МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з-1
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Власович Олександра Сергіївна
Керівник: докт. пед. н., професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Татьянчикова І.В.
Рецензент: канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Голованова Т. П.

Запоріжжя – 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

«_____»_____2025 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Власович Олександрі Сергіївні

1. Тема роботи: Особливості соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти

керівник роботи: Татьянчикова І.В., д-р пед. наук, професор кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти

затверджено наказом ЗНУ від «02 » 10 2025 року № 1393-с

2. Строк подання студенткою роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: матеріали психологічної практики.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): вивчити та узагальнити науково-теоретичні підходи до сутності і особливостей інклюзивної освіти; забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти; проаналізувати особливості основних показників соціалізації молодших школярів на стадії адаптації; розробити корекційно-розвивальну програму забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти; запропонувати відповідні методичні рекомендації педагогам та психологам.

5. Перелік графічного матеріалу: робота містить 10 таблиць, 1 рисунок із результатами констатувального та формувального експериментів.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Татьянчикова І.В.		
Розділ 1	Татьянчикова І.В.		
Розділ 2	Татьянчикова І.В.		
Розділ 3	Татьянчикова І.В.		
Висновки	Татьянчикова І.В.		

7. Дата видачі завдань: листопад 2024 р.–вересень 2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Термін виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень 2024р.	виконано
2	Робота над вступом	листопад 2024р.	виконано
3	Робота над першим розділом	грудень 2024р – березень 2025р.	виконано
4	Робота над другим розділом	квітень-травень 2025р.	виконано
5	Робота над третім розділом	квітень-травень 2025р	виконано
6	Підготовка висновків	вересень 2025р.	виконано
7	Оформлення роботи. Рецензування	жовтень 2025р.	виконано
8	Захист роботи	грудень 2025р.	

Студентка _____ Власович О.С.

Керівник роботи _____ Татьянчикова І.В.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 64 сторінки, 10 таблиць, 64 джерела.

Об’єкт дослідження – процес соціалізації молодших школярів з особливими потребами.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти.

Мета роботи – розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої програми корекційно-розвивального впливу щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти.

Гіпотеза дослідження: передбачаємо, що соціалізація молодших школярів з особливими потребами суттєво підвищиться внаслідок застосування спеціальної корекційно-розвивальної програми на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти.

Методи дослідження: спостереження, опитування (бесіда, анкетування); експертна оцінка; тестування; аналіз шкільної документації; вивчення процесу та продуктів діяльності школярів, вивчення педагогічного досвіду психологів та педагогів. Було застосовано адаптовані нами до можливостей учнів з особливими потребами стандартизовані психологічні методики.

Наукова новизна полягає в тому, що в роботі: теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано програму корекційно-розвивальної роботи (організаційних форм, методів, змісту) щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти.

Галузь використання: спеціальні заклади освіти (шкільні, реабілітаційні), загальноосвітні заклади, заклади з інклюзивною формою навчання.

ІНКЛЮЗИВНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ, СТАДІЯ АДАПТАЦІЇ, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ, УЧНІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИчні, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА.

SUMMARY

Vlasovych O. S., Features of socialization of younger students with special needs in an inclusive educational institution.

The qualification thesis consists of 3 chapters and 64 literary sources. The total length of the thesis is 71 pages, including 64 pages of main text.

An institution with an inclusive form of education becomes the key element in the targeted socialization of students. The teaching staff must initiate the mechanisms of self-organization and self-development in the child, enabling the acquisition of social potential that will, in the future, determine the scope of the world in which the child can fully exist.

For the school, it becomes fundamentally important to ensure interaction and cooperation between psychologists and professional educators who understand the importance and essence of inclusive education. A theoretical analysis of the issue has shown that the difficulties in resolving it are largely due to insufficient development of didactic-methodological, content-related, and organizational aspects. This also affects the practical state of work in general educational institutions with inclusive forms of education, which highlights the urgent need for specialists to acquire basic theoretical and practical knowledge on ensuring the education of children in an inclusive environment. All of this determined the choice of our research topic: “Peculiarities of the Socialization of Primary School Children with Special Needs in an Inclusive Educational Institution.”

The purpose of the study is to develop a theoretically substantiated and experimentally tested program of corrective and developmental intervention to ensure the socialization of primary school children with special needs in an inclusive educational institution.

Object of the study – the process of socialization of primary school children with special needs.

Subject of the study – psychological and pedagogical foundations for ensuring the socialization of primary school children with special needs during the adaptation stage in an inclusive educational institution.

Research objectives:

To analyze psychological and pedagogical literature on the stated problem;

To empirically study the peculiarities of the socialization of primary school children with special needs in an inclusive educational institution;

To develop and experimentally test a corrective and developmental program aimed at ensuring the socialization of primary school children in an inclusive educational institution;

To prepare methodological recommendations for practical specialists in inclusive institutions regarding the optimization of socialization processes for primary school children with special needs.

Chapter 1 “Theoretical Foundations of the Socialization of Children with Special Needs in the Context of an Inclusive Approach to Education” outlines the theoretical principles of key concepts related to the problem of socialization (essence, stages, spheres, and indicators of socialization); peculiarities of socialization at different age stages; and the current state of practice in ensuring the socialization of primary school children with special needs in inclusive educational institutions.

Chapter 2 “Peculiarities of the Socialization of Primary School Children with Special Needs in an Inclusive Educational Institution” presents the methodology and results of the ascertaining stage of the research and analyzes the peculiarities of the socialization of students with special needs during the adaptation stage in an inclusive educational institution.

Chapter 3 “Psychological and Pedagogical Support for the Socialization of Primary School Children with Special Needs in an Inclusive Educational Institution” presents the methodology and results of the formative stage of the research and proposes methodological recommendations for optimizing the functioning of the inclusive educational environment in the context of socializing students with special needs.

Key words: inclusive educational institution, adaptation stage, socialization, social development, students with special educational needs, corrective and developmental work.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ 14
1.1. Поняття про інклюзію. Робота фахівців психолого-педагогічного профілю в умовах інклюзивного освітнього середовища 14
1.2. Сутність, стадії, сфери і показники процесу соціалізації. Особливості соціалізації на різних вікових етапах 22
1.3. Стан практики щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти 29
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ 35
2.1. Організація та методика констатувального експерименту 35
2.2. Результати дослідження та їх аналіз 40
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ 51
3.1. Організація та методика формувального експерименту 51
3.2. Результати дослідження та їх аналіз 54
3.3. Шляхи оптимізації функціонування інклюзивного освітнього середовища в контексті соціалізації учнів з особливими потребами 57
ВИСНОВКИ 62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 65

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування і осучаснення освіти, які відбуваються наразі в умовах суспільних змін під впливом нових соціально-економічних і воєнно-політичних трансформацій, вимагають її відповідності глобальним викликам, одним з яких є забезпечення підростаючому поколінню повноцінного соціального становлення, отримання якісної освіти на основі Нової філософії, відкритої до прагнень людини, її життєвого й духовного світу, відповідних проблем, потреб на підставі індивідуальних особливостей, можливостей та потенціалу.

Саме тому на перший план виходить захист прав дітей з особливими освітніми потребами, що спонукає до пошуку нових, більш розвинутих, альтернативних форм їх навчання. Особливістю сучасної системи освіти є докорінне переосмислення її мети і завдань. Важливою стає системна, поступова і послідовна спеціальна психолого-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.

У цьому сенсі особливого значення набуває перехід до інклюзивної форми навчання у закладах освіти різного типу, надання можливості дітям адекватно інтегруватися в сучасний освітній простір, розвивати свої здібності в колективі однолітків.

Особливої значущості набуває соціалізація молодших школярів з особливими потребами, оскільки цей процес припадає на початок їх навчання у спеціальному закладі освіти. Цей період є дуже складним, вони не можуть обійтися без зайвої допомоги, а тому потребують суттєвої уваги кваліфікованих фахівців: психологів, соціальних педагогів, реабілітологів.

Реформування освітньої системи України, що передбачає впровадження інклюзивної форми навчання у межах Нової української

школи, спонукає до надання якісних освітніх та психологічних послуг дітям з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі. У цьому контексті реалізації підлягає дуже важливе завдання – забезпечення соціального розвитку кожної дитини, зміщення акцентів на врахування її індивідуальних особливостей і потенційних можливостей.

Саме спеціальний заклад освіти, а також заклад з інклюзивною формою навчання, стає основною ланкою цілеспрямованої соціалізації учнів. Педагогічний колектив має «запустити» механізм самоорганізації та саморозвитку дитини, 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 психологів та педагогів-професіоналів, які розуміють важливість і сутність інклюзивної освіти. Теоретичний аналіз проблеми показав, що труднощі її розв’язання значною мірою визначаються недостатньою розробленістю питань дидактико-методичного, змістового та організаційного забезпечення. Відповідно, це позначається й на стані практики роботи загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання, яка свідчить про гостру необхідність оволодіння фахівцями основами теоретичних і практичних знань щодо забезпечення навчання дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

Слід зазначити, що багато в чому успіх цієї кропіткої роботи залежить й від батьків, що виховують дитину з особливими потребами. Сім’я відіграє вирішальну роль у навчанні дитини на всіх її вікових етапах розвитку. Вона суттєво впливає на оволодіння дитиною соціальними нормами, сприяє розвитку її потенційних можливостей. 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. Відтак, такою важливою стає співпраця психологів, педагогів та батьків в контексті соціального становлення учнів з особливими потребами.

Впровадження інклюзивної освіти є достатньо тривалим, відповідальним і складним інтелектуально-організаційним процесом, який вимагає виважених рішень, наукових розвідок у різних сферах і дотримання основоположних прав людини. Обговорення гострих проблем щодо впровадження інклюзивної освіти сприяє удосконаленню законодавства, інших нормативно-правових актів, які визначають державну політику у сфері освіти дітей з особливими потребами («Концепція розвитку освіти в Україні на 2015-2025 р.»).

