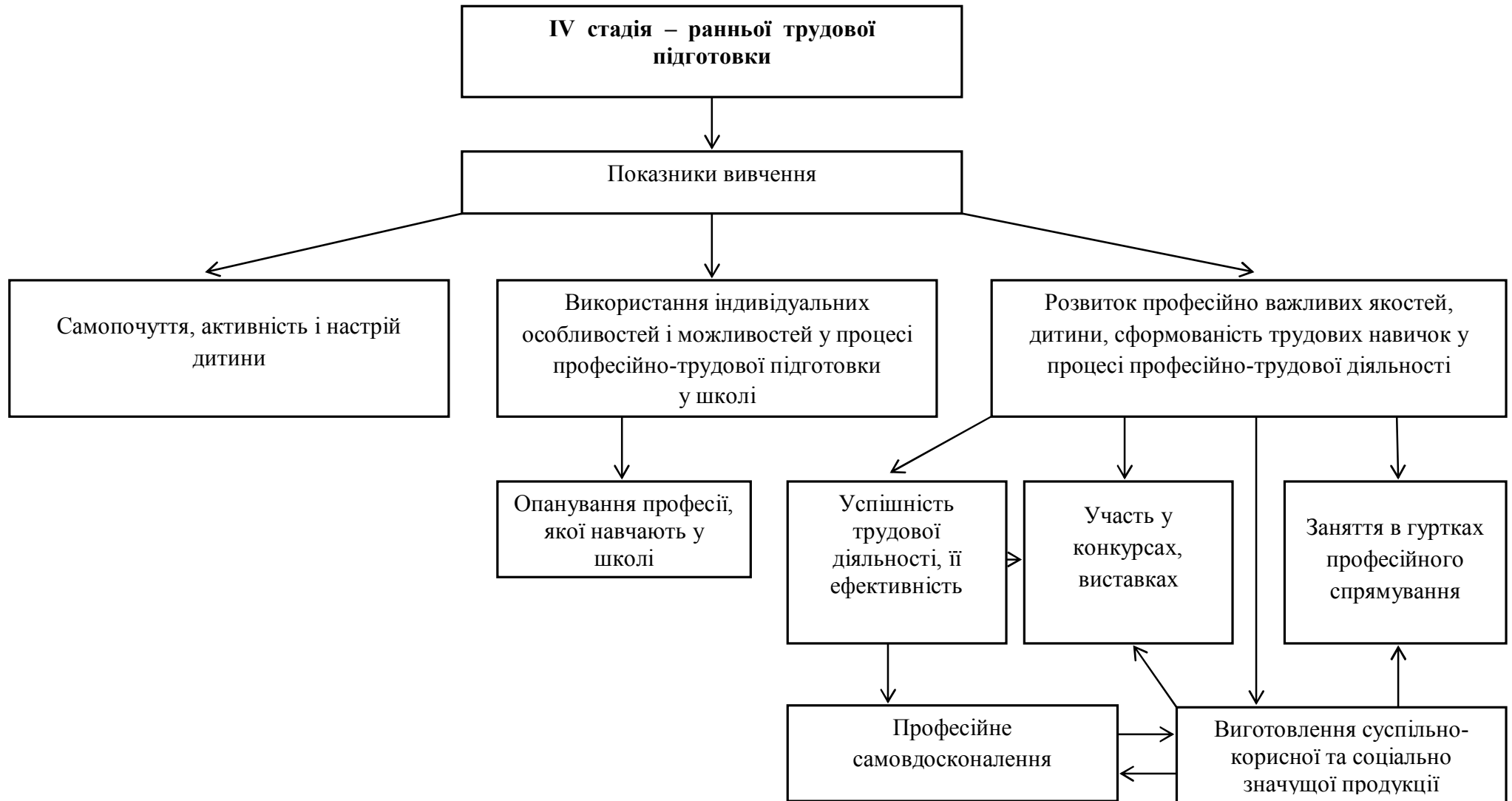
Змістові лінії
забезпечення соціалізації дитини в спеціальному навчальному закладі



Предмет вивчення на різних стадіях соціалізації







Опитувальник для дітей (3 клас)**I стадія - адаптації**

1. Як ти себе відчуваєш?
2. Чи хвилює тебе що-небудь? Чому?
3. Чи важко тобі було звикнути до школи? До дітей? До вчителів? Чому?
4. Чи важко тобі вчитися? У чому ці труднощі?
5. Що хвилює тебе більше за все? Як, на твою думку, зробити так, щоб ці збентеження зникли (не хвилювали тебе)?
6. Як ти відчуваєш себе у класі? У колективі дітей? Чи ображають вони тебе?
7. Що ти робиш, щоб діти не ображали тебе?
8. Як часто ти сваришся з друзями? З однокласниками? Хто поступається першим?
9. Якщо ти неправий, чи визнаєш ти це? Чи будеш і далі відстоювати свою правоту?
10. Чи подобається тобі у школі? У класі? Серед однокласників?
11. Чи подобається тобі вчитися? Чи хвилюєшся ти, відповідаючи на уроці?
12. Якщо твого друга (однокласника) ображають, чи заступишся ти за нього? Чи шкода тобі його?
13. Якщо хтось з однокласників плаче, чи будеш ти його заспокоювати? Чому?
14. Чи хочеш ти, щоб у класі завжди були добрі, дружні стосунки? Чи залежить від цього твій настрій?
15. Чи легко тобі виконувати вимоги вчителя (вихователя), батьків, однокласників?
16. Чи можеш ти сказати: «Школа - мій дім, мені тут дуже добре»?
17. Чи допомагає тобі школа (вчителі, однокласники) подолати труднощі? Як? Якої допомоги ти чекаєш?

**Опитувальник для дітей (4-7 класи)
на виявлення знань про самого себе**

II стадія – індивідуалізації

1. Чи знаєш ти самого себе? Який ти?
2. Що ти можеш сказати про себе?
3. Який стан твого здоров'я? Як ти себе відчуваєш?
4. Який у тебе характер? Назви позитивні риси свого характеру.
5. Чи активний ти? Наскільки? Як ти ставишся до себе?
6. Чи допомагають тобі твої особливості у навчанні? У проведенні вільного часу? У трудовій діяльності? Як?
7. Як ти себе відчуваєш серед однокласників? Друзів? Серед близьких? Серед інших людей? Як ти оцінюєш свою поведінку?
8. Яке доручення ти виконуєш у класі? Ким ти є? Хто тебе обрав? Чому? За які твої особливості? Як ти виконуєш свої доручення? Чи подобається тобі їх виконувати?
9. Які у тебе захоплення? Яка діяльність тебе приваблює? Що тобі подобається робити, чим займатися? Чому?
10. Чим ти займаєшся у вільний час? Чи є у тебе які-небудь здібності?
11. Чи допомагають тобі твої захоплення у виборі певної діяльності? Як? Як ти оцінюєш результати своєї діяльності?
12. Чи допомагають тобі школа і батьки у розвитку твоїх здібностей, захоплень?
13. Які гуртки ти відвідуєш у школі? Чому саме ці?

**Програма спостереження щодо виявлення особливостей адаптації учнів
з інтелектуальними вадами в спеціальному навчальному закладі**

Бали	Шкали оцінювання						
	шкала 1	шкала 2	шкала 3	шкала 4	шкала 5	шкала 6	шкала 7
	навчальна активність	засвоєння програм. матеріалу	поведінка на уроці	поведінка на перерві	взаємовідносини з однокласниками	відношення до вчителів	емоції
«5»	учень активно працює на уроці, відповідає правильно	дитина добре засвоює матеріал, правильно, без помилок виконує запропоновані завдання	учень повністю виконує всі вимоги вчителя, дисциплінований	у дитини висока ігрова активність, не порушує дисципліну, охоче приймає участь у різних справах	дитина товариська, легко йде на контакт з дітьми	дитина проявляє добре відношення до вчителя, подобається спілкування з ним	у дитини гарний настрій, позитивні емоції
«4»	менш активно працює на уроці, відповіді можуть бути як правильні, так і неправильні	добре засвоює матеріал, є одиничні помилки при виконванні завдань	виконує вимоги вчителя, але іноді відволікається, порушує дисципліну	недостатня активність, не порушує дисципліну, здебільшого віддає перевагу своїм справам у класі або заняттям з одним з учнів	недостатньо ініціативна, але легко йде на контакт, якщо до неї звертаються	дорожить думкою вчителя про себе, намагається виконувати його вимоги	спокійний емоційний стан
«3»	рідко піднімає руку, не дуже активний, але відповідає здебільшого правильно	частково засвоює матеріал, мають місце правильні і неправильні відповіді, які чергуються	відволікається на уроці, розмовляє з товаришем, не зібраний, частково виконує вимоги вчителя	здебільшого недостатня активність, не порушує дисципліну, виконує деякі справи, або доручення, самостійно (робить уроки, миє дошку, прибирає у класі)	сфера спілкування обмежена, йде на контакт з утрудненнями і лише з деякими дітьми	старанно виконує вимоги вчителя, але при цьому часто звертається за допомогою до однокласників	іноді проявляється змінення настрою у бік негативних емоцій

«2»	часто відволікається, не чує запитань вчителя, активність короткочасна	частково засвоює матеріал, мають місце здебільшого неправильні відповіді	часто відволікається на уроці, напружений, мало відповідає, частково виконує вимоги вчителя	пасивний, іноді порушує дисципліну, не може знайти для себе ніяке заняття	може знаходитись поруч з дітьми, але не йде з ними на контакт і не спілкується	виконує вимоги вчителя, але без бажання, здебільшого формально, при цьому намагається бути непомітною	здебільшого спостерігаються негативні емоції, часта зміна настрою
«1»	пасивний на уроці, дає неправильні відповіді	погано засвоює матеріал, мають місце в основному неправильні відповіді, неакуратність при виконванні запропонованих завдань	здебільшого відволікається на уроці, розмовляє з однокласниками, здебільшого не виконує вимоги вчителя	пасивний, порушує дисципліну, подобається сидіти в класі наодинці	замкнена, не спілкується з дітьми, знаходиться в ізоляції від інших	уникає спілкування з вчителем, не хоче виконувати його вимоги, при цьому зазнає негативних емоцій	у цілому спостерігаються депресивний стан; поганий настрій, негативні емоції, байдужість до всього оточуючого
«0»	навчальна активність відсутня повністю	повна відсутність засвоєння програмного матеріалу, грубі помилки і їх велика кількість	постійно відволікається на уроці, зовсім не виконує вимоги вчителя, не відповідає, займається сторонніми справами	пасивний, часто порушує дисципліну, нічим не займається	проявляє негативізм по відношенню до інших дітей	зовсім не хоче спілкуватися з вчителем, неадекватно реагує на кожне його зауваження, при цьому проявляє лише негативні емоції	спостерігається агресія

**Анкети для педагогів
щодо розуміння ними сутності соціалізації**

Загальна анкета

1. Чому на сучасному етапі розвитку суспільства особливого значення набувають питання соціалізації особистості?
2. Чому розв'язання проблеми соціалізації в нових соціально-економічних умовах стає найбільш актуальним для дітей з вадами розвитку? З вадами інтелектуального розвитку?
3. Що таке соціалізація? Дати визначення.
4. У чому сутність соціалізації в контексті особистісного підходу?
5. З яких основних ключових понять складається визначення процесу соціалізації?
6. Чому першочергового значення набуває процес соціалізації учнів в умовах спеціального навчального закладу?
7. Які стадії (етапи) соціалізації проходять учні в спеціальному навчальному закладі? У чому полягає їх сутність?
8. З якими труднощами стикаються діти з вадами розумового розвитку, проходячи соціалізацію? В умовах спеціального навчального закладу?
9. З якими труднощами стикаються вчителі, запроваджуючи програму соціалізації дітей з вадами розвитку?
10. Чи сприяють батьки соціалізації своїх дітей? У чому це проявляється?
11. У чому, на вашу думку, можуть допомогти батьки учнів у розв'язанні питань соціалізації?
12. Яка допомога потрібна сучасній спеціальній школі для позитивного розв'язання питань соціалізації своїх вихованців?
13. Визначте основні напрями, які, на вашу думку, сприятимуть підвищенню ефективності соціалізації учнів у спеціальному навчальному закладі? Взагалі?

**Анкети для педагогів
щодо розуміння ними сутності стадій соціалізації**

I стадія соціалізації - адаптації

1. У чому полягає сутність стадії адаптації учнів з вадами розумового розвитку в процесі їхньої соціалізації?
2. З яким віком дитини (класами) пов'язується стадія адаптації в умовах спеціального навчального закладу?
3. На що в першу чергу повинні бути спрямовані зусилля педагогів на цій стадії?
4. У чому проявляються труднощі адаптації учнів з вадами розумового розвитку до умов школи і навчання взагалі?
5. З якими труднощами стикаються педагоги на стадії адаптації?
6. Які показники адаптованості можна виділити у цей період?
7. Визначте основні напрями підвищення адаптації дітей з вадами розумового розвитку до навчання в спеціальному закладі і запобігання їхньої дезадаптації взагалі. Які заходи у цьому напрямі передбачені навчально-виховним планом школи?

