

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

**на тему: «СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В НАВЧАЛЬНО-
РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ»**

Виконав: студент 2 курсу групи 8.2319-з
спеціальності 231 «Соціальна робота:
освітньо-професійної програми «Соціальна
педагогіка» А. Глущенко

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, к.пед.н.

_____ М.О. Гладиш

Рецензент: _____

Запоріжжя
2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
Освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____
« ____ » _____ 20__ року

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТОВІ**

Глуценку Анатолію

- 1. Тема роботи:** «Соціально-педагогічна адаптація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в навчально-реабілітаційному центрі» затверджена наказом ЗНУ від «14» липня 2020 р. № 1031-с
- 2. Строк подання студентом роботи:** 23 листопада 2020 р.
- 3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт
- 4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити):** на основі аналізу наукової літератури всебічно розкрити феномен соціально-педагогічної адаптації, проаналізувати основні підходи до його дослідження; визначити особливості перебігу процесу соціально-педагогічної адаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку; здійснити експериментальне дослідження особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру; спираючись на результати проведеного дослідження розробити систему педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру; підготувати рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, які мають порушення інтелектуального розвитку.
- 5. Перелік графічного матеріалу:** 7 рисунків, що ілюструють окремі теоретичні положення кваліфікаційної роботи та результати емпіричного дослідження; 4 таблиці, що містять шкали використаних діагностичних методик та результати емпіричного дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Гладиш М.О.		
Розділ 1	Гладиш М.О.		
Розділ 2	Гладиш М.О.		
Висновки	Гладиш М.О.		
Додатки	Гладиш М.О.		

7. Дата видачі завдання: 17 вересня 2019 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	жовтень-листопад	виконано
2	Написання вступу	листопад	виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	вересень	виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	жовтень-листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент _____ Глущенко А.

Керівник роботи _____ Гладиш М.О.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Апухтіна В. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 89 с., 4 таблиці, 7 рисунків, 89 джерел, 8 додатків.

Об'єкт дослідження – соціально-педагогічна адаптація дітей з порушеннями інтелекту.

Предмет дослідження – педагогічні засоби підвищення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Мета дослідження – на основі емпіричного вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушенням інтелекту, розробити систему педагогічних заходів її підвищення в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення, класифікація; емпіричні – тестування, аналітичне спостереження, експертне оцінювання.

Теоретичне значення роботи полягає у розширенні і поглибленні знань про особливості перебігу процесу соціально-педагогічної адаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а також можливі граничні рівні її формування, специфічні характеристики прояву в школярів з таким діагнозом.

Практичне значення дослідження полягає у розробці системи педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в межах граничних можливостей їх психічного розвитку, формулюванні рекомендацій щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, яка мають порушення інтелектуального розвитку.

Галузь використання: навчально-реабілітаційні центри, спеціальні заклади освіти.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ, РЕАБІЛІТАЦІЯ, ПОРУШЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ, ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА, КОМУНІКАТИВНІ НАВИЧКИ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ.

SUMMARY

Glushchenko A. A. Socio-pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities in the educational and rehabilitation center

Qualification work consists of Introduction, 2 Parts, Conclusions, References (89 items), 8 appendices on 9 pages. The qualification work volume is 89 pages of main text. There are 4 tables and 7 illustrations.

The qualification work is devoted to the theoretical and empirical study of the features and pedagogical means of improving the socio-pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities in the educational and rehabilitation center. It was assumed that the most problematic areas of their socio-pedagogical adaptation will be reduced household knowledge and skills, lack of independence and motivation to carry out educational and cognitive activities, insufficient skills of interpersonal communication. Accordingly, it was assumed that an effective system of pedagogical measures to increase the level of socio-pedagogical adaptation of this category of children should be aimed at overcoming certain problem areas due to their specific organic and functional limitations due to intellectual disabilities.

The object of research is the socio-pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities.

The subject of the research is pedagogical means of increasing the social and pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities in the conditions of the educational and rehabilitation center.

The purpose of the study - on the basis of empirical study of the features of socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities, to develop a system of pedagogical measures to improve it in a training and rehabilitation center.

Tasks of qualification work:

- 1) Based on the analysis of the scientific literature to comprehensively reveal the phenomenon of socio-pedagogical adaptation, to analyze the main approaches to its study;
- 2) To determine the features of the process of socio-pedagogical adaptation in children with intellectual disabilities;
- 3) Carry out an experimental study of the features of socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities in the training and rehabilitation center;
- 4) Based on the results of the study to develop a system of pedagogical measures to

improve the socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities in the training and rehabilitation center;

5) Prepare recommendations for improving the effectiveness of socio-pedagogical work with maladapted students who have intellectual disabilities.

The part 1 "Theoretical foundations of scientific study of socio-pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities" presents the socio-psychological characteristics of children with intellectual disabilities, reveals the process of socio-pedagogical adaptation in terms of its manifestation in children with intellectual disabilities, describes the main approaches to study the socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities.

The part 2 "Empirical substantiation of the system of pedagogical measures aimed at improving the socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities in the educational rehabilitation center" presents an experimental study of socio-pedagogical adaptation of students with intellectual disabilities studying in junior classes KZO "Saksagan educational Rehabilitation Center "DOR", describes the developed system of pedagogical measures to overcome the problem areas of socio-pedagogical adaptation of this category of children, presents recommendations for improving the effectiveness of socio-pedagogical work with maladapted students.

As a result of empirical research such problem zones of social and pedagogical adaptation of the specified category of pupils to conditions of the educational and rehabilitation center as the lowered household knowledge and skills, insufficient independence and motivation to realization of educational and cognitive activity, insufficient formation of skills of interpersonal communication are found. master's thesis. The obtained unsatisfactory indicators of socio-pedagogical adaptation in these children confirm that the level of intellectual development plays a key and systemic factor that determines the peculiarities of the socio-pedagogical adaptation of the child to the conditions of the training and rehabilitation center. According to the results of the peculiarities of social and pedagogical adaptation of children with intellectual disabilities in the conditions of the educational and rehabilitation center revealed as a result of the ascertaining experiment, a system of measures to increase its level was proposed.

Key words: social and pedagogical adaptation, rehabilitation, intellectual development disorders, deviant behavior, communication skills, social competence, pedagogical communication.

ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Теоретичні основи наукового вивчення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	13
1.1. Соціально-педагогічна адаптація як предмет наукового дослідження...	13
1.2. Соціально-психологічні характеристики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....	29
1.3. Забезпечення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як науково-педагогічна проблема.....	44
Розділ 2. Емпіричне обґрунтування системи педагогічних заходів спрямованих на підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	53
2.1. Експериментальне вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушенням інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	53
2.2. Система педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру.....	71
2.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, які мають порушеннями інтелектуального розвитку.....	80
Висновки.....	87
Список використаних джерел.....	92
Додатки.....	100

ВСТУП

Гуманізація суспільства, зміни у ставленні до людей з інвалідністю, дітей з тими чи іншими функціональними обмеженнями у зв'язку зі станом здоров'я, реформування національної системи спеціальної освіти, процес інклюзивної інтеграції в масове навчання дітей з особливими освітніми потребами роблять видимими нові проблеми в підготовці їх до дорослого життя, що передбачає інтеграцію в суспільство. Нажаль, можна констатувати, що більшість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку виявляються не готовими до викликів, що зустрічаються на їх життєвому шляху після закінчення спеціальної школи або навчально-реабілітаційного центру.

Актуальність проблем корекції та компенсації відставання в розумовому розвитку, а також соціально-педагогічної адаптації школярів з порушеннями інтелекту обумовлена поширеністю цих порушень. За офіційною статистикою показники порушень інтелектуального розвитку в українських дітей вдвічі більше західноєвропейських [58]. Це при тому, що за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, частота порушень інтелекту в економічно розвинених країнах складає 1-3% дитячого населення, що при перетворенні в звичайну цифру представляє собою досить значний показник. Для більш переконливої аргументації можна навести наступний наочний приклад: протягом 2017-2019 рр. кількість вихованців комунального закладу освіти «Криворізька спеціальна школа «Натхнення» ДОР» зросла з 210 до 266 дітей при поступовому щорічному прирості дітей з відповідною нозологією. Пояснюється така статистика щорічним погіршенням екологічної ситуації в Україні, низькою культурою в області планування народження дітей, незадовільним станом охорони батьківства, високим рівнем дитячої захворюваності та травматизму. Все це призводить до того, що кількість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку поступово зростає.

Однією з нагальних проблем, що на фоні збільшення кількості особливих

дітей все частіше та гучніше нагадує про себе, є незадовільні показники соціально-педагогічної адаптації таких дітей та як наслідковий результат їх неготовність до майбутнього життя в суспільстві. В системі спеціальної освіти триває пошук ефективних засобів для інтенсифікації адаптаційних процесів в середовищі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що і обумовило вибір теми магістерського дослідження.

Питанням дезадаптації дітей та дітей присвячені роботи В. Бочарової, А. Галагузової, Л. Дзюбко, І. Дементьєвої, Л. Закутської, П. Кузнєцова, М. Максимової, Л. Міщик, А. Налчаджяна, В. Нікітіна, О. Прихожан, І. Сабанадзе, Г. Федорициної, А. Фурмана, О. Холостової, Т. Шульги та ін. Різні аспекти соціально-педагогічної адаптації, зокрема її соціально-психологічні механізми, досліджувалися Т. Андрєвою, О. Безпалько, Ф. Березіним, Н. Єрмоленко, А. Капською, М. Лукашевич, Л. Міщик, Д. Ольшанським, В. Слюсаренко, М. Чайковським тощо. Питання соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями в умовах вищого навчального закладу висвітлюються в численних роботах Ю. Богінської, І. Зверєвої, М. Гладиш, А. Капської, В. Семиченко тощо. Інтерес багатьох дослідників до обраної проблематики також свідчить на користь її актуальності.

Об'єкт дослідження: соціально-педагогічна адаптація дітей з порушеннями інтелекту.

Предмет дослідження: педагогічні засоби підвищення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Мета дослідження: на основі емпіричного вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушенням інтелекту, розробити систему педагогічних заходів її підвищення в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Гіпотеза: на основі ґрунтовного аналізу літератури, зокрема, типових соціально-психологічних характеристик дітей з порушеннями інтелектуального розвитку передбачалось, що найбільш проблемними зонами їх соціально-

педагогічної адаптації будуть знижені побутові знання та навички, недостатня самостійність та мотивація до здійснення навчально-пізнавальної діяльності, недостатня сформованість навичок міжособистісної комунікації. Відповідно можна припустити, що ефективна система педагогічних заходів підвищення рівня соціально-педагогічної адаптації даної категорії дітей має бути спрямована на першочергове подолання визначених проблемних зон, що обумовлені їх специфічними органічно-функціональними обмеженнями у зв'язку з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1) на основі аналізу наукової літератури всебічно розкрити феномен соціально-педагогічної адаптації, проаналізувати основні підходи до його дослідження;

2) визначити особливості перебігу процесу соціально-педагогічної адаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

3) здійснити експериментальне дослідження особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру;

4) спираючись на результати проведеного дослідження розробити систему педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру;

5) підготувати рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Для виконання поставлених завдань використовувались такі методи:

- теоретичні – аналіз, систематизація, узагальнення, класифікація – дозволять опрацювати наукові джерела, визначити сутність феномену соціально-педагогічної адаптації, основні підходи до його вивчення, а також особливості протікання соціально-педагогічної адаптації в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

- емпіричні – тестування, що дозволить визначити особливості соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту (методика М. Гінзбурга, проєктивна методика «Школа тварин» С. Панченко); аналітичне спостереження та експертні оцінки педагогів за картою спостережень Т. Зінкевич-Євстігнеєвої та Л. Нісневич – візуальна діагностика поведінкових проявів, в яких проявляються адаптивні можливості дитини; аналіз, порівняння та інтерпретація, що будуть застосовані на етапі обробки результатів емпіричного дослідження та розробки системи педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Теоретичне значення роботи полягає у розширенні і поглибленні знань про особливості перебігу процесу соціально-педагогічної адаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, а також можливі граничні рівні її формування, специфічні характеристики прояву в школярів з таким діагнозом.

Практичне значення дослідження полягає у розробці системи педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в межах граничних можливостей їх психічного розвитку, формулюванні рекомендацій щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, яка мають порушення інтелектуального розвитку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАУКОВОГО ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Соціально-педагогічна адаптація як предмет наукового дослідження

Проблема підготовки дітей з порушеннями інтелекту до життя в суспільстві, зокрема, їх гармонійного пристосування до виконання соціальних обов'язків та відстоювання своїх законних інтересів була усвідомлена лише в новій історії. Тому практика різностороннього навчання та виховання дітей з недоліками інтелектуального розвитку – порівняно молода галузь педагогічної діяльності. За цей порівняно короткий термін свого розвитку теорія та практика соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досягла досить значних результатів. Дослідження вчених в області соціальної педагогіки, корекційної педагогіки та спеціальної психології дають змогу більш результативно підходити до вирішення проблеми підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного дорослого життя та трудової діяльності. Зважаючи на це необхідно з різних позицій розглянути соціально-педагогічну адаптацію як предмет наукового дослідження [11]

На теперішній час поняття адаптації як складного та універсального феномену входить до категорійного апарату таких наук як філософія, педагогіка, психологія, соціологія, біологія, фізіологія тощо. В сучасних умовах даний термін все більш часто використовується для комплексного дослідження соціально-педагогічних аспектів життєдіяльності підростаючого покоління і набуває в сучасних умовах все більшого значення для комплексного вивчення соціально-педагогічних аспектів життєдіяльності молодшої людини. Це обумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища, адже адаптаційні

процеси об'єктивно обумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах [26].

Дослідники вивчали проблему адаптації людини з різних сторін, висвітлюючи її біологічні, соціально-медичні, філософсько-методологічні, соціокультурні, соціально-психологічні та соціально-педагогічні аспекти. У світлі обраної проблематики кваліфікаційної роботи необхідно зауважити, що адаптацію з точки зору соціально-педагогічного наповнення цього феномену вивчали М. Гладиш, Н. Жукова, Л. Зданевич, С. Подмазін, С. Селівестров [26, 27].

У дослідженнях А. Георгієвського на основі порівняльного аналізу великого числа визначень адаптації, всі поняття адаптації об'єднані в три групи:

- так звані тавтологічні визначення, у яких поняття адаптації інтерпретується як буквальний переклад латинського «adapto» (adaptatio) в значенні пристосування організмів до середовища, тобто «адаптація – це процес і результат пристосування будови і функцій організму (особ, популяцій, видів) та їх органів до умов середовища»;

- визначення через «головну ознаку». Тут адаптація визначається через виявлення ключового аспекту структурно-функціональної організації індивіда. Ці ключові аспекти виділяються на наступних рівнях: біохімічному, морфологічному, фізіологічному, поведінковому;

- полісемантичні визначення, які підкреслюють багатозначний, багатоаспектний характер самого явища адаптації і, перш за все, виділення адаптації як процесу і адаптації як результату.

Також А. Георгієвський пропонує своє, більш узагальнене визначення поняття адаптації, обґрунтовуючи його безумовні переваги: «адаптація є особливою формою віддзеркалення системами дії зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги» [25, 14-15].

Активна взаємодія людини з оточуючим середовищем супроводжується

процесом її адаптації (приспосовування) до нього. В самому загальному вигляді адаптацію розуміють як пристосовування будови та функцій організму, його органів та клітин до умов середовища, направлене на збереження гомеостазу [72]. Як бачимо це визначення є суто біологічним і вважається одним з центральних понять саме біологічних наук. Нам воно потрібне для більш повного розуміння феномену соціально-педагогічної адаптації, оскільки адаптація індивіду як біологічної системи до умов навколишнього середовища є основою соціально-педагогічної адаптації. Можна привести ще одне визначення біологічної адаптації дане Ф. Березіним: «Адаптація – динамічний процес, завдяки якому рухомі системи живих організмів, не дивлячись на мінливість умов життєдіяльності, підтримують сталість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду» [13, 3].

Дослідження процесу соціально-педагогічної адаптації враховує не тільки біологічний аспект, а також психологічний та психофізіологічний аспекти. Тут потрібно звернутися до проблеми вивчення адаптивних реакцій мозку, яка дуже тісно пов'язана з проблемою вивчення динаміки його функціонального стану у зв'язку з пристосувальною поведінкою тварин та людини. Класична фізіологія розглядає в якості найбільш загальних показників функціонального стану нервової системи збудженість, реактивність, лабільність, стійкість нервових процесів [1, 7]. В руслі фізіології розглядається таке поняття як адаптоспроможність, під яким розуміються ті властивості організму, що «дозволяють йому зберегти значення функцій у деяких допустимих фізіологічних межах, не дивлячись на неадекватні умови». Н. Моїсеєва зазначає, що в цих межах підтримується не стільки набір значень ознак, скільки протяжність у часі процесу їх змін [1, 44].

Психологічна адаптація визначається Ф. Березіним як процес встановлення оптимальної відповідності особистості та оточуючого середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного та фізичного здоров'я), забезпечуючи

в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища [13, 5]. Психологічна адаптація людини може бути представлена як результат діяльності цілісної самокерованої системи, активність якої забезпечується не просто сукупністю окремих компонентів (підсистем), а їх взаємодією, породжуючими нові інтегративні якості, не властиві окремим утворюючим підсистемам. Тут слід згадати, що сама по собі «система, що забезпечує адаптивну психічну діяльність, як і будь-яка інша функціональна система, представляє собою визначену сукупність підсистем, що поєднуються відносно жорсткими зв'язками» [2, 12].

Як зазначає Ю. Александровський, в процесі психічної адаптації соціально-психологічний аспект може бути виділений як відносно самостійний, як той, що забезпечує адекватну організацію мікросоціальної взаємодії та досягнення значимих цілей. В цій роботі нас цікавитиме соціально-педагогічна адаптація.

Проблема соціально-педагогічної адаптації активно розроблялася як вітчизняними, так і зарубіжними вченими, тому існує багато визначень цього поняття. Але, на відміну від багатьох інших питань, що вивчаються педагогічною наукою, тут немає визначень, які суперечать один одному. Визначення соціальної адаптації, що дається в багатьох словниках з психології, має такий вигляд: «Соціальна адаптація – постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу» [72, 10]. Соціальна адаптація проходить безперервно, і пов'язується з періодами кардинальних змін діяльності індивіда та його оточення. Мається на увазі, що адаптаційні процеси запускаються в той час, коли виявляється розбіжність між об'єктивними умовами соціального середовища, що різко змінилися (наприклад, вступ до університету, влаштування на роботу) та наявними у індивіда установками, цінностями, рисами характеру. В цей час здійснюється значний тиск на сформовану систему поглядів та звичок. Соціально-психологічна адаптація виступає як важлива ланка, що пов'язує адаптацію індивідуума та популяції.

Більшість дослідників проблем соціальної адаптації зауважують, що психологічна та соціальна адаптація знаходяться у взаємозалежності. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немов би «дає старт» соціальній адаптації, остання була б просто неможливою. На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакцій, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи ледарство). Проте не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що породжують соціальну адаптацію та визначають її суть, лежать у соціальній сфері [26].

В контексті обраної проблематики важливо розглянути явище адаптованості як певний кінцевий результат процесу соціально-педагогічної адаптації. Л. Столяренко дає таке визначення адаптованості: «Адаптованість – рівень фактичного пристосування людини, рівень її соціального статусу та самовідчуття – вдоволеність чи невдоволеність власним життям» [79, 65].

Як зазначає А. Налчаджян, кожен процес долаття труднощів, проблемних ситуацій можна вважати процесом соціально-психологічної адаптації особистості, в ході якої вона використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку та соціалізації знання, навички, механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки та вирішення проблемних задач, «нові програми та плани внутрішньопсихічних процесів». Він дає таке визначення соціально-психологічної адаптації: соціально-психологічна адаптація – це такий стан взаємовідносин особистості та групи, коли особистість без довготривалих внутрішніх та зовнішніх конфліктів продуктивно виконує свою ведучу діяльність, задовольняє свої соціогенні потреби, в повній мірі йде назустріч тим рольовим очікуванням, які їй пред'являє еталонна група, переживає стан самоствердження та вільного вираження своїх творчих здібностей [22, 63].

Важливим є поняття адаптаційного синдрому, що має на увазі сукупність

адаптаційних реакцій організму людини та тварин загального захисного характеру. Виникає як відповідь на значні по силі та тривалості несприятливі впливи – стресори [72]. У складних проблемних ситуаціях адаптивні процеси особистості протікають з участю не окремих, ізольованих механізмів, а їх комплексів. Ці адаптивні комплекси, знов і знов актуалізуючись і використовуючись в схожих соціальних ситуаціях, закріплюються в структурі особистості і стають підструктурами її характеру.

Людина може бути гармонійною та адаптованою або дисгармонійною та дезадаптованою. Знижений рівень адаптоспроможності призводить до психічної дезадаптації, яка являється причиною граничних нервово-психічних розладів. Виникнення стану психічної дезадаптації можливо не при дезорганізації окремих пов'язаних з адаптивною психічною активністю підсистемами, а тільки при порушенні функціональних можливостей всієї адаптаційної системи в цілому [2].

Дезадаптацією називається процес, який приводить до порушення взаємодії з середовищем, посилює вплив проблемної ситуації і супроводжується зовнішніми та внутрішніми особистісними конфліктами. Діагностичними критеріями дезадаптації являються порушення в професійній діяльності та міжособистісній сфері, а також реакції, що виходять за межі норми та очікуваних реакцій на стрес (агресія, депресія, аутизм, тривожність та інш.). Л. Столяренко вказує на те, що психологічна дезадаптація завжди має психосоматичний характер та протікає в трьох формах: невротичній (неврози), агресивно-протесній та капітулятивно-депресивній [79].

Не всі потреби людини сприяють правильному функціонуванню її організму і психіки, а також її соціально-психічній адаптації. Якщо брати крайній випадок, то у особи може бути навіть така потреба (вона може бути як гіпертрофованою природженою – «природною», так і соціогенною), на шляху до задоволення до якої індивід гине.