Проблемі соціального становлення дітей у психології й педагогіці, соціології присвячено ряд досліджень (І. Бех, Н. Заверико, Т. Кравченко, М. Лукашевич, С. Максименко, В. Москаленко, Орбан-Лембрик та ін.).

У сучасній спеціальній педагогіці та психології питання, пов’язані з проблемою соціального становлення особистості, соціалізації взагалі, висвітлено в працях А. Висоцької, С. Гуменюк, І. Демченко, В. Засенка, М. Лукашевича, І. Матющенко, В. Синьова, Є. Синьової, І. Татьянчикової, О. Хохліної та ін.

У дослідженнях зазначено, що соціалізація учнів з особливими потребами в умовах спеціального (інклюзивного) закладу освіти відбувається на основних її стадіях, які пов’язано з їхнім певним віковим етапом: адаптації (молодший шкільний вік), індивідуалізації (підлітковий вік), інтеграції (підлітковий вік), ранньої трудової підготовки (старший шкільний вік).

У межах нашого дослідження ми розглядали особливості соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного закладу освіти, що відбувається на стадії адаптації. Як було зазначено, це дуже відповідальний період, початок шкільного навчання, а реалізація відповідних завдань соціалізації здійснюється тільки в результаті спеціального психолого-педагогічного впливу.

Отже, соціалізація учнів з особливими потребами є найважливішим напрямом корекційної роботи, спрямованої на підготовку учнів цієї категорії

до самостійного життя, що дає підстави відносити зазначену проблему до актуальних в сучасній психології й педагогіці. Все це обумовило вибір теми нашого дослідження: «Особливості соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти».

Метою нашого дослідження ми визначили розроблення теоретично обґрунтованої та експериментально апробованої програми корекційно-розвивального впливу щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти.

Відповідно до мети дослідження поставлено наступні завдання:

1. Зробити аналіз психолого-педагогічної літератури щодо зазначеної проблеми;

2. Емпірично вивчити особливості соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти;

3. Розробити і експериментально апробувати корекційно-розвивальну програму щодо забезпечення соціалізації молодших школярів в інклюзивному закладі освіти;

4. Підготувати методичні рекомендації практичним працівникам інклюзивного закладу освіти щодо оптимізації забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами.

Об’єктом дослідження ми обрали процес соціалізації молодших школярів з особливими потребами.

Предметом дослідження – психолого-педагогічні основи забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти.

Для розв’язання вказаних завдань використовувалися методи дослідження: спостереження, опитування (бесіда, анкетування); експертна оцінка; тестування; аналіз шкільної документації; вивчення процесу та продуктів діяльності школярів, вивчення педагогічного досвіду психологів та педагогів; методи якісної та кількісної обробки емпіричних даних. Було застосовано адаптовані нами до можливостей учнів з особливими потребами стандартизовані психологічні методики: методика САН (вивчення

самопочуття, активності та настрою); методика вивчення особистісної та ситуативної тривожності Ч. Спілбергера; тест шкільної тривожності Філіпса; методика вивчення агресивності А. Баса і А. Дарки; методика вивчення соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонда.

Емпірична база дослідження. У дослідженні приймали участь 18 учнів 3-х класів, 12 педагогів, 1 шкільний психолог Комунального закладу «Школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що в роботі: теоретично обґрунтовано, розроблено та апробовано програму корекційно-розвивальної роботи (організаційних форм, методів, змісту) щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти; доведено, що впровадження запропонованої програми призводить до оптимізації зазначеного процесу, демонструє стабільне підвищення всіх визначених показників його ефективності; на основі емпіричного дослідження виявлено особливості та доведено можливості соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації.

Практична значущість отриманих результатів полягає у запровадженні сучасних підходів і технологій соціалізації молодших школярів з особливими потребами у навчально-виховний процес інклюзивного закладу освіти, у розробленні комплексу корекційної роботи на стадії адаптації, що дасть змогу педагогам і психологам отримати необхідну методичну допомогу.

Результати дослідження впроваджено у практичну діяльність Комунального закладу «Школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради.

Апробація результатів дослідження, перелік публікацій автора. Результат дослідження представлено тезами на тему: «Особливості соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти». Збірник наукових праць студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених «Молода наука-2025»: Запоріжжя : ЗНУ, 2025. Т.1. С. 103-105.

Структура та обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 64 найменувань. Загальний обсяг роботи становить 71 сторінку, основний текст викладено на 64 сторінках. Робота містить 10 таблиць і 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

1.1 Поняття про інклюзію. Робота фахівців психолого-педагогічного профілю в умовах інклюзивного освітнього середовища

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 соціум, самостійне життя і трудову діяльність.

Одним із пріоритетів сучасного розвитку освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, що зумовлено головною метою соціального розвитку: створити суспільство «для всіх». Якісна сучасна освіта означає задоволення освітніх потреб кожного індивіда у звичному для нього соціальному оточенні: сім'ї, закладі освіти, серед друзів та однолітків. Це завдання цілком підпорядковане змісту і основним функціям інклюзивної освіти.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури констатує, що проблемі інклюзії, навчання дітей з особливими потребами в інклюзивних закладах освіти, присвячено дослідження І. Демченко [11], А. Колупаєвої [17], О. Мартинчук [23], С. Міронової [25], М. Порошенко [15], О. Таранченко [18], І. Татьянчикової [50], А. Ширіної [51] та ін., які висловлюють основну ідею процесу інклюзивної освіти: навчити дітей самостійно вести себе по життю, повноцінно інтегруватися в усі сфери життєдіяльності.

Між тим, на тлі існуючих у суспільстві протиріч, для всіх єдиною стає думка: інклюзивний підхід передбачає визначення головного − не особистість має підлаштовуватись до суспільних, соціальних і економічних чинників, а навпаки – суспільство має створювати умови для задоволення потреб кожної особистості. У цьому контексті слід зазначити, що віднедавна й в українському законодавстві використовується новий, найбільш прийнятний і гуманний термін – особа з інвалідністю (раніше – особа-інвалід), тобто основна увага концентрується на особі, її потенційних можливостях і напрямах її розвитку. При цьому інвалідність вважається вже другорядною характеристикою.

Нові концептуальні засади сучасного суспільного розвитку на основі визнання різноманіття людської спільноти та забезпечення рівноправності людей визначають шляхи реформування національної системи освіти. На зміну державній центристській освітній системі, головною метою якої визначається формування особистості за усталеними взірцями й підпорядкування власних інтересів державним із жорсткою регламентацією освітнього процесу, має прийти «дитиноцентризм» – система освіти, у якій домінують інтереси дитини, задоволення її освітніх потреб. Цей принцип визначає мету й концепцію інклюзивної освіти, сучасної освітньої системи, що реалізує одну з головних демократичних ідей – рівність прав людей на здобуття освіти.

Інклюзивна освіта, як освітня парадигма, базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії (залучення всіх членів суспільства до соціального середовища) та є складовою стратегії розвитку демократичного суспільства, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості освіти є наріжним імперативом її функціонування. Інклюзивна освіта, за визначеннями всесвітніх міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та ін.), має забезпечити право на якісну освіту всіх дітей шляхом задоволення їхніх основних освітніх потреб.

Інклюзивна освіта, як складова соціальної політики, є засобом досягнення соціальної інклюзії, оскільки основною її ідеєю стає дія у напрямі: від інтегрування в освітній заклад – до інтегрування в суспільство.

Отже, інклюзивна освіта – напрям розвитку загальної освіти, мета якого зробити освіту доступною для всіх, зокрема і для дітей з особливими освітніми потребами. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх дітей та створює необхідні умови для учнів, які мають особливі освітні потреби [50].

Інклюзивна освіта, як освіта в цілому, базується на основних принципах:

− цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;

− кожна людина здатна відчувати і думати;

− кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;

− різноманітність підсилює всі сторони життя людини;

− справжня освіта може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин;

− кожен потребує підтримки та дружби однолітків;

− використання переваг, а не недоліків;

− люди потребують один одного.

Освіта – це досягнення кінцевої мети, певне створення суспільства, діяльність якого спрямоване на основний постулат: кожен, незалежно від статі, віку, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку, має можливість брати участь у житті соціуму. Діти з інвалідністю обов’язково повинні перебувати у соціумі в колективі однолітків. При цьому вони залишаються особливими, своєрідними, але ці діти повинні працювати разом з усіма, відчувати підтримку колективу. Слід завжди пам’ятати: більшість своєрідних особливостей дитини з інвалідністю не будуть подолані, якщо не намагатися їх подолати.

Відтак, кожен громадянин має право на освіту. Шкільне навчання – особливий і важливий етап життя, без кого неможливе становлення особистості. Основне завдання інклюзивної освіти – створення таких умов, щоб дитина могла навчатися, а її родина не була при цьому ізольованою, не залишалась наодинці зі своїми проблемами, а могла жити повноціннім життям. Заклад освіти повинен переходити на індивідуальні програми та плани, підтримувати учнів, які мають певні труднощі. Отже, діти з інвалідністю мають адаптуватися жити та вчитися серед звичайних школярів – це і є інклюзивна освіта, і в цьому її своєрідність (рис. 1.1).



Рисунок 3.1 – Своєрідність інклюзивної освіти.

Саме тому інклюзивну освіту визначають як прогресивний спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Отже, в суспільстві з'являється надія, що кожна дитина з особливими освітніми потребами зможе реалізувати право на якісну освіту, адаптовану до її можливостей і потреб. Часто батьки і педагоги висловлюють свої побоювання, що дитина з особливими освітніми потребами буде заважати іншим учням у класі. Це цілком обґрунтовані переживання, якщо впроваджувати інклюзію без відповідної підготовки у загальноосвітній школі. Варто, щоб така дитина не йшла у загальний клас, а спочатку вона повинна займатися з фахівцем окремо, для чого передбачено підготовчу ресурсну зону та відповідний арсенал психолого-педагогічних технологій.