II стадія соціалізації – індивідуалізації

1. У чому полягає сутність стадії індивідуалізації учнів з вадами розумового розвитку в процесі їхньої соціалізації?
2. З яким віком дитини (класами) пов'язується стадія індивідуалізації в умовах спеціального навчального закладу?
3. На що в першу чергу повинні бути спрямовані зусилля педагогів на цій стадії?
4. Чому розвиток самосвідомості (адекватної самооцінки) набуває особливої значущості на стадії індивідуалізації?
5. Чи потрібно розвивати психофізичні можливості та індивідуальні особливості учнів з інтелектуальними вадами на цій стадії? Як їхній стан може вплинути на подальший процес соціалізації дитини?
6. Як, на ваш погляд, пов'язана стадія індивідуалізації процесу соціалізації з професійно-трудовою підготовкою учнів в умовах спеціального навчального закладу?
7. Визначте основні труднощі соціалізації дитини з вадами розумового розвитку на стадії індивідуалізації.
8. Визначте основні напрями підвищення ефективності роботи на цій стадії. Які заходи у цьому напрямі передбачені навчально-виховним планом школи?

III стадія соціалізації - інтеграції

1. У чому полягає сутність стадії інтеграції учнів з вадами розумового розвитку в процесі їхньої соціалізації?
2. З яким віком дитини (класами) пов'язується стадія інтеграції в умовах спеціального навчального закладу?
3. На що в першу чергу повинні бути спрямовані зусилля педагогів на цій стадії?
4. Чому на стадії інтеграції особливої значущості набуває виконання дитиною з вадами розумового розвитку певних соціальних ролей у класній і позакласній роботі?
5. Як враховуються психофізичні можливості та індивідуальні особливості дитини на цій стадії?
6. Як, на ваш погляд, пов'язана стадія інтеграції з професійно-трудовою підготовкою учнів в умовах спеціального навчального закладу?
7. Визначте основні труднощі соціалізації дитини з вадами розумового розвитку на стадії інтеграції.
8. Визначте основні напрями підвищення ефективності роботи на цій стадії. Які заходи в цьому напрямі передбачені навчально-виховним планом школи?

IV стадія соціалізації - ранньої трудової підготовки

1. У чому полягає сутність стадії ранньої трудової підготовки учнів з вадами розумового розвитку в процесі їхньої соціалізації?
2. З яким віком дитини (класами) пов'язується стадія ранньої трудової підготовки в умовах спеціального навчального закладу?
3. На що в першу чергу повинні бути спрямовані зусилля педагогів на цій стадії?
4. Як здійснюється професійно-трудова підготовка в спеціальному навчальному закладі? У вашій школі?
5. Яких професій навчають дітей у вашій школі? Чим це обумовлено?
6. Як здійснюється професійне орієнтування учнів з вадами розумового розвитку? На що звертається особлива увага?
7. Як педагогічний колектив допомагає учню визначитися з вибором майбутньої професії?
8. Як рекомендації педагогів враховуються при визначенні профілю трудового навчання дитини?
9. Які види занять, окрім уроків з професійно-трудової підготовки, передбачені навчально-виховним планом школи?
10. Як оцінюється соціальна значущість продукції, виготовленої школярами?

11. Чи розглядаються педагогічним колективом перспективи працевлаштування школярів? У чому полягають суттєві труднощі розв'язання цього питання?
12. Визначте основні труднощі соціалізації дитини з вадами розумового розвитку на стадії ранньої трудової підготовки.
13. Визначте основні напрями підвищення ефективності роботи на цій стадії. Які заходи у цьому напрямі передбачені навчально-виховним планом школи?

Результати кореляційного аналізу на стадії адаптації

Таблиця 3.1

Матриця кореляції даних в учнів з інтелектуальними вадами на стадії адаптації

Показники	Успішність навчання	Успішність поведінки	Самопочуття	Активність	Настрій	Особистісна трив.	Ситуатив. тривожн.	Шкільна тривожн.	Загал. трив. у школі	Пережив. соц. стресу	Фрустр. потр. в досягн. усп.	Страх самовираз.	Страх перев. знань	Страх не відп. очік. оточ.	Низька фізіол. опірн. стресу	Пробл. та стр. у відн. з вчит.	Агресивність	Ворожість	Адаптивність	Прийняття себе	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Очікув. внутр. контролю	Домінування	Відхід від проблем
Успішність навчання	1,00	0,63**	0,68**	0,52**	0,63**	-0,75**	-0,71**	-0,67**	-0,65**	-0,50**	-0,26*	-0,55**	-0,44**	-0,49**	-0,43**	-0,19	-0,64**	-0,47**	0,57**	0,34**	0,58**	0,46**	0,35**	-0,37**	-0,40**
Успішність поведінки		1,00	0,51**	0,32*	0,38**	-0,60**	-0,45**	-0,48**	-0,49**	-0,28*	-0,07	-0,26*	-0,23	-0,18	-0,29*	-0,21	-0,37**	-0,53**	0,41**	0,33**	0,62**	0,37**	0,32*	-0,28*	-0,42**
Самопочуття			1,00	0,65**	0,68**	-0,74**	-0,61**	-0,70**	-0,63**	-0,43**	-0,24	-0,46**	-0,35**	-0,21	-0,41**	-0,34**	-0,74**	-0,34**	0,55**	0,08	0,51**	0,62**	0,25	-0,33**	-0,47**
Активність				1,00	0,62**	-0,65**	-0,41**	-0,61**	-0,49**	-0,45**	-0,25	-0,45**	-0,22	-0,25	-0,26*	-0,37**	-0,63**	-0,19	0,47**	0,16	0,33**	0,47**	0,34**	-0,30*	-0,32*
Настрій					1,00	-0,60**	-0,55**	-0,58**	-0,54**	-0,54**	-0,24	-0,43**	-0,17	-0,30*	-0,35**	-0,23	-0,73**	-0,30*	0,49**	0,12	0,51**	0,58**	0,43**	-0,48**	-0,41**
Особистісна трив.						1,00	0,46**	0,64**	0,62**	0,41**	0,33*	0,40**	0,39**	0,34**	0,40**	0,39**	0,58**	0,43**	-0,63**	-0,31*	-0,48**	-0,53**	-0,45**	0,47**	0,47**
Ситуатив. тривожн.							1,00	0,55**	0,42**	0,42**	0,23	0,50**	0,37**	0,34**	0,30*	0,06	0,61**	0,47**	-0,56**	-0,35**	-0,46**	-0,44**	-0,25	0,15	0,22
Шкільна тривожн.								1,00	0,65*	0,57**	0,32*	0,57**	0,44**	0,37**	0,47**	0,37**	0,61**	0,30*	-0,48**	-0,23	-0,40**	-0,37**	-0,31*	0,37**	0,44**
Загал. тривожн. у школі									1,00	0,46**	0,08	0,38**	0,55**	0,26*	0,48**	0,26*	0,57**	0,18	-0,42**	-0,33**	-0,38**	-0,41**	-0,12	0,33**	0,30*
Пережив. соц. стресу										1,00	0,30*	0,20	0,22	0,10	0,14	0,34**	0,58**	0,44**	-0,43**	-0,30*	-0,49**	-0,36**	-0,17	0,17	0,38**
Фрустр. потр. в досягн. усп.											1,00	0,10	0,29*	0,23	0,33**	0,34**	0,20	0,31*	-0,34**	-0,05	-0,38**	-0,26*	-0,13	0,27*	0,30*
Страх самовираження												1,00	0,32*	0,44**	0,29*	0,17	0,42**	0,18	-0,38**	-0,12	-0,21	-0,10	-0,28*	0,26*	0,17
Страх перев. знань													1,00	0,35**	0,32*	0,12	0,25	0,09	-0,28*	-0,30*	-0,27*	-0,21	-0,01	0,12	0,09
Страх не відп. очік. оточ.														1,00	0,23	-0,04	0,21	0,10	-0,34**	-0,04	-0,08	-0,04	-0,10	0,29*	0,11
Низька фізіол. опірн. стресу															1,00	0,23	0,31*	0,11	-0,33**	-0,09	-0,27*	-0,26*	-0,05	0,27*	0,26*
Пробл. та стр. у відн. з вчит.																1,00	0,32*	0,28*	-0,22	-0,08	-0,39**	-0,07	-0,23	0,16	0,38**
Агресивність																	1,00	0,35**	-0,53**	-0,06	-0,53**	-0,57**	-0,24	0,26*	0,43**
Ворожість																		1,00	-0,39**	-0,31*	-0,46**	-0,21	-0,17	0,15	0,35**
Адаптивність																			1,00	0,19	0,40**	0,56**	0,15	-0,27*	-0,45**
Прийняття себе																				1,00	0,26*	0,22	0,24	-0,05	-0,08
Прийняття інших																					1,00	0,46**	0,35**	-0,28*	-0,49**
Емоційний комфорт																						1,00	0,16	-0,24	-0,49**
Очікув. внутр. контролю																							1,00	-0,27*	-0,21
Домінування																								1,00	0,48**
Відхід від проблем																									1,00

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$

Таблиця 3.2

Матриця кореляції даних в учнів без вад інтелекту на стадії адаптації

Показники	Успішність навчання	Успішність поведінки	Самопочуття	Активність	Настрій	Особистісна трив.	Ситуатив. тривожн.	Шкільна тривожн.	Загал. трив. у школі	Пережив. соц. стресу	Фрустр. потр. в досягн. усп.	Страх самовираз.	Страх перев. знань	Страх не відп. очік. оточ.	Низька фізіол. опірн. стресу	Пробл. та стр. у відн. з вчит.	Агресивність	Ворожість	Адаптивність	Прийняття себе	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Очікув. внутр. контролю	Домінування	Відхід від проблем
Успішність навчання	1,00	0,61**	0,31*	0,52**	0,34**	-0,73**	-0,62**	-0,62**	-0,54**	-0,61**	-0,40**	-0,52**	-0,55**	-0,48**	-0,42**	-0,36**	-0,44**	-0,47**	0,63**	0,43**	0,63**	0,57**	0,45**	-0,25	-0,53**
Успішність поведінки		1,00	0,35**	0,45**	0,37**	-0,44**	-0,44**	-0,41**	-0,49**	-0,29*	-0,29*	-0,39**	-0,41**	-0,40**	-0,32*	-0,31*	-0,48**	-0,43**	0,53**	0,07	0,52**	0,47**	0,48**	-0,24	-0,41**
Самопочуття			1,00	0,45**	0,74**	-0,34**	-0,53**	-0,46**	-0,52**	-0,34**	-0,28*	-0,34**	-0,42**	-0,44**	-0,52**	-0,29*	-0,34**	-0,20	0,57**	0,12	0,29*	0,51**	0,25	0,13	-0,01
Активність				1,00	0,59**	-0,52**	-0,51**	-0,50**	-0,47**	-0,45**	-0,44**	-0,19	-0,24	-0,44**	-0,29*	-0,28*	-0,43**	-0,38**	0,54**	0,31*	0,38**	0,44**	0,30*	-0,06	-0,21
Настрій					1,00	-0,33**	-0,51**	-0,42**	-0,40**	-0,34**	-0,28*	-0,17	-0,27*	-0,34**	-0,48**	-0,24	-0,34**	-0,29*	0,49**	0,19	0,37**	0,50**	0,17	-0,01	-0,06
Особистісна трив.						1,00	0,46**	0,76**	0,69**	0,74**	0,51**	0,53**	0,54**	0,58**	0,54**	0,41**	0,47**	0,52**	-0,62**	-0,29*	-0,56**	-0,54**	-0,27*	0,36**	0,26*
Ситуатив. тривожн.							1,00	0,54**	0,50**	0,57**	0,40**	0,39**	0,45**	0,50**	0,50**	0,41**	0,37**	0,33**	-0,60**	-0,40**	-0,49**	-0,50**	-0,24	0,00	0,22
Шкільна тривожн.								1,00	0,80**	0,65**	0,46**	0,57**	0,56**	0,57**	0,61**	0,45**	0,48**	0,57**	-0,54**	-0,20	-0,47**	-0,55**	-0,37**	0,34**	0,38**
Загал. тривожн. у школі									1,00	0,51**	0,40**	0,54**	0,56**	0,48**	0,67**	0,29*	0,48**	0,45**	-0,51**	-0,14	-0,39**	-0,52**	-0,37**	0,35**	0,27*
Пережив. соц. стресу										1,00	0,39**	0,39**	0,42**	0,41**	0,47**	0,30*	0,35**	0,32*	-0,57**	-0,24	-0,38**	-0,42**	-0,18	0,07	0,25
Фрустр. потр. в досягн. усп.											1,00	0,25	0,15	0,52**	0,23	0,32*	0,49**	0,40**	-0,36**	-0,31*	-0,36**	-0,33**	-0,11	0,05	0,09
Страх самовираження												1,00	0,40**	0,37**	0,52**	0,34**	0,33**	0,35**	-0,50**	-0,29*	-0,33**	-0,41**	-0,30*	0,22	0,23
Страх перев. знань													1,00	0,36**	0,37**	0,58**	0,42**	0,44**	-0,52**	-0,15	-0,53**	-0,54**	-0,50**	0,17	0,43**
Страх не відп. очік. оточ.														1,00	0,29*	0,35**	0,33*	0,33**	-0,52**	-0,30*	-0,46**	-0,50**	-0,07	0,10	0,09
Низька фізіол. опірн. стресу															1,00	0,24	0,27*	0,34**	-0,46**	-0,14	-0,24	-0,38**	-0,12	0,17	0,11
Пробл. та стр. у відн. з вчит.																1,00	0,33**	0,40**	-0,52**	-0,32*	-0,39**	-0,50**	-0,37	0,09	0,28*
Агресивність																	1,00	0,53**	-0,63**	-0,15	-0,46**	-0,42**	-0,33**	0,15	0,27*
Ворожість																		1,00	-0,48**	-0,02	-0,52**	-0,37**	-0,34**	0,30*	0,31*
Адаптивність																			1,00	0,42**	0,49**	0,66**	0,27*	-0,01	-0,28*
Прийняття себе																				1,00	0,14	0,33**	0,01	0,07	-0,08
Прийняття інших																					1,00	0,62**	0,41**	-0,36**	-0,41**
Емоційний комфорт																						1,00	0,28*	-0,12	-0,23
Очікув. внутр. контролю																							1,00	-0,32*	-0,61**
Домінування																								1,00	0,47**
Відхід від проблем																									1,00