Виходячи з цього А. Налчаджян вважає за доцільне запропонувати ще одну класифікацію потреб і мотивів особистості: а) потреби і мотиви, адаптивні

в даному соціальному середовищі; б) потреби і мотиви, прагнення до задоволення яких в даному соціальному середовищі приводить до дезадаптації особистості. Їх можна назвати дезадаптивними потребами і мотивами поведінки людини [54,20]. А. Налчаджяну належить найбільш повне та точне визначення соціально-психологічної адаптованості. На думку дослідника адаптованість – це стан взаємостосунків особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, в повній мірі іде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей. Відповідно до цього, адаптація – це той соціально-психологічний процес, який при сприятливому протіканні веде особистість до стану адаптованості [54, 47].

Адаптивність або дезадаптованість потреби залежить від того, на які цінності вона спрямована, тобто з якого спектру соціальних цінностей повинен вибрати індивід для її задоволення відповідний об'єкт-мету. Тому потрібно говорити також про адаптивні і дезадаптивні цілі і, відповідно, рівні домагань особистості в тих основних соціально-групових середовищах, в яких протікають провідні форми її активності [54].

Соціально-психологічна дезадаптованість особистості в першу чергу виражається в нездатності її адаптуватися до власних потреб і домагань. З другого боку, особистість, що має порушення адаптації або повну дезадаптованість, не в змозі задовільно йти назустріч тим вимогам і очікуванням, які пред'являють до неї соціальне середовище і власна соціальна роль, її ведуча в даному середовищі професійна або інша мотивована ззовні і зсередини діяльність. Однією з ознак соціально-психічної дезадаптованості особистості є переживання нею тривалих внутрішніх і зовнішніх конфліктів без знаходження психічних механізмів і форм поведінки, необхідних для їх вирішення.

Маючи на увазі ту обставину, що людина починає здійснювати адаптивні

процеси у всіх тих випадках, коли опиняється в проблемних ситуаціях (а не тільки при переживанні конфліктних ситуацій), можна висунути проблему рівнів дезадаптованості. Для розуміння особливостей адаптивного процесу слід знати той рівень дезадаптованості, відштовхуючись від якого особистість починає свою адаптивну активність [54].

Останнім часом спостерігається значна еволюція розуміння явища психологічної адаптації, яка відмічена наступними тенденціями: відбувається все більше розділення понять пристосування (англ. *adjustment*) і власне адаптації (англ. *adaptation*); рух від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особи і середовища, від кінцевої мети – гомеопатичної рівноваги, відсутності конфліктів – до самоактуалізації і самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі (Г. Балл, Б. Паригін, А. Реан, А. Началджян).

Як зазначає М. Гладиш національна система вищої освіти має сьогодні дуалістичний характер. З одного боку, орієнтація на світові стандарти вимагає радикальних інновацій, спрямованих на підготовку особистості до життя в динамічному світі та набуття нею життєвих компетентностей, які б дали їй змогу самореалізуватися у соціальному середовищі та бути конкурентоспроможною на ринку праці. З іншого боку, завдання оновленої вищої освіти полягає в збереженні національних культурних, педагогічних, гуманітарних надбань та забезпеченні поступального суспільного розвитку України [26].

В ході соціального розвитку людини змінюються форми її соціальної взаємодії з суспільством, зростає міра відповідності його вимогам та нормам. В цьому випадку мова йде лише про кількісні зміни в процесі соціально-педагогічної адаптації. У ході індивідуального розвитку дитини неможна зафіксувати момент якісної зміни, що означає його перехід від виключно біологічного існування до соціального. Цей «стрибок» здійснюється не у ході онтогенезу (тобто індивідуального розвитку людини), а в процесі філогенезу людського роду. Соціально-педагогічна адаптація завжди протікає в умовах

соціальної взаємодії людей. Ступінь адаптованості суб'єкта до групи або соціуму буде визначатися, з одного боку, властивостями соціального середовища, а з іншого – його власними властивостями та якостями.

Як зазначає М. Гладиш в педагогічному розумінні поняття адаптації визначається як засвоєння змісту і способів діяльності або поведінки у певній галузі матеріальної і духовної культури. Дослідниця підкреслює ще одну не менш важливу сторону адаптації в її педагогічному трактуванні – пристосування до системи освіти, навчання й виховання, які формують систему ціннісних орієнтирів індивіда [26].

Незважаючи на відмінність підходів, більшість дослідників дійшли висновку, що процес адаптації можна визначити як входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як активно функціонуючої частини, об'єкта і суб'єкта відносин цього середовища. Саме таке розуміння процесу адаптації покладено виступає базовим в нашій кваліфікаційній роботі.

Процес соціальної адаптації безперервний, зважаючи на те, що в навколишньому середовищі постійно відбуваються зміни соціальної дійсності, які, безперечно, потребують нових способів пристосування індивіда. Соціальна адаптація здійснюється з різною мірою інтенсивності. Періоди підвищеної адаптивної інтенсивності можна співвідносити з поживленням соціальної діяльності суспільства, і навпаки, уповільнення явищ соціальної трансформації зменшують інтенсивність соціального пристосування індивіда.

Особливістю соціальної адаптації є те, що адаптування йде водночас на декількох рівнях соціального середовища, кожний з яких може мати власну тенденцію та темпи. Суб'єктом соціальної адаптації є людина, особистість як індивідуальне буття соціальних відносин. Об'єктом адаптації особистості виступають соціальні умови.

О. Безпалько зазначає, що соціальна адаптація особистості – це атрибутивна властивість суб'єктів соціальної життєдіяльності, що реалізується шляхом інтерпретації внутрішніх та зовнішніх інформаційних моделей

соціального буття з погляду їхньої відповідності адаптивним установкам, які не суперечать розумінню оточуючої дійсності та були: а) цілеспрямовано сформовані зовні; б) стихійно засвоєні в процесі соціалізації; в) відкриті самостійно [32, 9]. Автор зазначає, що будь-яка адаптація, у тому числі й соціальна, – це складова соціалізуючого процесу, яку необхідно розглядати в діалектичній єдності двох діяльностей: зовнішньої – матеріально-духовної, яка спрямована переважно на зміну умов зовнішнього середовища, та внутрішньої – суб'єктивно-психічної, спрямованої перш за все, на перетворення внутрішнього світу суб'єкта. Тому важливий компонент соціальної адаптації – це узгодженість оцінок, особистих можливостей і прагнень індивіда з цілями, цінностями соціального середовища.

Традиційно в структурі соціалізації можна виділити два етапи. Перший етап – соціальна адаптація – означає пристосування індивіда до реально існуючих умов середовища його існування, до рольових функцій, соціальним нормам, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальним інститутам, що виступають як середовище життєдіяльності. Другий етап – інтеграція – передбачає усвідомлене включення соціальних норм і цінностей у внутрішній світ людини. Інакше кажучи, відбувається перетворення предметної діяльності в Я-структуру внутрішнього плану свідомості; перетворення інтерпсихологічних (міжособистісних) відносин у інтрапсихологічні (внутрішньоособистісні, відносини із самим собою). Такого роду перетворення сприяють критичній оцінці власного поведіння індивіда і відносин у соціумі, що, у свою чергу, спонукає до коректування своїх дій і перетворенню реальної дійсності [26].

Актуальною категорією в науках гуманітарного циклу виступає поняття соціальної адаптації, що являє собою процес взаємодії людини або певного суспільства з оточуючим середовищем. В процесі спілкування, контактних дій люди взаємодіють та здійснюють вплив один на одного [53]

Соціальну адаптацію можна розглядати як метод, спосіб, яким здійснюється соціалізація, розвиток особистості та її виховання. Соціалізація

тільки й може здійснюватись через адаптацію особистості до соціального оточення. Вона змінюється залежно від змісту її етапів, мети і завдань, які стоять перед нею, однак основний (можливо і єдиний) метод, за допомогою якого вона здійснюється, залишається незмінним – це адаптація .

Для нашого дослідження важливою тезою є те, що значну роль у процесі соціальної адаптації відіграє адаптаційний потенціал людини. Адаптаційний потенціал ми будемо розуміти як рівень можливостей особистості ввійти в нові умови соціального середовища, а також ті, що перебувають у постійних змінах. Він пов'язаний з адаптивною підготовкою особистості, тобто тими вмінням та навичками пристосування, які індивід набуває в процесі життєдіяльності [45, 18].

Встановлено, що соціальна адаптація може здійснюватися у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогам середовища без їхнього критичного аналізу), конформізму (підпорядкування вимогам середовища) і асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними).

Відповідно дослідники розрізняють активну та пасивну адаптацію. У процесі активної адаптації індивід прагне енергійно взаємодіяти з середовищем, впливати на його розвиток та зміни, долати труднощі й перешкоди, вдосконалювати суспільні процеси. При пасивній адаптації індивід не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі. Через це при зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація, що може проявлятися в різних формах девіантної поведінки.

У дослідженнях з проблем соціальної адаптації (Д. Андрєєва, С. Андрійчук, А. Капська, Л. Міщик) зазначено, що будь-який вид соціальної адаптації (професійна адаптація, побутова, політична, економічна, соціально-педагогічна, адаптація до форми суспільної свідомості тощо) вимагає від

людини певних здібностей. Характер і ступінь адаптації або дезадаптації особистості залежить у більшості випадків від біологічних, фізіологічних, психічних якостей людини її соціального розвитку. Тому нині актуалізується значущість роботи різних закладів та установ соціального спрямування, що спрямовані на забезпечення допомоги окремим особистостям, групам, що зазнали проблем на шляху адаптації [3, 4, 5, 14, 42].

В європейських країнах також є різні підходи до розуміння сутності соціальної адаптації. Так, наприклад, Т. Шибутані розуміє під соціальною адаптацією «сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких лежить активне освоєння середовища, її зміна і створення необхідних умов для успішної діяльності [89]. «Соціальна адаптація - це вихід зі стресової ситуації», таке трактування дає Г. Сельє [67]. Дж. Мід вивчає соціальну адаптацію з точки зору рольової концепції особистості. Він вважає, що формування установок і моделей поведінки індивіда залежить від установок і моделей поведінки інших людей, які знаходяться в цій же соціальній групі, що і сам індивід, і процес прийняття соціальної ролі і є соціальна адаптація [50]. Під соціальною роллю можна розглядати сукупність очікувань і вимог, які передбачені в соціальній групі, соціумі, що втілюються в конкретних соціальних нормах [82, 119].

Ускладнення в реалізації механізму соціальної адаптації виникають тому, що взаємодіють дві структурно складні системи – особистість і соціальне середовище. Адаптація – це пристосування вже сформованої особистості до нових умов життєдіяльності. А соціальне середовище на макрорівні – це суспільство в цілому, на мікрорівні – мікросередовище, складовою якого є найближче оточення людини і її відношення в сім'ї, трудовому колективі, в різних малих соціальних групах. Мікросередовище – це безпосереднє середовище, яке взаємодіє з особистістю в процесі щоденної практичної діяльності. Макро- і мікросередовище знаходяться в постійній взаємодії з особистістю й у нерозривному зв'язку між собою, тобто формують як типові, так й індивідуальні ознаки особистості [81].

Адаптація як вид взаємодії особистості (або групи) з суспільним

оточенням, під час якого погоджуються вимоги й очікування його учасників, багато в чому залежить від означуваного індивідом первісного, самоідентифікованого положення у системі суспільної ієрархії. Самоідентифікація особистості, вибір, який робить індивід, здійснюється відповідно з самовизначенням особистості, із зіставленням себе та зміненого соціального середовища [26].

Соціальна адаптація особистості в широкому розумінні спрямована на створення конструктивних норм, соціально-корисних відношень з соціальними суб'єктами (групами та окремими її членами), зміни у позитивному плані спілкування, поведінки, діяльності. У вузькому розумінні під соціальною адаптацією розуміють процес пов'язаний з включенням особистості у систему стосунків, що склалися в колективі. Процес соціальної адаптації, в першу чергу, залежить від індивідуальних особливостей особистості, бажання пристосуватися у колективі, тобто прийняти певну соціальну і професійну роль, змінити деякі неприйнятні для цього колективу свої звички. З іншого боку, швидкість процесу адаптації залежить від самого колективу, його морально-психологічного клімату, а також і бажання прийняти нового члена.

Соціальна адаптація на рівні окремих особистостей містить: 1) реалізацію механізму взаємодії особистості з мікросередовищем шляхом певного пристосування до неї через спілкування, поведінку, діяльність; 2) засвоєння норм, моральних цінностей найближчого позитивного соціального оточення шляхом їх раціонального усвідомлення або шляхом інтеріоризації; 3) досягнення стану адаптованості суб'єкта шляхом встановлення динамічної рівноваги між його особистісними настановами та очікуваннями соціального середовища при наявності контролю з його боку [26].

На думку М. Гладиш результати соціальної адаптації мають різні форми (від позитивних до негативних) для статусного й індивідуального стану особистості. Так, конкретними кінцевими формами процесу соціальної адаптації, його результатами є: зниження або підвищення соціального, посадового або професійного статусів особистості (або групи); соціальна

мобільність (різної спрямованості); певний моральний й соціально-психологічний стан (від цілковитого комфорту до дискомфорту). Підсумком соціальної адаптації є прийняття індивідом (або соціальною групою), який адаптується, певної соціальної ролі.

Як соціально-педагогічна проблема, соціальна адаптація є механізмом соціального виховання, це процес та результат пристосування всіх соціальних суб'єктів до умов нового соціального середовища, який може здійснюватися активно чи пасивно, тобто соціально-адаптаційний процес передбачає не лише прийняття особистістю соціальних норм соціуму, але й здатність людини надавати подіям бажаний для себе напрям діяльності.

У сучасній науці категорія «соціально-педагогічна адаптація» є міждисциплінарною, не існує єдиних підходів до розрізнення її видів та форм.

Соціально-педагогічну адаптацію стосовно соціальної адаптації розглядають як окремий вид соціальної адаптації; як родове поняття, що містить різні види адаптації, в тому числі й соціальну; як тотожні поняття.

Так, М. Маслова стверджує, що соціально-педагогічна адаптація містить такі види: дидактичну, соціальну, соціально-психологічну та інші види адаптації. Автор зауважує, що соціально-педагогічну адаптацію необхідно розглядати на педагогічному, соціальному, психофізіологічному, професійному, побутовому та інших рівнях, де на соціальному рівні відбувається взаємодія особистості з середовищем (новим оточенням), в якому перебуває особистість, з формуванням нових способів поведінки, спрямованих на гармонізацію відносин із соціумом. При цьому вказані вище види адаптації існують не ізольовано, а входять до загальної структури процесу адаптації, взаємозумовлюють і доповнюють один одного на різних рівнях адаптації, забезпечуючи інтегративну характеристику цього процесу [48, 37].

Досліджуючи соціально-педагогічну адаптацію дітей В. Осенніков, визначає її як цілеспрямований процес взаємодії особистості та середовища, який орієнтує дитини на збереження здоров'я, гармонізацію стосунків; формування його соціального статусу; сприяє засвоєнню нових соціальних

ролей, прийняттю норм і цінностей соціальної групи, активізації механізмів адаптації дитини [26].

Більшість дослідників даної проблеми пропонують розгляд соціально-педагогічної адаптації як педагогічно організованого процесу сприйняття особистістю дитини чи молодшої людини досвіду соціального життя і пізнання різноманітних соціальних ролей.

Заслуговує на увагу концепція соціально-педагогічної адаптації М. Ржецького, який вважає, що в педагогічному аспекті, адаптацію будови і функцій особистості можна уявити як процес зміни структури якостей її інтелектуальної, емоційної і практичної активності у відповідності з особливостями того педагогічного середовища, у яке вона вводиться. При цьому специфіка адаптації полягає в її суто індивідуальному характері [64].

Аналіз теоретичних підходів дозволив встановити, що визначення соціально-педагогічної адаптації відбувається у двох відокремлених напрямках: соціальна адаптація і педагогічна адаптація. Застосування терміна у різних авторів (А. Капська, М. Маслова, Л. Міщик, Н. Мирошніченко, С. Савченко, В. Штифурак та ін.) має відмінності, що ускладнює сприйняття його як однозначного визначення [40, 88].

Найчастіше соціально-педагогічну адаптацію розглядають як процес формування активної життєвої позиції шляхом корекції самооцінки, виявлення інтересів, потреб у різних сферах діяльності, формування позитивного ставлення до здорового способу життя, формування навичок самостійного життя. Соціально-педагогічна адаптація ставить перед собою такі завдання: розвиток комунікативних навичок; стабілізацію емоційного стану, формування стресостійкості; підвищення рівня саморозкриття та творчого самовираження; формування навичок здорового способу життя; підвищення рівня суб'єктивного ставлення до виходу в доросле життя.

Соціально-педагогічна адаптація виступає у двох формах: соціальної і педагогічної. Соціальна адаптація припускає включення людини з обмеженими можливостями в загальну систему соціальних відносин і взаємодій в рамках

того середовища, в яке він інтегрується. Соціальна адаптованість засвідчує оптимальність для суб'єкта адаптації даних умов соціального середовища (зокрема умов вищого навчального закладу). Педагогічна адаптація передбачає розвиток здібностей щодо засвоєння вказаними особами необхідних програм у період їх навчання у навчальних закладах. Педагогічна адаптованість засвідчує, що умови, в яких знаходиться людина, для нього є найбільш оптимальні з позиції навчання і виховання.

Отже, ми будемо розглядати соціально-педагогічну адаптацію як окремий вид соціальної адаптації, інтеграційний прояв соціального стану молоді людини, який відображає її здатність адекватно пристосовуватись до умов спеціального організованого педагогічного процесу, до людей, подій, вчинків, навчання, трудової діяльності, що забезпечує регулювання поведінки відповідно до потреб особистості та умов соціального середовища [26].

Особливо важливим процес соціально-педагогічної адаптації має для осіб, що мають порушення розумового розвитку. Недоліки інтелектуального розвитку, визначаючи характер реагування на певні життєві ситуації та на характер поведінки в цілому, глобальним чином з точки зору індивідуального життя дитини з особливими потребами позначається на результативності процесу соціально-педагогічної адаптації.

В даній кваліфікаційній роботі буде використовуватися визначення соціально-педагогічної адаптації сформульоване М. Гладиш, яке виглядає наступним чином: соціально-педагогічна адаптація – процес формування активної життєвої позиції шляхом корекції самооцінки, виявлення інтересів, потреб у різних сферах діяльності, формування позитивного ставлення до здорового способу життя, формування навичок самостійного життя [26].

Соціально-педагогічна адаптація ставить перед собою такі завдання:

- розвиток комунікативних навичок;
- стабілізація емоційного стану, формування стресостійкості;
- підвищення рівня розкриття та творчого самовираження;
- формування навичок здорового способу життя;

- підвищення рівня суб'єктивного ставлення до виходу в доросле життя [26].

1.2. Соціально-психологічні характеристики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

В силу інтелектуальної слабкості особистість дитини з розумовими порушеннями проходить своє становлення в своєрідних умовах, що проявляється в різноманітних аспектах. Проблематика даної роботи вимагає пошук визначення терміну «Порушення інтелектуального розвитку» та зрозуміти, що саме буде в подальшому розумітися під цим терміном. На сьогоднішній день існує багато різних підходів до визначення порушень інтелекту.

І. Белякова та В. Петрова вважають, що під порушенням інтелектуального розвитку слід розуміти «той вид недорозвинення складних форм психічної діяльності, які виникають при ураженні зачатка, або внаслідок органічного ураження центральної нервової системи на різних етапах внутрішньоутробного розвитку плода, або в самому ранньому періоді життя дитини». У цьому визначенні відображаються патогенетичні механізми і клінічні особливості недорозвинення [12].

В той же час Д. Ісаєв говорить про неможливість категоричного твердження того, що розумове порушення – це завжди органічне ураження центральної нервової системи. Немає також прямих доказів недорозвинення тільки складних форм психічної діяльності [36]. Г. Сухарева розглядає порушення інтелектуального розвитку як «стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку (успадкованого чи отриманого)». У цьому визначенні визнається те, що недорозвинення – це сукупність різних за походженням синдромів. Загальним для них є переважання інтелектуального ураження, що володіє якісною своєрідністю [80]. Автор

виділяє дві особливості, характерні для патології інтелекту:

- дифузний тотальний характер, тобто у дитини з таким діагнозом страждає не тільки пізнавальна сфера, а й особистість в цілому;
- недорозвинення найбільш диференційованих філо- і онтогенетичних молодих систем і відносно збереження елементарних, еволюційно більш старих функцій [80].

Однак і це визначення, за твердженням Д. Ісаєва, вимагає цілого ряду уточнень: «Варіант психічного недорозвинення, обумовлений генетичними впливами, не слід ототожнювати з дизонтогенезом. Психічне недорозвинення може бути обумовлено переважним ураженням більш стародавніх глибинних утворень, які перешкоджають накопиченню життєвого досвіду і навчання» [36, 13].

В. Ковальов визначає порушення інтелектуального розвитку як «групу надзвичайно різноманітних станів самого різного рівня вираженості, що з найрізноманітніших причин порушують адекватне віку функціонування індивіда в суспільстві внаслідок дефекту пізнавальних здібностей [12].

Д. Ісаєв дає наступне визначення порушенням інтелекту: «Сукупність етіологічно різних спадкових, вроджених або рано придбаних стійких непрогресуючих синдромів загальної психічної відсталості, що виявляється в труднощах соціальної адаптації, через переважаючий інтелектуальний дефект. Для її діагностики використовується ряд критеріїв: своєрідність психічного дефекту, відсутність прогредієнтності і труднощі в пристосуванні до життя» [36, 16]. В Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКБ-10) наводиться таке визначення: «Порушення інтелектуального розвитку – це стан затриманого або неповного розвитку психіки, яке в першу чергу характеризується порушенням здібностей, виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовних, моторних і соціальних здібностей» [84]. Також підкреслюється, що у випадках розумових порушень адаптивна поведінка порушена завжди. В даний час в Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКБ-10) виділено чотири

ступені порушень інтелектуального розвитку (рис. 1.1):

- 1) легка ступінь;
- 2) помірна ступінь;
- 3) тяжка ступінь;
- 4) глибока ступінь [84].