При цьому фахівець-психолог повинен працювати над модифікацією поведінки дитини лише в конкретному середовищі. Він привчає дитину до обов'язкового порядку у закладі освіти, застосовуючи певні правила, самоконтроль та відповідальність. Усе це відбувається в шкільній ресурсній зоні, де фахівець розробляє поведінковий план конкретно для кожної дитини.

Основними принципами взаємодії педагога з учнями з особливими освітніми потребами мають бути наступні:

– гуманність і повага до учня – загальна позитивна внутрішня установка вчителя на сприйняття дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, постійне сприяння розвитку як того, що становить основу її загальнолюдської сутності, так і того, що визначає її своєрідність; неповторність, тобто того, завдяки чому дитина стає індивідуальністю;

– милосердя – один з істотних проявів гуманності, де поєдналися два аспекти: духовно-емоційний (переживання чужого болю як свого) і конкретно-практичний (до реальної допомоги);

– емпатія – уміння осягати душевний стан, переживання дитини, розуміти її емоційну мову, реагувати на її психологічний стан. Також це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, уміння зрозуміти дитину, зрозуміти її приховані мотиви, узгодження своїх почуттів з емоціями дитини, а також усвідомлення її винятковості, індивідуальності;

– толерантність включає терпимість, стійкість до стресу, невизначеності, конфліктів, поведінкових відхилень, агресивної поведінки, до порушень певних соціальних норм;

– педагогічна справедливість – неупереджене, об'єктивне ставлення педагога до учнів з особливими освітніми потребами, яке ґрунтується на любові й повазі до них і абстрагується від особистісних симпатій або антипатій;

– педагогічний оптимізм щодо дітей з особливими освітніми потребами, що передбачає впевненість у позитивному розвитку дитини, віри у її можливості.

Слід чітко зазначити, що інклюзивна освіта – це перебудова свідомості кожного учасника освітнього процесу: педагогів, батьків та дітей. Позитивним є те, що в процесі такого навчання, дітей з інвалідністю не підтягують до норми одного рівня, вони постійно рухаються своєю особливою освітньою траєкторією. За основу навчання дитини з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти береться реалізація особистісно-зорієнтованого підходу, який передбачає зосередження уваги на специфічних особливостях дитини та необхідності їх урахування під час організації освітньої та соціальної діяльності. При цьому головна мета інклюзивної освіти – залучення кожної дитини до загальноосвітньої системи та здобуття нею ключових соціальних компетентностей для життя. Між тим, інклюзія розрахована й на перекваліфікацію кожного педагога, тому що інклюзивним може стати будь-який клас, у будь-якій школі, у будь-який день навчального року, і це стає вимогами сучасного освітнього процесу.

Боляче констатувати, але у нашому суспільстві все ще простежується певне неприйняття осіб з інвалідністю. Причини можуть бути різними і частіше – необґрунтованими: страх перед тим, що це зовсім інші люди, нерозуміння правил спілкування з ними, переконаність, що вони існують в якійсь паралельній реальності.

Після суттєвих змін в освіті минуло достатньо років, але, на жаль, до сих пір ще спостерігається стійка неприязнь шкіл, педагогів та батьківської громадськості до процесу інклюзії. Система все ще пропонує батькам дітей з інвалідністю інтернатне навчання з повним наданням освітніх послуг, які батьки не можуть контролювати, а діти – розповісти про те, що відбувається за зачиненими дверима інтернату. Отже, батьки суттєво не впливають на освітні процеси.

Інклюзивна освіта має безумовні переваги, адже дітям надаються широкі можливості для спілкування та соціалізації, що стає неможливим вдома, де батьки не в змозі створити певні для цього умови. Багато педагогів бояться невідомого та потребують суттєвої підтримки.

Відтак, підготовка психолого-педагогічних кадрів стає основною складовою у розвитку та впровадженні інклюзивної освіти. Дослідження А. Колупаєвої [18], О. Мартинчук [23], О. Таранченко [18] засвідчують загальну тенденцію щодо зростання інтересу педагогів до проблем впровадження інклюзії у практику загальноосвітніх закладів. Утім, виявлено, що переважна більшість педагогічних кадрів недостатньо обізнана з інклюзивною освітою та проблемами її впровадження. Отримані результати демонструють низький рівень готовності освітян до розв'язання проблем, пов'язаних з освітньою інклюзією. Така ситуація є наслідком багатьох об'єктивних чинників впливу, а саме: відсутністю реального досвіду інклюзії в нашій країні, низьким рівнем інформаційно-просвітницької роботи серед педагогічних і адміністративних кадрів, відсутністю системи якісної підготовки кадрів до роботи в умовах інклюзії на рівні закладів вищої й післядипломної освіти тощо.

Отже, робота фахівців психолого-педагогічного профілю в умовах інклюзивного освітнього середовища повинна передбачати врахування наступних умов:

– обізнаність у галузі інклюзивної освіти. Є основою для формування власної професійної позиції педагога;

– впровадження інклюзивних підходів. Це питання дає можливість визначити, наскільки існуюча методична система задовольняє усіх дітей (опанування в процесі роботи нових навчальних програм, впровадження нових методичних підходів тощо);

– орієнтація на професійний розвиток. Це аналіз професійного розвитку психолого-педагогічного персоналу щодо практичних підходів, визначення якості організації освітнього процесу;

– поведінка у закладі освіти та дисципліна. Проблема дисципліни у повсякденній діяльності закладу освіти;

– надання підтримки та визнання досягнень. Мається на увазі підтримка, яку надають фахівці дітям;

– співпраця психолого-педагогічного персоналу. Це ефективність співпраці всіх категорій педагогічного колективу закладу освіти;

– особиста готовність фахівців до командної роботи в умовах інклюзії. Це виконання спільної навчально-виховної діяльності, прагнення поділитися власними спостереженнями і певними педагогічними напрацюваннями.

Для повноцінного розвитку будь-якої дитини необхідно поєднання предметно-розвиткового середовища та змістовного спілкування дорослих з дітьми. Саме правильно побудоване освітнє середовище сприяє особистісному зростанню учня з особливими освітніми потребами. Відтак, такими важливими стають наступні складові: оптимальне використання потенціалу освітнього середовища та врахування потреб і освітніх особливостей дітей. На такому підґрунті й доцільно будувати освітнє середовище до початку навчального року.

Слід пам’ятати, що освітнє середовище – це штучно побудована система, її структура й складові частини спрямовано на всебічне формування особистості. Саме тому інклюзивне середовище забезпечує всім учасникам освітнього процесу можливості для ефективного розвитку. Мається на увазі якість освітніх послуг, відповідність приміщень школи, наявність потребам інклюзивно-фахової допомоги для дітей з особливими освітніми потребами, достатній рівень комунікації з учнем та його родиною.

Отже, побудова інклюзивного процесу, передусім, спирається на розуміння, що діти з особливими освітніми потребами також мають здобути належну освіту та мати можливість активного спілкування.

Україна вступила у новий період європейської інтеграції. Вимоги Євросоюзу, безумовно, відіграють рішучу роль у зміні великої кількості підзаконних актів, покликаних поширити інклюзію в усіх школах України. Законодавство у сфері інклюзивної освіти за останні роки розвивається швидкими темпами. Ухвалено новий Закон «Про освіту», у якому закріплено положення про освіту людей з різними порушеннями, визначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства,

розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами. Актуалізуються завдання щодо створення Нової філософії освіти, на засадах якої формується нова освіта, центром стає особистість з її проблемами, потребами, особливостями, можливостями, потенціалом та здібностями. Україна взяла курс на впровадження інклюзивної освіти – це регулюється також чинними Міжнародними актами, які в нашій країні ратифіковано за час незалежності.

1.2 Сутність, стадії, сфери і показники процесу соціалізації. Особливості соціалізації на різних вікових етапах

Проблема соціалізації посідає особливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях [4, 19, 21, 26, 29, 31, 32, 62]. Підкреслюється, що забезпечення соціалізації особистості є найбільш важливою соціально-педагогічною проблемою, яка постає перед суспільством, оскільки від її розв’язання залежить успіх включення молоді у різні сфери життєдіяльності.

Ще більшу значущість набуває ця проблема при розв’язанні питань корекції, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, оскільки вони відчувають значні труднощі у засвоєнні соціального досвіду. Саме тому основне завдання спеціального (інклюзивного) закладу освіти − надати дітям кваліфіковану допомогу щодо їхнього соціального становлення і забезпечення оптимальної соціалізації. Педагоги і психологи повинні розуміти теоретичні основи розв’язання проблеми соціалізації особливої дитини, що зумовлює необхідність розгляду цього процесу, його психологічного змісту, основних сфер і особливостей кожної стадії відповідно до різних вікових етапів дитини.

Отже, поняття соціалізації трактується у широкому значенні як процес і результат соціального розвитку людини, її входження в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних соціальних функцій.

Так, В.Москаленко відмічає: «Соціалізація – це входження індивідів у суспільство через різні спільноти, колективи, групи завдяки засвоєнню норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання...» [26, 186]. Інші дослідники вважають процесом соціалізації засвоєння індивідом соціального досвіду, в ході якого утворюється конкретна особистість. Таку трактовку цьому процесу дає О.Хохліна. Під соціалізацією авторка розуміє сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, завдяки яким індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, які дають можливість йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства [63].

Між тим, вчені роблять 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 [21, 26, 29,31, 37, 41, 47].

В.Москаленко 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...» [26, 276]. Саме це визначення соціалізації стало найбільш поширеним у вітчизняній соціальній психології.

Соціалізація завжди розглядається в контексті становлення особистості. Робиться акцент насамперед на особистість, на її соціально обумовлені характеристики, на розвиток у неї певних якостей в результаті соціального впливу. 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 [63]. Саме тому на перший план виходять основні та сучасні завдання дослідження особистості.