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$

Результати кореляційного аналізу на стадіях індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки

Таблиця И.1

Матриця кореляції даних в учнів з інтелектуальними вадами на стадіях індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки

Стадія	Показник	Індивідуалізації			Інтеграції		Ранньої трудової підготовки			
		Самосвідомість	Самооцінка	Рівень соціалізованості	Успішність викон. соц. ролей	Рівень соціалізованості	Успішність проф.-труд. діяльн.	Навч. досяг. з труд. підготовки	Використ. індивід. властивостей	Рівень соціалізованості
Індивідуалізації	Самосвідомість	1,00	0,30*	0,31*	0,42**	0,32*	0,62**	0,26*	0,45**	0,44**
	Самооцінка		1,00	0,41**	0,48**	0,51**	0,53**	0,29*	0,39**	0,32*
	Рівень соціалізованості			1,00	0,39**	0,63**	0,42**	0,42**	0,41**	0,58**
Інтеграції	Успішність викон. соц. ролей				1,00	0,38**	0,31*	0,23	0,26*	0,35**
	Рівень соціалізованості					1,00	0,34**	0,29*	0,19	0,44**
Ранньої трудової підготовки	Успішність проф.-труд. діяльн.						1,00	0,31*	0,56**	0,29*
	Навч. досяг. з труд. підготовки							1,00	0,62**	0,36**
	Використ. індивід. властивостей								1,00	0,54**
	Рівень соціалізованості									1,00

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$

Таблиця И.2

Матриця кореляції даних в учнів без вад інтелекту на стадіях індивідуалізації, інтеграції та ранньої трудової підготовки

Стадія	Показник	Індивідуалізації			Інтеграції		Ранньої трудової підготовки			
		Самосвідомість	Самооцінка	Рівень соціалізованості	Успішність викон. соц. ролей	Рівень соціалізованості	Успішність проф.-труд. діяльн.	Навч. досяг. з труд. підготовки	Використ. індивід. властивостей	Рівень соціалізованості
Індивідуалізації	Самосвідомість	1,00	0,48**	0,52*	0,74**	0,69**	0,79**	0,25*	0,43**	0,51**
	Самооцінка		1,00	0,64**	0,56**	0,62**	0,67**	0,32*	0,51**	0,36**
	Рівень соціалізованості			1,00	0,79**	0,73**	0,51**	0,39**	0,38**	0,66**
Інтеграції	Успішність викон. соц. ролей				1,00	0,53**	0,40**	0,12	0,24	0,41**
	Рівень соціалізованості					1,00	0,31*	0,19	0,23	0,68**
Ранньої трудової підготовки	Успішність проф.-труд. діяльн.						1,00	0,39**	0,65**	0,46**
	Навч. досяг. з труд. підготовки							1,00	0,59**	0,48**
	Використ. індивід. властивостей								1,00	0,67**
	Рівень соціалізованості									1,00

Примітка. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. N=60. * – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,05$; ** – зв'язок, значущий на рівні достовірності $p < 0,01$

**Карта розвитку дитини з інтелектуальними вадами на стадії
індивідуалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи**

Прізвище, ім'я дитини	Індивідуально-психологічні особливості дитини			Можливості дитини			Як розвив. свої особл. і можлив.
	Психофізичні особливості	Позитивні якості		Здібнос- ті	Інтере- си	Нахили	
		Харак- тер	Темпе- рамент				
Семен Г.	інертна нервова система, емоції проявляються уповільнено	добрий, ввічливий, гарно ставиться до інших, охайний, уміє товаришу- вати	достатня праце- здатність, спокійний	технічні, виготов- лення різних виробів, майстру- вання	любить майстру вати, ціка- виться техні- кою	займа- ється оброб- кою та виготов- ленням виробів з дерева	відвідує гурток «Зроби сам» у школі
Олена Б.	перевищує збудження, неврівноваже- ність, роздратування	добра, співчуває іншим, позитивно ставиться до роботи, охайна	активна, енергійна, достатня праце- здатність	худож- ньо- творчі	творча діяль- ність (малю- вання, виготов- лення різних виробів)	виши- вання	гурток не відвідує, вишиває у вільний час (у школі, вдома)
Сергій У.	слабка нервова система, підвищена чутливість, швидка втомлюваність	добрий, чутливий до інших, скромний, товарись- кий, поступли- вий	достатня проду- ктивність в умовах регла- ментова- ності і монотон- ності певної діяль- ності	творчі, здібності до спілкува- ння	Малю- вання, читання, пере- гляд теле- програм	Малю- вання та виготов- лення картин	гурток малювання у школі

Перелік основних знань і вмінь, необхідних для забезпечення соціалізації на кожній стадії

I стадія – адаптації

Основні знання

1. **Змістовий компонент.** Вступ дитини до школи. Початкове знайомство зі школою. Встановлення взаємної довіри з вчителем. Вхідження в колектив однолітків. Допомога дитині в знаходженні друзів.

Знання про: необхідність навчання у школі, основні труднощі звикання до школи і колективу однолітків, шляхи їх подолання.

2. **Змістовий компонент.** Соціальні норми і цінності, правила поведінки (під час певної діяльності, вдома, на вулиці, у школі, транспорті, основні правила безпечної поведінки, звернення по допомогу до старших тощо), способи їх реалізації у власній життєдіяльності. Соціальна значущість доброї та поганої поведінки.

Знання про: правила поведінки на уроці, на перерві, у позаурочний час, способи їх дотримання; оцінювання різних форм поведінки.

3. **Змістовий компонент.** Міжособистісні відносини, їх налагодження і удосконалення. Правила спілкування (уміння вести бесіду, сприймання одне одного, форми звертання, прохання, запитання).

Знання про: основні правила спілкування (з однолітками, старшими та молодшими за віком); визначення свого місця в колективі; способи запобігання конфліктним ситуаціям (вміння виконувати прохання інших, бути доброзичливим, уважним до інших).

4. **Змістовий компонент.** Причини тривожної та агресивної поведінки учнів (сум, незадоволення, страх, сором, образа, заздрість, гнів, невпевненість, пригніченість тощо), шляхи запобігання (послаблення) або усунення.

Знання про: причини появи тривожності та виникнення конфліктів; способи запобігання, можливі шляхи подолання.

Основні вміння

1. Уміння учнів дотримуватись основних норм і правил соціальної поведінки і спілкування, поважно до них ставитись.

2. Уміння нормалізувати відносини з іншими на підставі засвоєння певних навичок поведінки в колективі.

3. Уміння виконувати прохання інших.

4. Уміння запобігати (гасити) конфліктам, зменшити прояви тривожної та агресивної поведінки.

II стадія – індивідуалізації

Основні знання

1. **Змістовий компонент.** Самооцінка дитини на основі виявлення у неї головних рис і якостей характеру, здібностей і нахилів, індивідуальних особливостей у різних видах діяльності; адекватність самооцінки. Відчуття власної гідності дитини. Зіставлення оцінки товаришів з самооцінкою дитини.
Знання про: свої індивідуальні особливості та можливості, позитивні якості; значення соціального зростання на основі самовдосконалення і розвитку своїх особливостей та можливостей.

2. **Змістовий компонент.** Добір профілів професійно-трудового навчання. Відповідність індивідуальних особливостей і можливостей дитини профілям професій, яких навчають у школі.

Знання про: важливість визначення для учня майбутньої професії, необхідність правильного визначення професії, підготовки до неї в умовах спеціальної школи; набуття і удосконалення трудових навичок, притаманних певній професії. Характеристика професій, яких навчають у школі, притаманні їм трудові операції (види труда). Відповідність своїх індивідуальних властивостей і можливостей профілю визначеної професії.

Основні вміння

1. Уміння дитини адекватно оцінювати свої індивідуальні особливості, здібності, нахили і можливості їх реалізації у різних сферах життєдіяльності.

2. Уміння дитини зіставляти оцінки інших (однокласників, педагогів, батьків) зі своєю самооцінкою.

3. Уміння дитини зіставляти свої індивідуальні особливості та можливості з вимогами певної професії (профілю).

III стадія – інтеграції

Основні знання

1. **Змістовий компонент.** Використання учнями своїх індивідуальних особливостей у позакласний час, їх розвиток. Позакласна робота у школі. Дозвілля, відпочинок у колі друзів.

Знання про: значення доцільного і корисного проведення вільного часу, різноманітність його форм (гурткова робота, заняття за інтересами, читання художньої літератури, екскурсії тощо); урахування індивідуальних особливостей учнів при виборі форм позакласної роботи (бажань, здібностей, нахилів, можливостей). Подальший розвиток психофізичних можливостей дитини.

2. **Змістовий компонент.** Адекватність визначення учнями свого місця в колективі однолітків на основі своїх соціально-психологічних якостей. Виконання учнями соціальних ролей (певних доручень).

Знання про: особливості поведінки в колективі, способи налагодження відносин з однокласниками (спільна діяльність, дозвілля, чуйне ставлення,

доброзичливість тощо); вибір певної соціальної ролі (доручення) залежно від своїх індивідуальних властивостей (роль чергового, санітара, старости, бібліотекаря, природознавця тощо).

Основні вміння

1. Уміння дитини обирати заняття у вільний час з урахуванням своїх нахилів, бажань і можливостей.
2. Уміння дитини планувати свій вільний час (у позаурочний час, у вихідний день, під час канікул).
3. Уміння дитини адекватно обирати напрям роботи гуртка, який вона намагається відвідувати.
4. Уміння дитини виконувати певні доручення педагогів і обирати соціальні ролі відповідно до своїх індивідуальних властивостей.

IV стадія – ранньої трудової підготовки

Основні знання

1. **Змістовий компонент.** Значущість професійного самовизначення. Основні вимоги до професій, яких навчають у школі. Вимоги до обраної професії.

Знання про: значущість правильного визначення майбутньої професії, необхідність співставлення своїх індивідуальних особливостей і можливостей з вимогами до обраної (певної) професії.

2. **Змістовий компонент.** Характеристика видів праці, притаманних певній професії (обраній; професії, якої навчають у школі). Значення професійного зростання.

Знання про: види праці, перелік трудових операцій, притаманних певній (обраній; можливій; тій, якої навчають) професії; шляхи підвищення ефективності своєї професійно-трудової діяльності у школі (показники успішності).

Основні вміння

1. Уміння учнів враховувати свої індивідуальні особливості та можливості (насамперед нахили і здібності) в процесі професійного самовизначення.

2. Уміння учнів виконувати трудові завдання, які пов'язані з професією, якої навчають у школі.

