

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти « магістр»
з теми: **« Особливості соціалізації дітей
з інтелектуальними порушеннями в
колективі однолітків »**

Виконала: здобувач вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02
Корекційна психопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
Кондратюк Ольга Петрівна

Керівник:
Марціновська І.П., кандидат
педагогічних наук, доцент

Кам'янець- Подільський, 2025

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасному суспільстві все більше уваги приділяється інклюзивному навчанню та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найбільш уразливих категорій є діти з інтелектуальними порушеннями, для яких процес інтеграції в середовище однолітків є складним і часто супроводжується труднощами у спілкуванні, встановленні міжособистісних контактів, засвоєнні соціальних норм і правил, можливостей повноцінної участі в суспільному житті.

Соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями є необхідною умовою їх гармонійного розвитку, формування особистісної самостійності, позитивної «Я-концепції», успішної адаптації до вимог соціального середовища та подальшої інтеграції в суспільство. Особливе значення в цьому процесі має середовище однолітків, яке виступає важливим чинником засвоєння соціального досвіду, розвитку комунікативних умінь і формуванню навичок соціальної взаємодії.

До проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями звернені наукові пошуки І.В. Татьянчикової, Н.Ярмоли, В.Коваленко, Г. Олійника, В.Г.Кременя, Т.Є.Гури, Т.Я.Озерової. Також вагомий внесок у вивченні цієї проблематики зробили зарубіжні науковці, серед яких Г.Зіглер, Е.Кларк, А.А.Баумейстер, D. Paulsrud та ін.

Актуальність даного дослідження визначається соціальною важливістю проблеми, необхідністю теоретичного обґрунтування та розробки шляхів підвищення ефективності соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання, що й зумовило вибір теми дослідження «Особливості соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в колективі однолітків».

Мета дослідження. Проаналізувати особливості соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями та визначити ефективні засоби і умови сприяння їх успішному включенню в соціальне середовище однолітків.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.
2. Визначити психологічні та педагогічні особливості таких дітей у процесі соціальної взаємодії.
3. Дослідити труднощі, які виникають у процесі їхньої інтеграції в середовище однолітків.
4. Виявити ефективні методи та форми роботи, що сприяють соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.
5. Розробити рекомендації для педагогів та батьків щодо покращення процесу соціалізації.

Об'єкт дослідження. Процес соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Предмет дослідження. Особливості соціальної взаємодії дітей з інтелектуальними порушеннями в середовищі однолітків та чинники, що впливають на ефективність їх соціалізації.

Методи дослідження:

1. теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел;
2. емпіричні: спостереження, анкетування, бесіди з педагогами, батьками та дітьми;
3. методи якісного аналізу результатів спостереження;
4. педагогічний експеримент (у разі практичного впровадження програми соціалізації).

Практична значимість дослідження. Отримані результати можуть бути використані у діяльності педагогів, психологів, асистентів учителя та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для підвищення ефективності соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Запропоновані висновки

можуть стати основою для розроблення індивідуальних програм соціально-психологічного супроводу, тренінгів комунікативної компетентності, формування навичок емоційної регуляції та розвитку позитивної самооцінки. Матеріали дослідження також можуть бути використані при підготовці методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо створення сприятливого мікроклімату в інклюзивних класах, налагодження ефективної взаємодії між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками. Отримані результати мають практичну цінність і для подальшої організації психологічних занять, спрямованих на адаптацію дітей до соціального середовища та запобігання ізоляції чи дезадаптації у підлітковому віці.

Теоретична значимість дослідження. Полягає в поглибленні наукових уявлень про сутність, умови та засоби соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, а також у систематизації теоретичних підходів до досліджуваної проблеми.

У роботі узагальнено та систематизовано сучасні підходи до розуміння процесу соціалізації як багатовимірною явища, що охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий і міжособистісний аспекти розвитку особистості. Результати дослідження доповнюють теоретичні положення спеціальної педагогіки, вікової та соціальної психології, зокрема у частині вивчення механізмів адаптації, комунікативної взаємодії та формування соціальної ідентичності дітей з інтелектуальними порушеннями. Теоретичне значення також полягає у виявленні взаємозв'язку між рівнем когнітивного розвитку, емоційною регуляцією та соціальною активністю дитини, що створює основу для подальших наукових пошуків у сфері інклюзивної освіти та соціальної інтеграції.