Як було зазначено, у більшості психолого-педагогічних досліджень проблема соціалізації розглядається в контексті становлення особистості [1, 13, 22, 26, 29, 32, 33, 36, 64 та ін.]. У зв'язку з цим розуміння суті поняття «соціалізація» потребує розкриття пов'язаних з ним таких понять, як «особистість», «розвиток особистості».

С. 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» [22, 97].

На соціальну природу розуміння цього питання звертає увагу О. Хохліна, яка відмічає, що саме соціальні умови є провідним чинником психічного розвитку та становлення особистості [63]. 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.

Отже, у психології особистісний розвиток пов'язується з входженням людини-індивіда у суспільні відносини, із соціалізацією. При цьому засвоєння особистістю соціального досвіду, опанування соціальних норм і правил поведінки відбувається на певних стадіях соціалізації. У дослідженнях [47, 48, 61] відмічається, що соціалізація – це безперервний процес, впродовж якого особистість набуває свого соціального розвитку за умови 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.

Як свідчить аналіз літературних джерел, виходячи з різних підходів, найбільш повно стадії соціалізації визначено у О. Хохліної, 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;

– післятрудову стадію (похилий вік), на якій відбувається відтворення соціального досвіду в процесі передачі його новим поколінням [61].

При цьому кожну стадію соціалізації слід розглядати, виходячи з її сутності та особливостей трактування в психолого-педагогічних дослідженнях.

Слід зазначити, що в умовах інклюзивного закладу освіти особливого значення набувають чотири основні стадії: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки. В межах нашого дослідження ми розглядали соціалізацію на стадії адаптації, оскільки ця стадія відповідає віку молодших школярів з особливими потребами.

Важливе місце в психолого-педагогічних дослідженнях відводиться визначенню основних сфер, в яких розгортається весь зміст процесу соціалізації особистості, її розвитку: діяльності, спілкуванню і самосвідомості [26, 47, 48 та ін.]. При цьому підкреслюється, що соціалізація здійснюється в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності, що відбувається як засвоєння нових і різних форм моделей соціальної поведінки. Загалом сутність перетворень у системі діяльності відбувається у процесі розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності. Між тим, на що звертає увагу В.Москаленко, 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 [26].

Важливим для розуміння сутності соціалізації особистості, як показує вивчення проблеми, є розгляд її показників.

Як було зазначено, особистість набуває соціального досвіду в процесі свого поступового розвитку, проходячи всі стадії соціалізації. 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.

У межах нашого дослідження ми розглядаємо соціалізацію молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в умовах інклюзивного закладу освіти, тому стає доцільним визначення основних показників успішності дітей саме на цій стадії.

До конкретних показників адаптованості відносять наступні: фізіологічні (хороше 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 сприйняття себе та інших); соціальні (успішність діяльності та навчання, їх відповідність вимогам соціуму) [47].

У психологічній літературі [4, 13, 20, 22, 26, 29, 64 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.

Кожний віковий період характеризується 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 [47].

Період молодшого шкільного віку, який ми розглядаємо у нашому дослідженні, 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. 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.

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.

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. Особливого значення набуває успішність перетворення дошкільника на молодшого школяра, що дає можливість попередити відхилення в соціальному розвитку дитини. Саме тому на цьому віковому етапі таким важливим є пристосування дитини до нових умов закладу освіти, до педагогів, опанування нової діяльності, виконання нових соціальних ролей, набуття соціального досвіду, вміння спілкуватися з однолітками, тобто розв'язання завдань соціалізації взагалі.

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.

1.3 Стан практики щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав актуальність проблеми соціалізації учнів з особливими потребами передусім в умовах інклюзивного закладу освіти, який стає основною ланкою їх цілеспрямованої соціалізації.

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

Встановлено, що здійснення роботи щодо соціалізації учнів передбачено планами навчально-виховної роботи школи, виховними планами вчителів і вихователів, шкільного психолога, класних керівників, керівників гуртків. Аналіз шкільної документації показав, що питанням підготовки учнів до самостійного життя, їх входження у соціум, приділяється певна увага, що відбивається у різноманітних заходах: тематичних бесідах, класних годинах, гуртковій 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 також 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 поводження дитини у закладі освіти; визначаються вимоги до культурно-гігієнічних навичок дитини, до її самостійності та навичок самообслуговування; педагоги знайомляться з карткою психофізичного розвитку дитини.

Розуміння педагогами теоретичних положень щодо процесу соціалізації особистості та його психолого-педагогічного забезпечення в інклюзивному закладі освіти вивчались на підставі анкетування. Педагогам було запропоновано спеціально розроблені анкети.

Виходячи з анкет, педагоги серед причин, які утруднюють процес соціалізації дітей з особливими потребами, називали передусім наявні у них особливості психофізичного розвитку, які обумовлюють неспроможність самостійно, без необхідної допомоги, реалізуватися у суспільстві, пристосуватися до змін соціуму (94%); ставлення суспільства до проблем дітей з вадами розвитку (93%); обмеженість їх прав у сучасному житті (78%), низьку матеріальну базу спеціальних закладів освіти (92%), а також відсутність або недосконаліть програм забезпечення соціалізації таких дітей, у тому числі в умовах інклюзивного закладу (75%).

Серед гострих проблем і труднощів у своїй роботі педагоги називають: відсутність сучасної програми забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами; 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; недосконаліть і обмеженість співпраці з соціальними службами. При цьому про недостатність матеріальної бази йдеться у більшості відповідей опитаних, вказується також на обмеженість фінансування спеціального закладу (93%). Серед проблем виокремлюється й

відсутність спеціальної літератури (78%) та недостатня участь батьків у навчально-виховному процесі школи (75%).

Слід зазначити, що педагоги торкаються й проблеми впровадження в освіту дітей інклюзії. Вони вважають запровадження інклюзивної форми навчання не завжди доцільним і виваженим (67%). Така програма буде, на їх погляд, діючою і ефективною лише за умовою достатнього фінансування і поступового, кваліфікованого розв'язання всіх найважливіших питань забезпечення соціалізації з боку держави.

Отже, нами виявлено, що педагоги відчувають суттєву потребу у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації дітей зазначеної категорії, особливо під час воєнних дій і в умовах дистанційного навчання. 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. Утім, 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 і психологів з проблеми соціалізації. Все виявлене відбивається на навчально-виховній роботі інклюзивного закладу, яка потребує суттєвого змінення існуючих орієнтирів і впровадження нових психолого-педагогічних технологій, спрямованих на соціальне зростання учнів.

Сучасний інклюзивний заклад, як зазначають педагоги, насамперед очікує державної допомоги та єдиної державної програми забезпечення

соціалізації. З їх слів, сьогодні, в умовах воєнного стану, проблема соціалізації не лише дуже актуальна, вона «кричить» і вимагає невідкладного розв'язання. Інклюзивний 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 педагогів.

Отже, вивчення проблеми соціалізації дітей з особливими потребами в умовах спеціального (інклюзивного) закладу показало її значущість; спеціальний заклад стає основною ланкою їх цілеспрямованої соціалізації. Проте, практика роботи у цьому напрямі носить недостатньо цілеспрямований, систематичний та цілісний характер. У навчально-виховних планах спеціальних закладів не завжди виявлено наявність відповідних розділів її здійснення. Педагоги не розглядають соціалізацію як спеціальне і важливе завдання корекційного навчання й виховання 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 психолого-педагогічних заходів та результативності роботи. Особливо це стосується роботи, яка б сприяла індивідуалізації як складової соціалізації учнів.

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

Педагогічні працівники чекають розроблення системи корекційно-розвивальної роботи – дидактико-методичного, змістового та організаційного забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного закладу освіти. Пошук сучасних психолого-педагогічних технологій забезпечення соціалізації потребує вивчення її особливостей в

учнів зазначеної категорії на різних стадіях, у нашому випадку – на стадії адаптації.

Висновки до першого розділу.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає підстави зробити наступні висновки.

1. Соціальне становлення учнів з особливими потребами є основою їхньої підготовки до самостійного життя, головним завданням корекційно-розвивальної роботи спеціального (інклюзивного) закладу. 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.

2. Соціалізація розглядається як умова формування особистості. При цьому засвоєння соціального досвіду здійснюється поетапно, у різні вікові періоди розвитку, які відповідають певним стадіям. Виділяють наступні стадії соціалізації дитини в умовах спеціального закладу: адаптація, індивідуалізація, інтеграція, рання трудова підготовка. Особливого значення набуває соціалізація молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації, оскільки це відповідальний період, впродовж якого дитина пристосовується до умов інклюзивного закладу, вимог педагогів, набуває навичок соціальної поведінки та спілкування. У своєму дослідженні розгляд соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації ми обрали за предмет нашого дослідження.

3. Зміст соціалізації розгортається у певних сферах: діяльності, спілкування, самосвідомості.

4. Успішність соціалізації особистості визначається певними показниками на різних стадіях в умовах інклюзивного закладу освіти. У межах нашого дослідження ми розглядаємо соціалізацію молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації, тому основними показниками

на цій стадії визначено наступні: фізіологічні, психологічні, соціально-психологічні, соціальні.

5. Вивчення проблеми соціалізації молодших школярів з особливими потребами в умовах інклюзивного закладу освіти показало її значущість; школа стає основною ланкою їх цілеспрямованої соціалізації. Проте, практика роботи спеціальних закладів у цьому напрямі носить недостатньо цілеспрямований, систематичний і цілісний характер; педагоги потребують розроблення сучасної програми корекційно-розвивальної роботи, новітніх психолого-педагогічних технологій щодо соціалізації учнів зазначеної категорії.

РОЗДІЛ 2
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

2.1 Організація та методика констатувального експерименту

На констатувальному етапі нашого дослідження ми ставили завдання вивчити у молодших школярів з особливими потребами особливості соціалізації на стадії адаптації в умовах інклюзивного закладу освіти, що розглядається нами як один із напрямів їхньої підготовки до самостійного життя. Вивчення відбувалося на підставі модифікованої методики І. Татьянчикової [47].