Причини розумової відсталості, на думку більшості вчених, визначаються органічним ураження кори головного мозку і, як наслідок, порушеннями пізнавальної сфери, в цілому (В. Лебединський, О. Лурія, С. Мнухін, Г. Сухарєва). Однак більшість сучасних досліджень вказують на те, що суттєву роль у виникненні розумової відсталості відіграють також чинники екзогенного та ендогенного походження (Л. Виготський, Д. Ісаєв, В. Ковальов).

легка ступінь	помірна ступінь	тяжка ступінь	глибока ступінь
•69-50 IQ	• 49-35 IQ	•34-20 IQ	•19 та нижче IQ

Рисунок 1.1 – Ступені порушення інтелектуального розвитку з балом IQ.

До перших відносять ті, котрі пов'язані із органічним ушкодженнями кори головного мозку, які виникають ще під час вагітності матері, або ж ушкодженнями, що безпосередньо стаються під час народження або в перші місяці чи роки життя дитини. До других відносять причини, що пов'язані з несприятливими умовами навколишнього середовища, особливостями сімейного виховання та соціальної депривації (Д. Ісаєв, В. Ковальов) [80].

Важливу роль у психічному недорозвитку відіграють також і умови проживання дитини, якщо батьки недбало відносяться до її навчання, особливо під час сензитивного розвитку когнітивних функцій, це може стати причиною недорозвитку психічних процесів, що в свою чергу може призвести до затримки психічного розвитку, або ж до розумової відсталості. До цієї думки, у своїх працях приходять С. Рубінштейн, яка зазначає, що розумова відсталість

виникає внаслідок порушень пізнавальної діяльності, що викликаються, в свою чергу, спадковими чи набутими органічними ураженнями головного мозку [66, 8].

Через органічні ураження кори півкуль головного мозку у розумово відсталого дитини часто виникають ускладнення в розвитку пізнавальної сфери. Такі складнощі мають своє відображення у сповільненому темпі розвитку процесів відчуття та сприймання, пам'яті, мовлення та мислення, уваги, що у свою чергу призводить до відсутності допитливості та зацікавленості при виконанні будь якої діяльності, та значно знижує рівень їхньої працездатності, у порівнянні з нормально розвиненою дитиною [12, 234-235].

В розвитку процесів відчуття та сприймань у дітей з легкою розумовою відсталістю також виникають певні труднощі. Якщо дитина з нормою розвитку сприймає навколишнє середовище повністю та одразу, то для розумово відсталого цей процес відбуватиметься дещо повільніше та буде мати безперечно дещо звужені рамки. Адже процес сприймання сенсорної інформації відбувається хаотично, не маючи певної впорядкованої системи, що уповільнює здатність охоплювати сенсорний матеріал розумово відсталим, знижуючи при цьому можливість до усвідомленого сприйняття отриманого матеріалу та його обробки, в цілому (М. Нудельман, І. Соловійов).

Сприймання розумово відсталого також характеризується своєю недиференційованістю, що проявляється в нездатності вирізняти істотні ознаки між предметами та знаходити між ними зв'язки, що сповільнює процес адаптації та реагування на той чи інший об'єкт дитини перед собою (О. Кудрявцева, Ж. Шиф, І. Соловійов). Наявними також є й порушення константності сприймання, що проявляється в труднощах до збереження цілісності об'єкту по мірі його віддалення від дитини з особливостями розвитку, що значно ускладнює йому процес орієнтування в просторі і, як наслідок, викликає потребу у використанні більшої кількості часу для того, щоб зорієнтуватися (Е. Бейн) [29, 113]. В. Петрова говорить також про складнощі,

що виникають у розумово відсталого у процесі розпізнання об'ємних чи контурно виконаних предметів на доторк. Зазвичай цей процес займає значно більше часу та відбувається повільніше, ніж має бути в загальній нормі, тому, наприклад, для виконання навчальних завдань, що пов'язані із розпізнанням фігурних та контурних предметів, дитині з особливостями психофізичного розвитку знадобиться більше часу на виконання та додаткова допомога з боку вчителя. Отже, труднощі сприймання, що виникають у дитини з легкою розумовою відсталістю ускладнюють його можливості до орієнтації в оточуючому середовищі та до процесу соціальної адаптації, в цілому. Внаслідок чого, розумово відсталому дитині знадобиться значно більше часу, щоб зорієнтуватися в спонтанній ситуації. На процес соціальної адаптації витратиться більше зусиль та енергії, аніж у звичайного дитини. Розлади сприймань та відчуттів значно ускладнюють процеси аналізу та синтезу навколишнього середовища і, як наслідок, перешкоджають дитині ефективно орієнтуватися в просторі.

За нормального розвитку пізнавальної діяльності, а саме такого пізнавального процесу як увага, дитина здатна самостійно регулювати та будувати власну цілеспрямовану діяльність. Тоді як, через складнощі, що виникають в розвитку уваги дитини з легкою розумовою відсталістю відбувається погіршення її концентрації. Погіршення процесу концентрації уваги призводить до зниження її стійкості та до труднощів побудови цілеспрямованої пізнавальної діяльності, в цілому. В результаті таких порушень процеси самостійної побудови власної діяльності будуть відбуватися повільніше (Е. Леонгард, Н. Осіпова, М. Певзнер). Через інертність психічних процесів, що виникає внаслідок органічного ураження кори головного мозку, дитина з розумовою відсталістю має менший об'єм уваги, ніж його нормальний одноліток, що значно знижує його можливості до здатності охоплювати достатній об'єм матеріалу активною увагою (Ж. Піаже). Через порушення процесу переключення уваги, такі діти нерідко не можуть виконувати одночасно дві діяльності, що також призводить до зниження здатності до

розподілу уваги між різними видами діяльності, що часто використовуються під час навчальної діяльності. Де необхідно одночасно охоплювати декілька об'єктів на уроці (Е. Мандрусова, П. Гальперін, С. Кобильницька, О. Хомська) [12].

Отже, особливості розвитку уваги дитини з легкою розумовою відсталістю значно обмежені в здатності до самостійної побудови власної діяльності, що виникає унаслідок органічного ушкодження кори головного мозку, що й є причиною інертності та швидкої виснажливості психічних процесів такого дитини. В результаті це призводить до нестабільної роботи психіки, коли дитина легко виснажується, адже характеризується підвищеною втомлюваністю (Е. Мандрусова, Е. Хомська). На відміну від нормально розвиненого дитини, котрий в силу слабкості розвитку рівня уваги може мати проблеми з її концентрацією та переключенням, не маючи при цьому жодних органічних ушкоджень. Мислення розумово відсталого носить переважно конкретно-образний характер, тобто для кращого засвоєння тієї чи іншої інформації під час навчального процесу, такому учню обов'язково знадобиться наочне представлення будь якого матеріалу, для кращого розуміння та уявлення про особливості того чи іншого об'єкту. Недосконалість розвитку розумових операцій ускладнює для слабого інтелекту здійснення таких процесів як: аналіз, синтез та узагальнення, що значно знижує здатність таких учнів до нормального темпу навчальної діяльності, адже всі процеси будуть відбуватися довше, ніж зазвичай займають на уроці в нормально розвиненої дитини [7].

Для мислення розумово відсталого дитини притаманні конкретність, стереотипність та некритичність суджень, які переважно обмежуються лише її безпосереднім досвідом та необхідністю задоволення власних нагальних потреб. Так як мислення має конкретно-образний характер, то процеси встановлення причинно-наслідкових зв'язків будуть відбуватися значно повільніше, ніж у дітей з нормою розвитку, адже щоб зрозуміти матеріал, дитині з порушенням інтелектуального розвитку необхідно буде навести

конкретний приклад, який був би їй зрозумілим та вже знайомим, тобто зафіксованим у життєвому досвіді. Саме тут дитина з легкими інтелектуальними порушеннями показує низький рівень розвитку вмінь узагальнювати, що може відображатися лише в наявності безпосередніх уявлень та встановленні переважно конкретних зв'язків між предметами та явищами навколишнього світу (Л. Виготський) [12].

Н. Стадненко наголошує, що хоча процес узагальнення відбувається довше та вимагає багато часу, проте цей процес залежить не лише від рівня розумового розвитку чи віку учня, але великого значення тут набувають також способи та методи навчання, які використовує педагог при викладанні навчального матеріалу [80]. Часто у дітей з розумовими порушеннями можна спостерігати виражені труднощі динаміки мисленнєвої діяльності, що проявляється у формі лабільності мислення, що, в свою чергу, відображається в постійній зміні ними різноманітних рішень, та інертності мислення, що проявляється в труднощах швидкої адаптації до ситуації невизначеності, тобто переключенні дитини з однієї думки на іншу. Сюди ж можна віднести й низький рівень здатності критично оцінювати результати власної мисленнєвої діяльності [66]. Така дитина ніколи не буде замислюватися чи правильним є те чи інше судження чи висновок, до якого вона прийде, тобто робота виконується формально. Отже, мислення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняється від мисленням дитини з нормальним рівнем розвитку своєю непослідовністю, некритичністю та стереотипністю суджень, які ускладнюють та сповільнюють процеси переробки інформації.

Загальне недорозвинення особистості характерно для всіх дітей із загальним психічним недорозвиненням. Навіть діти з найлегшими ступенями інтелектуальної недостатності вражають своєю несаможиттєвостю, безініціативністю, сугестивністю і відсутністю особистісної позиції. Проте за умови адекватного виховання, навчання та сприятливого оточення у них можна виробити правильні соціальні установки [66].

Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних

процесів накладає своєрідний відбиток на структуру особистості при розумовому недорозвиненні. Необхідно відзначити, що основні компоненти структури особистості у дитини з інтелектуальним порушенням ті ж, що і у її однолітків з нормативним розвитком.

Діти з інтелектуальною недостатністю в зв'язку з властивою їм нерозвиненістю мислення, слабкістю засвоєння загальних понять і закономірностей порівняно пізно починають розбиратися в питаннях суспільного устрою, в поняттях моралі і моральності. Їх уявлення про те, що добре і що погано, в дошкільному віці носять досить поверхневий характер. Вони дізнаються про правила моралі від вчителів, від батьків, з книжок, але не завжди можуть діяти відповідно до цих норм або скористатися ними в звичній конкретній ситуації, ґрунтуючись на міркуваннях. Тому і трапляється, що діти з інтелектуальною недостатністю за причиною нерозуміння або нестійкості моральних понять, а також через підвищений рівень сугестивності піддаються поганим впливам і роблять неправильні дії [66].

Загальне емоційне збіднення більшості дітей з інтелектуальною недостатністю призводить до значного зниження рівня емоційного відгуку в процесі спілкування з дорослими. Це виражається у тому, що дуже важливий показник розвитку – «комплекс поживлення» – в більшості випадків або довго відсутній, або надзвичайно пригнічений і виражений в рудиментарній формі. Найчастіше у дітей з інтелектуальною недостатністю він проявляється лише до кінця першого року життя в дуже поганому по структурі і емоційному забарвленні вигляді.

Звертаючись до витоків їх емоційних проявів, слід підкреслити і недостатню увагу дитини до усмішки дорослого. Посмішка, а також інші мімічні засоби, що використовуються дорослими при контакті з дитиною, залишаються для неї абсолютно незрозумілими. Несвоєчасність і ускладненість налагодження емоційного контакту дитини з дорослим негативно позначається і на становленні складніших видів спілкування [66].

Неповноцінне домовне спілкування з дорослим, відсутність предметних

дій (маніпулювання предметами), недорозвинення дрібної моторики до кінця першого року життя дитини з раннім ураженням ЦНС виявляються тісно пов'язаними з надзвичайною бідністю початкових мовних проявів.

Недорозвинення предметної діяльності в значній мірі обумовлює те, що ці діти з великим запізненням починають белькотати. Відповідний, інтонаційно-насичений лепет, характерний для дітей кінця першого року життя з нормативним розвитком, в їхніх відстаючих у розвитку однолітків надзвичайно збіднений: ці діти майже не белькочуть. У дітей з інтелектуальною недостатністю без спеціального навчання не виникає мовної активності, не складаються і дословесні види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність [65].

У структурі недорозвинення інтелекту окреме місце посідає специфічне порушення мови, тісно пов'язане як з інтелектуальним, так і з загальним особистісним недорозвиненням дітей даної категорії. Для їх мовного розвитку характерна відсутність або пізня поява спонтанного белькотіння у відповідь на говоріння дорослого. Відзначається значне запізнення появи перших слів; дуже повільно та складно протікає процес оволодіння фразовою мовою: перехід від проголошення окремих слів до побудови двохслівних речень розтягується на довгий час. У дітей з недорозвиненням інтелекту надзвичайно повільно утворюються і закріплюються мовні форми, відсутня самостійність в мовній творчості; у них спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, домінування у мові іменників, недостатнє вживання слів, що позначають дії, ознаки та відносини, знижена мовна активність, бідність мовного спілкування [20].

Володіючи досить великим запасом слів для побудови висловлювань з метою налагодження спілкування з оточуючими, діти з недорозвиненням інтелекту фактично позбавлені можливості словесної комунікації, тому що засвоєні мовні засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Тим самим створюються додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин.

Виражені відхилення в ході онтогенетичного розвитку, зумовлені самим характером порушень, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному розвитку мовного спілкування, воно формується у дошкільнят із інтелектуальною недостатністю вельми неповноцінним, його мотиви виходять в основному з органічних потреб дітей. Необхідність в спілкуванні з оточуючими диктується, як правило, фізіологічними потребами.

У дошкільному віці років діти з недорозвиненням інтелекту з більш великим бажанням прихильні до гри, ніж до спільної діяльності з дорослим, що свідчить про низьку потребу в спілкуванні з оточуючими людьми [13]. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і до кінця дошкільного віку діти з великими труднощами опановують засобами мовного спілкування навіть у тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільне розуміння зверненої мови [66].

Заслуговує на увагу і той факт, що діти 5-6-річного віку з легким ступенем недорозвинення інтелекту, коли влаштовуються до групи спеціального дитячого садка, виявляють невміння користуватися своєю мовою; вони мовчки діють з предметами і іграшками та вкрай рідко звертаються до однолітків та дорослих.

Тривалі наукові спостереження за вихованцями дитячого садка для дітей з порушенням інтелекту показало, що в ситуації неорганізованої ігрової діяльності вони користуються в основному двома формами спілкування. Для більшості дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю характерна внеситуативно-пізнавальна форма спілкування, інші діти вдаються до ще більш елементарної – ситуативно-ділової форми. У жодної з них не спостерігається внеситуативно-особистісна форма спілкування, яка є характерною для нормального розвитку дітей того ж віку. Нерідко діти з інтелектуальною недостатністю намагаються уникнути мовного спілкування. У тих випадках, коли мовний контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він видається дуже короткочасним і неповноцінним. Це обумовлюється рядом причин. Серед них можна виділити [12]:

- швидка вичерпність спонукань до висловлювань, що призводить до припинення розмови;

- відсутність у дитини відомостей, необхідних для відповіді, бідний словниковий запас, що перешкоджає формуванню висловлювання;

- нерозуміння співрозмовника – молодші школярі не намагаються вникнути в те, що їм говорять, тому їх мовні реакції виявляються неадекватними і не сприяють продовженню спілкування [12].

Особливості формування міжособистісних відносин у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю:

- схильність до психічного зараження емоціями;
- схильність до активного наслідування способам встановлення міжособистісного відносини;

- стереотипи у встановленні міжособистісних відносин;

- часті неадекватні реакції в комунікації [66].

Для дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю характерна неадекватна самооцінка. У них не сформовані правильні поняття про свої можливості, вони не здатні критично оцінити свої дії і вчинки. Ці діти або надмірно завищують свій творчий хист, свої моральні якості або, навпаки, занижують їх. Виключно значущою для дитини в цей віковий період є оцінка дорослим його вчинків, дій, рис особистості. Якщо оцінка дорослим здібностей дитини, його вчинків найчастіше буває позитивною без достатніх на те підстав, то у неї формується завищена самооцінка. У тому випадку, коли дії дитини оцінюються в основному негативно, викликають роздратування, невдоволення оточуючих, у школяра з інтелектуальною недостатністю відзначається формування неадекватно заниженої самооцінки.

Молодшим учням з інтелектуальною недостатністю, в силу того, що вони недостатньо правильно оцінюють свої можливості, властивий високий рівень домагань. Це особливо виразно виявляється у ставленні планів школярів, що стосуються майбутньої трудової діяльності, вибору професії («буду льотчиком, космонавтом, учителем» і т.д.). З віком самооцінка школярів з інтелектуальною

недостатністю стає більш адекватною, відзначається поява такої якості як уміння оцінити себе, результати своєї діяльності. Школярі з інтелектуальною недостатністю зі слабкою успішністю дуже часто переоцінюють свої можливості, виявляючи завищену самооцінку і неадекватний рівень домагань в сфері міжособистісних відносин. Найчастіше вони займають несприятливе становище в колективі однолітків.

Учні старших класів характеризуються вищим рівнем самосвідомості. Ці діти з інтелектуальною недостатністю більш адекватно оцінюють свої успіхи в навчальній діяльності. По мірі дорослішання і розширення соціального досвіду у багатьох школярів з інтелектуальною недостатністю старших класів зростає усвідомленість своїх невеликих розумових здібностей [79].

Самосприйняття, самоаналіз, опис своєї зовнішності і особистості доступні, як правило, старшокласникам, що мають діагноз «Порушення інтелектуального розвитку», тоді як молодші школярі з інтелектуальною недостатністю відчують великі труднощі при необхідності опису самого себе (своєї зовнішності, внутрішніх якостей особистості).

У школярів з інтелектуальною недостатністю істотно страждають вольові процеси. Недоліки розвитку волі багато в чому пов'язані з ригідністю, відсталістю установки, що, безсумнівно, ускладнює реалізацію діяльності, що вимагає перемикання уваги. Багато учнів молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядкувати її певній меті; не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод, що виникають у них в процесі будь-якої діяльності (навчальної, трудової, ігрової). Їм властиві безпосередні, імпульсивні реакції на зовнішні враження, необдумані дії і вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. По мірі дорослішання відбуваються помітні зрушення в розвитку вольових процесів у дітей з інтелектуальною недостатністю. У них спостерігаються суттєві зрушення в розвитку довільних психічних процесів: підвищується обсяг уваги, її стійкість та розподіл; збільшується обсяг пам'яті, продуктивність мнемічної діяльності тощо [66].

Розвиток вольової активності сприяє розумовому і мовному розвитку учнів з інтелектуальною недостатністю. І в той же час розвиток пізнавальної діяльності стимулює розвиток волі. Однією з істотних умов розвитку вольових якостей у школярів з інтелектуальною недостатністю є свідома, цілеспрямована, послідовна ігрова, трудова, навчальна діяльність, яка повинна здійснюватися під керівництвом дорослих.

Особливості психічного розвитку і діяльності, характерні для дітей старшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю, вікові прояви, пов'язані з церебрально-ендокринною перебудовою організму дитини, особливо в підлітковий період життя, істотно ускладнюють засвоєння учнями моральних понять, розвиток і встановлення морально прийнятних відносин. У несприятливих умовах життя в учнів з інтелектуальною недостатністю виникають труднощі поведінки, які мають різний характер.

Непорозуміння норм поведінки, неадекватне співвідношення цих норм з тими чи іншими життєвими ситуаціями можуть привести до труднощів в поведінці, до порушень правових норм школярами з інтелектуальною недостатністю. Особливо чітко це проявляється у дітей з інфантильними проявами, яким притаманні такі особистісні якості, як наївність, несформованість мотивів поведінки, невідповідність між характером вчинків і їх причиною. Період вікових криз також сприяє посиленню негативних впливів соціального характеру з подальшим виникненням у школярів девіацій поведінки за невротичним або психопатоподібним типами, які в умовах несприятливого середовища можуть привести і до відхилень у поведінці асоціальної характеру (алкоголізм, злочинство і ін.) [42].

Психічна декомпенсація у дітей з інтелектуальною недостатністю з подальшими порушеннями поведінки за невротичним типом проявляється в хворобливому переживанні почуття власної інтелектуальної неповноцінності. Спостерігається невіра в свої можливості, перебільшене переживання своїх невдач. Під час усних відповідей, контрольних робіт виникає стан страху, розгубленість. Після перегляду фільмів або читання оповідань з страхітливим

вмістом посилюється боязкість, страх темряви, виникають важкі сновидіння. Діти переживають дефекти зовнішності, моторну незручність. Зауваження в класі викликають розгубленість, скутість або підвищене занепокоєння. На індивідуальних же заняттях продуктивність навчальної діяльності значно вище.

Почуття неповноцінності сприяє появі у деяких дітей аутичних відхилень (хворобливий стан психіки, що характеризується зосередженістю на своїх переживаннях, відходом у себе від реального зовнішнього світу). У разі психічної декомпенсації і порушення поведінки за психопатоподібним типом у цих дітей крім порушень шкільної дисципліни (непосидючості, дратівливості, схильності до невмотивованих вчинків, конфліктів з вчителями, товаришами, агресії і т.п.) спостерігається асоціальна поведінка (ранній алкоголізм, злочинство, бродяжництво, схильність до нарко- і токсикоманії, сексуальні ексцеси). Для них характерна відсутність інтересу до шкільних занять. У всій їх поведінці переважає емоційно-вольова нестійкість, незрілість. Виражена інфантильність проявляється у веселому, безтурботному настрої зі схильністю до метушливості і настирливості, з відсутністю стійких уподобань при великій товариськості.

Основний рушійний мотив поведінки цих дітей – отримання задоволення. Від завдань, що вимагають навіть незначних зусиль, вони відмовляються; на уроках балакучі, розгальмовані, часто відволікаються; в будь-якому виді діяльності імпульсивні, нетерплячі і непостійні. Через підвищену сугестивність вони часто залучаються до конфліктів і стають знаряддям скоєння правопорушень або злочинів; легко, незважаючи на підвищений рівень тривожності, піддаються впливу сторонніх людей. Незрілі форми самоствердження проявляються у таких дітей в хвастошах, примітивних вигадках.