Наукова новизна дослідження. Полягає у комплексному підході до вивчення процесу соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в середовищі однолітків, що дозволило по-новому розкрити механізми їхньої адаптації та взаємодії в інклюзивному просторі. Уперше було здійснено

спробу інтеграції даних психодіагностичних методик, соціометрії та спостереження для виявлення динаміки поєднання індивідуалізації та інтеграції в соціальній поведінці підлітків із різними рівнями інтелектуального розвитку. Новизна також полягає у виявленні закономірностей формування позитивної соціальної ідентичності через взаємозв'язок емоційної регуляції, комунікативної компетентності та соціального статусу дитини в колективі. Отримані результати дозволяють уточнити зміст поняття «соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями» як процесу, що відбувається не лише через зовнішню адаптацію, а й через внутрішню інтеграцію особистісного досвіду, формування почуття власної значущості та належності до спільноти.

Експериментальні бази дослідження. дослідження проводилося на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи № 12 м. Хмельницького. У дослідженні брало участь 10 дітей з інтелектуальними порушеннями 11-12 років.

Апробація роботи. Основні результати кваліфікаційної роботи обговорювалися на IV Всеукраїнській науково-практичній конференції (з міжнародною участю) «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (8 листопада 2024 року).

V Всеукраїнська конференція з міжнародною участю (7 листопада 2025 року). За результатами дослідження опубліковано наукову статтю «Соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями в середовищі однолітків».

Структура роботи. Робота складається з вступу, двох розділів, висновку, список використаних джерел та додатки. Загальний обсяг 69 сторінок, із них 56 сторінок основного тексту, кількість літературних джерел - 7. Робота містить 5 таблиць, 4 додатки.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ (11-12 РОКІВ)

1.1. Поняття соціалізації та її значення для особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Соціалізація є складним, багатогранним та динамічним процесом засвоєння індивідом соціокультурного досвіду, норм, цінностей, традицій та формування на цій основі особистісних якостей, які дозволяють людині функціонувати як повноправний член суспільства. У контексті розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями соціалізація набуває особливого значення, оскільки саме вона відкриває шляхи до інтеграції цих дітей у соціальне життя та сприяє розкриттю їхнього особистісного потенціалу. Інтелектуальні порушення характеризуються стійким зниженням пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Це призводить до таких особливостей як уповільнений темп сприйняття інформації, труднощі з абстрактним мисленням, порушення процесів узагальнення та аналізу, зниження критичності мислення. Саме тому діти з інтелектуальними порушеннями потребують спеціально організованого процесу соціалізації, який враховує їхні особливості та створює оптимальні умови для особистісного розвитку.

Соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається в декількох ключових сферах: у сім'ї, в освітньому середовищі, під час міжособистісного спілкування з однолітками та дорослими, через залучення до культурних практик суспільства. Кожна з цих сфер має свою специфіку та відіграє унікальну роль у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Сім'я виступає першим та найважливішим інститутом соціалізації. Саме в сімейному середовищі закладаються базові уявлення про світ, формуються початкові навички самообслуговування, відбувається емоційний розвиток дитини. Для дітей з інтелектуальними порушеннями роль сім'ї є особливо

значущою, оскільки батьки мають створити таке середовище, яке б сприяло максимальному розкриттю потенціалу дитини, формуванню її самостійності та адаптивних соціальних навичок. Важливим аспектом є формування у батьків реалістичного бачення можливостей дитини, яке не обмежується лише медичним діагнозом, а враховує її унікальність, сильні сторони та потреби.

Освітнє середовище є наступною важливою ланкою соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. В умовах сучасної парадигми інклюзивної освіти створюються можливості для навчання та виховання таких дітей у загальноосвітніх закладах разом з їхніми однолітками з типовим розвитком. Це сприяє розширенню соціальних контактів, формуванню комунікативних навичок, засвоєнню соціальних норм у природному середовищі. Водночас для дітей з інтелектуальними порушеннями важливо забезпечити індивідуальний підхід, який враховує особливості їхнього когнітивного функціонування, темп засвоєння інформації, специфіку сприйняття та обробки матеріалу.

Міжособистісне спілкування з однолітками є важливим чинником соціалізації, оскільки саме в процесі такої взаємодії формуються навички кооперації, емпатії, розуміння соціальних ситуацій, здатність до компромісу та вирішення конфліктів. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ця сфера соціалізації часто є проблемною через труднощі у розпізнаванні емоцій інших людей, розумінні соціальних правил, низький рівень комунікативних навичок. Тому важливо створювати спеціальні умови для формування у них соціальної компетентності, використовуючи методи соціально-психологічного тренінгу, ігрові техніки, моделювання соціальних ситуацій.

Культурні практики суспільства також відіграють істотну роль у соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Залучення до культурних цінностей, традицій, мистецтва сприяє розширенню світогляду, формуванню естетичних смаків, розвитку творчих здібностей. Для дітей з інтелектуальними порушеннями важливо адаптувати культурний контент з урахуванням їхніх особливостей сприйняття, створювати доступні форми участі в культурному житті суспільства.