Експериментальним вивченням на стадії адаптації було охоплено учнів 3-го класу Комунального закладу «Школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради (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) у кількості 18 осіб. Усіх учнів було поділено на 2 групи: контрольну (9 осіб) та експериментальну (9 осіб), які знаходилися на однаковому рівні психофізичного розвитку, що відповідає умовам психолого-педагогічного експерименту.

Було задіяно наступні психолого-педагогічні методи: опитування (бесіда, анкетування, інтерв’ювання), спостереження, експертної оцінки, тестування, аналізу шкільної документації, вивчення процесу та продуктів діяльності школярів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду шкільного психолога та педагогів в інклюзивному закладі освіти на стадії адаптації.

Метод опитування включав у себе бесіду, інтерв'ювання та анкетування і здійснювався за розробленими нами для учнів молодших класів опитувальниками. Опитування проводилось в індивідуальній усній формі, що було зумовлено віковими особливостями та можливостями дітей. Здійснювалось також опитування педагогів та шкільного психолога (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, шкільного психолога та адміністрації школи щодо означеної проблеми. Метод анкетування використовувався для вивчення обізнаності практичних працівників щодо проблеми адаптації учнів до навчання, дослідження стану шкільної практики з цієї проблеми, а також для визначення, наскільки вони враховують можливості та особливості дітей у навчально-виховному процесі інклюзивного закладу з метою їх реалізації.

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 була запропонована картка експертної оцінки на кожного учня відповідно до програми спостережень, 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.

Спостереження передбачало цілеспрямоване і систематичне фіксування актів поведінки досліджуваних, їхніх дій, вчинків і

висловлювань, ставлення до однолітків. Спостереження за учнями проводилося на уроках, під час перерв, у позаурочний час. Результати спостереження фіксувалися у довільній формі.

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

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 [47]. З цією метою використовувались стандартизовані психологічні методики, дібрані з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку та модифіковані у плані доступності для них. 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 [47]. Молодшим школярам в усній формі було запропоновано 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 настрій оцінювались сумою балів за відповідними шкалами. Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами було виділено учнів з низьким, середнім та високим рівнями прояву показників.

Вивчення адаптованості за показником тривожності. Вивчення адаптованості учнів за показником тривожності здійснювалося за допомогою методики Ч. Спілбергера, адаптованої Ю. Ханіним [47]. Методикою передбачено виявлення рівня ситуативної та особистісної тривожності. Ситуативна та особистісна тривожність визначались за шкалами, які містили твердження, запропоновані кожному учню. Наведемо 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 було виділено учнів з низьким, середнім (підвищеним) та високим рівнями ситуативної та особистісної тривожності.

Вивченню підлягала також *шкільна тривожність* за допомогою методики Філіпса [47], що дає змогу визначити як загальний рівень тривожності, так і рівень окремих видів прояву шкільної тривожності. У межах нашого дослідження ми визначали рівень загальної тривожності у школі, тобто загальний емоційний стан дитини, пов’язаний з різними формами її включення в життя школи.

Обробка емпіричних даних здійснювалась за процедурою, наведеною у методиці. За результатами тесту було виділено учнів з низьким, середнім (підвищеним) та високим рівнями загальної шкільної тривожності.

Вивчення адаптованості за показником агресивності. Вивчення адаптованості учнів за показником агресивності здійснювалось за допомогою

методики діагностування показників і форм агресії А. Баса і А. Дарки, адаптованої О. Осніцьким [47].

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 було виділено учнів 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. Снєгірьовою [47].

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 було виділено учнів з низьким, середнім та високим рівнями за кожним з наведених показників.

2.2 Результати дослідження та їх аналіз

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.

В основу визначення успішності навчання учнів було покладено аналіз шкільної документації (табелів). Відповідно до оцінок навчальних досягнень за перше півріччя виводився їх середній бал та рівень успішності з усіх шкільних предметів. Отримані дані наведено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1 – Дані щодо рівня успішності навчання учнів з особливими потребами (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень успішності			
	високий	достатній	середній	низький
Контрольна група	-	18,4	40,7	40,9
Експериментальна група	-	17,8	41,0	41,2

Дані таблиці показують, що майже половина учнів з особливими потребами як контрольної групи (40,9%), так і експериментальної групи (41,2%) знаходиться на низькому рівні успішності навчання. Школярі 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 40,7% учнів контрольної групи та 41,0% учнів експериментальної групи 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 стале. Залежно від ситуації такі учні потребують контролю і допомоги з боку вчителя. При цьому достатній рівень успішності навчання виявлено у незначної кількості дітей (відповідно: 18,4% та 17,8%), які спроможні відтворювати матеріал, але потребують певної допомоги з боку педагога. Між тим, високий рівень навчальних досягнень не виявлено в жодного учня. Як бачимо, отримані результати є приблизно однаковими у школярів обох груп.

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.

Результати показали, що уявлення про правила поведінки у школі та спілкування як з однолітками, так і вчителями, мають лише 28,2% дітей з особливими потребами. При цьому переважна більшість школярів (71,8%) має поверхневі знання і не знає, як поводити себе у школі, що утруднює звикання до школи, до вчителів, до однолітків.

Отже, отримані результати свідчать, що загалом для школярів з особливими потребами молодшого шкільного віку характерним є недостатнє і поверхневе уявлення про правила і норми поведінки та спілкування, що позначається на їх поводженні у школі. При цьому більшість з них є неадекватними, неповними і неусвідомленими.

Рівень засвоєння, прийняття та дотримання учнями шкільних норм та правил поведінки у спеціальному закладі вивчався на основі спостереження за дітьми у навчальних та позакласних ситуаціях, вивчення табелів учнів, експертних оцінок педагогів. Згідно з отриманими даними було виділено рівні успішності поведінки учнів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2 – Дані щодо рівня успішності поведінки учнів з особливими потребами (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень успішності			
	високий	достатній	середній	низький
Контрольна група	-	17,8	47,9	34,3
Експериментальна група	-	19,2	46,9	33,9

Як видно з таблиці, більшість учнів з особливими потребами контрольної групи має низький (34,3%) і середній (47,9%) рівень поведінки, результати в учнів експериментальної групи є аналогічними, відповідно: 33,9% і 46,9%. Отримані дані свідчать про певні проблеми у дотримуванні ними загальноприйнятих норм поводження 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 лише у 17,8% учнів контрольної групи і 19,2% учнів експериментальної групи. 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 не було виявлено в жодного учня.

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

Отже, отримані дані суттєво впливають на пристосування школярів до умов інклюзивного закладу, 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.

Вивчення психофізіологічної адаптованості учнів за показниками самопочуття, активності та настрою здійснювалось за допомогою використання методики САН [47]. Дані, отримані за цими показниками, наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показниками самопочуття, активності та настрою (у % від загальної кількості)

Показник адаптованості	Учні контрольної групи			Учні експериментальної групи		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	9,2	53,2	37,6	8,9	54,6	36,5
Активність	5,2	50,5	45,3	6,2	49,0	44,8
Настрій	16,5	63,8	19,7	16,8	64,5	18,7

Дані таблиці показують, що адаптованість молодших школярів з особливими потребами двох груп за всіма показниками здебільшого відповідає середньому рівню. У значної кількості досліджуваних виявлено й низький рівень адаптованості за цими показниками. При цьому високий рівень адаптованості показала незначна кількість учнів як контрольної, так і експериментальної групи. Найнижчі показники було отримано щодо активності дітей, що гальмує у цілому процес їхньої адаптації.

На успішність адаптації молодших школярів з особливими потребами суттєво впливає їх тривожність.

Вивчення адаптованості учнів за показником тривожності здійснювалось за допомогою методики Ч. Спілбергера [47]. 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 наведено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показником тривожності (у % від загальної кількості)

Вид тривожності	Контрольна група			Експериментальна група		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Особистісна	62,3	37,7	-	63,3	36,7	-
Ситуативна	53,2	46,8	-	54,2	45,8	-

Аналіз даних показує, що за показником тривожності більша частина учнів з особливими потребами обох груп характеризується як дезадаптована. Так, виявлено, що їх ситуативна та особистісна тривожність досягає високого рівня (53,2% та 62,3% – в учнів контрольної групи; 54,2% та 63,3% – в учнів експериментальної групи). Особистісна тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою дитини, яка відображає її схильність до

тривоги і передбачає наявність у неї тенденції сприймати різні ситуації як загрозливі та відповідати на них своєрідною реакцією. Не виявлено жодної кількості учнів, що мають низький рівень тривожності. Достатня кількість учнів знаходиться на середньому рівні тривожності.

Встановлено, що 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 учнів з особливими потребами 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. Рівні загальної шкільної тривожності наведено у табл. 2.5.

Таблиця 2.5 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показником загальної шкільної тривожності (у % від загальної кількості)

Фактор шкільної тривожності	Учні контрольної групи			Учні експериментальної групи		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Загальна тривожність у школі	42,0	46,5	11,5	41,8	47,5	10,7

Як бачимо, для учнів з особливими потребами як контрольної, так і експериментальної груп характерною є загальна шкільна тривожність, середній і високий рівень якої виявлено відповідно: у 46,5% і 42,0% осіб; у 47,5% і 41,8%, 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.

Встановлено, що на рівень адаптованості молодших школярів з особливими потребами в умовах інклюзивного закладу освіти, суттєво впливає показник їх агресивності.

Вивчення адаптованості учнів за цим показником здійснювалось за допомогою методики Баса-Дарки [47], яка передбачала виявлення у них різних видів агресії.

Дослідження показало, що серед видів агресії спостерігаються такі, що складають індекс ворожості – загальної негативної позиції щодо оточуючих (уразливість і недовірливість), а також індекс агресивних реакцій (фізична, опосередкована агресія та роздратування). Виявлено, що більшість школярів з особливими потребами характеризується високим рівнем агресивності двох видів. Слід зазначити, що психофізичні порушення лише посилюють несприятливий агресивний стан дитини.