Переважаючі афективної збудливості і рухової розгальмованості проявляються у більшості дітей в надзвичайній дратівливості, схильності до агресивної розрядки. З незначного приводу вони, наприклад, можуть кинути в учителя, в товариша книгу або зошит, розірвати підручник, почати бійку,

нецензурно лаятися. Характерно, що афективна реакція цих дітей далеко не адекватна причинам, що її викликали.

З інтелектуальною недостатністю часто контрастує своєрідна дорослість інтересів, їх одностороння життєва спрямованість, мрії про заміжжя, сім'ю, хорошу роботу. Часто афективна збудливість провокується загостреним самолюбством, нетерпимістю до критики, протестом, негативізмом стосовно авторитету дорослих. Глузування з приводу інтелектуальної недостатності викликають у них бурхливі афективні спалахи з агресією, бійками, прагненням до самоствердження і доказу свого фізичного переваги. У цих дітей відзначаються коливання настрою, що супроводжуються злостивістю, похмурістю, підозрілістю [47].

Потрібно зауважити, що в генезі труднощів поведінки дітей з інтелектуальною недостатністю важливе значення має їх несприятливе становище в класному колективі. Звідси зневажливе ставлення до колективу класу, прагнення уникнути спілкування з однокласниками, конфліктні відносини з класним керівником і т. п. Найбільш негативними чинниками, що впливають на поведінку школярів з інтелектуальною недостатністю, є сімейно-побутове неблагополуччя, негативний середовищний вплив поза сім'єю і порушення організаційно-нормативних та педагогічних вимог до умов їх виховання.

Спираючись на здійснений аналіз соціально-психологічних особливостей та характеристик дітей з порушеннями розвитку інтелекту, можна стверджувати, що вони характеризуються підвищеним рівнем ризику соціально-педагогічної дезадаптації та потребують в цьому плані підвищеної уваги та дієвих заходів соціально-педагогічного супроводу.

1.3. Забезпечення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як науково-педагогічна проблема

Деадаптивна поведінка у осіб з інтелектуальною недостатністю є серйозною і масштабною проблемою сучасної соціальної педагогіки. В силу того, що адаптаційний потенціал дітей з розумовими порушеннями по відношенню до здорових дітей знижений, і вони недостатньо осмислюють та усвідомлюють ті соціальні ситуації, що складаються навколо них, у цих дітей часто виникають соціально-психологічні труднощі там, де у звичайних дітей ці завдання вирішуються без особливого напруження. Діти з відставанням розумового розвитку відрізняються не тільки особливостями пізнавальної діяльності, а й, характером та змістом соціально-психологічних проблем, а також особливостями процесів соціально-педагогічної адаптації [4].

Якісні відмінності адаптації таких дітей у порівнянні з нормою проявляються в динаміці адаптаційного процесу. Його початкова стадія, або етап генералізованого реагування особистості на проблемну ситуацію, в нормі має виразні кордони: здорова дитина повністю зосереджена на проблемі, якийсь час вона не може вирішувати інші завдання, до тих пір, поки не включаться в роботу адаптивні психічні процеси та не знизять загальний рівень емоційної напруженості. У дитини з порушенням інтелекту цей етап зазвичай нетривалий, захисні механізми включаються миттєво, часто до того як вона встигає осмислити ситуацію, що склалася. Буває так, що життєва проблема, з якою зіткнулася дитина з розумовими порушеннями, усвідомлюється як актуальна із запізненням, і тоді можна спостерігати так звані відстрочені деадаптивні реакції.

Психічне напруження у здорових дітей на початковому етапі адаптації наростає поступово і плавно, в той час як для дітей з недоліками інтелектуального розвитку характерні експлозивні емоційні реакції [65]. Важлива відмінність спостерігається і в якості адаптивних процесів. Залежно

від типу особистості у здорової дитини в адаптацію можуть включатися різні психологічні захисту. Наприклад, для астенічної особистості більш характерний захисту за типом витіснення і придушення; для психастенічної – за типом раціоналізації та інтелектуалізації; для демонстративної – за типом перенесення, регресії тощо. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку частіше вдаються до більш примітивних захисних механізмів: заперечення проблемної ситуації, втеча від неї, агресія або ідентифікація своєї поведінки з поведінкою оточуючих [45].

Відповідно виявляється різним і результат адаптації. Звичайна дитина в кінцевому підсумку найчастіше знаходить творче рішення своєї життєвої проблеми. Кожна успішна адаптація збагачує її новим життєвим досвідом, підвищує її адаптивність і сприяє особистісному зростанню. Стани дезадаптації, якщо вони виникають, протікають в типовій формі невротичних або характерологічних реакцій. У випадку розумових порушень адаптація частіше носить незавершений характер, і новий життєвий досвід формується з труднощами. Руйнування старих стереотипів поведінки може призводити до утворення дезадаптивних стереотипів. Тому тонку грань між адаптацією та дезадаптацією у таких дітей виявити складно.

Життєвий шлях молодшого школяра з розумовою відсталістю виглядає як суцільний ланцюг адаптації і дезадаптації за допомогою дуже обмежених психологічних захистів, що сформувалися в жорсткій залежності від навколишньої соціальної, частіше сімейної, ситуації. Будь-яких переломних моментів в житті дитини з порушеннями інтелекту зафіксувати майже не вдається. Стани дезадаптації можуть виникати спонтанно у зв'язку з незначними для зовнішнього спостерігача причинами. Особливості адаптації дітей зі зниженим інтелектом визначають підходи до їх соціально-педагогічного супроводу. Такі діти не в змозі повністю нести відповідальність за власну долю. Сім'ї таких дітей теж часто бувають неблагополучними в плані нервово-психічного і морального здоров'я [6].

Розгляд питання забезпечення соціально-педагогічної адаптації дітей з

порушеннями інтелектуального розвитку буде доречно розпочати з аналізу основних підходів до вивчення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Ще в працях Я. Коменського та Песталоці можна знайти перші гуманістичні ідеї та оптимістичні прогнози щодо виховання та навчання дітей з розумовими порушеннями, а також перші класифікації порушень та методичні рекомендації. В XIX ст. відкриваються перші спеціальні заклади освіти. Таким чином, був покладений початок клінічному, психологічному та педагогічному напрямам у вихованні та навчанні, а також в наданні допомоги та підтримки особливим дітям.

З середини XIX ст. об'єктом пильної уваги педагогів стали діти з труднощами навчання, що мали легкі порушення інтелектуального розвитку. Прогресивні лікарі, педагоги та суспільні діячі боролися за максимальний розвиток дітей з розумовими порушеннями, щоб залучити їх до суспільно корисної активності та праці. Це було тісно пов'язано з проблемою боротьби зі злочинністю та антисоціальними проявами. На початку XX ст. в західноєвропейських країнах, США та Росії сформувались 3 основних типи закладів освіти для дітей з порушеннями інтелекту:

- 1) лікарсько-виховні заклади, в яких провідне місце займала медична допомога;
- 2) притулки для розумово відсталих;
- 3) допоміжні класи та школи [39].

На теперішній час в більшості країн світу дітям з порушеннями інтелекту забезпечена можливість освоєння нескладної професії, а також отримання елементарних знань, вмінь та навичок у відповідності з їх обмеженими можливостями. В сучасній Україні існує система спеціальної (корекційної) освіти, розроблені та перебувають в активному застосуванні особливі методи виховання та навчання такі дітей, що сприяє найбільш раціональному використанню їх можливостей та оптимальному включенню їх в соціальне середовище.

М. Калугін зазначає, що в теорії та практиці навчання та виховання дітей

з порушеннями інтелектуального розвитку можна виділити два ключові підходи: інтегративний та диференційний (спеціальний). Ключова ідея інтегративного підходу – це включення дитини з розумовими порушеннями в єдиний потік з дітьми, які характеризуються нормативним розвитком. Саме в межах інтегративного підходу було розроблено концепцію інклюзивної освіти. У зв'язку з цим з'явилися нові форми інтегрованого навчання: інклюзивні класи в загальноосвітніх школах для дітей з порушеннями інтелекту [39].

Представники диференційного підходу відстоюють ідею необхідності відокремлення дітей з особливими освітніми потребами в спеціальні заклади освіти, в яких можна створити найбільш сприятливі умови для їх розвитку, виховання та в подальшому успішної соціально-педагогічної адаптації.

Оскільки випускники спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушенням інтелектом як правило поповнюють робочі колективи промислових та сільськогосподарських підприємств, М. Калугін в якості окремого ефективного підходу до їх успішної соціально-педагогічної адаптації пропонує диференційний підхід на основі комплексного вивчення школярів спеціальних шкіл з акцентом на посилене фізичне виховання не тільки на уроках фізкультури, але і на інших уроках. Зважаючи на те, що робота на промислових та сільськогосподарських підприємствах передбачає гарний фізичний розвиток працівника, а норми виробітки для випускників спеціальних шкіл, які мають порушення інтелекту, нічим не відрізняються від працівників з нормативним розвитком, цей підхід заслуговує на увагу та більш детальне розкриття. Фактично мова йде про прогресивний погляд на соціально-педагогічну адаптацію дітей з порушенням інтелектом, в якому ведуча роль віддається корекційному принципу опори на збережені ланки розвитку дитини та їх використання для пристосування особливого учня до соціальної ситуації розвитку. На думку розробника даного підходу фізичне виховання, що здійснюється у відповідності з завданнями трудової та професійної підготовки в школі, має сприяти формуванню професійно значущих рухових актів, що здійснюються в процесі виробництва та забезпечити необхідний рівень

витривалості. Учні спеціальних шкіл для дітей з порушеннями розвитку інтелекту потребують набуття знань та практичних навичок для самостійного трудового життя в суспільстві. Як вказує М. Калугін гарна фізична підготовка, що має культивуватися з молодшої школи, полегшує учням з розумовими порушеннями адаптацію до майбутніх робочих навантажень, скорочує терміни засвоєння трудових навичок та, таким чином, сприяє нормальній соціальній адаптації та навіть соціальній захищеності. Досягти даної мети за допомогою засобів фізичного виховання – досить реальне завдання [39].

Клінічна диференціація учнів передбачає психолого-педагогічну диференціацію, що обумовлює вибір форм організації учнів, методів та прийомів, змісту фізичного виховання та навчання. Тут слід зауважити, що в процесі фізичного виховання повинна здійснюватись і компенсація можливих порушень опорно-рухового апарату і функціонально поєднаних з ними систем дихання, кровообігу, теплообміну та їх нервової регуляції. Від функціонування цих систем залежить здатність організму до виконання фізичних навантажень. Нормалізація розвитку організму в цілому або окремої системи можлива через вдосконалення морфофункціонального стану скелетних м'язів, що обґрунтовує домінуюче значення нормалізації їх діяльності засобами фізичної культури. На думка І. Аршавського стимуляція вікового розвитку рухових здібностей – ефективний шлях покращення інтелектуального розвитку [2, 5].

Оскільки наше емпіричне дослідження буде проводитись з молодшими школярами спеціальної школи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно враховувати фізіологічні особливості даної вікової категорії у зв'язку із застосуванням до них практики посиленого фізичного виховання. В фізіологічних дослідженнях А. Смирнова підкреслюються деякі особливості фізичного розвитку молодших школярів: непропорційне тіло, інтенсивний ріст тіла на кінцівок, зростання сили м'язів, збільшення життєвої ємкості легень. Всі особливості дають змогу пересвідчитись, що в даному віці дитина найбільше потребує руху. В молодшому шкільному віці відбувається значне збільшення ваги. Дитина знаходиться в стані накопичення сил [54].

Для дітей з порушеннями інтелекту характерні патологічні відхилення в розвитку опорно-рухового апарату, затримка фізичного розвитку, недостатня сформованість скелетно-м'язової системи та основних її функцій: сили, швидкісних реакцій, координації, витривалості, що потребує ранньої та диференційованої корекції. В процесі формування рухових навичок особливо важливо враховувати пластичність нервової системи, завдяки чому дитина швидко засвоює основні рухи. Ступінь пластичності нервової системи підвищується під впливом спеціальних навчальних занять, що містять елементи фізичної корекції. Окремі автори вважають, що чим раніше починається формування різноманітних рухових навичок, тим пластичніше стає нервова система з точки зору пристосувального ефекту.

На думку М. Калугіна у відповідності до диференційованого підходу до соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеним інтелектом на основі їх фізичного виховання, комплекси вправ для кожної форми занять повинні мати конкретну мету, бути диференційованими для різних клінічних груп учнів, приблизні комплекси із зазначенням виду та характеру вправ мають бути представлені в навчальних програмах. Необхідно вчити дану категорію дітей правильним робочим позам, формам проведення відпочинку в процесі навчального дня, фізичному та психічному розслабленню та іншим прийомам для профілактики втоми, більш тривалої підтримки гарної працездатності [39].

В основу даного підходу покладений також механізм інтеріоризації винайдений та описаний Л. Виготським. Дитина оволодіваючи новими діями спочатку під керівництвом та за допомогою дорослого поступово вчиться виконувати їх самостійно. Таким чином, навчання випереджає розвиток та веде його за собою. Отже, правильно організована педагогічна діяльність щодо підвищення рівня соціально-педагогічної адаптації спирається на ті рухові вміння, які формуються у дитини під керівництвом дорослого, а потім вільно використовуються в діяльності. Фізичній культурі в спеціальних школах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку належить значне корекційно-виховне значення. Вона є одним з потужних засобів сенсомоторного виховання,

важливим стимулом психічного розвитку дитини з таким діагнозом, що лежать в основі її успішної соціально-педагогічної адаптації [22].

Важливим механізмом забезпечення дітей з порушенням інтелектуального розвитку належним рівнем соціально-педагогічної адаптації є соціальне навчання та наслідування. Детальне обґрунтування дана ідея знайшла в теорії соціального навчання А. Бандури [7]. Дещо відступаючи від традицій класичного біхевіоризму, науковець стверджує, що засвоєння нових форм поведінки можливе не тільки на основі власного досвіду, але і шляхом спостереження за проявами інших людей: «Здатність навчатися шляхом спостереження дає людям можливість освоювати складну, комплексну поведінку без необхідності довго й нудно вивчати її методом проб та помилок. Скорочення процесу засвоєння поведінки через спостереження є життєво важливим як для розвитку, так і для виживання» [7, 26]. А. Бандура впевнений, що деякі складні види поведінки можуть виникати тільки за допомогою моделювання: «...дуже складно уявити собі процес соціальної передачі інформації, в якому мова, стиль життя, практика культури передаються новому члену суспільства виключно через вибіркоче підкріплення успішної поведінки, без використання моделей, що представляють собою зразки культурної поведінки» [7, 26]. Таким чином, дитина схильна наслідувати ті чи інші прояви дорослого, що дає їй змогу успішно вирішувати проблеми, не вдаючись до довготривалого пошуку та реалізації безлічі можливих рішень. Це може стосуватися не тільки конкретних форм зовнішньої поведінки, але і таких узагальнених «вищих» людських проявів як культура, цінності та смисли, що передаються в ході взаємодії як через безпосередню демонстрацію та приклад, так і через символи.

Вивчаючи ефекти соціального впливу Ф. Зімбардо та М. Ляйппе вказують на те, що механізм наслідування обов'язково працює в різних сферах соціального впливу. Науковці виділяють декілька таких сфер: міжособистісне середовище, спеціально створене середовище переконання, засоби масової інформації [34]. Педагогічна взаємодія безсумнівно належить до спеціально

створеного середовища переконання, оскільки ключова функція вчителя – здійснювати навчальний та виховний вплив на учня. Тому механізм описаний А. Бандурою буде обов'язково проявлятися під час педагогічного процесу. Довготривалість навчального процесу, а значить і тривале перебування під педагогічним впливом, призводить до стійких змін особистісних структур учня, підвищуючи його соціально-педагогічну адаптацію.

В питанні успішного забезпечення соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку особливу роль відіграє вчення про компенсаторні процеси в розвитку даної категорії дітей (Л. Виготський) [22]. Особливе значення в рамках нашого кваліфікаційного дослідження мають наступні положення даної концепції:

- виховання дітей з різними дефектами має базуватися на тому, що одночасно з дефектом існують психологічні тенденції протилежного напрямку, наявні компенсаторні можливості для подолання дефекту, що саме вони виступають на перший план в розвитку дитини і повинні бути включені в виховний процес як його рушійна сила. Побудувати весь виховний процес по лінії природних тенденцій до надкомпенсації – значить не пом'якшувати тих труднощів, які виникають з дефекту, а спрямовувати всі сили для його компенсації, висувати тільки ті завдання і в тому порядку, які відповідають поступовості становлення всієї особистості під новим кутом;

- вплив дефекту завжди двосторонній та суперечливий: з одного боку він послаблює організм, підриває його діяльність, є мінусом; з іншого – саме тому, що він ускладнює і порушує діяльність організму, він служить стимулом до підвищеного розвитку інших функцій організму. Тобто мінус дефекту перетворюється в плюс компенсації, а недолік виявляється стимулом підвищеного розвитку і діяльності;

- доля компенсаторних процесів і процесів розвитку в цілому залежить не тільки від характеру і тяжкості дефекту, але і від соціальної реальності дефекту, тобто від тих труднощів, до яких призводить дефект з точки зору соціальної позиції дитини. У дітей з порушеннями компенсація протікає в абсолютно

різних напрямках залежно від того, яка ситуація створилася, в якому середовищі дитина виховується, які труднощі виникають для неї з цієї «прогалини» розвитку;

- у разі більш-менш значних пошкодженнях організму компенсація як складний багатогранний процес перебудови функцій організму при порушених або втрачених функціях розвивається поступово, має певні стадії розвитку, що характеризуються особливим складом і структурою динамічних систем нервових зв'язків;

- компенсаторні процеси залежать від багатьох умов. До них відносяться структура порушення, індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, рівень фізичного або психічного розвитку, ступінь тяжкості дефекту і цілий ряд соціальних умов [22].

Важливо знання компенсаторних механізмів, тому що соціальна адаптація дітей з порушенням розумового розвитку неможлива без корекції і компенсації відхилень у фізичному розвитку.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАХОДІВ СПРЯМОВАНИХ НА ПІДВИЩЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

2.1. Експериментальне вивчення особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушенням інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру

Мета емпіричного дослідження в рамках нашої кваліфікаційної роботи полягає в експериментальному вивченні особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушенням інтелекту, що дасть можливість розробити систему педагогічних заходів її підвищення в умовах перебування даної категорії дітей в умовах навчально-реабілітаційного центру. При цьому передбачається, що найбільш проблемними зонами соціально-педагогічної адаптації дітей з порушенням розумового розвитку будуть знижені побутові знання та навички, недостатня самостійність та мотивація до здійснення навчально-пізнавальної діяльності, недостатня сформованість навичок міжособистісної комунікації. Для досягнення мети кваліфікаційної роботи та перевірки висловленого припущення було організовано експериментальне дослідження особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У процесі емпіричного дослідження нами було використано наступні види дослідницької діяльності:

- планування, організація та проведення констатуючого експерименту;
- математична обробка емпіричних даних;
- аналіз та узагальнення результатів.

Умовно проведене емпіричне дослідження включає в себе 2 етапи дослідницької діяльності:

1) констатуючий етап – включає в себе підбір методик, спрямованих на дослідження особливостей соціально-педагогічної адаптації, зокрема сформованості позиції школяра, усвідомлення задач перебування в закладі освіти, навчальної мотивації, соціально-побутового орієнтування, ступеню самостійності, сформованості навичок самообслуговування, а також проведення діагностичного обстеження дітей експериментальної вибірки. По відношенню до дітей з легкими порушеннями інтелекту застосовувались всі 3 методики. Дітей з помірними порушеннями інтелекту оцінювали класні керівники за методикою «Карта спостереження» Т. Зінкевич-Євстігнєєвої та Л. Нісневич, оскільки можливість участі самих дітей була значно обмежена у зв'язку з наявними порушеннями розумового розвитку (не можуть зрозуміти інструкції, не усвідомлюють завдання дослідження тощо).

2) етап розробки системи педагогічних заходів щодо покращення показників соціально-педагогічної адаптації – полягає в підборі та узгодженні комплексу педагогічних заходів з врахуванням особливих потреб та можливостей дітей з порушеннями інтелекту.

Отже, спираючись на викладені етапи емпіричного дослідження, можна сформулювати експериментальні завдання, вирішення яких дозволить перевірити достовірність висунутої гіпотези:

1) підбір та ретельне ознайомлення з процедурою проведення діагностичних методик для визначення особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей з інтелектуальною недостатністю;

2) здійснення діагностичного обстеження експериментальної групи молодших школярів з відповідною нозологією за опрацьованими методиками;

3) кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, що дозволить визначити проблемні зони соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеним інтелектом;

4) на основі отриманих результатів розробити систему педагогічних заходів підвищення рівня соціально-педагогічної адаптації зазначеної категорії дітей;

5) з метою більш глибокого осмислення системи запропонованих заходів представити її графічно;

б) розробити рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Експериментальною базою дослідження виступив Комунальний заклад освіти «Саксаганський навчально-реабілітаційний центр» ДОР». До вибірки емпіричного дослідження було включено учнів 1-го (9 учнів), 2-го (6 учнів) та 5-го класів (7 учнів), які у відповідності до протоколів ІМЦ (ПМПК) мають діагноз «Порушення інтелектуального розвитку легкого (помірного) ступеню». Загальна кількість досліджуваних – 22 учня (17 хлопчиків та 5 дівчат). З них 16 дітей мають розумові порушення легкого ступеню, а 6 – помірного ступеню. Використовувався тільки констатуючий експеримент. При цьому стать досліджуваних не враховувалась.

Для визначення особливостей соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту використовувалися наступні методики:

- проєктивна методика «Школа тварин» С. Панченко;
- методика оцінки мотивації навчально-пізнавальної діяльності М. Гінзбурга;
- методика «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстігнєвої та Л. Нісевич.