3. Здійснення суспільно-корисної праці (робота у шкільних майстернях, виробнича практика). Підвищення своєї професійної майстерності під час відвідування гуртків, занять за інтересами, виготовлення соціально значущої продукції, а також виробів на конкурси, виставки.

4. Надання посиленої трудової допомоги своїй школі (ремонт у школі й класних кімнатах, спальних корпусах), під час праці на пришкольній ділянці тощо.

Фрагмент заняття
щодо засвоєння правил соціальної поведінки
(І стадія соціалізації – адаптації)

Мета заняття: формування навичок соціальної поведінки, засвоєння правил культури поведінки.

Хід заняття:

1. Бесіда: «Я серед людей» за планом:

- значущість прийняття правил поведінки в групі однолітків, колективі людей;
- знайомство з основними правилами соціальної поведінки (норми поведінки в колективі, в суспільних місцях, правила підтримання бесіди, висування в процесі спілкування доброзичливих вимог тощо).

2. «Доброзичливі вимоги» - обігравання життєвих ситуацій. Педагог пояснює групі дітей: якщо ми хочемо отримати від іншої людини певний результат, позитивне відношення до себе, наші вимоги (прохання) мають прозвучати так, щоб її не образити, тобто виразно і доброзичливо. При цьому людині потрібно дивитися в очі, говорити спокійним і впевненим голосом, починаючи з головного: «Я хочу...», «Мені потрібно...». Потім обіграються можливі життєві ситуації, наприклад: товариш не повернув взятую на декілька днів річ (книгу, зошит, гру і т. ін.), продавець не повністю віддав здачу за покупку, однокласник неправильно пояснив розв'язання задачі тощо. Кожному учню пропонується певна ситуація, інші діти по черзі оцінюють його поведінку. Далі школярі розробляють свою власну ситуацію, яка ретельно розглядається і оцінюється всім класом.

3. Тематична сюжетно-рольова гра. Педагог пропонує розгляд певних сюжетів: «У школі», «У колі сім'ї», «На вулиці», «У магазині», «У кінотеатрі», «На прогулянці в парку» і т. ін. Учень обирає собі однокласника, з яким буде «модельовати» запропонований сюжет. Інші діти виступають в якості «експертів», оцінюючи як розгортання ситуації, так і поведінку учнів, їх висловлювання. Перші сюжети «модельовуються» за допомогою педагога, який проводить їх ретельний аналіз. Із представлених дітьми сюжетів клас обирає кращий з поясненням: «Чому?»

Фрагмент заняття
на засвоєння правил успішної поведінки і спілкування
в колективі однолітків (І стадія соціалізації – адаптації)

Мета заняття: удосконалення навичок культури поведінки, міжособистісних відносин у колективі.

Хід заняття:

1. Сюжетно-рольова гра на «моделювання» адекватної ситуативної поведінки. Діти разом з педагогом обирають сюжет, в якому будуть брати участь, «моделюють» поведінку кожного учасника, оцінюють їх вчинки, дії і висловлювання, ставлять уточнюючі питання і вносять свої корективи.

2. Вправа «Розкажи про своїх товаришів». Дітям ставиться завдання: розповісти про свій клас, розглядаючи його як групу товаришів.

3. Вправа «Побажання». Кожен учень висловлює свої побажання класу як єдиному цілому, починаючи зі слів: «Мені подобається вчитися разом з вами, тому що...», «Я хочу, щоб ми (мій клас)...». Далі дітям дається установка: «Весь клас – мої товариші», необхідно розповісти, що це означає. Проводиться аналіз і подальше обговорення.

4. Підсумок заняття. Проводиться після детального аналізу сумісно з педагогом за планом:

- ми єдиний дружній колектив;
- моє місце в колективі однокласників;
- як ми формуємо наші прохання, побажання, вимоги;
- у колективі необхідно вміти не тільки керувати, але й виконувати розпорядження (прохання) інших.

Приклади завдань на зняття тривожності у дітей (I стадія соціалізації – адаптації)

* Запропоновані завдання взяті із посібника М.О.Сисуна [361] і перероблені нами для роботи з розумово відсталими дітьми.

Гра «Знайомство»

Мета: можливість вийти з власного «Я», подивитися на себе по-іншому у перспективі стати іншим.

Кожному учасникові групи пропонують назвати себе власним або вигаданим ім'ям, і тільки назване ім'я буде використовуватись у спілкуванні. Вибір імені говорить про те, як учень сприймає своє «Я».

Рухлива гра «Море хвилюється»

Мета: визначення емоційного стану й передача його невербальними засобами; краще знайомство з учасниками групи; створення позитивного емоційного фону; корекція нетерплячості.

Група обирає ведучого, який повертається спиною до інших і вимовляє слова: «Море хвилюється раз». На рахунок «три» школярі повинні завмерти в незвичайній позі. Ведучий по черзі підходить до кожного учасника гри, «включає» його й намагається відгадати, кого й у якому емоційному стані він зобразив. Потім кожен гравець сам пояснює, що він хотів зобразити. При цьому група обов'язково аналізує виразні невербальні засоби передачі образу (міміка, погляд, жести, положення тулуба, стиснуті кулаки тощо), оцінює, наскільки вдалим був цей вибір. Гра вчить розрізняти й читати емоційний стан інших дітей, адекватно передавати свій стан. Гра також коригує нетерплячість, виховує стриманість.

Вправа «Слухаємо себе»

Мета: розвиток здатності до релаксації, уміння діагностувати емоційне самопочуття учасників групи.

Школярам пропонують сісти в зручній позі, заплющити очі, розслабитися й прислухатися до себе, ніби зазирнути в себе, й подумати: що кожний відчуває, який у нього настрій. Через кілька хвилин усі учасники групи по черзі розповідають, не розплющуючи очей, про те, як вони почуваються і який у них настрій. Вправа дає змогу діагностувати емоційне самопочуття учнів, сприйняття ними форм і методів роботи групи.

Вправа «Подаруй усмішку»

Мета: навчитися знімати скутість обличчя за допомогою усмішки, підтримувати усмішкою, бажати добра навколишнім; створити і підтримувати позитивний емоційний фон; усувати страхи.

Педагог (психолог) поясняє підліткам значення усмішки у житті та самопочутті людини. Напруження м'язів не тільки відображає, а й формує поганий настрій, утому, негативні емоції. Мають бути напруженими тільки ті м'язи, які необхідні, всі інші повинні бути розслабленими. Цілком розслаблена людина стирає всі негативні емоції. За серйозного виразу обличчя напружені 17 м'язів, в усмішці – 7. Фізіологічний сміх – це вібрація й масаж, що знімають напруження. Дітям доводиться: усмішка покращить настрій вам і навколишнім, для усмішки шукайте приводу, провокуйте усмішку. Усміхайтесь!

Усі учасники групи беруться за руки і дарують один одному усмішки: кожен учень повертається до свого сусіда праворуч або ліворуч і, побажавши йому чогось гарного, усміхається. Той у свою чергу посміхається наступному сусідові і т.д.

Керівник групи цікавиться враженнями школярів від заняття, дякує групі за роботу й запрошує на наступну зустріч.

Малювання на тему «Моє ім'я»

Мета: невербальне символічне вираження змісту обраного імені.

Після того, як усі учасники групи назвали свої імена, учням пропонують подумати й виконати малюнок: «Моє ім'я», що у вигляді символів або образів відображав би зміст обраного імені. Після виконання малюнка проводиться обговорення робіт, визначається настрій, який виникає у дитини щодо свого імені.

Релаксаційний комплекс «Контраст»

Мета: навчання методів релаксації, зняття відчуття тривожності, хвилювання, емоційного напруження.

Комплекс полягає в тому, що спочатку м'язи напружують і втомлюють, а потім різко розслабляють.

1 частина комплексу:

- покажіть нудьгуючих людей: руки покладіть на коліна, кисті вільно опустіть, тулуб нахилений уперед, голова опущена. Заплюште очі. Вдихніть носом вільно та неглибоко. Видихніть, звертаючи увагу на свої відчуття від проходження повітря на видиху. Вдих, видих – пауза. Подихайте так декілька разів;
- зосереджуємо увагу на ногах. Підніміть пальці й напружте м'язи ніг. Тільки ніг! Напружте м'язи ніг, потім зніміть напруження. Напруження на вдиху, релакс на видихові;
- переходимо до мускулатури тулуба. Напружте м'язи стегон і тазу – вдих, при цьому живіт утягується й опускаються ребра. Тримайте в напрузі м'язи до втоми. Під час видиху розслабтеся. Повторіть;
- переходимо до мускулатури плечового пояса. Підніміть плечі якнайвище, напружте їх, тільки плечі – відпочиньте на видиху. Напруження, релакс;
- закиньте голову назад до почуття напруги – на видиху опустіть голову на груди. Повторіть;
- тепер – руки. Стисніть кисті в кулаки. Відпочиньте. Напружте м'язи рук. Розслабтеся;

- заплющте очі, стисніть губи, стисніть зуби – розгладьте ваше обличчя.

2 частина комплексу:

- тепер уся ваша мускулатура розслаблена, очі заплющені. Уважно поглядом перегляньте всі групи м'язів. Ваші ноги, тулуб, плечі, руки, обличчя – усі м'язи тіла приємно розслаблені;

- ви відпочиваєте, ви відчуваєте спокій, ви спокійні – абсолютно спокійні;

- у вас гарний настрій, ви спокійні й упевнені у собі;

- побудьте в цьому приємному стані спокою.

Бесіда «Мої страхи»

Мета: позбавлення дітей від негативних емоцій і страхів.

Педагог (психолог) запитує школярів, які емоції для них неприємні. Діти перелічують негативні емоції, які можуть визвати страх. Коротко обговорюються особливості емоційного стану, фізіологічні відчуття, що виникають під час страху (прискорення серцебиття, мурашки по тілу, пітливість тощо). Усі разом обговорюють, що треба зробити, щоб позбавитися страхів.

Малювання на тему: «Мій страх»

Мета: позбавлення дітей від своїх страхів.

Після бесіди педагог (психолог) просить дітей подумати, чого вони більше за все бояться, й намалювати свій страх. Це може бути абстрактний малюнок або зображення конкретного об'єкта страху, тривоги школяра. Коли виконання малюнків завершено, діти по черзі коротко пояснюють, чого вони бояться і що вони зобразили. Після цього педагог пропонує школярам розірвати аркуш з малюнком на дрібні шматочки і говорить про те, що тепер кожен з них переміг свій страх, якого більше не існує, оскільки розірвані аркуші потраплять у кошик зі сміттям, потім викинуться й від страхів нічого не залишиться.

Вправа «Міміка і стан людини»

Мета: навчити дітей виражати свій внутрішній стан мімікою та розуміти її.

Дітям пояснюється, що таке міміка (важливий елемент спілкування людей, рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній стан). Далі пропонується зобразити мімікою такі емоції: гнів; презирство, прагнення йти на контакт; страждання, байдужість; страх, іронія; подив, тріумф; радість, обурення; спокій, роздратування. Далі йде гра у парах. Один із учасників називає слово, яке позначає внутрішній стан людини, а другий – показує цей стан мімікою.

Рухлива гра «Жучок»

Мета: діагностика ієрархії групових взаємин і рівня самооцінки; розвиток стриманості, самоконтролю.

Школярі вишикувалися, утворивши невелике півколо. У центрі, спиною до інших учасників, стоїть ведучий, обхопивши руками свої плечі і виставивши одну руку долонею в бік учасників. Хтось із учнів торкається долоні ведучого, який повертається і намагається відгадати, хто доторкнувся до його руки. Якщо ведучий угадав, той, хто торкався його руки, стає ведучим. Педагог звертає

увагу школярів і ведучого на невербальні ознаки, що можуть видати людину, яка доторкнулася до руки ведучого. Людина може бути надто напруженою або, навпаки, робити вигляд, що їй усе байдуже.

Гра також допомагає діагностувати ієрархію групових взаємин і рівень самооцінки: так, лідери щоразу прагнуть доторкнутися до долоні ведучого; школярі з низькою самооцінкою торкаються до ведучого або надто рідко, або взагалі не торкаються. Гра також сприяє розвитку стриманості, виробленню самоконтролю у дітей.

Вправа «На кого б я перетворився у чарівній країні»

Мета: складання психологічного портрета учасників групи (заперечення або приписування ними рис свого характеру).

Дітей просять подумати, на кого хотів би перетворитися кожен з них, якби був чарівником. Частіше це буває тварина. Відповідь: «Ні на кого», «Хочу залишитися самим собою» свідчить про задоволеність собою, самосприйняття. Учасники групи змальовують обрану ними тварину і коротко описують, де ця тварина живе, чим харчується, чим подобається школяреві. Як розминку, можна запропонувати учням зобразити свою тварину, її зовнішній вигляд, її рухи.

Вправа «Шосте почуття»

Мета: перевірка ступеня єдності та згуртованості групи.