Вивчення соціально-психологічної адаптованості учнів за показниками задоволеності взаємостосунками, неконфліктності, емоційного комфорту здійснювалося за допомогою методики Роджерса-Даймонда [47]. 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 учні з особливими потребами 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 розглядалися нами в якості важливих показників соціалізації на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти.

Отримані дані показали, що більшість школярів 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.

Нами доведено, що переважна більшість молодших школярів з особливими потребами мають середній (33,3%) та низький (58,2%) рівень соціально-психологічної адаптованості. Вони схильні до грубих, неадекватних вчинків і дій, вирішують 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.

Отримані дані щодо соціально-психологічної адаптованості учнів доповнювались даними опитування (спостереження, аналізу шкільної документації тощо), які загалом підтвердили виявлене і дали змогу

стверджувати, що учні характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма визначеними показниками.

Отримані дані та їх узагальнення дали змогу визначити загальний рівень соціалізованості учнів на стадії адаптації (табл. 2.6).

Таблиця 2.6 – Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів з особливими потребами на стадії адаптації (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні контрольної групи	5,6	10,6	30,2	53,6
Учні експериментальної групи	6,2	10,8	31,6	51,4

Як видно з таблиці, більшість учнів з особливими потребами обох груп знаходиться на низькому рівні соціалізованості на стадії адаптації (відповідно: 53,6% і 51,4%). Показники їх соціалізованості майже не розрізняються. 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 дітей (відповідно: 30,2% і 31,6%) перебуває на середньому рівні адаптованості. Такі діти мають задовільне загальне самопочуття, фізичний та емоційний стан; не завжди задоволені життям і мають хороший настрій; відчувають 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 решти учнів виявлено достатній рівень адаптованості (відповідно: 10,6% і 10,8%), 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; не завжди порушують правила поведінки, добре поводяться з однокласниками, і мають добрі стосунки з педагогами; засвоюють сутність соціальних норм і цінностей.

І лише незначна кількість учнів (відповідно: 5,6% і 6,2%) 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.

Отримані дані свідчать про серйозні труднощі адаптації, які виникають у дітей з особливими потребами на початку навчання у школі.

Отже, результати вивчення соціалізації молодших школярів з особливими потребами 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 психолого-педагогічного колективу, основа діяльності якого – полегшити труднощі адаптації дитини, допомогти їй у прийнятті та освоєнні нової соціальної позиції, нової ситуації розвитку.

Висновки до другого розділу.

Отже, на підставі аналізу особливостей соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в інклюзивному закладі освіти можна зробити висновки.

1. Учні характеризуються недостатньою адаптованістю за всіма визначеними показниками (успішність навчання і поведінки; самопочуття, активність і настрій; тривожність; агресивність; показники соціально-психологічної адаптованості.

2. Переважна більшість школярів знаходиться на низькому рівні успішності навчання, що свідчить про певні проблеми у засвоєнні ними знань, передбачених навчальним планом і шкільною програмою. Вони мають також недостатньо адекватні, повні і усвідомлені знання про правила і норми соціальної поведінки і спілкування.

3. Діти характеризуються недостатньою адаптованістю за всіма її окремими показниками: дані про самопочуття, активність та настрій учнів здебільшого відповідають середньому рівню; при цьому уразливою є активність дітей.

4. Школярі характеризуються високим рівнем особистісної, ситуативної та шкільної тривожності. Особливо виразною у досліджуваних є особистісна тривожність, яка є стійкою індивідуальною рисою дитини.

5. Діти мають високий рівень агресивності. При цьому спостерігається загальна негативна позиція щодо оточуючих.

6. Учні характеризуються недостатньою соціально-психологічною адаптованістю за всіма її показниками.

7. Більшість дітей на стадії адаптації знаходиться на низькому і середньому рівнях загальної соціалізованості.

8. 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.

РОЗДІЛ 3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

3.1 Організація та методика формувального експерименту

В умовах сучасних соціально-економічних змін у суспільстві, воєнного стану, особливої значущості набуває соціалізація учнів з особливими потребами, що є основою їхнього входження у соціум. У нашому дослідженні ми розглядаємо соціалізацію молодших школярів на стадії адаптації, що є першою ланкою їх поступового соціального зростання в умовах інклюзивного закладу освіти.

Формувальний експеримент за розробленою нами методикою проводився в процесі позакласної виховної роботи. Експериментальну програму було застосовано впродовж 2024-2025 н.р. в Комунальному закладі «Школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради.

Експериментальною програмою на стадії адаптації було охоплено учнів 3-го класу у кількості 18 осіб. Усіх учнів було поділено на 2 групи: контрольну (9 осіб) та експериментальну (9 осіб), які знаходилися на однаковому рівні психофізичного розвитку, що відповідає умовам психолого-педагогічного експерименту. Експериментальне навчання здійснювалося з учнями експериментальної групи.

Завданнями цього етапу було визначено:

− створення психологічних умов для успішної адаптації дитини в інклюзивному закладі освіти;

− забезпечення безконфліктного існування дитини в учнівському колективі;

− засвоєння дитиною соціальних норм і цінностей, вироблення на їх основі зразків поведінки, спілкування та соціальних навичок.

Спеціальна організація виховного процесу передбачала роботу за основними напрямами відповідно до визначених нами показників корекційно-розвивального впливу:

– формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;

– послаблення або усунення тривожності та агресивності.

Реалізація поставлених завдань розробленої нами корекційно-розвивальної програми здійснювалась на основі використання різних виховних заходів, насамперед виховних годин.

Спеціальна програма складалась з основних модулів (модифікована методика І.Татьянчикової [47]). Було передбачено 5 модулів: модуль 1 – Я і школа; модуль 2 – Правила поведінки; модуль 3 – Правила успішного спілкування; модуль 4 – Як побороти тривожність; модуль 5 – Попередження конфліктів (як позбутися агресивності). Формування знань кожного з них здійснювалось за допомогою розроблених нами бесід і диспутів, які проводились в основному під час виховних годин. Так, орієнтовною тематикою бесід з учнями можуть бути: «Школа – мій другий дім», «Основні обов'язки школяра», «Допомога з боку вчителя» (модуль 1); «Моя поведінка», «Культура поводження у колективі», «Як позбутися поганих вчинків» (модуль 2); «Культура спілкування», «Вчимося спілкуватися», «Азбука спілкування» (модуль 3); «Що мене бентежить?», «Мої страхи», «Чому мені погано у школі» (модуль 4); «Як позбутися агресії?», «Як налагодити відносини з однокласниками?», «Моє ставлення до інших» (модуль 5).

Було передбачено також і лекції для батьків учнів. Ключовою орієнтовною тематикою таких лекцій можуть бути: «Основні труднощі адаптації дитини до школи» (модуль 1); «Навчаємо дитину культурі поведінки» (модуль 2); «Приємне спілкування з оточуючими – запорука успіху» (модуль 3); «Як допомогти дитині позбавитися своїх страхів» (модуль 4), «Агресивна дитина: допоможемо разом» (модуль 5).

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.

Використовувалися також соціально-рольові ігри, що 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. Формування у дітей навичок адекватної соціальної поведінки передбачало й обговорювання проблемних ситуацій, пошук конкретних шляхів їх розв'язання («Я б хотів стати добрішим. Що мені робити?»); «програвання» поведінкових моделей («Хвороба подруги», «Приїзд бабусі»); вибір із двох поведінкових ситуацій, одна з яких була помилковою, правильного варіанту з подальшим поясненням мотивів цього вибору («Чому?», «Чому ви так вважаєте?»).

Заняття, спрямовані на засвоєння правил успішного спілкування, передбачали: розуміння суті спілкування, знайомство з основними правилами спілкування, визначення позитивних та негативних способів спілкування, навчання дітей умінню розмовляти, слухати і вести діалог. Особливу увагу було приділено закріпленню набутих учнями правил спілкування.

Корекційно-розвивальна робота щодо послаблення або усунення показників тривожності та агресивності (модулі 4, 5) проводилась за основними етапами: діагностичним (виявлення параметрів корекції), підготовчим (виникнення у дітей бажання), корекційним (заняття, спрямовані на зниження рівня цих негативних проявів).

Метою корекційного 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 напрямах: робота педагога з

групою; робота з педагогами, яка спрямована на визначення необхідності уважного ставлення до тривожних учнів, наданні їм допомоги під час засвоєння навчального матеріалу; робота з батьками, яка спрямована на необхідність здійснення ретельного контролю з боку 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. 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.

3.2 Результати дослідження та їх аналіз

Після завершення формувального етапу дослідження вивчалась ефективність розробленої нами програми корекційно-розвивальної роботи щодо забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в умовах інклюзивного закладу освіти. Проведене дослідження підтвердило наше припущення про можливість забезпечення соціалізації учнів завдяки спеціально організованому психолого-педагогічному процесу.

Вивчення стану соціалізованості молодших школярів після проведення формувального експерименту здійснювалось на підставі показників, які найбільше впливають на перебіг адаптації та які було обрано за основу корекційно-розвивального впливу (успішність навчання і поведінки, тривожність та агресивність).

Результати впровадження розробленої системи корекційно-виховної роботи показали значне підвищення в учнів експериментальної групи як загального рівня успішності соціалізації, так і соціалізованості за окремими показниками на стадії адаптації. Так, в експериментальній групі спостерігалося зменшення кількості неадаптованих учнів за рахунок позитивних змін даних адаптованості. Насамперед це стосується знань про соціальні норми, зразки поведінки і спілкування (кількісні дані значно підвищилися), їх дотримування у процесі розширення і поглиблення соціального досвіду дітей; виявлено зниження рівнів тривожності (табл. 3.2) та агресивності.