Проєктивна методика «Школа тварин» С. Панченко. Даний проєктивний діагностичний інструмент придатний для використання протягом всього періоду навчання у школі з метою виявлення типових психологічних труднощів шкільної адаптації та дозволяє оцінити особливості самооцінки, ступінь емоційної стійкості дитини, якість взаємовідносин з однокласниками, характер стосунків та ставлення до вчителя, сформованість позиції учня та ступінь усвідомлення задач шкільного навчання, загальний психоемоційний стан. Найбільш добре дана методика зарекомендувала себе саме в роботі з учнями молодшої школи: невизначеність стимульного матеріалу, атмосфера

доброзичливості та відсутність оцінок дозволяють дитині вільно спроектувати власне сприйняття шкільної ситуації на аркуш паперу. Крім того, малювання для молодших школярів є одним з найулюбленіших видів роботи.

У ході нашого дослідження ми використали фронтальну форму діагностики. Процедура діагностичного обстеження полягала у візуалізації за допомогою інструкцій дослідника лісової школи з наступним її зображенням дітьми у вигляді кольорового малюнку. Тому для роботи за методикою «Школа тварин» досліджуваних школярів було забезпечено аркушами паперу формату А4 та кольоровими олівцями.

Дослідник повідомляв школярам, що зараз вони отримають змогу зробити дивну подорож в чарівний ліс, після чого на фоні максимального розслаблення діти візуалізували сонячну галявину, на якій знаходилася уявна школа для тварин під відкритим небом. Діти намагалися яскраво уявити, які звірі вчать в цій школі, яка тварина знаходиться у ролі вчителя, чим зайняті учні, а також ототожнювали себе з певною твариною. На наступному етапі дослідник просив намалювати те, що у своїй уяві побачили діти.

Інтерпретація отриманих результатів за методикою передбачає якісний та кількісний аналіз отриманих показників. Якісний аналіз передбачає детальне вивчення наступних характеристик малюнків дітей: 1) просторове розміщення малюнку на аркуші – визначаються особливості самооцінки дитини; 2) особливості зображення контурів фігур – ступінь та спрямованість захисту від оточуючих; 3) сила натиску – емоційна стабільність / тривожність та психоемоційна напруженість; 4) зображення органів чуттів – визначають ступінь пізнавальної активності та зацікавленості в інформації, а також схильність до вербальної агресії; 5) оцінка якості та взаємодії персонажів – психологічна атмосфера в класі, розвиток комунікативної сфери; 6) характер стосунків між твариною-вчителем і твариною-учнем – особливості педагогічної взаємодії; 7) особливості зображення навчальної діяльності – спрямованість навчальної мотивації, сформованість позиції школяра; 8) колірна гама – визначається загальний психоемоційний стан.

Кількісний аналіз передбачає виставлення психологом експертних оцінок за оціночними шкалами, представленими у таблиці 3.1[59].

Таблиця 2.1

**Оцінкові шкали для кількісної інтерпретації проективної методики
«Школа тварин» С. Панченко**

Оцінкові шкали		Критерії оцінки	Бали
1. Загальна шкільна тривожність та емоційний фон ставлення до школи		Особливості зображення фігур, наявність великої кількості виправлень на малюнку, характер кольорової гами, штрихування, загальний настрій малюнку (загрозливий або радісний)	6
2. Тривоги у стосунках з вчителями		Зображення загрозливої фігури вчителя, хижа тварина у ролі вчителя, наявність бар'єрів між твариною-вчителем та твариною-учнем	2
3. Тривоги у стосунках з однокласниками		Наявність бар'єрів між тваринами-однокласниками, відсутність зображення засобів для спілкування, розворот діючих персонажів на 180°	2
4. «Загальна енергія» (ступінь активації НС, пізнавальна активність)		Кількість елементів на малюнку у порівнянні з малюнками інших досліджуваних, ступінь деталізації, схематичність зображення	6
5. Ідентифікація зі школою		Наявність на малюнку персонажа, який міг би бути ідентифікований як «Я», ступінь сумнівів у наявності такого персонажу	2
6. Шкільна мотивація	а) навчальна	Зображено навчальний процес та його атрибути (парти, дошка, учні, вчитель та ін.)	2
	б) спілкування	Зображено позаурочну взаємодію учнів	2
	в) ігрова	Зображено процес гри (самостійної або з однокласниками)	2

У таблиці наведено максимальну кількість балів, яку може бути нараховано за кожною шкалою. В залежності від вираженості ознак тієї чи

іншої шкали, кількість наданих балів може коливатися від нуля до максимально можливого показника. Оцінка загального рівня адаптації передбачала визначення кількості балів за кожною оціночною шкалою за таблицею 3.1 по кожному досліджуваному. Для подальшої обробки використовується наступна процедура: від загальної суми балів за оцінковими шкалами № 4, 5 та 6 віднімалася сума балів за шкалами № 1, 2 та 3. Таким чином сумарний показник адаптації може коливатися від (-10) до 10 балів.

В рамках нашого дослідження з урахуванням його завдань, а також соціально-психологічних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку обробка результатів їх вивчення за методикою С. Панченко здійснювалась за наступними діагностичними критеріями: 1) школа приваблює позанавчальними сторонами; 2) задачі шкільного навчання не усвідомлюються; 3) позиція школяра не сформована; 4) труднощі міжособистісних стосунків в класі; 5) вчитель сприймається як домінуюча, караюча фігура; 6) переважає негативний емоційний фон. У відповідності до інструктивних матеріалів до методики оцінка перерахованих критеріїв можлива з обов'язковим урахуванням видів діяльності тварин у ролі школярів, що зображена на дитячих малюнках, отриманих в результаті діагностики. Наприклад, зображення сторонніх видів діяльності уявних тварин (гра, спілкування, прогулянка по вулиці), що за інструкцією навчаються в школі та в момент малювання знаходяться на уроці може свідчити про те, що школа приваблює дитину позанавчальними сторонами. Заміна школярів іншими персонажами, відсутність на малюнку навчальних аксесуарів говорить про те, що задачі шкільного навчання усвідомлюються недостатньо, а позиція школяра несформована. Зображення конфліктної ситуації між тваринками-школярами, наявність бар'єрів між ними, зображення їх спинами один до одного може вказувати на труднощі міжособистісних стосунків учня з іншими учнями класу. Зображення тварини, що виконує роль вчителя, в негативному контексті – хижа тварина, наявність пазурів, гострих зубів, великі очі, масивний та дуже великий тулуб, що якби нависає над тваринками-учнями тощо – є свідченням того, що вчитель

сприймається дитиною як домінуюча, агресивна, страшна та переважно караюча фігура. Емоційний фон визначався за кольоровою гамою малюнка. Переважання сірого, коричневого, чорного, фіолетового кольорів (тобто кольорів неосновного спектру) є сигналом про те, що зі школою у дитини пов'язаний переважно негативний емоційний фон.

Методика оцінки мотивації навчально-пізнавальної діяльності М. Гінзбурга. Важливою складовою соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до умов навчально-реабілітаційного центру є ступінь сформованості так званої внутрішньої мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Необхідно зауважити, що загалом проблема зовнішньої та внутрішньої мотивації навчальної діяльності піднімалася неодноразово багатьма видатними психологами. Вперше на дану проблему звернула увагу Л. Божович, яка всі мотиви навчання розподілила на дві великі категорії. Мотиви першої категорії пов'язані зі змістом самої навчальної діяльності та процесом її виконання (пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності, в оволодінні новими знаннями, вміннями та навичками). Інша категорія мотивів навчання пов'язана з більш широкими відносинами дитини з навколишнім світом: спілкування з педагогами та однолітками, їх оцінки, схвалення, бажання учня зайняти певне положення в системі суспільних відносин [15]. Таким чином в основі внутрішньої мотивації навчальної діяльності лежить прагнення учня до саморозвитку, отримання задоволення від самого процесу навчання, розвитку власної пізнавальної сфери. Внутрішні мотиви обумовлені пізнавальною потребою суб'єкта та забезпечують високу пізнавальну активність [31]. При внутрішній мотивації мотив навчальної діяльності та її мета збігаються, представляють єдине ціле, а результат не відчужується від суб'єкта діяльності. За висловом В. Мільмана «мотивація внутрішнього типу, що характеризується соціалізованим особистісним сенсом, – це реальна внутрішня мотивація розвитку. Вона є необхідним чинником побудови внутрішньо гармонійної предметної структури навчальної діяльності, що оптимальним чином організує весь процес її реалізації. При домінуванні

зовнішніх мотивів створюється неадекватна, інвертована структура навчальної діяльності» [51, 131]. Формування внутрішньої мотивації – це ілюстрація класичного механізму зрушення мотиву на ціль, описаного О. Леонтєвим. Навчальна діяльність спочатку виступає як засіб досягнення бажаного (наприклад, позитивна оцінка), а згодом сама починає викликати інтерес та поступово стає метою. В. Мільман наводить приклади внутрішніх мотивів навчання: творчий розвиток в предметі навчання, дія з іншими та заради інших, пізнання нового, невідомого [51]. У випадку зовнішньої мотивації оволодіння змістом навчального предмету не є метою навчання, а виступає засобом досягнення інших цілей: навчальна діяльність розглядається як важливий інструмент, засіб досягнення бажаного, що лежить поза суб'єктом навчальної діяльності [31]. До класичних зовнішніх мотивів В. Мільман відносить: навчання як виконання обов'язку, навчання як звичне функціонування, навчання як засіб отримання лідерства та інших престижних зисків; навчання як засіб опинитися в центрі уваги. За результатами дослідження В. Мільмана, внутрішня мотивація навчальної діяльності тісно та позитивно пов'язана з пізнавальною активністю [51].

М. Гінзбург, розвинувши ці ідеї, розподілив всі мотиви навчання на п'ять класів: 1) пізнавальні (інтерес викликає сам навчальний матеріал, бажання володіти певною інформацією); 2) соціальні (мотив користі суспільству); 3) позиційні (самоствердження, отримання високого соціального положення); 4) внутрішні (інтерес до самого процесу діяльності); 5) зовнішні (діяльність виконується в силу зовнішньої стимуляції, примусу, досягнення інших цілей) [38]. Саме ця класифікація мотивів навчально-пізнавальної діяльності лягла в основу використаної нами авторської методики науковця, спрямованої на вивчення навчальної мотивації молодших школярів. Вона проводилась за наступним алгоритмом. На початку зустрічі з дітьми вони інструктувались наступним чином: «Зараз я прочитаю вам оповідання. А ви постарайтесь запам'ятати те, що я вам буду розповідати».

Потім досліджуваним учням зачитувалось оповідання наступного змісту:

«Хлопчики розмовляли про школу. Перший хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що мене мама примушує. Коли б не мама, я б у школу не ходив. Дітям показують малюнок, що характеризує зовнішній мотив (додаток А, Б, В).

Другий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що мені подобається вчитися, подобається робити уроки. Якщо школи не було б, я вчився б сам». Увагу дітей звертають на малюнок, в основі якого лежить навчальний мотив.

Третій хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що там можна пограти з іншими дітьми». Дітям показують картку, на якій зображено хлопчиків, які грають з м'ячем (ігровий мотив).

Четвертий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що хочу бути великим. У школі я почуваю себе дорослим та самостійним, а до того, як пішов в школу, я був маленьким». Дітям пред'являють малюнок, в основі якого лежить позиційний мотив.

П'ятий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що треба вчитися. Без навчання жодного діла не зробиш, а як вивчишся, то зможеш стати, ким хочеш». Перед дітьми кладуть картку, на якій хлопчик крокує до школи (соціальний мотив).

Шостий хлопчик сказав: «Я ходжу до школи тому, що там можна отримувати хороші оцінки». Дітям показують малюнок, який символізує мотив оцінки (хлопчик тримає зошит в руках, де червоним кольором стоїть оцінка «відмінно»).

Потім експериментатор ставив кожній дитині з досліджуваної групи: «Хто, по-твоєму, з них правий? Чому?», «З ким із цих дітей, ти хотів би сидіти за одною партою?», «З ким із них ти хотів би разом вчитися?». Діти послідовно здійснюють три вибори. Зроблені вибори розглядаються як актуальна навчальна мотивація дитини. На першому місці в ієрархії мотивів навчальної діяльності знаходиться той мотив, що має найбільш стимулюючий вплив на навчання. На другому місці – мотив, що також має стимулюючу силу, але не таку виражену. На третьому місці - прихований мотив, що може проявитися спонтанно, в сприятливих умовах.

За кожний вибір того чи іншого мотиву присвоюється певна кількість балів: зовнішній мотив оцінюється в 0 балів; навчальний мотив – в 5 балів; ігровий – 1 бал; позиційний – 3 бали; соціальний мотив – 4 бали; мотив оцінки – 2 бали.

Методика «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстігнеєвої та Л. Нісевич (див. додаток Г). Дана методика дозволяє узагальнити спостереження, кількісну та якісну оцінку педагога, а також розробити на цій основі програму індивідуального розвитку та навчання дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Діагностичне дослідження за методикою «Карта спостережень» дозволяє оцінити динаміці розвиток психічних функцій, навчальний, соціально-побутових навичок дитини. За результатами діагностики за допомогою даної методики складається психолого-педагогічний профіль особистості дитини з порушеннями розумового розвитку на момент обстеження. Аналіз психолого-педагогічного профілю, експертних оцінок та рекомендацій спеціалістів навчально-реабілітаційного центру дає можливість скласти висновки по кожній з досліджуваних дітей, що включають в себе:

- індивідуальні психологічні особливості дитини;
- сильні сторони особистості;
- індивідуальні особливості сприйняття
- зону найближчого розвитку;
- рекомендації щодо найбільш ефективних методів та прийомів розвитку та виховання;
- найбільш продуктивні види діяльності.

Для проведення досліджень за картою спостережень необхідні наступні матеріали: бланки «Карта спостережень за рівнем розвитку» (див. додаток Е), «Психолого-педагогічний профіль» (див. додаток Д).

Експерту (в нашому випадку педагогічному працівнику) пропонується поставити оцінку в інтервалі від 0 до 10 балів за шкалами та підшкалами, представленими в таблиці 2.2.

Враховуючи мету та завдання нашого дослідження класні керівники, що

виступили у ролі експертів, оцінювали дітей експериментальної групи тільки за шкалами №9, 10, 11 та 12, оскільки їх виявляється достатньо для формування повного уявлення про рівень соціально-педагогічної адаптації до умов навчально-реабілітаційного центру. При цьому слід зауважити, що карта спостережень дає ґрунтовну характеристику та містить конкретні вміння, що лежать в основі підшквал «Навички самообслуговування» та «Соціально-побутове орієнтування». Це дуже доречно для дослідження даної категорії дітей, оскільки саме ці вміння та навички є життєво необхідними для них, а також виступають системотвірними складовими їх соціально-педагогічної адаптації. Зокрема, рівень сформованості навичок самообслуговування спостерігаються за наступними показниками: 1) особиста гігієна; 2) одягання та роздягання; 3) прийом їжі. Спостереження за рівнем сформованості соціально-побутового орієнтування здійснюється за наступними критеріями: 1) знання та визначення частин тіла людини; 2) знання своєї адреси та членів сім'ї; 3) знання частин приміщення; 4) знання умов свого побуту та вміння в них орієнтуватися; 5) орієнтування на вулиці; 6) знання елементів та особливостей флори та фауни; 7) орієнтація у часі (дні тижня, пори року, годинник); 8) засвоєння соціальних норм та правил поведінки [35].

Таблиця 2.2

**Шкали методики «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстігнєвої та
Л. Нісневич**

	Критерії спостереження	Інтерпретація
1.	Сенсорно-перцептивна сфера	Спостерігається та оцінюється здатність дитини сприймати, впізнавати та співвідносити різноманітні сенсорні еталони, їх властивості та відносини. Педагог оцінює наскільки дитина володіє сенсорними еталонами кольору, форми, величини, чи знає напрями у просторі, чи вміє орієнтуватися у просторі
	- сприйняття кольору	
	- сприйняття форми та величини	
	- орієнтація у просторі	
2.	Увага	Оцінюється здатність дитини розподіляти увагу між різними видами діяльності,
	- концентрація уваги	

Продовження таблиці 2.2

	- стійкість уваги	утримувати її на якій-небудь діяльності, переключати увагу з одного виду діяльності на інший, не відволікатися на сторонні подразники
	- переключення уваги	
3	Пам'ять	Кількісно оцінюється здатність дитини до довільного запам'ятовування, ступінь розвитку механічної пам'яті під час запам'ятовування віршів, текстів та ін.
		Швидкість та міцність запам'ятовування соціальних вмінь та навичок
4	Мислення	Оцінюються розумові здібності дитини. Як правило мислення у дітей з порушеннями інтелекту – конкретне. Але вони можуть встановлювати елементарні причинно-наслідкові зв'язки в побутовій обстановці
5	Мова	Оцінюється здатність дитини розуміти звернену до неї мову, чистота мова (чіткість та правильність звуковимови), лексична сторона мови, вміння розказувати та переказувати
	- розуміння мови	
	- виразність мови	
	- лексика	
	- здатність до переказу та розповіді	
6	Уявлення про себе. Творчі прояви	Досліджується ставлення дитини до самої себе, до своєї зовнішності, можливостей та здібностей
7	Емоційно-вольова сфера	Досліджуються особливості емоційно-вольової сфери дитини: врівноваженість, збалансованість емоційний процесів; тенденції до самостійності, відповідальності, цілеспрямованості дій
	- імпульсивність - рефлексивність	
	- тривожність - спокій	
	- агресивність - миролюбство	
	- мотивація навчальної діяльності	
	- мотивація трудової діяльності	
	- тенденція до самостійності	
	- тенденція до відповідальності	
- тенденція до цілеспрямованих дій		
8	Психомоторний розвиток	Оцінюються індивідуальні особливості та стан психомоторної сфери
	- дрібна моторика рук	

Продовження таблиці 2.2

	- загальна координація рухів	
	- міміка	
9	Соціально-побутова адаптація	Досліджується актуальний стан та динаміка розвитку у дитини соціальний вмінь та навичок, рівень її пристосованості до умов оточуючої дійсності
	- навички самообслуговування	
	- соціально-побутове орієнтування	
10	Навички навчальної діяльності	Оцінюється рівень навчальних досягнень дитини по читанню, письму, рахунку.
11	Трудові вміння та навички	Рівень сформованості трудових вмінь та навичок
12	Комунікативність	Оцінюється товарицькість дитини

При визначенні загального рівня соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеним інтелектом ми орієнтувалися на критерії соціально-педагогічної адаптації описані М. Гладиш та Т. Соловйовою [27]. Дослідниці виділили три ключові критерії для оцінки соціально-педагогічної адаптації осіб з особливими освітніми потребами:

1) когнітивний критерій – передбачає пізнавальну активність та пізнавальний інтерес дітей, обізнаність щодо змісту соціальних норм та правил суспільної взаємодії, усвідомлення ролі освітнього середовища та знання особливостей освітньо-реабілітаційного процесу, знання своїх прав та обов'язків;

2) емоційно-мотиваційний критерій – прагнення та спрямованість на взаємодію учнів з соціальним середовищем навчально-реабілітаційного центру, вміння проявляти адекватні до ситуації емоції, контролювати свої емоційні стани;

3) поведінковий критерій – ступінь розвитку уміння ставити життєві цілі та організовувати діяльність на шляху до їх досягнення, вміння активно та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем, вміння будувати свою соціальну активність відповідно до норм та правил спілкування прийнятих у сучасному суспільстві, володіння культурними засобами спілкування, вміння

здійснювати активну комунікативну взаємодію [27]

Таблиця 2.3

Середні бали експертних оцінок класних керівників за методикою «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстігнєвої та Л. Нісевич

Діагностичні шкали	Соціально-побутова адаптація		Навчальні навички	Трудові навички	Комунікативність
	Навички само-обслуговування	Соціально-побутове орієнтування			
\bar{x} (середнє значення)	4,23	5,32	5,32	6,68	4,31

В результаті проведення констатувального експерименту було емпірично встановлено ряд особливостей соціально-педагогічної адаптації до умов навчально-реабілітаційного центру у дітей молодшої школи з легкими та помірними порушеннями інтелектуального розвитку.

Щодо основних компонентів соціально-педагогічної адаптації встановлених за картою спостережень Т. Зінкевич-Євстігнєвої та Л. Нісевич (дітей оцінювали класні керівники відповідних класів), то найменший середній бал досліджуваними учнями було отримано за шкалою «Навички самообслуговування» ($\bar{x} = 4,23$) та «Комунікативність» ($\bar{x} = 4,31$) (табл. 2.3, рис. 2.1, додаток Е).

Найбільший середній бал респондентами було отримано за шкалою «Трудові навички» ($\bar{x} = 6,68$). Може видатися суперечливим те, що між рівнем розвитку навичок самообслуговування та трудовими навичками є значна різниця.

Адже може скластися враження, що вони мають бути пов'язаними та доповнюють один одного. Такий результат можна пояснити тим, що трудовою

діяльністю в умовах навчально-реабілітаційного центру учні займаються під керівництвом дорослого.