Учасникам групи пропонують відповісти на запитання, але не від себе, а ніби від усіх учнів, тобто так, як, на їхню думку, відповіла б більшість з них. Учні пропонуються запитання;

- Який у більшості учасників групи улюблений день тижня?
- Яка улюблена пора року?
- Яку геометричну фігуру (показується) вибрала б група?
- Що більше всього полюбляють робити однокласники?

Найбільша кількість однакових відповідей на запитання вважається думкою групи. Перевага даного завдання в тому, що учні одразу отримують інформацію про ступінь розвитку у них шостого почуття.

Вправи на зняття психоемоційного напруження в програмі послаблення тривожності

Наступні вправи допоможуть зняти психоемоційне напруження на підставі розслаблення основних груп м'язів:

Вправа «Муха»

Мета: зняти напруження з мускулатури обличчя.

Педагог: сідайте зручно, руки вільно покладіть на коліна, плечі та голова опущені, очі заплющені. Представте, що на ваше обличчя намагається сісти муха. Вона сідає то на ніс, то на рот, то на лоб, то на очі. Ваше завдання: не відкриваючи очей, необхідно зігнати надокучливу комаху.

Вправа «Лимон»

Мета: управління станом м'язевого напруження і розслаблення.

Педагог: сідайте зручно, руки вільно покладіть на коліна (долонями вгору), плечі та голова опущені, очі заплющені. Представте, що у вас у правій руці лежить лимон. Починайте повільно його стискати, доки не відчуєте, що «вичавили» весь сік. Розслабтесь. Запам'ятайте свої відчуття. Тепер представте, що лимон знаходиться у лівій руці. Повторіть вправу. Розслабтеся і запам'ятайте свої відчуття. Потім виконуйте цю вправу одночасно двома руками.

Вправа «Морозиво»

Мета: управління станом м'язевого напруження і розслаблення.

Педагог: встаньте, заплющте очі, руки підніміть вгору. Представте, що ви – морозиво. Напружте всі м'язи вашого тіла. Запам'ятайте свої відчуття. Залишайтеся у цій позі 1-2 хвилини. Потім представте, що під дією сонячного тепла ви починаєте повільно танути. Розслабляйте поступово кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, ніг і т. ін. Запам'ятайте свій стан.

Вправа «Повітряна кулька»

Мета: управління станом м'язевого напруження і розслаблення.

Педагог: встаньте, заплющте очі, руки підніміть вгору, наберіть повітря.

Представте, що ви – велика повітряна кулька, яка наповнена повітрям. Стійте у такій позі 1-2 хвилини, напружуючи всі м'язи тіла. Потім представте собі, що у кульці з'явився невеличкий отвір. Повільно починайте випускати повітря, одночасно розслабляючи м'язи тіла: кисті рук, потім м'язи плечей, шиї, тулуба, ніг. Запам'ятайте свої відчуття в стані розслаблення.

Приклади завдань на зниження рівня агресивності у дітей (I стадія соціалізації – адаптації)

* Запропоновані завдання взяті із навчального посібника А.Г.Пашкова [276] і перероблені нами для роботи з розумово відсталими дітьми.

Вправа «Година тиші і година «можна»

Мета: зниження рівня агресивності.

З дітьми домовляються про «годину тиші», коли можна спокійно грати, малювати, конструювати, але вести себе при цьому тихо. Час від часу дозволяється «година «можна», коли дітям дозволяється стрибати, бігати, голосно кричати, брати певні речі і використовувати їх в іграх. «Години» можна чергувати, запроваджувати їх у різні дні, головне, щоб вони стали звичними в колективі.

Вправа «Врятуй пташеня»

Мета: зниження рівня агресивності, виховання позитивних емоцій, відчуття емпатії.

Педагог: представ, що у тебе в руках маленьке, безпорадне пташеня. Витягни руки долонями вгору. А зараз зігрій його, повільно, по одному пальчику, склади долоні, заховай в них пташеня, дихни на нього, зігріваючи своїм рівним, спокійним диханням. Розкрий долоні, і ти побачиш, що пташеня радісно злетіло, посміхнись йому і не сумуй: воно до тебе обов'язково повернеться, адже ти такий добрий.

Вправа «Візьми себе в руки»

Мета: зниження рівня агресивності.

Педагог: як тільки ти відчуєш, що почав хвилюватися, хочеш кого-небудь стукнути, образити, щось кинути, є дуже простий спосіб довести собі свою силу: обійми долонями лікті і сильно притисни руки до грудей – це поза витриманої людини.

Вправа «Сваримося овочами»

Мета: зниження рівня вербальної агресивності.

Ця вправа підходить для зняття вербальної агресивності. Можна запропонувати дітям посваритися, але не поганими словами, а овочами, наприклад: «Ти – огірок», «А ти – гарбуз». Дітям пояснюється, що корисно згадати цю вправу перед тим, коли виникає бажання посваритися, сказати погане слово.

Вправа «Тренуємо емоції»

Мета: зниження рівня агресивності, зняття напруження шляхом тренування міміки обличчя.

- Педагог просить дитину виконати певні дії (тренуємо міміку обличчя):
- нахмуритися як: осіння хмара, розлючена людина, зла чарівниця;
 - посміхнутися як: кіт на сонці, само сонце, Буратіно, хитра лисиця, ти побачив диво;
 - позлитися як: дитина, у якої відібрали морозиво; два барани на мосту; як людина, яку вдарили.

Вправа «Рубка дров»

Мета: зниження рівня фізичної агресивності, зняття напруження шляхом тренування м'язів.

Ця вправа допоможе позбавитися фізичного та емоційного напруження, негативних почуттів і отримати заряд бадьорості. Необхідно поцікавитись у дитини: чи знає вона, як потрібно рубати дрова. Як необхідно тримати сокиру? Як зручніше стояти? Куди зазвичай кладуть колоду? Дитині пропонується зобразити цей процес. Потім «лісоруб» починає рубати дрова, не жалюючи своїх сил. З кожним рухом учень позбавляється своєї агресії, тобто «рубас» її.

*Наступні вправи взяті з досвіду роботи В.В.Паскала, педагога-психолога Усть-Нерської загальноосвітньої школи з корекційними класами (Усть-Нера, Якутія).

***Вправа «Лантух криків»**

Мета: зниження рівня агресивності.

Дітям дуже непросто впоратися зі своїми негативними почуттями, які прориваються зовні у формі криків. Це не подобається дорослим. Однак, якщо емоції дітей дуже сильні, то неправильно відразу вимагати від них спокійної поведінки і пошуку конструктивних рішень. Спочатку необхідно дати школярам можливість заспокоїтися, позбавитися негативу іншим способом. Доречним буде використання «лантуха криків». Необхідно домовитися з дитиною: доки у неї в руках буде цей лантух, вона може кричати і вищати у нього стільки, скільки їй заманеться. Але коли цей чарівний лантух у дитини заберуть (або вона його опустить), необхідно вести себе без порушень і розмовляти з оточуючими спокійним голосом. Бажано, щоб «лантух криків» був із зав'язками, тобто була можливість «закрити» всі «крики» на час спокійної бесіди.

Вправа «Малюнок гніву»

Мета: зниження рівня агресивності, контролювання негативних емоцій.

Педагог пропонує дитині уявити, як виглядає її гнів: якої він форми, розміру, на що або на кого схожий. Потім учень повинен зобразити цей образ на аркуші і почати позбавлятися від гніву, вираження своїх негативних емоцій різними способами: можна рвати, топтати, шпиняти цей аркуш з гнівом до тих пір, доки дитина не відчує, що це почуття зменшилось і тепер легко з ним впоратися. Повністю позбавитися від свого гніву можна, зібравши всі маленькі шматочки паперу, викинути їх на смітник. Як правило, в процесі виконання

завдання діти перестають злитися, стають веселими і перебувають в доброму настрої.

Вправа «Подушка для штовхань»

Мета: зниження рівня фізичної агресивності.

Ця вправа підходить передусім для тих дітей, які гостро реагують на події, виражають свої негативні емоції насамперед фізично (відразу б'ються, штовхаються, віднімають у інших дітей речі). Необхідно такій дитині дати подушку темного кольору, яку вона зможе кидати, лупцювати, шпиняти, коли відчує себе дуже розгніваною. Ця подушка використовується для того, щоб «випустити пару». Далі можна перейти до інших засобів розв'язання проблемної ситуації.

Вправа «Сигнали гніву»

Мета: зниження рівня агресивності, усвідомлення дитиною свого гніву через тілесні відчуття.

Педагог просить учня згадати яку-небудь ситуацію, в якій він сильно злився, хотів побити кривдника. Як гнів давав про себе знати? Педагог роз'яснює, що коли людина ображена і злиться, то може відчувати певні тілесні зміни: кров приливає до обличчя, стискаються кулаки, клубок підступає до горла, важко дихати, напружуються м'язи обличчя. Це сигнали гніву. Якщо на них звернути увагу, можна керувати своїм гнівом і не робити поганих вчинків і дій. Далі йде обговорення різних способів виходу із конкретної ситуації (встати і відійти, промовчати, не піддаватися на негативні реакції з боку оточуючих).

Вправа «Як прибрати гнів зі сцени»

Мета: зниження рівня агресивності.

Ця вправа заснована на зоровому уявленні образу свого негативного почуття. Коли дитина злиться, треба запропонувати їй представити, як виглядав би її гнів на сцені театру. В якому образі виступав би актор, який грає гнів: людини, тварини, чудовиська, а може в образі плями? Якого кольору був би його костюм? Яким би голосом він говорив? Якою інтонацією? Як би він рухався по сцені? Необхідно запитати у дитини: з чого починався б виступ гніву? Що було б потім? Чим повинна завершитись ця вистава? Нехай учень покаже всю виставу. Також дитині дається завдання: ти – режисер і повинен прибрати гнів зі сцени. Як це зробити?

Вправа «Порахуй до 10 і виріши...»

Мета: зниження рівня агресивності.

Педагог пояснює дитині, що це правило, якого вона повинна дотримуватися щораз, коли відчує свою готовність діяти агресивно. Учень не повинен приймати ніякого вирішення проблеми відразу – замість цього він повинен спробувати спокійно полічити до 10, заспокоюючи своє дихання і намагаючись розслабитися. Тільки після цього можна приймати певне рішення щодо своїх дій у даній ситуації. Далі йде обговорення з дитиною, як змінилися

її думки і бажання після «заспокійливої» лічби. Яке рішення більш ефективне? Чому? Педагог повинен допомогти учню засвоїти такий «дорослий» стиль мислення, який він пізніше зможе використовувати самостійно.

Рухлива гра «Війна»

Мета: зниження рівня агресивності.

Гра в війну дає дитині можливість побути в ролі агресора або його жертви. Дитині наочно демонструються наслідки агресивної поведінки і навчають її способів мирного реагування в різних ситуаціях. У процесі такої гри учні намагаються героїчно переборювати труднощі, вирішувати всі конфлікти мирним, цивілізованим шляхом.

Рухлива гра «Кішка і собака»

Мета: зниження рівня агресивності.

Педагог пояснює дитині причини поведінки цих тварин (собака постійно наздоганяє кішку). Можна сказати учню, що між кішками і собаками існує давнє суперництво: обоє полюбляють людину і хочуть жити поруч з нею, отже, і кішки, і собаки змагаються за любов і прихильність людини, ревнують одне одного. Треба навести приклади, коли ці тварини мирно уживаються і живуть дружно в будинку хазяїна. Після цього кожен учень «стає» по черзі то кішкою, то собакою, здійснюється весела погоня, але все закінчується мирно.

Аналогічно можна проводити і **рухливу гру «Бій півнів»**.

Вправа «Сонячний зайчик»

Мета: усунення гніву та агресії через розслаблення різних груп м'язів.

Це комплекс фізичних вправ на розслаблення різних груп м'язів (куди «наводимо» сонячний зайчик, на які частини тіла – ті м'язи і «працюють»):

- сонячний зайчик «показує» на руки: сильно стисніть руки в кулаки, потім розіжміть пальці і розслабте їх. Виконуйте до тих пір, доки не відчуєте, що напруження зникає;
- сонячний зайчик «наведений» на рот: відкрийте рот якомога ширше і складіть губи у велику літеру «О». Закрийте рот. М'язи обличчя розслабились;
- сонячний зайчик «показує» на долоні: потріть сильно долоні одна об одну, доки вони не нагріються, а потім покладіть їх на обличчя. Закрийте очі і відчуйте розслаблення.