У зв'язку з цим кількість учнів експериментальної групи з високим загальним рівнем успішності соціалізації зросла (з 6,2% до 19,2%), а кількість учнів з низьким рівнем виявила тенденцію до значного зменшення (з 51,4% до 18,2%). Кількісні дані в учнів контрольної групи суттєво не змінилися. Отримані дані наведено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1 – Дані щодо загального рівня соціалізованості учнів з особливими потребами на стадії адаптації після формувального експерименту (у % від загальної кількості)

Досліджувані	Рівень			
	високий	достатній	середній	низький
Учні контрольної групи	5,8	11,2	28,8	54,2
Учні експериментальної групи	19,2	10,8	51,8	18,2

Таблиця 3.2 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показником тривожності після формувального експерименту(у % від загальної кількості)

Вид тривожності	Контрольна група			Експериментальна група		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Особистісна	61,8	38,2	-	36,8	48,0	15,2
Ситуативна	54,2	45,8	-	34,2	51,1	14,7

Як бачимо, корекційна програма суттєво впливає на зменшення в учнів експериментальної групи високого рівня як особистісної (з 63,3% до 36,8%), так і ситуативної (з 54,2% до 34,2%) тривожності. На етапі констатації в них не було виявлено низького рівня тривожності, на етапі формування ці показники вже з'явилися (відповідно: 15,2% і 14,7%). Між тим, суттєвих позитивних змін в учнів контрольної групи не виявлено, вони знаходяться на високому рівні особистісної (61,8%, до експерименту – 62,3%) та ситуативної (54,2%, до експерименту – 53,2%) тривожності.

Слід зазначити, що під впливом корекційно-розвивальної програми значно покращились й результати загальної шкільної тривожності в учнів експериментальної групи, натомість в учнів контрольної групи, позитивних змін не виявлено (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показником загальної шкільної тривожності після формувального експерименту (у % від загальної кількості)

Фактор шкільної тривожності	Учні контрольної групи			Учні експериментальної групи		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Загальна тривожність у школі	42,5	46,3	11,2	21,5	58,2	20,3

Як видно з таблиці, більшість учнів експериментальної групи знаходиться на середньому (58,2%) і низькому (20,3%) рівні загальної шкільної тривожності (для порівняння: на етапі констатації ці показники були відповідно: 47,5% і 10,7%).

Запровадження корекційно-розвивальної програми суттєво вплинуло на загальне самопочуття учнів експериментальної групи: вони стали більш активними, впевненими, підвищились їх настрій і самопочуття в умовах інклюзивного закладу освіти (табл. 3.4).

Таблиця 3.4 – Дані щодо рівня адаптованості учнів з особливими потребами за показниками самопочуття, активності та настрою після формувального експерименту (у % від загальної кількості)

Показник адаптованості	Учні контрольної групи			Учні експериментальної групи		
	рівень			рівень		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
Самопочуття	10,4	52,2	37,4	35,5	54,3	9,2
Активність	6,2	51,6	42,2	25,2	62,1	12,7
Настрій	17,5	62,5	20,0	45,5	46,3	8,2

Як бачимо, в учнів експериментальної групи підвищились всі показники загального самопочуття: активності (високий рівень виявлено у 25,2%, для порівняння: на етапі констатації – 6,2%), настрою (відповідно: 45,5% проти 16,8%), самопочуття (відповідно: 35, 5% проти 8,9%). Зменшились також показники низького рівня, що наочно демонструють отримані дані. Між тим, в учнів контрольної групи позитивних зрушень не виявлено.

Отже, аналіз результатів дослідження засвідчив суттєве покращення всіх визначених показників та загального рівня соціалізованості молодших школярів експериментальної групи на стадії адаптації в умовах інклюзивного закладу освіти.

3.3 Шляхи оптимізації функціонування інклюзивного освітнього середовища в контексті соціалізації учнів з особливими потребами

Проведене дослідження, отримання нами позитивних результатів, дає підстави запропонувати психолого-педагогічним працівникам спеціальних (інклюзивних) закладів освіти шляхи підвищення ефективності соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації.

Фахівці повинні розуміти, що головною педагогічною ідеєю в спеціальному закладі освіти має бути створення єдиної системи виховних впливів на дітей з метою їх соціалізації. Уможливлення цього процесу відбувається через усвідомлення того факту, що навчання, виховання і корекційний розвиток учнів складають єдиний психолого-педагогічний процес, здійснення якого відбувається за участі всього педагогічного колективу, який розуміється на важливості дотримання соціальних вимог, що в сучасних умовах розвитку суспільства стає головною детермінантою розвитку особистості дитини, її входження у соціум.

Забезпечуючи соціалізацію учнів з особливими потребами, педагоги мають дотримуватися найважливіших положень психолого-педагогічної науки про те, що дитина – особистість, становлення якої відбувається шляхом соціального зростання в процесі соціалізації на основі розвитку її потенційних можливостей; ефективність соціалізації визначається спроможністю дитини до подальшої самореалізації та саморозвитку; дитина – особистість, яка здатна до самостійної життєдіяльності.

Основні напрями оптимізації соціалізації молодших школярів з особливими потребами пов’язано з послідовним здійсненням з ними психолого-педагогічної роботи відповідно до змісту стадії адаптації та передбачених показників, які суттєво впливають на підвищення ефективності процесу адаптації.

З метою підвищення адаптованості дітей зазначеної категорії має відбуватися створення адаптаційного середовища в інклюзивному закладі освіти, яке забезпечує організацію функціонування сфери спільної діяльності учнів, їхніх батьків та педагогів, уможливлюючи створення між ними та освітніми системами дієвих зв’язків і відносин, що забезпечують реалізацію особистих і соціальних цілей, розвиток комунікативних навичок дитини.

Такий підхід вимагає надання пріоритетності завданням, які мають бути забезпечено педагогами та 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 навчання;

– здійснювати корекційно-розвивальну роботу, запроваджувати індивідуально-диференційований підхід до дитини, керуючись її інтересами.

Результати вивчення адаптованості учнів з особливими потребами стали основою для розроблення програми корекційно-розвивальної роботи на стадії адаптації. Педагогічний вплив на дитину повинен здійснюватися за основними напрямами:

– формування в учнів знань про соціальні норми і цінності, правила поведінки і спілкування; навичок і вмінь соціальної поведінки;

– послаблення або усунення тривожності та агресивності.

Особливого значення у забезпеченні ефективності адаптації школярів з особливими потребами набуває створення в інклюзивному закладі освіти (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.

Суттєвими показниками дезадаптованості учнів, є наявність у них тривожності та агресивності. Тому психолого-педагогічний вплив має передбачати також послаблення або усунення тривожності та агресивності у дітей.

Психолого-педагогічні працівники повинні розуміти, що за основу соціалізації дітей з особливими потребами береться ідея «незалежного життя», сутність якої полягає у наступному:

– людина з особливими потребами має право на включення в усі сфери суспільного життя, на незалежне життя, самовизначення, свободу вибору, як всі інші люди;

– людина з обмеженими можливостями має розглядатися як експерт, який активно приймає участь у реалізації програми власної реабілітації;

– допомогу людині у реалізації права на незалежне життя повинна забезпечити система інноваційних соціальних служб, яка відкриває двері особам з інвалідністю в усі сфери життєдіяльності [47].

Висновки до третього розділу

Результати проведеного дослідження на формувальному етапі дають підстави зробити наступні висновки:

1. Психолого-педагогічна робота з метою підвищення ефективності соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти передбачає її послідовність на стадії адаптації відповідно до спеціально розробленої програми корекційно-розвивальної роботи; поетапність такої роботи, на основі сприяння цьому процесу за показниками, визначеними за основу корекційно-розвивального впливу на цій стадії.

2. Основними напрямами корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на забезпечення соціалізації молодших школярів, визначено наступні: формування у дитини соціальних норм і цінностей, правил поведінки і спілкування; послаблення або усунення тривожності та агресивності.

3. Результати запровадження розробленої програми корекційно-розвивальної роботи показали значне підвищення в учнів експериментальної групи як загального рівня успішності соціалізації, так і соціалізованості за окремими показниками.

4. Отримані дані свідчать про ефективність запровадженої методики спеціального психолого-педагогічного впливу, спрямованої на забезпечення соціалізації молодших школярів з особливими потребами.

ВИСНОВКИ

Дослідження соціалізації молодших школярів з особливими потребами в інклюзивному закладі освіти дає підстави зробити наступні *висновки*:

1. На основі теоретичного аналізу літературних джерел встановлено, що, незважаючи на значущість проблеми соціалізації дітей з особливими потребами і достатню кількість присвячених їй досліджень, вона ще й досі залишається актуальною, що потребує подальшого вивчення як у теоретичному, так і практичному плані. Особливої уваги потребує розгляд соціалізації учнів зазначеної категорії на стадії адаптації, що відповідає молодшому шкільному віку. Це відповідальний період початку навчання дитини у спеціальному закладі освіти, впродовж якого вона зазнає суттєвих труднощів. Саме тому учні чекають відповідної допомоги з боку досвідчених фахівців: психологів, педагогів, соціальних педагогів, реабілітологів. У психолого-педагогічній науці поняття «соціалізація» визначається як процес формування особистості у певних соціальних умовах; процес засвоєння індивідом соціального досвіду, в 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. Соціалізація відбувається на певних стадіях відповідно до різних вікових етапів, а також у різних сферах; на підставі показників її успішності; провідна роль у соціальному зростанні дитини відводиться психолого-педагогічному процесу спеціального закладу освіти.

2. Основними показниками соціалізації молодших школярів з особливими потребами на стадії адаптації в умовах інклюзивного закладу освіти було визначено: успішність навчання та поведінки; самопочуття, активність, настрій; тривожність та агресивність; соціально-психологічна адаптованість.

3. Емпіричне вивчення соціалізації молодших школярів з особливими потребами показало наявність її особливостей на стадії адаптації, а також можливість їх розвитку у цьому напрямі. Виявлено, що учні характеризуються недостатнім як загальним рівнем адаптованості, так і адаптованості за окремими показниками. При цьому найбільш позитивні кількісні значення мають дані щодо самопочуття, активності, настрою; найменші – щодо успішності навчання і поведінки, наявності тривожності та агресивності.