Важливо розуміти, що соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями – це не тільки їхня адаптація до вимог суспільства, а й трансформація самого суспільства, формування його інклюзивної культури, яка визнає цінність кожної людини незалежно від її особливостей. Сучасне суспільство поступово відходить від медичної моделі інвалідності, яка розглядає людину з особливими потребами як об'єкт лікування та реабілітації, до соціальної моделі, яка зосереджується на усуненні бар'єрів, що заважають повноцінній участі таких людей у житті суспільства.

Для ефективної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями необхідний комплексний підхід, який включає раннє втручання, психолого-педагогічний супровід, створення інклюзивного освітнього середовища, роботу з сім'єю, формування позитивних установок у суспільстві щодо людей з особливими потребами. Такий підхід дозволяє враховувати всі аспекти розвитку дитини – когнітивний, емоційний, соціальний, фізичний – та створювати оптимальні умови для їхньої гармонійної взаємодії.

Сучасні дослідження в галузі спеціальної педагогіки та психології підтверджують, що діти з інтелектуальними порушеннями мають значний потенціал для розвитку та навчання, якщо для них створено відповідні умови. Вони здатні засвоювати соціальні норми, формувати адаптивні поведінкові стратегії, розвивати комунікативні навички, що дозволяє їм інтегруватися в суспільство та вести повноцінне життя.

Важливим аспектом соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є формування у них життєвих компетентностей – практичних навичок та вмінь, необхідних для самостійного життя. Це включає навички самообслуговування, орієнтування в соціальному просторі, використання грошей, планування часу, прийняття рішень, безпечної поведінки тощо. Формування цих компетентностей вимагає спеціально організованого навчання, яке базується на принципах практичної спрямованості, повторюваності, наочності та доступності.

Соціалізація є ключовим чинником особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, який відкриває шляхи до їхньої інтеграції в суспільство, формування життєвих компетентностей, розвитку соціальної адаптації та позитивної ідентичності. Ефективна соціалізація таких дітей вимагає комплексного підходу, який враховує їхні особливості та потреби, створює оптимальні умови для розвитку їхнього потенціалу та сприяє формуванню інклюзивної культури суспільства.

У своїй роботі Вікторія Коваленко розробила комплексну модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями в контексті творчих об'єднань позашкільної освіти. Дослідниця акцентує увагу на тому, що позашкільна освіта має значний потенціал для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами завдяки своїй гнучкості та різноманітності форм діяльності [1, с. 187].

Вікторія Коваленко обґрунтовує, що творчі об'єднання створюють особливе середовище, яке стимулює соціальну взаємодію та розвиток комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями. Її модель передбачає поетапне включення дітей до колективної творчої діяльності, починаючи від індивідуальних занять і поступово переходячи до групової роботи.

Особливу увагу авторка приділяє розробці адаптованих методик для роботи з дітьми з різним ступенем інтелектуальних порушень та диференційованому підходу до організації творчої діяльності. Вона наголошує на важливості створення ситуацій успіху для кожної дитини та формуванні позитивного мікроклімату в творчому колективі.

Наталія Ярмола у своєму дослідженні фокусується на проблемах соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями безпосередньо в умовах освітнього закладу. Авторка розглядає освітній заклад як ключове середовище для формування соціальних навичок, необхідних для подальшої інтеграції в суспільство [2, с. 125-131].

Дослідниця аналізує основні бар'єри, що перешкоджають успішній соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями, серед яких: недостатня психологічна готовність педагогів до роботи з такими дітьми, архітектурна та інформаційна недоступність освітнього середовища, відсутність системних програм соціалізації.

Наталія Ярмола пропонує комплексний підхід до організації процесу соціальної адаптації, який включає психолого-педагогічний супровід, взаємодію з сім'єю, створення інклюзивного освітнього середовища та розвиток життєвих компетенцій. Особливу увагу вона приділяє ролі міждисциплінарної команди фахівців у забезпеченні ефективної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

У своєму дослідженні D. Paulsrud аналізує шведську систему інклюзивної освіти та її вплив на соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями. Автор розглядає конкуруючі освітні ідеали та підходи до диференціації навчання в контексті інклюзивної освіти [5, с. 1-13].

D.Paulsrud досліджує історичний розвиток та сучасний стан шведської освітньої політики щодо інклюзії, виділяючи ключові принципи та механізми забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей. Особливу увагу автор приділяє аналізу практичної реалізації інклюзивних підходів у шведських школах та їх ефективності для соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідник виявляє певні протиріччя між декларованими цілями інклюзивної освіти та реальними практиками, які можуть обмежувати можливості для соціалізації. D.Paulsrud пропонує рекомендації щодо вдосконалення освітньої політики та практики для забезпечення ефективної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному освітньому середовищі.