**Пам'ятка-рекомендації для батьків
щодо успішної адаптації до школи їх дітей**

1. Підтримайте свою дитину в її бажанні стати школярем. Ваша зацікавленість в її шкільних справах і турботах, серйозне ставлення до її перших досягнень і можливих труднощів допоможуть підтвердити значущість нового становища і діяльності дитини.
2. Обговорюйте з дитиною ті правила і норми, з якими вона зустрічається у школі. Пояснюйте їх необхідність і доцільність.
3. Ваша дитина прийшла у школу, щоб вчитися. Якщо дитина навчається, у неї може відразу щось не виходити, це природно. Дитина має право на помилку.
4. Складіть спільно з дитиною правила розпорядку, слідкуйте за його виконанням.
5. Підтримайте школяра в його бажанні досягти успіху. Обов'язково знайдіть, за що його можна похвалити. Це надасть йому сил і впевненості.
6. Не залишайте без уваги труднощі, з якими стикається ваша дитина. Допоможіть їй, спробуйте позбутися певних проблем разом з дитиною.
7. Якщо вас щось бентежить у поведінці дитини, її навчальних справах, своєчасно звертайтеся за порадою і консультацією до вчителя або шкільного психолога.
8. Поважайте думку вашої дитини про свого педагога. Прийміть спокійно, що авторитет вчителя може бути більшим, ніж ваш.
9. Запам'ятайте: навчання – це дуже нелегка і відповідальна праця. Вступ до школи суттєво змінює життя дитини, але він не повинен позбавляти її дитячих радощів, можливості повноцінно жити, грати, спілкуватися з однолітками.
10. Не забувайте показувати дитині, що її люблять не за її досягнення, а за те, що вона є.
11. Ніколи не кажіть своїй дитині, що вона поганий учень (гірший за всіх).

**ПАМ'ЯТКА ДЛЯ БАТЬКІВ
щодо послаблення (усунення) тривожності їх дітей**

Батькам важливо знати:

1. Необхідно зрозуміти і прийняти тривогу дитини – вона має на неї право. Проявляйте інтерес до її життя, думок, почуттів, страхів. Навчіть дитину говорити про це, разом обговорюйте різні ситуації, разом шукайте вихід. Дитина повинна бути впевнена, що може звернутись до вас за допомогою.
2. Допоможіть дитині позбутися тривоги – створюйте відповідні умови.
3. Якщо дитина довго хворіла і пропустила багато уроків, зробіть її повернення у школу поступовим: прийдіть разом у школу, спитайте домашні завдання, допоможіть налагодити спілкування з однокласниками.
4. У складних ситуаціях не намагайтесь все зробити за дитину – запропонуйте обміркувати і розв'язати проблему разом.
5. Заздалегідь готуйте дитину до певних життєвих змін і важливих подій – обговорюйте те, що буде відбуватися.

6. Намагайтеся у кожній ситуації шукати позитивне: усілякі помилки – це теж певний досвід, який потрібний для...
7. Важливо навчити дитину ставити перед собою невеликі, але конкретні цілі і досягати їх.
8. Навчайте дитину вміння розслаблятися (вправи на дихання, думки про гарне, вміння рахувати до...) і адекватно виражати свої емоції.
9. Допоможіть дитині подолати почуття тривоги за допомогою обіймів, поцілунків, тобто тілесного контакту. Це важливо не тільки для малюка, але й для школяра.
10. Навчайте дитину бути оптимістичною, оптимізм – захист від невдач.
11. Спілкуючись з дитиною, не принижуйте авторитет інших, значущих для неї людей («Багато ваші вчителі розуміють! Слухай краще батька!»).
12. Будьте послідовні у своїх діях: не забороняйте дитині без усіляких причин те, що ви дозволяли раніше.
13. Враховуйте можливості своїх дітей, не вимагайте від них того, що вони не можуть виконати. У випадку необхідності – допомагайте дитині, а при досягненні нею навіть маленьких успіхів – обов'язково похваліть.
14. Довіряйте дитині, намагайтесь бути з нею відвертими і сприймайте її такою, якою вона є.
15. Якщо дитина зазнає великих труднощів у навчанні, оберіть для неї справу по душі (наприклад, гурток), щоб заняття приносили їй радість, задоволення і в неї не виникало почуття нікчемності і уразливості.

ПАМ'ЯТКА ДЛЯ БАТЬКІВ
щодо запобігання (послаблення) агресивності їх дітей

Батькам важливо знати:

1. Намагайтеся зберігати в своїй сім'ї атмосферу відкритості і довіри.
2. Не давайте своїм дітям обіцянок, які ви не в змозі виконати, не даруйте їм марних сподівань.
3. Не ставте своїй дитині будь-яких умов.
4. Будьте тактовні у прояві мір впливу на дитину.
5. Не карайте свою дитину за те, що дозволяєте робити собі.
6. Не змінюйте своїх вимог відносно дитини в силу певних обставин.
7. Не шантажуйте дитину своїми відносинами з нею.
8. Не бійтесь розділяти свої почуття і слабкості з дитиною.
9. Не ставте свої відносини з дитиною в залежність від її навчальних успіхів.
10. Не травмуйте дитину, дайте їй можливість своєї реалізації.
11. Розумійте дитину такою, якою вона є.
12. Пред'являючи вимоги до дитини, враховуйте не свої бажання, а її можливості.
13. Включайте дитину в сумісну діяльність, підкреслюючи її значимість у певній справі.
14. Ігноруйте легкі прояви агресії, не фіксуйте на них увагу оточуючих.

Приклади вправ на формування самосвідомості і самооцінки (II стадія соціалізації – індивідуалізації)

* Запропоновані завдання взяті із навчального посібника А.В.Бикова, Т.І.Шульги [55] і перероблені нами для роботи з розумово відсталими дітьми.

Вправа «Картки-характеристики»

Мета: визначення дитиною погляду на саму себе, усвідомлення того, як інші оцінюють її характер (індивідуальні якості).

На столі перед учнем лежать картки-характеристики (на них написані прикметники, які описують різні риси характеру або інші індивідуальні якості людини). Учень відбирає ті з них, які, на його думку, описують його характер. Вибір дитини обговорюється: чому вона міркує, що саме така? Які б картки вибрали її друзі? Пояснюються окремо позитивні і негативні властивості дитини.

Вправа «Моя анкета»

Мета: допомогти дитині обмірковувати свої почуття і навчити обговорювати їх з іншими.

Учню дається бланк анкети і ручка для її заповнення. Педагог пропонує завдання: докладно заповнити анкету (продовжити речення):

- я щасливий, коли...; я сумую, коли...; я злюсь, коли...; я стаю сам не свій, коли...; мене бентежить...; мені ніяково, коли...; я впевнений у собі, коли...; я можу пишатися собою, коли...; я відчуваю свою значущість, коли...; я ображаюсь, коли...; я відчуваю себе сильним і сміливим, коли...; я плачу, коли...; я посміхаюсь, коли...; я нервую, коли...; мені боляче, коли...; я дуже погано себе відчуваю, коли... .

Вправа «Мої обличчя»

Мета: допомогти дитині обмірковувати свої почуття і навчити обговорювати їх з іншими.

Дитині надаються бланки з малюнками облич і фломастери. Педагог пропонує домалювати картинки так, щоб на обличчі були: стан щастя; смутку; злості, гніву; страху; радості. Далі йде обговорення: коли у тебе таке обличчя? Як оточуючі можуть зрозуміти, що тобі сумно? Як би ти виразив свої переживання? Які обличчя виражають позитивний (негативний) характер (стан самопочуття)?

Вправа «Гарячий стілець»

Мета: розуміння дитиною свого «Я».

По колу в кімнаті розставляються стільці, на які сідають діти групи. В середині кола ставиться порожній стілець – «гарячий». Педагог пропонує одному з учнів сісти на порожній стілець в середині кола. Інші діти по черзі говорять учню, який сидить на «гарячому» стільці, певні компліменти: за що вони його поважають? Що він зробив гарного, за що його можна поважати? Чим він може пишатися? і т. ін.. Якщо на стілець сідає учень з поганою поведінкою, діти намагаються в нього «знайти» ті властивості, які допоможуть заробити авторитет у однолітків. Після виконання вправи проводиться докладне обговорення.

Вправа «Напиши побажання»

Мета: розуміння дитиною свого «Я».

Учні сідають парами за столи. Кожному з них дається аркуш паперу і ручка. Педагог пропонує написати побажання одне одному у напрямках:

- Що тобі потрібно зробити, щоб тебе поважали у класі?- Що тобі потрібно зробити, щоб покращилась твоя поведінка? - Що потрібно тобі змінити в характері?- Як досягти успіху в навчанні (спорті, виконуванні певної справи)?
Побажання учнів докладно обговорюються.

Вправа «Чарівник»

Мета: розуміння дитиною свого «Я».

Педагог пропонує дітям на певний час стати чарівником, який зможе виконати будь-які п'ять бажань. Треба записати їх в певному порядку: на перше місце поставити саме сильне, головне бажання. Потім головне, але не настільки, як перше. І так далі всі п'ять бажань. Далі йде обговорення з визначенням: чому саме ці бажання обрані? Чому саме це бажання найголовніше? Що треба зробити, щоб ці бажання здійснилися? Чи це тобі під силу? Від чого це залежить?

Вправа «Трояндовий кущ»

Мета: підвищення самооцінки дітей.

Ця групова вправа складається з трьох етапів: релаксації з використанням уявних образів, малювання і опитування після малювання.

Педагог дає інструкцію: заплющте очі і просто відчувайте своє тіло. Думайте лише про те, що відбувається в середині у вас. Думайте про дихання, відчуйте, як повітря проходить через рот, ніс і йде далі у груди. Представте собі, що ваше дихання схоже на м'які хвилі. Кожна хвиля приносить вам спокій. Тепер представте, що кожен з вас перетворився в кущ троянд. Який це кущ? Великий? Маленький? Високий? На ньому є квіти? Які? Які стеблини і гілки? На що схожі корені? Вони є? Які вони? Довгі і прямі або скручені? Вони глибоко входять в землю? Де знаходиться твій трояндовий кущ? У місті (за

містом)? У парку (дворі)? Біля будинку? Він стоїть один або серед інших квітів, дерев? Хто доглядає кущ? Що ви відчуваєте? Що відбувається з вами (кущем троянд), коли змінюється пора року? Яке ваше ставлення до життя?

Через деякий час педагог просить учнів відкрити очі і зобразити себе на малюнку у вигляді куща троянд. Після цього задаються питання (йде обговорення):

- Яким кущем троянд ти є і як ти виглядаєш? Чи подобаєшся ти собі? - Розкажи мені про свої квіти, листя.
- У тебе є колочки? Якщо так, то розкажи про них. Якщо ні, то розкажи, як ти захищаєшся. Ти добрий або злий кущ?
- Розкажи про свої стеблини і гілки, корені.
- Розкажи, де ти живеш. Що тебе оточує? Тобі подобається жити у тому місці, де ти знаходишся?
- Ти думаєш, що схожий на кущ троянд або на щось інше? Якщо так, то на що ти схожий?
- Хто доглядає тебе? Тобі це подобається? Як вони доглядають тебе?
- Як ти ставишся до теперішньої погоди? Що відбувається з тобою, коли змінюється пора року?
- Як ти відчуваєш себе у ролі куща троянд? Як тобі живеться у ролі куща?

Приклад заняття (модуль 1 –«Який я є») на стадії індивідуалізації

Тема: «Погляд на себе. Самооцінка».

Мета: допомогти дитині виробити реалістичний погляд на саму себе, сформувати адекватну самооцінку, підвищити позитивне ставлення до себе, навчити усвідомлювати оцінювання себе іншими.

Приладдя: картинки із журналів, газет, фломастери, олівці, клей, аркуші паперу, ножиці; ляльки-рукавички, люстерко.

Хід заняття

I. Вступна частина.

1. Вправа на активізацію позитивних емоцій та пізнавальної активності.

Учні по черзі називають те приємне, що їм приніс сьогоднішній день. У відповідь на кожну сказану фразу всі інші показують картинку із зображенням сонечка і посміхаються одне одному.

2. Підготовча бесіда педагога за планом:

- прийняття правил роботи групи (розуміння важливості занять, необхідно: відвідувати всі заняття; приходити вчасно; говорити тільки про свої

переживання; уважно слухати інших; оцінювати висловлювання та дії інших; поважати думку товаришів; бути активним при виконанні завдань).

II. Основна частина.

1. Повідомлення теми і мети заняття. Мотивація навчальної діяльності.

Педагог розкриває дітям зміст поняття: «Погляд на себе» («Який я є»): «Для чого людина повинна знати, якою вона є?». Далі йде обговорення можливих варіантів відповідей: щоб правильно вибрати професію, щоб передбачити свою поведінку в певній ситуації, щоб уникнути помилок у житті, щоб запобігати виникненню конфліктів з оточуючими, для своєї правильної самооцінки, самопізнання; щоб мати можливість для самореалізації, самоствердження та самовдосконалення.