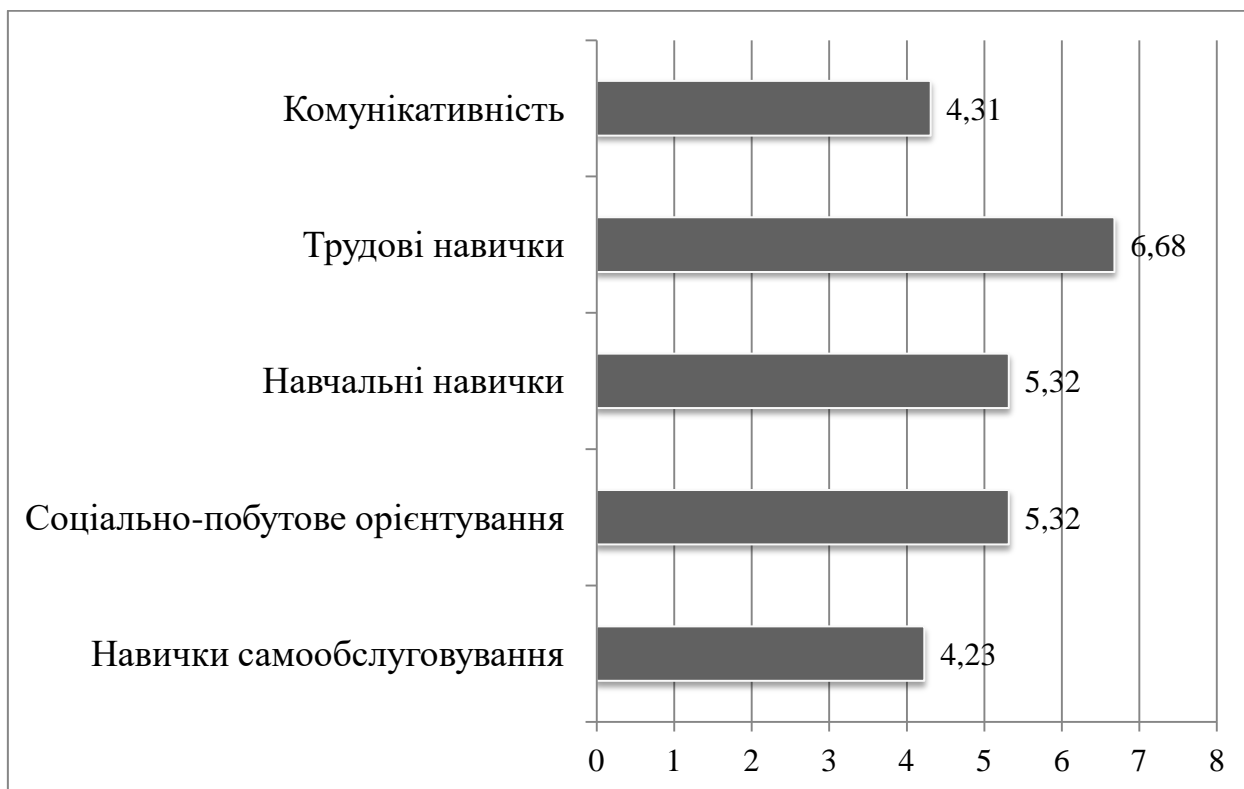


Рисунок 2.1 – Гістограма сформованості основних компонентів соціально-педагогічної адаптації у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Тобто рішення про здійснення тих чи інших трудових операцій приймає вчитель (вихователь), а діти тільки виконують. В той час як сфера самообслуговування (як власне і комунікативна сфера) в більшій мірі знаходиться в підпорядкуванні самої дитини.

Порушення інтелектуального розвитку призводять до того, що дитина не може вчасно зрозуміти необхідність виконання тих чи інших дій щодо гігієни тіла, власного одягу тощо.

В результаті діагностики адаптації досліджуваних учнів за методикою С. Панченко «Школа тварин» встановлено, що 12 / 75,0 % дітей недостатньо усвідомлюють задачі шкільного навчання. В такої ж кількості дітей не сформована позиція школяра (не ототожнюють себе зі школярем). 8 / 50,0 %

дітей школа приваблює позанавчальними сторонами (ігри, розваги, прогулянки).

В 3 / 18,75 % учнів діагностовано труднощі міжособистісних стосунків в класі. В цілому можна говорити про цілий ряд утруднень, з якими стикаються діти в процесі соціально-педагогічної адаптації до умов навчання в навчально-реабілітаційному центрі, що підтверджує гіпотезу дослідження (таблиця 2.4).

Отримані результати ілюструють яким чином порушення інтелектуального розвитку позначаються на окремих показниках та критеріях соціально-педагогічної адаптації.

Показово, що найбільш вразливими виявляються показники в основі яких лежать саме когнітивні здібності дитини.

Наприклад, усвідомлення задач шкільного навчання можливе тільки за умови повноцінного функціонування інтелекту та відповідно його розвитку в межах вікової норми, чого, зважаючи на встановлений діагноз, у досліджуваних дітей, нажаль, не спостерігається.

Те ж саме можна стверджувати і про сформованість позиції школяра, що виражається у ступені мисленнєвого самоототожнення дитини з роллю школяра та вільним прийняттям нею як зовнішніх атрибутів справжнього школяра, так і відповідних внутрішніх зобов'язань.

Труднощі міжособистісного спілкування в даній категорії дітей в кінцевому підсумку також дуже тісно пов'язані з особливостями їх інтелектуального розвитку.

Такі результати, отримані шляхом застосування методики С. Панченко «Школа тварин», в котрий раз підтверджують, що рівень інтелектуального розвитку відіграє роль ключового та системотвірного чинника, що визначає особливості протікання соціально-педагогічної адаптації дитини до умов навчально-реабілітаційного центру.

Таблиця 2.4

Результати діагностики показників соціально-педагогічної адаптації за методикою С. Панченко «Школа тварин»

№ з/п	Критерії оцінювання за методикою «Школа тварин»	Кількість / відсоткова частка дітей
1.	Школа приваблює позанавчальними сторонами	8 / 50,0%
2.	Задачі шкільного навчання не усвідомлюються	12 / 75,0%
3.	Позиція школяра не сформована	12 / 75,0%
4.	Труднощі міжособистісних стосунків в класі	3 / 18,75%
5.	Вчитель сприймається як домінуюча, караюча фігура	2 / 12,5%
6.	Переважає негативний емоційний фон	0 / 0,0%

За результатами емпіричного дослідження можна також констатувати досить низький рівень самостійності та мотивації дітей в процесі навчання. За методикою М. Гінзбурга встановлено, що 56,25 % дітей мають недостатньо сформовану навчальну мотивацію. 25,00 % учнів притаманна зовнішня мотивація навчальної діяльності, що свідчить про необхідність постійного зовнішнього контролю зі сторони дорослих за їх навчальною діяльністю та несамостійність дітей в плані пізнавальної активності. В 12,50 % дітей зафіксовано ігрову мотивацію навчальної діяльності, що свідчить про незрілість

їх мотиваційної сфери. Тільки 6,25 % респондентів мають сформовану навчальну мотивацію (рисунок 2.2).

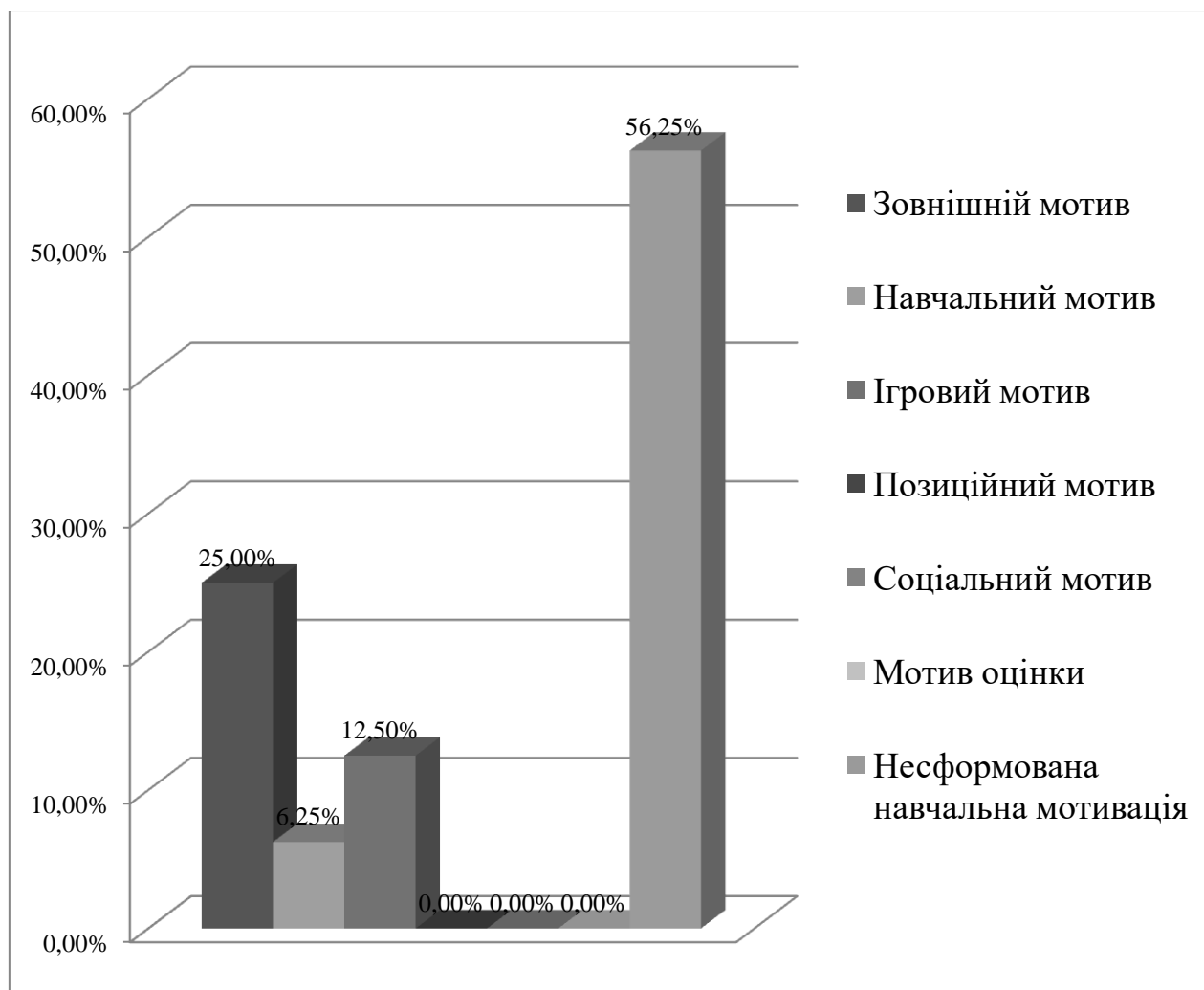


Рисунок 2.2 – Вираженість різних видів мотивів навчально-пізнавальної діяльності, визначених за методикою М. Гінзбурга.

Досить показовим є встановлений факт переважання зовнішньої та ігрової мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Можна стверджувати, що учні з зовнішньою мотивацією навчання не в змозі самостійно усвідомити значущість шкільного навчання, засвоїти його мету і задачі та в наслідковому результаті «віддають» контрольно-стимулюючу функцію комусь із дорослих. В результаті батькам таких дітей, педагогам доводиться під зовнішнім тиском стимулювати їх навчально-пізнавальну діяльність, прикладати зусиль для того, щоб дитина виконувала навчальні завдання, зосереджувала увагу на

навчальному матеріалі, виконувала інструкції вчителя тощо. Переважання ігрової мотивації навчання свідчить про недостатню сформованість ведучого виду діяльності. Для молодшого шкільного віку ведучим видом діяльності є навчально-пізнавальна діяльність. Переважання ігрових видів діяльності під час навчальних занять свідчить про відставання психічного розвитку таких дітей, в основі якого лежать порушення інтелекту.

Отже, в результаті емпіричного дослідження було виявлено такі проблемні зони соціально-педагогічної адаптації зазначеної категорії учнів до умов навчально-реабілітаційного центру як знижені побутові знання та навички, недостатня самостійність та мотивація до здійснення навчально-пізнавальної діяльності, недостатня сформованість навичок міжособистісної комунікації, що узгоджується з гіпотезою магістерської роботи.

2.2. Система педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили переконатися в тому, що діти з порушенням інтелектом мають ряд труднощів протікання соціально-педагогічної адаптації, що пов'язані переважно з обмеженнями розумового розвитку, які накладають глибокий відбиток на всі сторони їх життєдіяльності та глобально окреслюють межі функціональних можливостей цих особливих дітей. Аналіз функціонування закладу освіти, який виступив базою нашого експериментального дослідження дозволяє виділити суттєві характеристики організації освітньо-реабілітаційного процесу, в яких вже враховано специфіку протікання соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Заклад спеціалізується на наданні освітньо-реабілітаційних послуг дітям з легкими та помірними порушеннями розумового розвитку. Розподіл відсоткових часток дітей з конкретними

нозологіями, які навчаються в даному навчально-реабілітаційному центрі виглядає наступним чином: 73 % дітей мають порушення розумового розвитку легкого ступеню; 27 % учнів мають порушення розумового розвитку помірного ступеню. При цьому загальна кількість учнів складає 236 учнів. Навчальною програмою передбачено викладання таких предметів як «Українська мова», «Математика», «Фізика в побуті», «Фізична культура», «Праця», «Історія». Історія викладається виключно в старших класах. Разом з цим здобувача освіти навчально-реабілітаційного центру пропонується широкий спектр корекційних дисциплін: лікувальна фізична культура, альтернативна фізична культура, соціально-побутове орієнтування, арт-терапія, ароматерапія, лікувальний масаж, розвиток мовлення, психомоторний розвиток, ритміка. Розпорядок дня вихованців закладу виглядає наступним чином:

- 7.00 – підйом;
- 7.30 – зарядка;
- 8.15 – сніданок;
- 9.00 – початок навчальних занять;
- 11.00 – другий сніданок;
- 11.20 – продовження навчальних занять;
- 13.45 – обід;
- 14.00 – групові корекційні заняття;
- 14.00 – 21.00 – години роботи вихователя;
- 17.00 – полуденок;
- 19.00 – вечеря;
- 21.00 – відхід до сну.

Такий короткий аналіз системи соціально-педагогічного супроводу та змісту освітньо-реабілітаційного процесу, сформованих в навчально-реабілітаційному центрі, дає змогу пересвідчитись про наявність широких можливостей для вдосконалення соціально-педагогічного супроводу з метою оптимізації процесів соціально-педагогічної адаптації досліджуваної категорії дітей.

В контексті розробки системи педагогічних заходів важливим є розгляд конкретних показників соціально-педагогічної адаптації, за трьома критеріями виділеними М. Гладиш. Так, на прикладі студентів вищих навчальних закладів, що мають особливі освітні потреби (мають інвалідність), дослідниця сформулювала показники для кожного з виділених критеріїв соціально-педагогічної адаптації. Показниками когнітивного критерію соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями визначено: 1) пізнавальний інтерес, самостійність; 2) знання освітнього середовища вищого навчального закладу; 3) усвідомлення сутності та переваг майбутньої професії. Показниками емоційно-мотиваційного критерію соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями визначено: 1) прагнення навчатися у вищому навчальному закладі; 2) ставлення до свого статусу як студента та до процесу навчання у вищому навчальному закладі; 3) стабільність емоційних станів. Показниками поведінкового критерію соціально-педагогічної адаптації студентів з обмеженими можливостями в нашому дослідженні визначено: 1) гнучкість та мобільність поведінки; 2) уміння використання потенціалу середовища вищого навчального закладу; 3) комунікативність [26].

З цілим рядом уточнень, а також якісним врахуванням можливостей розвитку дітей з порушеним інтелектом, ми можемо використовувати запропоновані показники як перспективні задачі забезпечення їх соціально-педагогічної адаптації в умовах навчально-реабілітаційного центру.

За результатами виявлених в результаті констатувального експерименту особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей з порушенням інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру було запропоновано систему заходів щодо підвищення її рівня.

Ключовими характеристиками запропонованої системи педагогічного впливу є те, що:

1) при підборі педагогічних заходів враховано специфічні особливості розвитку дітей з порушеннями інтелекту, зокрема їх виражену потребу в

руховій активності, схильність до практичних видів діяльності, переважання розвитку наочно-дійового типу мислення (особливо при помірних порушеннях інтелекту), переважання ігрових та зовнішніх мотивів здійснення навчально-пізнавальної діяльності;

2) підібрані заходи в повній мірі відповідають визначеним педагогічним «мішеням», тобто проблемним зонам соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

3) наведено саме змістовні заходи, а не напрями діяльності мікропедколективів та соціально-психологічної служби навчально-реабілітаційного центру;

4) окремі педагогічні заходи спрямовані одночасно на декілька проблемних зон соціально-педагогічної адаптації зазначеної категорії дітей (рисунок 2.3).

Система педагогічних заходів підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру включає:

1) Заходи, спрямовані на подолання недостатньої сформованості навичок міжособистісної взаємодії:

- активне впровадження психогімнастичних вправ в педагогічну взаємодію під час навчальних занять. Психогімнастика – вправи, що передбачають емоційну експресію, спілкування без слів за допомогою міміки, пантоміміки. Вони необхідні для розвитку навичок взаємодії та вираження емоцій;

- запровадження практики колективних творчих справ – наприклад, організація сумісного чергування, підготовка для святкових заходів, поздоровлень батькам тощо.

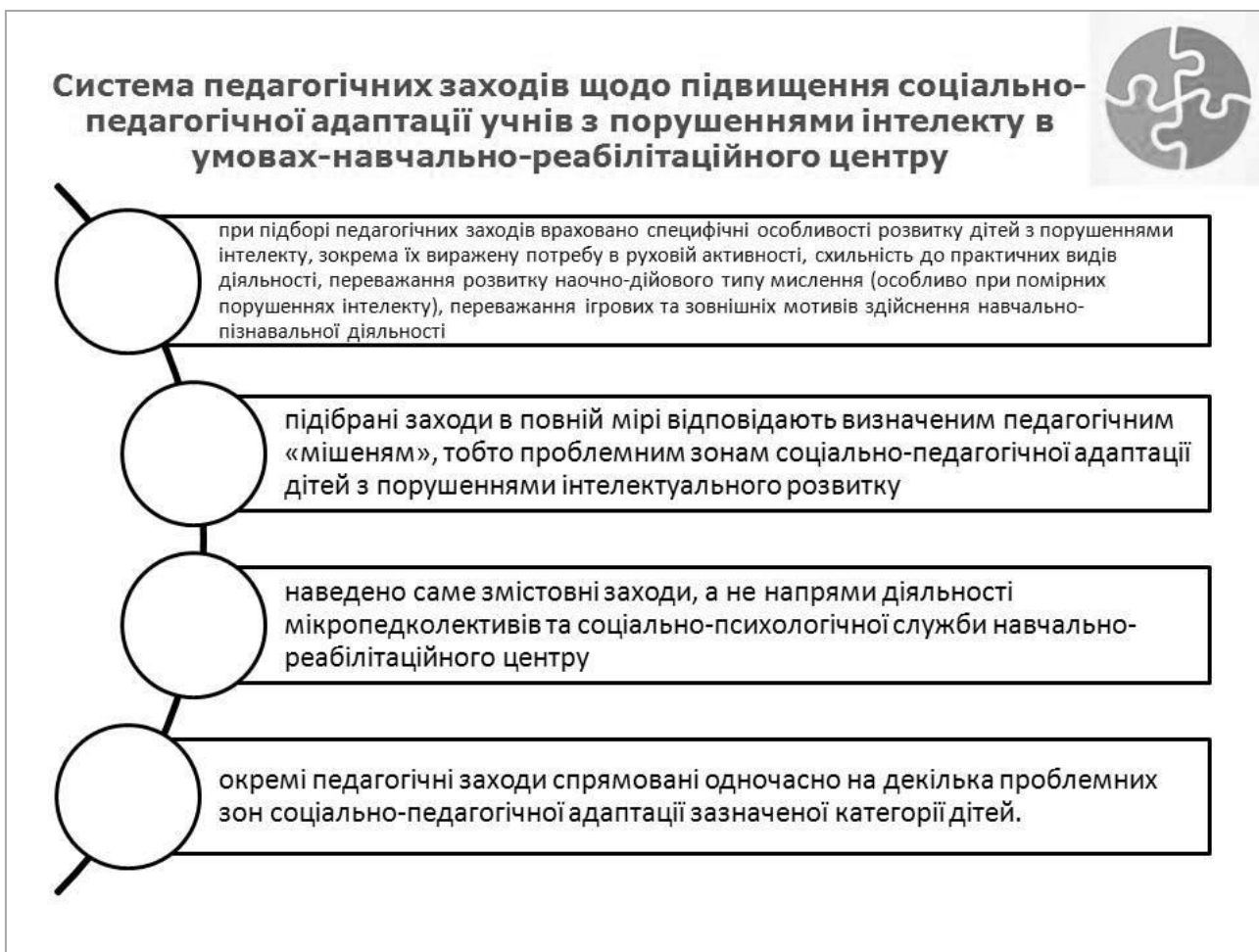


Рисунок 2.3 – Ключові характеристики системи педагогічних заходів підвищення рівня соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

2) Заходи, спрямовані на подолання несаможиттєвості та низької мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

- тренінги розвитку недорозвинених розумових операцій;
- широке включення елементів сюжетно-рольової гри до стандартної структури уроку. Побудова уроку на основі сюжетно-рольової гри з використанням відповідного інструментарію та ігрового інвентаря. Адже у багатьох дітей з таким діагнозом ігрова діяльність є провідним видом діяльності.

3) Заходи, спрямовані на інтенсивне формування побутових знань та навичок самообслуговування:

- проведення якісних занять соціально-побутового орієнтування (включені до навчальної програми);

- систематичне виконання побутових доручень вчителя, розподіл та виконання обов'язків щодо облаштування класного приміщення.

4) Універсальні заходи, що одночасно дозволяють впливати на всі виділені педагогічні «мішені»:

- запровадження практики рухливих загальношкільних квестів (наприклад, загальношкільна акція "слідопит");

- систематичне проведення спортивних заходів, підвищена увага до рухової активності дітей, групові спортивні вправи, що передбачають поділ на команди та мають елементи змагальності (див. додаток К).

Отже, запропоновані заходи повністю відповідають виявленим особливостям соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру.

Підтвердження в результаті проведеного емпіричного дослідження експериментальної гіпотези, в якій перераховано проблемні зони соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелекту, дозволяє розглядати їх в якості ключових мішеней соціально-педагогічного впливу. Таким чином, ми отримуємо можливість здійснити розподіл описаних вище конкретних заходів за критерієм їх спрямованості на подолання кожної з визначених проблемних зон (мішеней впливу) соціально-педагогічної адаптації здобувачів освіти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Так для підвищення рівня сформованості побутових знань та навичок самообслуговування використовуються такі заходи як:

- 1) якісне проведення занять соціально-побутового орієнтування, що включені до навчальної програми для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку;

- 2) систематичне виконання побутових доручень вчителя, розподіл обов'язків щодо облаштування класного приміщення;

3) запровадження практики рухливих загальношкільних квестів за типом загальношкільної акції «Слідопити»;

4) систематичне проведення загальношкільних та класних спортивних заходів. Групові спортивні вправи, що передбачають поділ на команди та мають елементи змагальності та конкуренції (рис. 2.4).