4. Було розроблено та експериментально апробовано програму корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на всі сфери соціалізації дитини з особливими потребами: діяльність, спілкування, самосвідомість. Основу зазначеної корекційно-розвивальної програми на стадії адаптації складали засоби змісту, методики та організаційних форм, відповідно до визначених показників психолого-педагогічного впливу, мети та очікуваних результатів. Змістовий компонент соціалізації представлено відповідними модулями (виділено 5 основних модулів), які мають власну мету і завдання.

5. Експериментально доведено ефективність використання розробленої програми корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на оптимізацію соціалізації молодших школярів з особливими потребами. Результати формувального експерименту показали значне підвищення в учнів експериментальної групи як загального рівня соціалізації, так і соціалізованості за всіма визначеними показниками; натомість в учнів контрольної групи не виявлено їх позитивної динаміки. Дослідження довело, що саме в умовах спеціально організованого психолого-педагогічного впливу, в контексті процесу соціалізації на стадії адаптації, відбувається становлення особистості дитини, опанування нею соціальних навичок, норм поведінки і спілкування, послаблення тривожності та агресивності. При цьому корекційно-розвивальна робота повинна передбачати етапність, послідовність, безперервність, систематичність та комплексність забезпечення соціалізації учнів.

6. Доведено універсальність розробленої програми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації для різних категорій дітей (у тому числі й без вад розвитку); основні положення дослідження мають не лише спеціальне, а й загальне психолого-педагогічне значення і можуть використовуватись у навчально-виховному процесі загальноосвітніх закладів, у тому числі й в класах інклюзивної освіти, а також реабілітаційних центрів. У цьому контексті підготовлено методичні рекомендації практичним працівникам: психологам, педагогам, соціальним педагогам, щодо напрямів оптимізації соціального становленням дітей в умовах зазначених закладів і відповідної корекційної роботи (спеціальних занять, позакласної роботи, функціонування гуртків, психологічних тренінгів тощо).

Проведене дослідження не претендує на повне висвітлення проблеми соціалізації. Перспективи наступних досліджень полягають у вивченні питань подальшої соціалізації учнів з особливими потребами на наступних стадіях (індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки) в умовах інклюзивного закладу освіти, а також випускників (як з особливими потребами, так і без вад розвитку) після закінчення ними закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 273 с.

2. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.

3. Бондар В. І. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип.XII. С. 8-14.

4. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник. 2-ге видан., випр. і доп. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968с.

5. Варій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ : Центр учбової л-ри, 2007. 376 с.

6. Висоцька А. М. Теоретичні засади формування соціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: *наук.-метод. зб*. Київ : Ін-т дефектології АПН України, 2000. С.43-46.

7. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 310 с.

8. Гайдукевич С. Є. Корекційно-розвиваюча робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах зміни реабілітаційних і освітніх парадигм. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. XV. С. 21-25.

9. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : монографія. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.

10. Гуменюк С. М. Характеристика системи соціальної реабілітації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. XV. С. 29-32.

11. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500с.

12. Заверико Н. В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Київ, 2005. № 1. С.30-36.

13. Загальна психологія : підручник. За заг. ред. С.Д. Максименка. Вінниця : Нова книга, 2004. 704 с.

14. Засенко В. В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: наук.-метод. зб. / за ред.: В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ : Наук. світ, 2010. С. 3-7.

15. Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати: спеціалізований тренінг для працівників освітньої сфери. БФ Порошенка, 2017. 98с.

16. Капська А. Й. Принципи і закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*: *наук.-метод. журн*. 2006. № 1(13). С. 5-22.

17. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

18. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152с.

19. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

20. Ліфарєва Н. В. Психологія особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 237 с.

21. Лукашевич М. П., Бондарчук Л.В. Особливості соціалізації молоді з особливими потребами: пошук концептуальних підходів. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. № 2. 2006. С. 25-30.

22. Максименко С. Д. Психологія особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2007. С. 37-56.

23. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430с.

24. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2008. 23с.

25. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системів освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

26. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навч. л-ри, 2008. 688 с.

27. Москаленко В. В. Особливості статеворольової соціалізації в умовах трансформації суспільства. *Соціальна психологія*. 2003. № 1. С. 107-116.

28. Набока О. Г., Татьянчикова І. В. Спеціальна освіта: сучасні підходи до підготовки фахівців для навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Фізико-математична освіта,* 2021. 27(1). С. 76-81.

29. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник у 2 кн. Чернівці : Книги ХХІ, 2010.Кн. 1. 464 с.

30. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис… канд. психол. наук. Київ, 2013. 41 с.

31. Панагушина О. Є. Соціалізація дітей підліткового віку у діяльності молодіжних організацій: монографія / за ред. Н. Слюсаренко. Херсон : РІПО, 2010. 248 с.

32. Панок В. Г. Життєвий шлях і соціалізація особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць*. Т.XI. част. 2. Київ : Логос, 2007. С. 208-216.

33. Печенко І. П. Соціалізація особистості у контексті соціальної політики держави. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2007. Вип. 5, ч. 2. С. 155-161.

34. Позднякова Л. О. Особливості формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я. *Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. XII. С. 96-99.

35. Психологія особистості : словник-довідник / за ред.: П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.

36. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник. Одеса : Бакаєв В. В., 2009. 575 с.

37. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: моногр. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.

38. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. Київ : Знання, 2008. 359 с.

39. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. 442 с.

40. Соціалізація осіб з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру (з досвіду роботи). За ред. В.Л. Головань. Дніпропетровськ : Інновація, 2015. 100 с.

41. Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навч. л-ри, 2006. 468 с.

42. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : метод. посіб. / під заг. ред. Н.З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70с.

43. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації учнів з вадами розумового розвитку в контексті сучасних соціально-економічних змін в суспільстві. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ : НПУ, 2011. № 17. С. 239-242.

44. Татьянчикова І. В. Теоретичні засади забезпечення соціалізації учнів допоміжної школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. LV, ч. 3. С. 292-302.

45. Татьянчикова І. В. Методичні основи забезпечення соціалізації учнів спеціальної школи: курс лекцій з навч. дисципліни для студ. дефектологічних ф-тів педагогічних ун-тів. Слов'янськ : Підприємець Маторін Б. І., 2013. 204 с.

46. Татьянчикова І. В. Корекційно-розвивальна програма забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі : метод. рек. практ. працівникам спец. загальноосвіт. шкіл. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2014. 163 с.

47. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. 381 с.

48. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології : монографія. 2-ге вид., перероб. і доп. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 457 с.

49. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з особливими потребами: поради педагогам та батькам : метод. рек. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 161 с.

50. Татьянчикова І. В., Ширіна А.В. Сходинками інклюзивної освіти : наук. метод. посіб. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 59 с.

51. Татьянчикова І. В., Ширіна А.В. Інклюзивна освіта як сучасна парадигма навчання дітей з особливими потребами. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 36. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. С.115-118.

52. Татьянчикова І. В., Ширіна А.В. Робота фахівців психолого-педагогічного профілю в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Сучасні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти: теорія, досвід, інновації*: монографія. Вип.4. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2021. 264с. (С. 155-171).

53. Татьянчикова І. В. Навчання дитини з особливими освітніми потребами в контексті сучасної концепції спеціальної освіти. *Integration of scientific solutions and methods into practice* : матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції (April 24-25, Paris, France, 2023). 393 p. (P. 237-240).

54. Татьянчикова І. В. Інклюзивна форма навчання як основа соціального становлення дитини з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи :* збірник тез доповідей ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023р., м. Запоріжжя). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 177-179.

55. Татьянчикова І. В. Забезпечення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах сучасного розвитку суспільства. *Становлення особистості в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, психологічний, корекційний і медичний аспекти* : матеріали VII Всеукраїнська науково-практичної конференції / за заг. ред. Н. Пахомової, В. Березан. Полтава : ПНПУ ім. В.Г.Короленка, 2023. С. 120-123.

56. Татьянчикова І. В., Соловйова Т.Г. Забезпечення соціалізації учнів з особливими потребами на стадії адаптації в спеціальному закладі освіти. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 63. Т. 2. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С.63-66.

57. Татьянчикова І. В. Новітні підходи до підготовки спеціальних педагогів в умовах функціонування інклюзивного освітнього середовища. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : матеріали ІІІ Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю (21 листопада 2024р). Запоріжжя : ЗНУ, 2024. С. 42-45.

58. Татьянчикова І. В. Шляхи оптимізації функціонування сучасного інклюзивного освітнього середовища. *Modern Trends in the Development of Economy, Technology and Industry: Collection of Scientific Papers "International Scientific Unity*" with Proceedings of the 1 International Scientific and Practical Conference. January 15-17, 2025. Toronto, Canada. P. 148-150.

59. Татьянчикова І. В. Напрями оптимізації соціалізації учнів з особливими потребами у спеціальному закладі освіти. *Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної освітньої парадигми* : монографія / за заг. ред. Л.О.Сущенко. Запоріжжя : ПП «АА Тандем», 2025. 244с. (С.185-201). URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/25890

60. Татьянчикова І. В., Соловйова Т.Г. Сучасні підходи до проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка.* Вип. 80. Т. 2. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. С.47-50.

61. Хохліна О. П. Забезпечення соціалізації дитини як мета діяльності спеціального освітнього закладу. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : наук.-метод. зб. Київ : Наук. світ, 2009. Вип. 11. С. 287-291.

62. Хохліна О. П. Основи спеціальної психології : курс лекцій. Київ, 2011. 104 с.

63. Хохліна О. П. Теоретичні аспекти проблеми психолого-педагогічного забезпечення соціалізації дитини з порушеннями психофізичного розвитку у контексті особистісного підходу. *Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура :* матеріали Всеукраїнської конференції (22 лютого 2011р.). Київ, 2011. С. 260-268.

64. Хохліна О. П. Особистість у контексті проблеми соціалізації аномальної дитини. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка.* Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Вип. XX, ч. 1. С.257-265.