2. Вправа «Розкажи про себе».

Педагог і діти, дивлячись у люстерко, по черзі говорять про себе щонебудь позитивне («Світ мій, люстерко, скажи...»), наприклад: «Мені подобаються мої очі», «Я добрий», «Я гарно граю у футбол» тощо. Потім ця вправа продовжується і кожен говорить про співрозмовника, наприклад: «Ти мені подобаєшся, тому що...».

3. Вправа-гра «Ляльки».

Діти розбиваються на пари, кожен з них бере по одній ляльці-рукавичці і надягає: один учень – на праву руку, інший – на ліву. Ляльки розмовляють одна з одною: права рука говорить, що їй подобається у собі, а ліва рука – що не подобається, що є у собі поганого. Потім учні обмінюються ляльками.

4. Вправа «Я на малюнку».

Педагог дає інструкцію: «Зараз кожен з вас по черзі буде розповідати нам про себе. Розповідати будете, відповідаючи на запитання:

- Що тобі більше за все подобається робити у школі?
- Що тобі більше за все подобається робити після школи?
- Яку ти любиш музику?
- Чи подобається тобі малювати? (танцювати? займатися спортом?). Що ти любиш малювати? Чому?
- Які у тебе є товариші?

Педагог: А зараз кожен з вас повинен вирізати картинку із журналів і на аркуші паперу зробити колаж (проводиться словникова робота – пояснюється значення цього слова) на тему: «Це я на малюнку».

Далі разом з кожною дитиною визначається п'ять її хороших якостей: їх записують на смужечках паперу і наклеюють, як рамку, на колаж. Написати можна у формі: «Мені подобається моя посмішка», «Я люблю тварин», «Я допомагаю мамі мити посуд» тощо. Далі йде обговорення і оцінка результатів роботи кожної дитини педагогом й іншими учнями.

III. Заклучна частина.

1. Підбиття підсумків заняття («Чи сподобалася вам ця робота?», «Чому?», «Що ви пізнали нового?»)

2. Колективне обговорення проблемних питань (з'ясувати думки учнів про роль презентації себе в житті людини: «Чому людина повинна вміти представляти себе», «Як це можна зробити?»)

Приклад заняття (модуль 2 –«Опановуємо соціальні ролі») на стадії інтеграції

Тема: «Що таке соціальна роль?»

Мета: ознайомити дітей з різними соціальними ролями; підвести їх до усвідомлення ролі як моделі соціальної поведінки, що орієнтується на певні права і обов'язки; розвивати навички поведінки відповідно до соціальної ролі; активізувати особистісні якості учнів у відповідності до певної соціальної ролі.

Приладдя: атрибути для виконання різних соціальних ролей, м'яч, робочі зошити.

Хід заняття

I. Вступна частина.

1. Вправа на активізацію позитивних емоцій «Мій настрій».

Кожному учню пропонується зайняти таку позу, яка відображає його настрій на даний момент. Інші діти за сигналом повторюють цю позу. Далі свій настрій демонструє наступний учасник.

2. Підготовча бесіда педагога за планом:

- Чи знаєте ви, що таке соціальна роль?
- Які ролі ви можете назвати?
- Які ви виконуєте ролі у школі?

II. Основна частина.

1. Повідомлення теми і мети заняття.

- Ми поговоримо про певні соціальні ролі, які виконує людина у суспільстві, у реальному житті. Кожен з нас «грає» певну роль. Оволодіння ролями підвищує соціальну успішність людини.

2. Вправа «Різні соціальні ролі».

Учні стають у коло. Їм пропонується кинути товаришу м'яч і назвати будь-яку соціальну роль. Той, хто зловить м'яч, називає роль, яку він би хотів виконувати у житті або у школі.

3. Вправа «Обираємо свою роль у групі».

Успішному виконанню соціальних ролей сприяє вміння дітей виконувати групові ролі, що обумовлюється їх певними рисами характеру: людина, яка за характером є лідером, обирає роль керівника (стосовно дитини – староста, командир). Далі учні по черзі називають свої особливості (риси характеру) і підбирають для себе відповідні ролі.

4. Соціально-рольова гра «Соціальні ролі» [175].

Діти поділяються на дві команди: перша – виконавці соціальних ролей, друга – експерти. Учасники першої команди одержують картки, на яких записується роль, яку треба «репрезентувати» певними діями, не промовляючи жодного слова. Картки нікому не показуються. Учасники другої команди (експерти) мають вгадати, яка роль демонструється, і пояснити свою думку («Чому саме ця роль?», «Які дії про це свідчать?»). Якщо експерти не можуть назвати роль або називають її помилково, виконавець роз'яснює свої дії.

Орієнтовний перелік ролей: учень, санітар, бібліотекар, черговий, прибиральниця, швачка, тесляр тощо.

III. Заключна частина.

1. Підбиття підсумків заняття.

- Роль – провідник у соціумі, який забезпечує активність і взаємодію. Розуміння соціальних очікувань і успішне опанування різних соціальних ролей підвищує соціальну активність людини: чим більшою кількістю соціальних ролей вона оволодіє, тим багатограннішою і цікавою особистістю стає. Що вам найбільше сподобалось на занятті? Якою соціальною роллю ви хотіли б оволодіти? Чому? Що для цього треба робити?

2. Вправа «Аплодисменти по колу» [79].

Ведучий починає плескати в долоні, поступово підходячи до одного з учасників групи. Він називає певну соціальну роль і вибирає наступного з групи, який теж, називаючи іншу соціальну роль, починає плескати в долоні, вони вже аплодують удвох, далі – третій обирає четвертого і так далі. Останньому учаснику аплодує вся група: у всіх гарний настрій.

В якості домашнього завдання дітям пропонується дізнатися у своїх батьків про ролі, які їм доводиться виконувати у житті, їхнє ставлення до них.

Приклад обігравання соціальної ситуації (модуль 2 – «Опануємо соціальні ролі») на стадії інтеграції

Варіант ситуації: Ти прийшов у їдальню пообідати.

Ситуацію програють два учасники (учні): перший – відвідувач їдальні, другий – працівник їдальні (кухар). Працівник дотримується зазначеної соціальної ролі, використовуючи її атрибути та функції. Інші учні спостерігають, чи відповідає поведінка відвідувача та працівника їх уявленням про ці соціальні ролі. Вони відмічають особливості зовнішнього вигляду, одягу, міміки, змістовність діалогу. Після обігравання ситуації другому учаснику (працівнику їдальні) можна дати приховане завдання – відійти від запропонованої ролі, виконуючи неприцільні їй дії (наприклад, кухар не пропонує учаснику їжу, а запрошує на прогулянку). Інші учні відмічають, наскільки один з учасників відійшов від виконання обраної соціальної ролі, допомагають розібратися в ситуації.

При цьому були запропоновані питання для обговорення:

- Поведінка яких учасників, на вашу думку, не відповідає обраній соціальній ролі?
- Як ви вважаєте, що відчувають відвідувачі, коли працівники не відповідають своїй ролі?
- Чи вдалося відвідувачу їдальні досягти своєї мети – пообідати? Хто в цьому винен?
- Якщо б у житті, як у даній ситуації, переплуталися всі соціальні ролі, як би ви себе почували?

Наприкінці заняття учні підводились до підсумку: чітке виконання соціальних ролей сприяє налагодженій праці суспільних механізмів загалом і кожній людині зокрема допомагає швидше та ефективніше вирішувати свої різноманітні проблеми.

Приклади рольових ігор і вправ на засвоєння правил виконання соціальних ролей (III стадія соціалізації – інтеграції)

* Запропоновані ігри і вправи взяті із дисертаційного дослідження С.Л.Горбенко [95].

Рольова гра «Санітар – перший помічник лікаря»

Мета гри: закріплення знань щодо правил виконання соціальних ролей, вироблення активного позитивного ставлення до рольової поведінки через надання допомоги потерпілому і вироблення почуття поваги у потерпілого до ролі санітара, розвиток вмінь практичного виконання правил соціальних ролей.

Опис гри: учням пропонується зіграти сценку, в якій санітар допомагає хворому учню обробити і перев'язати рану на пальці руки.

Рольова гра «Прийом на роботу»

Мета гри: вироблення вмінь і навичок правильного застосування правил виконання соціальних ролей, виховання позитивного ставлення до відповідних ролей у школі і необхідності виконувати соціальні ролі якомога краще, відповідно до своїх здібностей і можливостей, активізація діяльності.

Опис гри: учасникам пропонується організувати нову фірму «Ательє мод». Ролі, які пропонуються школярам: директор фірми, секретар, охоронець, швачки, модельєр, моделі (учні обирають їх за своїм бажанням).

Рольова гра «Озеленення території школи»

Мета гри: моделювання вміння звертатися за допомогою, пояснювати свої пропозиції, просити пробачення, переконувати, підтримувати інших, допомагати іншим, узгоджувати результати своєї роботи з іншими, контролювати правильність виконання своєї роботи.

Опис гри: учасникам гри пропонується заздалегідь принести до школи по одному кущику чи квітці. Основне завдання гри: швидко і правильно посадити квіти і кущі біля школи. Виконуються ролі: садівника, архітектора, відповідального за шкільний інвентар, вчителя, директора школи (учні обирають їх за своїм бажанням).

Рольова гра «Урок»

Мета гри: вироблення вмінь і навичок правильного застосування правил виконання соціальних ролей, виховання позитивного ставлення до відповідних ролей у школі і необхідності виконувати соціальні ролі якомога краще, активізація діяльності.

Опис гри: учні грають «у школу». Гра проводиться поетапно: введення дітей у ситуацію гри (вчитель актуалізує соціальний досвід та опорні знання щодо рольової поведінки на уроці); інструктаж (здійснюється ознайомлення з метою рольової гри і обговорюються правила виконання кожної ролі (вчителя, директора, завуча, вихователя), крім ролей учнів; вибір героїв гри та розподіл

ролей (він може бути добровільним чи у вигляді гри); здійснення рольової гри (активні учасники діють відповідно до своїх ролей і отриманої інформації) та обговорення гри (учні, які грали ролі директора, завуча і вчителів, висловлюють свої думки з приводу рольової поведінки інших гравців, констатують позитивні і негативні моменти).

Гра «Хороший учень»

Мета: вироблення вмінь і навичок правильного застосування правил виконання ролі школяра, виховання позитивного ставлення до цієї ролі у школі і необхідності виконувати її якомога краще.

Опис гри: вчитель починає речення: «Хороший учень тому, що...», а діти по черзі закінчують його. Вчитель озвучує висновок у формі визначення правила: «Старанно вчитися – це ...» і його складових компонентів: завжди бути готовим до уроку, уважно слухати і розуміти вчителя, активно працювати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями, правильно виконувати домашні завдання, бути ввічливим.

Рольова гра «Обов'язки чергового»

Мета: вироблення вмінь і навичок правильного застосування правил виконання ролі чергового, виховання позитивного ставлення до цієї ролі у школі і необхідності виконувати цю роль якомога краще.

Опис гри: педагог знайомить учнів з основними правилами виконання ролі чергового, його обов'язками у класі, їдальні, спальні:

- при чергуванні у класі: здійснювати підготовку класу до уроків (класної дошки, наочності та ін.), провітрювати та прибирати класне приміщення;
- при чергуванні у їдальні: накривати на стіл, слідкувати за поведінкою учнів, наводити порядок після прийняття їжі;
- при чергуванні у спальні: наводити порядок у спальні, слідкувати за поведінкою учнів у спальні.

Вправа «Перевір себе»

Мета: закріплення знань щодо правил виконання соціальних ролей, вироблення позитивного ставлення до рольової поведінки.

Опис вправи: кожен з учасників обирає собі якусь роль і діє згідно з нею. Інші учасники відгадують, яку роль грає їх товариш, чи відповідає вона його здібностям і можливостям.

Приклад заняття (модуль 1 –«Світ професій ») на стадії ранньої трудової підготовки

Тема: «Світ професій»

Мета: формувати в учнів відповідальне ставлення до вибору професії, позитивне ставлення до різних видів професійної діяльності; розкрити сутність класифікації професій; навчити учнів уміння аналізувати професії, зіставляти результати самодіагностики з вимогами певної професії.

Приладдя: таблиця, плакати, карточки, зошити, кольорові олівці, альбоми.

Хід заняття

I. Вступна частина.

1. Вправа-гра на активізацію позитивних емоцій «Компліменти».

Всі учні розбиваються на ведучого і членів групи. У ведучого на картках записані компліменти, які він підготував для кожного учня. Головна умова гри – не відмовляти нікому в компліменті. У компліментах можна описувати як зовнішність, так і позитивні моральні або ділові риси. По черзі зачитуються компліменти, але не вказується, кому саме вони адресовані. Ведучий питає: «Кому можна зробити такий комплімент?» Якщо діти вгадують учня, він підходить до дошки і отримує смайлик (обличчя з усмішкою). Завдання ведучого – нікого не залишати без компліменту.