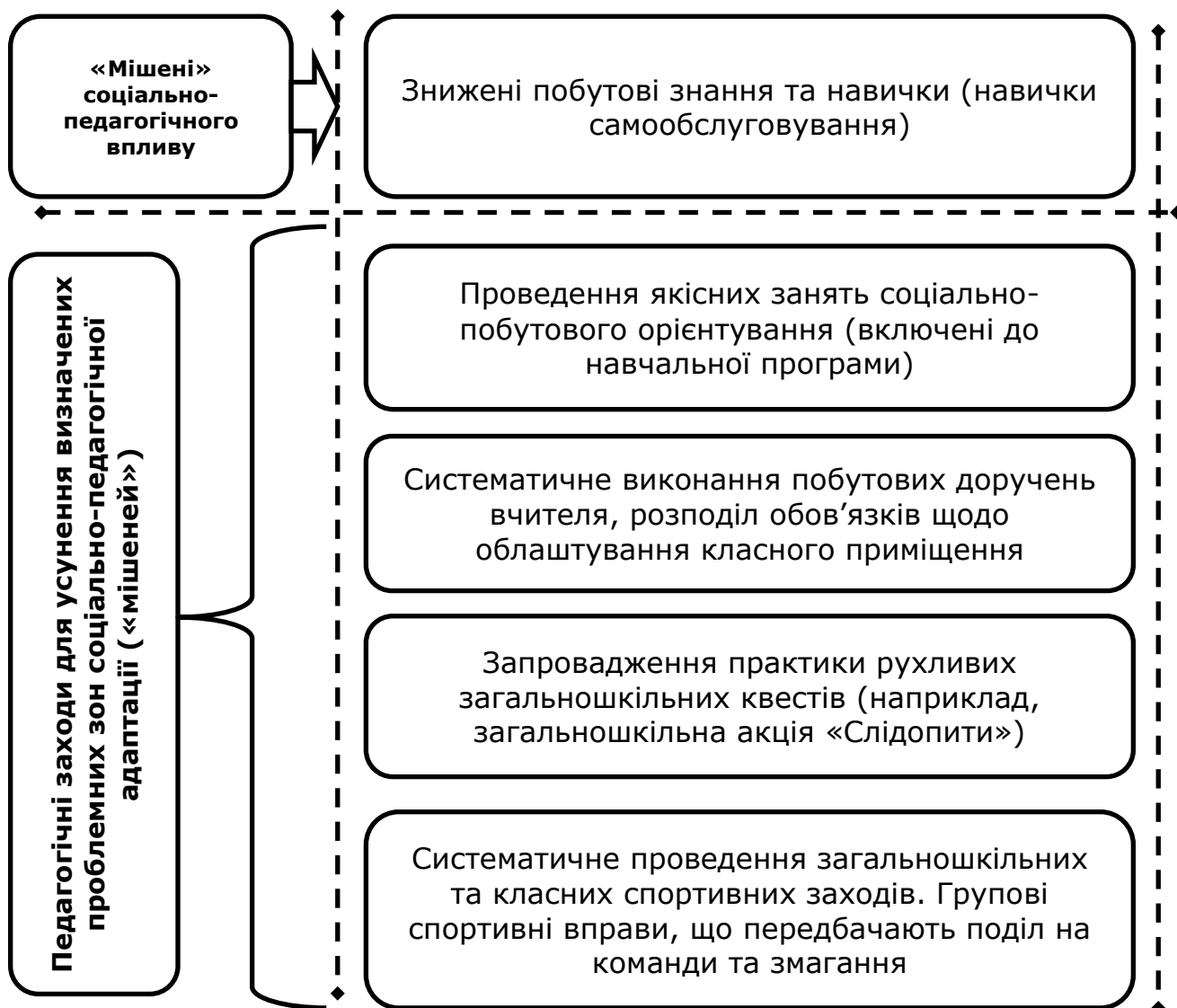


Рисунок 2.4 – Модель практичної роботи з побутовими знаннями та навичкам самообслуговування дітей, що мають порушення інтелекту, як типової проблемної зони їх соціально-педагогічної адаптації.

Серед переліку заходів спрямованих на подолання несамостійності та низької мотивації навчально-пізнавальної діяльності можна назвати наступні:

- 1) тренінги розвитку недорозвинених розумових операцій;
- 2) широке включення елементів сюжетно-рольової гри до стандартної структури уроку, ігрові форми проведення навчальних занять;
- 3) запровадження практики рухливих загальношкільних квестів за типом загальношкільної акції «Слідопити»;
- 4) систематичне проведення загальношкільних та класних спортивних заходів. Групові спортивні вправи, що передбачають поділ на команди та мають елементи змагальності та конкуренції (рис. 2.5).



Рисунок 2.5 – Модель практичної роботи з пізнавальною несамостійністю та низькою мотивацією навчально-пізнавальної діяльності дітей, що мають порушення інтелекту, як типової проблемної зони їх соціально-педагогічної адаптації.

Недостатня сформованість навичок міжособистісної взаємодії передбачає

активне впровадження наступних заходів:

- 1) психогімнастичні вправи, що включені в педагогічну взаємодію на заняттях;
- 2) запровадження практики колективних творчих справ;
- 3) запровадження практики рухливих загальношкільних квестів за типом загальношкільної акції «Слідопити»;
- 4) систематичне проведення загальношкільних та класних спортивних заходів. Групові спортивні вправи, що передбачають поділ на команди та мають елементи змагальності та конкуренції (рис. 2.6).



Рисунок 2.6 – Модель практичної роботи з навичками міжособистісної взаємодії дітей, що мають порушення інтелекту, як типової проблемної зони їх соціально-педагогічної адаптації.

2.3. Рекомендації щодо підвищення ефективності соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими школярами, які мають порушеннями інтелектуального розвитку

Соціально-педагогічна робота з дезадаптованими школярами, які мають порушення інтелектуального розвитку, повинна полягати у цілеспрямованому впливі на негативні чинники, які спричиняють труднощі з адаптації. Попередження і подолання причин цих відхилень здійснюється в процесі профілактичної та корегувальної діяльності. Профілактика дезадаптації – це один із напрямів роботи соціального педагога.

Основними шляхами, що будуть сприяти усуненню та нейтралізації дезадаптації досліджуваної категорії дітей будуть:

- створення оптимального середовища;
- оптимізація освітньо-реабілітаційного процесу;
- постійний контроль розумових навантажень у процесі навчання;
- підтримка та допомога учням у гострі періоди адаптації;
- сприяння підвищенню рівня поінформованості батьків даної категорії дітей;
- цілеспрямоване формування оптимістичного погляду на своє майбутнє;
- просвітницька робота з педагогічним колективом з послідовним висвітленням питань попередження дезадаптації і подолання її наслідків.

Як правило педагоги як ключові фігури освітньо-реабілітаційного процесу знаходяться у постійній безпосередній взаємодії зі своїми учнями. Тому можна запропонувати ряд практичних рекомендацій педагогам щодо профілактики та подолання дезадаптивних проявів в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку:

- сприяти встановленню довірливого контакту з учнями;
- постійне повідомлення учням про своє небайдуже ставлення до них за рахунок активного, уважного вислуховування їх під час педагогічного діалогу;

- необхідно проявляти співчуття та демонструвати, що вчитель поділяє та розуміє їх почуття;
- систематичний вияв інтересу до того, що саме турбує учня;
- давати розуміти кожній дитині з труднощами соціально-педагогічної адаптації, що вона є унікальною особистістю, потрібною іншим людям;
- надихати учнів на високу самооцінку;
- відкривати перед ними гідні та цікаві життєві перспективи.

Рекомендації вчителям навчальних предметів:

- враховувати труднощі адаптаційного періоду;
- враховувати вікові особливості учнів у виборі термінології та підборі методичних прийомів;
- не перевантажувати учнів зайвими домашніми завданнями;
- стежити за темпом уроку, високий темп заважає багатьом дітям засвоювати матеріал;
- налагоджувати емоційний контакт з класом та батьками учнів;
- не використовувати оцінку як засіб покарання учня;
- не створювати психотравмуючих ситуацій при виставленні оцінок;
- враховувати індивідуальні психологічні особливості дитини.

Від класного керівника цілком залежить мікроклімат в класному колективі, а це є результатом не тільки навчальної діяльності, але й психологічного стану учнів. Можна надати наступні рекомендації класним керівникам щодо ефективної роботи з учнями, які мають труднощі соціально-педагогічної адаптації:

- важливо постійно підтримувати контакт з соціальним педагогом;
- спільно з соціальним педагогом брати участь в різних адаптаційних заходах у відповідності до запропонованої системи педагогічних заходів підвищення адаптації;
- здійснювати постійний моніторинг умов проживання, взаємин в родині, здоров'я учнів;

- керувати розміщенням дітей на робочих місцях у класі з урахуванням їх індивідуальних особливостей та побажань, психологічної сумісності та здоров'я.

Рекомендації педагогічним працівниками для роботи з учнями з труднощами адаптації, а також підвищення рівня адаптації по класам в цілому:

1) необхідно вчасно реагувати на виявлені в учнів ознаки дезадаптації.

Серед них:

- зовнішні ознаки сильної втоми;
- небажання ділитися враженнями про проведений день;
- прагнення відволікти дорослого від шкільних подій, переключити його увагу;
- небажання виконувати домашні завдання;
- негативні та емоційні оцінки на адресу школи, вчителів, однокласників;
- часті скарги на ті чи інші події пов'язані зі школою;
- неспокійний сон;
- постійні скарги на погане самопочуття;

2) при плануванні та проведенні занять, індивідуальній роботі з учнями відштовхуватись від викладених вище особливостей учнів;

3) педагогам та вихователям необхідно враховувати труднощі адаптаційного періоду, вікові особливості першокласників, підбираючи термінологію уроку та методичні засоби навчання. Підтримувати оптимальне навчальне навантаження під час уроку;

4) не перенавантажувати учнів надмірними за об'ємом домашніми завдання, необхідно їх дозувати з врахуванням рівня підготовки учня, гігієнічних вимог віку;

5) слідкувати за темпом уроку – високий темп заважає багатьом дітям засвоювати навчальний матеріал;

б) необхідно налагоджувати емоційний контакт з класом;

7) оцінювання учнів повинно відбуватися не формально, з врахуванням особистісних властивостей та досягнень кожного учня;

8) робити нетривалі паузи під час уроку для відпочинку та відновлення властивостей уваги та мислення;

Для підвищення рівня навчальної мотивації, зменшення проявів шкільної тривожності педагогічним працівникам необхідно дотримуватись наступних рекомендацій:

- надавати емоційну підтримку: схвалювати, не залишати без уваги найменші навчальні успіхи дітей; заохочувати учнів орієнтуючись не на результат їх навчальної діяльності, а за кількість витрачених дитиною зусиль;

- використовувати прийоми зацікавлення учнів навчальним матеріалом (формування внутрішньої мотивації);

- будь-яке навчальне завдання ділити на етапи та добиватися спочатку виконання окремих етапів, а вже потім всього завдання;

- виконувати завдання в «зовнішньому плані» і тільки потім добиватися його виконання «в розумі»;

- зняття страху. Допомагає подолати невпевненість у власних силах, боязкість, страх самої справи і оцінки оточуючих. «Ми всі пробуємо і шукаємо, тільки так може щось вийти», «Люди вчаться на своїх помилках і знаходять інші способи вирішення», «Контрольна робота досить легка, цей матеріал ми з вами проходили»;

- авансування успішного результату. Допомагає вчителю висловити свою тверду переконаність в тому, що його учень обов'язково впорається з поставленим завданням. Це, в свою чергу, вселяє дитині впевненість у свої сили і можливості. «У вас обов'язково вийде...», «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті»;

- приховане інструктування дитини в способах і формах здійснення діяльності. Допомагає дитині уникнути поразки. Досягається шляхом натяку, побажання. «Можливо, краще всього почати з ...», «Виконуючи роботу, не забудьте про...»;

- внесення мотиву. Показує дитині заради чого, заради кого вчиняється ця діяльність, кому буде добре після виконання. «Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися ...»;

- персональна винятковість. Позначає важливість зусиль дитини в майбутній чи теперішній діяльності. «Тільки ти і міг би ...», «Тільки тобі я і можу довірити...», «Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням ...»;

- мобілізація активності або педагогічне навіювання. Спонукає до виконання конкретних дій. «Нам вже не терпиться почати роботу ...», «Так хочеться скоріше побачити ...»;

- висока оцінка деталі. Допомагає емоційно пережити успіх не результату в цілому, а якоїсь його окремої деталі. «Тобі особливо вдалося те пояснення», «Найбільше мені в твоїй роботі сподобалося ...», «Можу похвалити тебе за цю частину твоєї роботи».

Ефективність роботи соціального педагога щодо організації профілактичних заходів з досліджуваною категорією учнів залежить від низки чинників. А саме, важливо:

- знати теоретичні основи соціальної педагогіки та принципи побудови виховної роботи з сім'єю і в колективі;

- вивчити особливості прояву нозології досліджуваної категорії дітей;

- володіти методами діагностики оцінки особистості дитини;

- провести аналіз отриманих даних і виробити програму подальших дій;

- спланувати систему роботи «сім'я – навчально-реабілітаційний центр»;

- систематично відстежувати розвиток, саморозвиток, ступінь самообслуговування та зайнятість учня;

- використовувати одночасно різні форми роботи для організації педагогічної просвітницької роботи з батьками;

- вибудувати співробітництво з різнопрофільними спеціалістами;

- вміти оцінювати проміжні результати;

- здійснювати якісний аналіз поведінки дитини;

- скласти індивідуальну програму профілактичних заходів
- здійснювати ранню діагностику дітей з особливими освітніми потребами;
- проводити консультативно-роз'яснювальну роботу з батьками та педагогами;
- використовувати мобілізаційний потенціал середовища освітнього закладу;
- організовувати профілактичну роботу залежно від рівня дезадаптації з залученням необхідних фахівців, зверненням за допомогою до спеціалізованих установ, центрів, служб;
- розробити і реалізувати цільові програми і технології, спрямовані на профілактику та корекцію порушень розвитку;
- здійснювати постійну просвітницьку роботу з даною категорією дітей, інформувати їх у вигляді лекцій, бесід, розповсюдження спеціальної літератури або відеофільмів;
- здійснювати активне соціальне навчання соціально важливим навичкам, яке реалізується у в процесі повсякденного спілкування.

Використовуючи дані рекомендації соціальний педагог зможе вибудувати систему та стратегію взаємодії з батьками за напрямом профілактики дезадаптації учнів з урахуванням конкретних умов та індивідуальних особливостей їх особистості.

Батьки відіграють дуже велику роль у житті дитини, а відносини дома дуже пов'язані з особливостями її шкільним життям. Адже саме з домашніх проблем і починаються основні проблеми в навчанні, що може призводити до дезадаптації. Батьки повинні розуміти, що вони формують потреби особистості через залучення дитини в різноманітні види активності – спорт, мистецтво, пізнання. Якщо до підліткового віку позитивні потреби не сформовані, особистість стає вразливою щодо виникнення негативних потреб і занять. Враховуючи це, можна запропонувати наступні рекомендації батькам:

- надихати дитину на розповіді про своє шкільне життя;
- регулярно розмовляти з вчителями про успішність своєї дитини, поведінку та взаємовідносини з іншими дітьми;
- не пов'язувати оцінки за успішність зі своєю системою покарань і заохочень;
- знати програму і особливості школи, де навчається дитина;
- допомагати їй виконувати домашні завдання, не робити їх замість неї;
- допомагати їй відчувати інтерес до того, що викладається в школі;
- особливі зусилля докладати до того, щоб підтримувати спокійну та стабільну атмосферу вдома;
- звертати увагу, коли в шкільному житті дитини відбуваються якісь зміни;
- підтримувати дитину в її позитивних захопленнях, якщо навіть вони носять тимчасовий характер;
- підвищувати самооцінку дитини;
- займатися самовдосконаленням та самоосвітою;
- будувати з нею моделі позитивного майбутнього;
- прищеплювати дитині прагнення розбиратися в суті явищ дійсності, розуміти причинно-наслідкові зв'язки;
- підтримувати здоровий спосіб життя дитини, особисту відповідальність за здоров'я, гармонію з навколишнім світом та своїм організмом.

Отже, на основі проведеного експериментального дослідження особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було розроблено систему педагогічних заходів щодо її оптимізації. Виконана робота дозволила також надати рекомендації практичного характеру всім учасникам освітньо-реабілітаційного процесу, що спрямовані на оптимізацію перебігу процесів соціально-педагогічної адаптації даної категорії учнів.

ВИСНОВКИ

Актуальність проблем корекції та компенсації відставання в розумовому розвитку, а також соціально-педагогічної адаптації школярів з порушеннями інтелекту обумовлена поширеністю цих порушень. Частота порушень інтелекту в економічно розвинених країнах складає 1-3 % дитячого населення. Однією з нагальних проблем є незадовільні показники соціально-педагогічної адаптації таких дітей та як наслідковий результат їх неготовність до майбутнього життя в суспільстві. Послідовне вирішення поставлених у кваліфікаційній роботі завдань дозволило зробити ряд висновків.

Порушення інтелектуального розвитку визначаються як група надзвичайно різноманітних станів самого різного рівня вираженості, що з найрізноманітніших причин порушують адекватне віку функціонування індивіда в суспільстві внаслідок дефекти пізнавальних здібностей. це стан затриманого або неповного розвитку психіки, яке в першу чергу характеризується порушенням здібностей, виявляються в період дозрівання і забезпечують загальний рівень інтелектуальності, тобто когнітивних, мовних, моторних і соціальних здібностей. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерна недорозвиненість всіх процесів психічного розвитку, що виявляється в низькому розвитку інтелекту, коли в дитини значно утруднюються процеси пізнання оточуючого світу, навчання у відповідності до свого біологічного віку.

Соціально-педагогічна адаптація в роботі визначена як процес формування активної життєвої позиції шляхом корекції самооцінки, виявлення інтересів, потреб у різних сферах діяльності, формування позитивного ставлення до здорового способу життя, формування навичок самостійного життя.

Для визначення особливостей перебігу соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку було здійснено емпіричне

дослідження за планом констатувального експерименту. Експериментальною базою дослідження виступив Комунальний заклад освіти «Саксаганський навчально-реабілітаційний центр» ДОР». До вибірки емпіричного дослідження було включено учнів 1-го (9 учнів), 2-го (6 учнів) та 5-го класів (7 учнів), які у відповідності до протоколів ІМЦ (ПМПК) мають діагноз «Порушення інтелектуального розвитку легкого (помірного) ступеню». Загальна кількість досліджуваних – 22 учня (17 хлопчиків та 5 дівчат). З них 16 дітей мають розумові порушення легкого ступеню, а 6 – помірного ступеню. Використовувався тільки констатуючий експеримент. При цьому стать досліджуваних не враховувалась.

В результаті проведення констатувального експерименту було емпірично встановлено ряд особливостей соціально-педагогічної адаптації до умов навчально-реабілітаційного центру у дітей молодшої школи з легкими та помірними порушеннями інтелектуального розвитку. Щодо основних компонентів соціально-педагогічної адаптації встановлених за картою спостережень Т. Зінкевич-Євстігнєєвої та Л. Нісевич (дітей оцінювали класні керівники відповідних класів), то найменший середній бал досліджуваними учнями було отримано за шкалою «Навички самообслуговування» та «Комунікативність». Найбільший середній бал респондентами було отримано за шкалою «Трудові навички». Такий результат можна пояснити тим, що трудовою діяльністю в умовах навчально-реабілітаційного центру учні займаються під керівництвом дорослого. Тобто рішення про здійснення тих чи інших трудових операцій приймає вчитель (вихователь), а діти тільки виконують. В той час як сфера самообслуговування (як власне і комунікативна сфера) в більшій мірі знаходиться в підпорядкуванні самої дитини. Порушення інтелектуального розвитку призводять до того, що дитина не може вчасно зрозуміти необхідність виконання тих чи інших дій щодо гігієни тіла, власного одягу тощо.

В результаті діагностики адаптації досліджуваних учнів за методикою С. Панченко «Школа тварин» встановлено, що 75 % дітей недостатньо

усвідомлюють задачі шкільного навчання. В такої ж кількості дітей не сформована позиція школяра (не ототожнюють себе зі школярем). 50 % дітей школа приваблює позанавчальними сторонами (ігри, розваги, прогулянки). В 18,75 % учнів діагностовано труднощі міжособистісних стосунків в класі. В цілому можна говорити про цілий ряд утруднень, з якими стикаються діти в процесі соціально-педагогічної адаптації до умов навчання в навчально-реабілітаційному центрі, що підтверджує гіпотезу дослідження. Показово, що найбільш вразливими виявляються показники в основі яких лежать саме когнітивні здібності дитини.

За результатами емпіричного дослідження можна також констатувати досить низький рівень самостійності та мотивації дітей в процесі навчання. За методикою М. Гінзбурга встановлено, що 56,25 % дітей мають недостатньо сформовану навчальну мотивацію. 25,00 % учнів притаманна зовнішня мотивація навчальної діяльності, що свідчить про необхідність постійного зовнішнього контролю зі сторони дорослих за їх навчальною діяльністю та несамостійність дітей в плані пізнавальної активності. В 12,50 % дітей зафіксовано ігрову мотивацію навчальної діяльності, що свідчить про незрілість їх мотиваційної сфери. Тільки 6,25 % респондентів мають сформовану навчальну мотивацію.

Отримані емпіричні дані в котрий раз підтвердили, що рівень інтелектуального розвитку відіграє роль ключового та системотвірного чинника, що визначає особливості протікання соціально-педагогічної адаптації дитини до умов навчально-реабілітаційного центру. Результати дослідження проілюстрували яким чином порушення інтелектуального розвитку позначаються на окремих показниках та критеріях соціально-педагогічної адаптації.

В результаті емпіричного дослідження було виявлено такі проблемні зони соціально-педагогічної адаптації зазначеної категорії учнів до умов навчально-реабілітаційного центру як знижені побутові знання та навички, недостатня самостійність та мотивація до здійснення навчально-пізнавальної діяльності,

недостатня сформованість навичок міжособистісної комунікації, що узгоджується з гіпотезою магістерської роботи. За результатами виявлених в результаті констатувального експерименту особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей з порушенням інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру було запропоновано систему заходів щодо підвищення її рівня.

Система педагогічних заходів підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру включає:

1) Заходи, спрямовані на подолання недостатньої сформованості навичок міжособистісної взаємодії:

- активне впровадження психогімнастичних вправ в педагогічну взаємодію під час навчальних занять. Психогімнастика – вправи, що передбачають емоційну експресію, спілкування без слів за допомогою міміки, пантоміміки. Вони необхідні для розвитку навичок взаємодії та вираження емоцій;

- запровадження практики колективних творчих справ – наприклад, організація сумісного чергування, підготовка для святкових заходів, поздоровлень батькам тощо.

2) Заходи, спрямовані на подолання несамостійності та низької мотивації навчально-пізнавальної діяльності:

- тренінги розвитку недорозвинених розумових операцій;

- широке включення елементів сюжетно-рольової гри до стандартної структури уроку. Побудова уроку на основі сюжетно-рольової гри з використанням відповідного інструментарію та ігрового інвентаря. Адже у багатьох дітей з таким діагнозом ігрова діяльність є провідним видом діяльності.

3) Заходи, спрямовані на інтенсивне формування побутових знань та навичок самообслуговування:

- проведення якісних занять соціально-побутового орієнтування

(включені до навчальної програми);

- систематичне виконання побутових доручень вчителя, розподіл та виконання обов'язків щодо облаштування класного приміщення.

4) Універсальні заходи, що одночасно дозволяють впливати на всі виділені педагогічні «мішені»:

- запровадження практики рухливих загальношкільних квестів (наприклад, загальношкільна акція "слідопит");

- систематичне проведення спортивних заходів, підвищена увага до рухової активності дітей, групові спортивні вправи, що передбачають поділ на команди та мають елементи змагальності.

Отже, запропоновані заходи повністю відповідають виявленим особливостям соціально-педагогічної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в умовах навчально-реабілітаційного центру. Мету кваліфікаційної роботи досягнуто, задачі вирішено. Гіпотеза знайшла своє підтвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивные реакции мозга и их прогнозирование. Сборник научных трудов / под ред. Н. И. Моисеевой. Ленинград : «Научный вестник», 1978. 148 с.
2. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. Москва : «Наука», 1976. 272 с.
3. Алексеева В. І., Костриця Л. Д. Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю. Київ : Шкільний світ, 2009. 120 с.
4. Андрійчук С. В. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами при переході від навчання у спеціальному дошкільному навчальному закладі до масової школи. *Вісник Черкаського університету*. 2008. №122. С. 8-11.
5. Аршава І. Ф. Психологія важковиховуваних дітей : навч. посіб. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2007. 56 с.
6. Афанасьєва В. В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки дітей у діяльності загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2011. 22 с.
7. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия, 2000. 320 с.
8. Безпалько О. В. Організація соціальної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 363 с.
9. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ : Логос, 2003. 134 с.
10. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
11. Безпалько О. В., Губарева Т. В. Соціальна підтримка дітей з обмеженими функціональними можливостями : методичні рекомендації. Київ : Логос, 2002. 48 с.
12. Белякова И. В., Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников

- : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 160 с.
13. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград : «Наука», 1988. 270 с.
 14. Березовська Л. І Педагогічні погляди на проблему важковиховуваності у зарубіжній та вітчизняній науці. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2011. Вип.16. С. 167-173.
 15. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва : издательство «Институт практической психологии», 1997. 352 с.
 16. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості : навч. посібник. Київ : Знання, 1994. 147 с.
 17. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва : Мысль, 1988. 301 с.
 18. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навчальний посібник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 188 с.
 19. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
 20. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
 21. Ворона О. І. Прояви девіантної поведінки у школярів та методи її корекції. *Таврійський вісник освіти*. 2009. № 4. С. 205-210.
 22. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
 23. Галузьяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця : Нілан ЛТД, 2015. 164 с.
 24. Галян О. І., Галян І. М. Експериментальна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 400 с.
 25. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). Ленинград : Наука, 1989. 189 с.
 26. Гладиш М. О. Соціально-педагогічна адаптація студентів з обмеженими

- можливостями в умовах вищого навчального закладу : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Глухів, 2013. 256 с.
27. Гладиш М. О., Соловйова Т. Г. Критерії, показники та рівні соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. *World Science*. 2019. Vol. 2. №7 (47). С. 20-24.
 28. Григорьева А. С. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости, воспитывающихся в условиях детского дома : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.10. Санкт-Петербург, 2014. 192 с.
 29. Давиденко О. М. Профілактика девіантної поведінки дітей. *Соціальний педагог*. 2010. № 3. С. 45-51.
 30. Діагностика та корекція соціальної дезадаптації дітей / за ред. С. А. Белічевої. Київ : Генеза, 2000. 287 с.
 31. Дубровицкая Т. Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологи*. 2005. №1. С. 73-78.
 32. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверевої. Київ : Універсум, 2013. 536 с.
 33. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту дітей. Київ : Дитячий фонд ООН «ЮНІСЕФ», 2002. 318 с.
 34. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 448 с.
 35. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. Санкт-Петербург : «Детство-Пресс», 2001. 128 с.
 36. Иванов Е. С., Исаев Д. Н. Что такое умственная отсталость? Руководство для родителей. Санкт-Петербург : «Питер», 2000. 20 с.
 37. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навчально-методичний комплекс / за заг. ред. І. Зверевої, Ж. Петрочко. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.
 38. Исследование учебной мотивации школьников по методике М. Р. Гинзурга. *Сайт практического психолога детского развивающего*

- центра «ЧебѣбиS» «Взрослые и Дети». URL : <http://iemcko.ru/4332.html> (дата звернення: 05.11.2020).
39. Калугин М. А. Педагогические условия социальной адаптации умственно отсталых школьников средствами физической культуры : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. Ярославль, 1998. 238 с.
 40. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
 41. Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посібник у 2-х ч.; Ч. І. Сучасні орієнтири та ключові технології. Київ : Обнова Компані, 2017. 256 с.
 42. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
 43. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. Санкт-Петербург : «Питер», 2001. 232 с.
 44. Конституція України в редакції від 01.01.2020 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 05.11.2020).
 45. Лукашевич М. П. Соціалізація: виховні механізми і технології : навчально-методичний посібник. Київ : МАУП, 1997. 224 с.
 46. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. Москва : Просвещение, 1988. 304 с.
 47. Максименко С. Д., Носенко Е. Л. Експериментальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.
 48. Маслова М. Е. Социально-педагогическая адаптация детей группы риска : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2001. 190 с.
 49. Мацкевіч Ю. Р., Зубцова Ю. С., Заверико Н. В. Вимоги до написання курсових та кваліфікаційних робіт : методичні рекомендації для здобувачів ступенів вищої освіти бакалавра і магістра спеціальності «Соціальна робота» освітньо-професійна програма «Соціальна педагогіка». Запоріжжя : ЗНУ,

2018. 106 с.
50. Мид Дж. Г. Избранное. Сборник переводов. Москва : ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
 51. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности. *Вопросы психологи.* 1987. № 5. С. 129-138.
 52. Мінц М. О. Соціологія девіантної поведінки : навчальний посібник. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. 244 с.
 53. Мороз А. Г. Професійна адаптація випускника педагогічного вишу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1983 50 с.
 54. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван : Издательство АН АрмССР, 1988. 263 с.
 55. Оцінка потреб дитини та її сім'ї: від теорії до практики : навч. посіб. Київ : «Кожній дитині», 2010. Част. II. 286 с.
 56. Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини : Постанова Кабінету Міністрів України від 24.09.2008 р. №866. Дата оновлення : 14.07.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/866-2008-%D0%BF> (дата звернення 29.10.2020).
 57. Піча В. М. Соціологія. Київ : Каравела, 2000. 202 с.
 58. Почему в Украине по статистике так много умственно отсталых детей? Корреспондент.net : веб-сайт. URL : <https://korrespondent.net/tech/medicine/774036-novinar-pochemu-v-ukraine-po-statistike-tak-mnogo-umstvenno-otstalyh-detej> (дата звернення: 28.08.2020).
 59. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. Головей, Е. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
 60. Практичний посібник «Психолого-педагогічне вивчення дітей з помірною та важкою розумовою відсталістю, складання індивідуальної програми розвитку» / за заг. ред. М. Л. Авраменка. Львів : Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 118 с.
 61. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду

- та виховання дітей на 2017-2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження Кабінету Міністрів України №526-р від 09.08.2017 р. Дата оновлення : 26.09.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80> (дата звернення: 20.10.2020).
62. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. №2145-VIII. Дата оновлення : 24.06.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 17.10.2020).
63. Про охорону дитинства : Закон України від 26.04.2001 р. №2402-III. Дата оновлення : 03.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 18.10.2020).
64. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. Киев : ЧП «ДАН», 2001. 118 с.
65. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : «Питер», 2002. 720 с.
66. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология». Москва : Просвещение, 1986. 196 с.
67. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва : Прогресс, 1979. 124 с.
68. Сидоренко Ю. А. Сучасна українська сім'я як клієнт соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні : теорія і практика*. 2003. №2. С 99-103.
69. Сімейне право : підручник / за заг. ред. В. А. Кройтора, В. Ю. Євко. Харків : Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2016. 512 с.
70. Сімейний кодекс України №2947-III від 10.01.2002 р. Дата оновлення : 03.07.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2947-14> (дата звернення: 23.10.2020).
71. Сімейноорієнтована соціальна робота : практичні аспекти. Конспект лекцій / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. Київ : Молодь, 2010. 128 с.
72. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 1998. 800 с.
73. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за

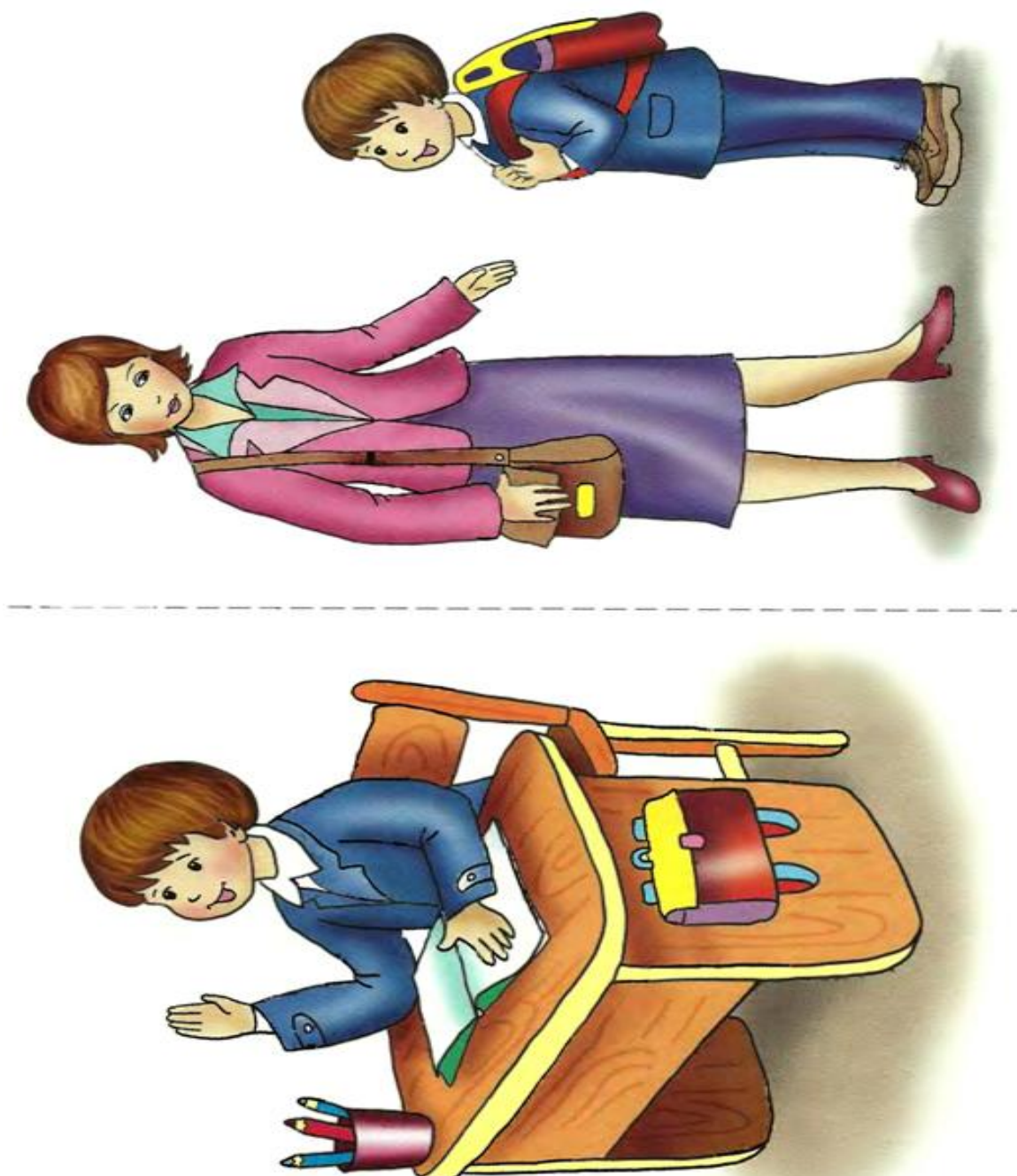
- заг. ред. А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової. Київ : ДЦССМ, 2000. 260 с.
74. Соціальна адаптація осіб, звільнених від покарання: проблеми та шляхи їх вирішення / за заг. ред. О. В. Беци. Київ : «Сфера», 2003. 114 с.
75. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверевої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
76. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Зверевої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
77. Соціальна робота в Україні: теорія і практика / Бех В. П., Капська А. Й., Пінчук І. М., Толстоухова С. В., Шум І. О. та ін. Київ : Видавництво «Прапор», 2007. 158 с.
78. Соціальні служби – родині : розвиток нових підходів в Україні / за ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної. Київ : Дата Банк Україна, 2006. 128 с.
79. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1997. 736 с.
80. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. Москва : Медицина, 1974. 319 с.
81. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 20. Кн. 1. Київ, 2016. 360 с.
82. Технология социальной работы : учеб. пособие для вузов / под ред. И. Г. Зайнышева. Москва : «Владос», 2002. 240 с.
83. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді / С. В. Толстоухова та ін. Київ : ДЦССМ, Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. 88 с.
84. Умственная отсталость (F70-F79). МКБ-10 – *Международная классификация болезней 10-го пересмотра* : веб-сайт. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4380> (дата звернення: 21.08.2020).
85. Хвастунова Е. П. Медико-социальная адаптация подростков с умственной отсталостью : дис. ...канд. социолог. наук : 14.02.05. Волгоград, 2015. 159

- с.
86. Холоденко О. В. Педагогічні умови соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів у соціокультурному середовищі : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 173 с.
 87. Цивільний кодекс України №435-IV від 16.01.2003 р. Дата оновлення : 16.10.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/435-15> (дата звернення: 18.10.2020).
 88. Чечко Т. М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 353 с.
 89. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999. 544 с.

ДОДАТКИ

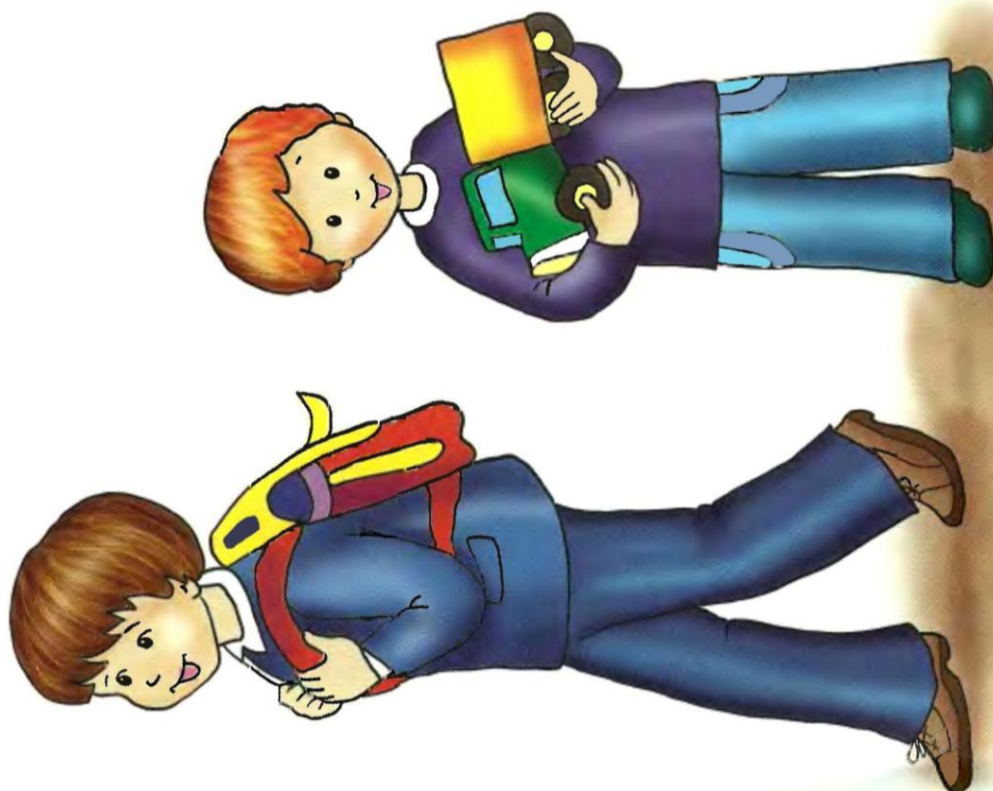
Додаток А

Стимульний матеріал до методики М. Гінзбурга



Додаток Б

Стимульний матеріал до методики М. Гінзбурга (продовження)



Додаток В

Стимульний матеріал до методики М. Гінзбурга (продовження)



Додаток Г

Пояснювальний матеріал до методики «Карта спостережень»
Т. Зінкевич-Євстїгнєєвої та Л. Нісневич.



«Карта спостережень»

(мод. Т. Зинкевич-Євстегнєєвої)

- *це комплексний метод спостереження за динамікою розвитку дитини, виявлення її «зони найближчого розвитку»*
- *це індивідуальний маршрут розвитку дитини*

The slide features a light green to yellow gradient background with purple cherry blossom branches in the corners. On the left, a white kitten is shown in a circular frame. On the right, a ginger and white kitten is sitting on a branch of flowers.

Додаток Д

Індивідуальний психолого-педагогічний профіль одного з досліджуваних за методикою «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстїгнєвої та Л. Нісевич

«Карта спостережень»

Позначки:

пунктирна лінія – перше обстеження;

суцільна лінія – обстеження через рік.

1 – сенсорно-перцептивна сфера

2 – увага

3 – пам'ять

4 – мислення

5 – мовлення

6 – уявлення про себе

7 – емоційно-вольова сфера

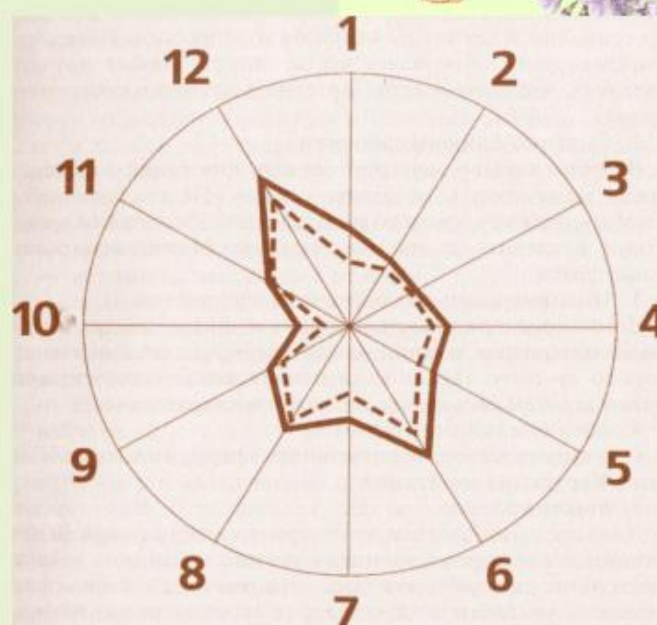
8 – психомоторна сфера

9 – соціально-побутова сфера

10 – навчальні навички

11 – трудові навички

12 – комунікативні навички



Додаток Ж

Розподіл балів експертного оцінювання класними керівниками дітей, які взяли участь в емпіричному дослідженні, за методикою «Карта спостережень» Т. Зінкевич-Євстигнєвої та Л. Нісневич

№ обстеженої дитини	Соціально-побутова адаптація		Навчальні навички	Трудові навички	Комунікативність
	Навички само-обслуговування	Соціально-побутове орієнтування			
1.	0	7	3	1	9
2.	6	5	2	8	4
3.	3	1	9	10	6
4.	7	8	7	5	3
5.	7	5	1	10	0
6.	8	10	8	10	3
7.	0	3	0	8	2
8.	4	10	8	3	3
9.	2	8	3	6	9
10.	3	3	9	10	4
11.	7	8	10	2	5
12.	0	6	3	10	3
13.	4	6	8	7	6
14.	0	2	2	6	2
15.	1	8	8	10	2
16.	3	5	8	2	9
17.	6	0	5	7	2
18.	7	6	2	5	7
19.	0	2	2	6	1
20.	8	4	1	9	10
21.	9	1	8	9	4
22.	8	9	10	3	1
\bar{x}	4,23	5,32	5,32	6,68	4,31

Додаток К

Система педагогічних заходів щодо підвищення соціально-педагогічної адаптації учнів з порушеннями інтелекту в умовах-навчально-реабілітаційного центру