2. Підготовча бесіда педагога:

- Якось, на питання: «Що таке щастя?» прозвучала відповідь: «Щастя – це коли зранку з радістю йдеш на роботу, а ввечері – з радістю повертаєшся додому». Отож, однією з складових щастя людини є правильний вибір нею своєї професії.

II. Основна частина.

1. Повідомлення теми і мети заняття.

- У світі існує понад 40 тисяч професій, у різноманітті яких складно орієнтуватись. Дійсно, ціле море можливостей і варіантів. Але нам потрібно обрати лише одну. Ця проблема раніше чи пізніше встає перед кожною людиною.

2. Гра «Вгадай професію» [79].

Учні поділяються на дві команди. Перша команда загадує професію і потім за допомогою іменників та прикметників характеризує її, друга – відгадує назву професії. Потім команди міняються ролями. Перемагає той, хто правильно вгадав задуману професію.

Підсумок гри: – Ви намагалися вгадати професію, аналізуючи її певні ознаки, тобто класифікувати отриману інформацію. Отже, всі професії поєднуються у певні групи, головною ознакою такої класифікації є предмет праці, тобто та робота, яку фахівець виконує кожен день.

3. Вправа «Класифікація професій».

Діти розглядають таблицю класифікації професій (класифікація Є.О.Климова). Записують у зошити по одному прикладу професій з кожного з п'яти основних типів з головними її характеристиками.

4. Вправа «Чи знаю я цю професію?»

Учні отримують картки з назвами п'яти професій: столяр, штукатур-маляр, кухар, швачка, механізатор. Треба назвати якомога більше понять, пов'язаних з діяльністю людей цих професій (інструменти, результати, умови праці, засоби та знаряддя праці), наприклад: швачка – голка, швейна машинка, ательє, нитки, матеріал тощо.

III. Заключна частина.

1. Підбиття підсумків заняття.

Питання для обговорення:

- Для чого потрібно знати інформацію про світ професій?
- На вашу думку, чи всі люди відчують задоволення від тієї праці, яку вони виконують?
- Чи може бути щасливою людина, яка не отримує задоволення від обраної професії, праці?
- Що впливає на задоволеність людини працею, якою вона займається? Від чого це залежить?

2. Вправа «Мій настрої».

Дітям пропонується намалювати картину їхнього настрою за результатами заняття: - Намалюйте настрої, який викликала у вас тема: «Світ професій». Учні малюють, коментують. Малюнки вивішуються на дошці зі словами К.Д.Ушинського: «Якщо ви вдало оберете працю і вкложите в неї всю свою душу, то щастя само вас відшукає».

Приклади завдань щодо професійного орієнтування учнів (IV стадія соціалізації – ранньої трудової підготовки)

* Запропоновані завдання взяті із навчально-методичного посібника «Вчимося жити самостійно» [79] і модифіковані нами до сприйняття розумово відсталими учнями.

Зразок пам'ятки для старшокласників «Поради тим, хто визначає свою професію»

Педагог: Шановні старшокласники! Ви, звичайно, неодноразово ставили собі запитання: «Ким бути?», «Що необхідно знати про себе, про світ професій, праці?», «Як поводитись, щоб не помилитись у визначенні своєї майбутньої професії?». Щоб не сталося прикрої помилки, визначення професії має бути правильним.

1. *Правильне визначення професії.* Це професійне самовизначення особистості, яке передбачає аналіз професій, умінь і навичок щодо професійних проб (практична проба сил) і аналіз себе, своїх особливостей.

2. «Який Я?». Що мені необхідно знати про себе? Мої здібності, нахили, інтереси, характер, стан здоров'я, можливості. Що я враховую при визначенні для себе професії?

3. *Світ професій*. Необхідно знати суттєві, найбільш важливі характеристики професій: мета праці, умови праці, засоби та знаряддя праці, перспективи на ринку праці.

4. *Я і майбутня професія*. Кожна професія висуває до фахівця певні вимоги. Треба уявити, наскільки ці вимоги відповідають моїм здібностям, інтересам, особливостям і можливостям.

5. *Допомога у визначенні професії*. Хто мені допоможе визначити професію? Необхідно попросити поради у вчителів, психологів, батьків, друзів.

6. *Отримання інформації про професії*. Надання інформації про професії і відповідні професійні навчальні заклади нашого міста (найближчого оточення) здійснюється в процесі профорієнтаційної роботи у школі (від педагогів, представників робітничих професій, представників професійно-навчальних закладів, під час екскурсій на виробництво). Певні відомості можна отримати на тематичних виставках, які проходять у школі або за її межами; з газет і журналів; з рекламних повідомлень по радіо, телебачення; із спеціальних передач, присвячених проблемі визначення професії тощо. Необхідно читати спеціальну літературу; відвідувати дні відкритих дверей, які традиційно проводять навчальні заклади (професійні ліцеї, професійно-технічні училища). Можна особисто поспілкуватися з представниками робітничих професій, які тобі подобаються або в яких ти плануєш реалізувати себе. Проаналізуй досвід роботи своїх батьків, поспілкуйся з ними (якщо їхня професія тебе приваблює).

7. *Моє остаточне рішення*. Приймається з урахуванням всіх перелічених складових визначення професії.

Зразок анкети старшокласника щодо визначення професії

Педагог: від того, наскільки вірно буде обрана вами професія, у майбутньому буде залежати і професійний успіх. Просимо вас уважно ознайомитися з анкетною і відповісти на запропоновані запитання. Аналіз ваших відповідей дозволить отримати необхідну інформацію для надання вам допомоги у визначенні майбутньої професії.

1. Прізвище _____ Ім'я _____
2. Клас, у якому ви навчаєтесь _____ Школа № _____
3. Назвіть професію, якої ви навчаєтесь у школі _____
4. Чи збігається вона з тією, про яку мріяли? ТАК НІ (необхідне підкреслити)
5. Пригадайте, про які професії ви мріяли в різні періоди вашого життя _____
6. В якому віці ви прийняли рішення про визначення для себе професії? _____
7. З якими подіями це було пов'язане? _____
8. Чому ви визначили саме цю професію? _____

9. Позначте одну або кілька причин, що вплинули на ваш вибір _____

Причини, що вплинули на визначення професії

Характер роботи (позначити):

- приваблює характер праці;
- відносно легка праця;
- приваблюють ці види праці;
- приваблює робота за взірцем (успішних представників цієї професії);
- робота дозволяє бути самостійним у її виконанні;
- більше до вподоби фізичні справи.

Умови праці:

- подобається працювати на свіжому повітрі;
- приваблюють вільне пересування, відрядження;
- надаю перевагу спокійній та комфортній роботі;
- робота вимагає енергійного руху;
- така робота надає можливості для подальшого професійного удосконалення;
- віддаю перевагу роботі в сільській місцевості;
- інші причини: _____

Предмет праці:

- подобається працювати з людьми;
- приваблює робота з технікою;
- подобається працювати на природі, з тваринами, рослинами тощо (необхідне підкреслити);
- інші причини: _____

10. Які професійно важливі якості необхідні для успішного оволодіння визначеною вами професією _____

11. Що ви робите, щоб їх розвинути? _____

12. Де можна отримати професійну підготовку за визначеною вами професією? _____

13. Чи впевнені ви у вірності вашого вибору? ТАК НІ (необхідне підкреслити)

14. Поясніть, чому?

15. Як на вашу думку, чи зможете ви досягнути успіху у визначеній вами професії? _____

16. Яка допомога вам необхідна? _____

Професійно-ділові ігри на розвиток уміння правильно визначати професію

1. Вправа «Мій професійний автопортрет». Педагог задає питання групі дітей: «Хто з вас вже визначив для себе професію?», «Запишіть її правильну назву» (для тих, хто поки що цього не зробив, пропонується записати назву бажаної професії). Далі треба вказати і записати ті професійні якості і

особливості, яких вимагає від людини дана професія, і визначити, які з них є в кожного учня. Кількість визначених якостей підраховується і робиться висновок щодо можливостей опанування цим видом професійної діяльності.

2. Вправа «Підбери до професій характеристики». На дошці вивішуються картинки із зображенням працівників робітничих професій. Учням дається завдання: назвіть професію, вкажіть її основні характеристики; якості, яких потребує оволодіння цією професією; визначте, чи є у вас ці якості.

3. Професійно-ділова гра «Оціни свої можливості».

Варіант 1. Учням роздаються картки з назвою певних професій. Кожен учень повинен оцінити свої можливості щодо опанування професії, яка вказана у нього на картці. Якщо відповідь позитивна, учень підіймає картку вгору і аргументує свій вибір: «Що у мене є для опанування цієї професії?»

Варіант 2. Учням роздаються картки з назвою професій, яких навчають у школі.

Варіант 3. У рядок кладуться картки з назвою різних професій (у тому числі тих, які зовсім не підходять учням). Дається завдання: обрати картку з назвою бажаної для себе професії, пояснити свій вибір (розглядається ситуація: хотів би обрати професію..., але розумію, що не можу її опанувати, тому що...).

Відмінності у рівні показників соціалізованості в учнів контрольної та експериментальної груп до та після формувального експерименту

Показник	$\chi^2_{\text{емп.}}_{\text{контр. група}}$	$\chi^2_{\text{емп.}}_{\text{експер. група}}$	$\chi^2_{\text{кр.}}_{\text{при } p < 0,05}$	$\chi^2_{\text{кр.}}_{\text{при } p < 0,01}$	Число ступенів свободи k
Особистісна тривожність	0,15	12,89**	5,99	9,21	2
Ситуативна тривожність	0,66	13,40**	5,99	9,21	2
Шкільна тривожність	0,42	14,21**	5,99	9,21	2
Загальна тривожність у школі	0,17	25,17**	5,99	9,21	2
Переживання соціального стресу	0,75	10,29**	5,99	9,21	2
Фрустрація потреби в досягненні успіху	1,51	2,24	5,99	9,21	2
Страх самовираження	1,73	2,99	5,99	9,21	2
Страх ситуації перевірки знань	0,15	6,56*	5,99	9,21	2
Страх не відповідати очікув. оточуючих	1,44	2,55	5,99	9,21	2
Низька фізіологічна опірність стресу	0,27	14,13**	5,99	9,21	2
Пробл. та страхи у взаєминах з вчител.	0,90	18,68**	5,99	9,21	2
Агресивність	1,78	19,40**	5,99	9,21	2
Ворожість	0,33	10,68**	5,99	9,21	2
Фізична агресивність	0,14	3,40	3,84	6,63	1
Опосередкована агресивність	0,14	3,35	3,84	6,63	1
Роздратування	0,15	5,17*	3,84	6,63	1
Негативізм	0,54	5,00*	3,84	6,63	1
Уразливість	0,64	2,73	3,84	6,63	1
Недовірливість	0,17	2,98	3,84	6,63	1
Вербальна агресивність	0,16	1,29	3,84	6,63	1
Почуття провини	0,16	2,40	3,84	6,63	1
Успішність навчання	0,69	11,62**	7,84	11,34	3
Успішність поведінки	0,62	9,14*	7,84	11,34	3
Рівень соціалізованості на ст. адаптації	1,51	31,11**	7,84	11,34	3
Усвідомлення свого «Я»	0,31	21,55**	5,99	9,21	2
Рівень самооцінки	0,26	20,84**	5,99	9,21	2
Рівень соціалізованості на ст. індивідуал.	1,45	10,99*	7,84	11,34	3
Відвідування гуртків	0,14	6,65**	3,84	6,63	1
Співвіднесення напрямку гуртка з можл.	0,15	16,81**	3,84	6,63	1
Успішність виконання соц. ролей	0,61	7,76*	5,99	9,21	2
Рівень соціалізованості на ст. інтеграції	0,76	15,69**	7,84	11,34	3
Співставл. інд. особл. з вимог. професії	0,14	8,68**	3,84	6,63	1
Знання технол. виготовл. продукції	0,54	6,53**	3,84	6,63	1
Правильність викор. прийомів та операц.	0,14	8,68**	3,84	6,63	1
Якість виконання трудових завдань	0,53	8,57**	3,84	6,63	1
Якість виробів	0,54	20,67**	3,84	6,63	1
Рівень соціаліз. на ст. ранньої труд. підг.	0,73	36,31**	7,84	11,34	3

Примітка. За χ^2 -критерієм Пірсона. Кількість спостережень в контрольній групі N=30; кількість спостережень в експериментальній групі N=30.

* - відмінності, значущі при $p < 0,05$; ** - відмінності, значущі при $p < 0,01$.