Збірник статей за редакцією М. В. Папучі присвячений дослідженню спадщини Л.С. Виготського та її значенню для сучасної науки, зокрема для розуміння процесів соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Автори статей аналізують культурно-історичну теорію Л.С.Виготського та її застосування до розробки сучасних підходів у спеціальній педагогіці та психології [7, с. 419].

У збірнику розглядаються ключові концепції Л.С.Виготського, такі як зона найближчого розвитку, соціальна ситуація розвитку, роль культурних знаків та інструментів у психічному розвитку, та їх значення для розробки ефективних стратегій соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Автори статей також аналізують сучасні дослідження, що розвивають ідеї Л.С.Виготського та пропонують інноваційні підходи до організації освітнього та соціального середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

У своєму дослідженні Г. Олійник аналізує специфіку процесу соціалізації дітей з особливими потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, в контексті сучасного українського суспільства. Автор розглядає соціокультурні, економічні та політичні фактори, що впливають на можливість соціальної інтеграції дітей з особливими потребами [9, с. 178-185].

Г.Олійник досліджує основні бар'єри соціалізації, серед яких: стереотипи та упередження щодо людей з інвалідністю, недосконалість законодавчої бази, недостатній рівень доступності фізичного та інформаційного середовища, обмежені можливості для здобуття якісної освіти та подальшого працевлаштування.

Автор також аналізує трансформації в українському суспільстві, пов'язані з впровадженням інклюзивних підходів та формуванням нової культури ставлення до людей з інвалідністю. Г.Олійник пропонує модель комплексного супроводу процесу соціалізації дітей з особливими потребами, яка враховує взаємодію різних соціальних інститутів та забезпечує безперервність підтримки на всіх етапах соціального становлення.

У національній доповіді В.Г. Кремень аналізує еволюцію підходів до освіти дітей з особливими потребами в Україні та світі – від сегрегації та інституалізації до інклюзії. Автор розглядає інклюзивну освіту як ключовий

механізм соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями та їх підготовки до самостійного життя в суспільстві [10, с. 68-77].

В.Г.Кремень досліджує стан та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні, аналізує досягнення та проблеми, пов'язані з впровадженням інклюзивного підходу в освітню практику. Особливу увагу автор приділяє питанням підготовки педагогічних кадрів, створення безбар'єрного освітнього середовища та формування інклюзивної культури.

Автор також розглядає міжнародний досвід та можливості його адаптації до українських реалій, пропонує стратегічні напрями розвитку системи освіти дітей з особливими потребами в Україні, орієнтовані на забезпечення їхньої успішної соціалізації та інтеграції в суспільство.

У монографії Т.Є. Гури та Т.Я. Озерової представлений науково-методичний аналіз розвитку інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області та його вплив на соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями. Автори детально описують регіональну модель впровадження інклюзивної освіти, її структурні компоненти та механізми функціонування.

Дослідники аналізують результати впровадження інклюзивних підходів у різні типи освітніх закладів регіону, виявляють фактори успішності та проблемні аспекти, пропонують рекомендації щодо оптимізації процесу. Особливу увагу автори приділяють підготовці педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та формуванню інклюзивної компетентності [11, с. 328].

Т.Є.Гура та Т.Я.Озерова також розглядають питання взаємодії освітніх закладів з іншими соціальними інститутами у забезпеченні комплексного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями та підтримці їхніх сімей. Автори підкреслюють важливість створення цілісної системи підтримки, яка забезпечує безперервність процесу соціалізації на всіх етапах розвитку дитини.

У своєму дослідженні А. Аріщенко аналізує сучасний стан та перспективи розвитку інклюзивного освітнього простору закладів вищої

освіти України та його роль у соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями. Автор розглядає вищу освіту як важливий етап соціалізації та професійного становлення молоді з особливими освітніми потребами [12, с. 381-389].

А.Аріщенко досліджує нормативно-правові, матеріально-технічні, кадрові та методичні аспекти забезпечення інклюзивності ЗВО, виявляє основні бар'єри та перспективні напрями розвитку. Особливу увагу дослідник приділяє аналізу готовності викладачів до роботи зі студентами з інтелектуальними порушеннями та розробці відповідних навчально-методичних матеріалів.

Автор також розглядає питання створення універсального дизайну в освіті, який забезпечує доступність навчального матеріалу та освітнього середовища для всіх категорій студентів. А. Аріщенко пропонує модель інклюзивного освітнього простору ЗВО, орієнтовану на забезпечення рівних можливостей для здобуття вищої освіти та подальшої професійної соціалізації молоді з особливими освітніми потребами.

1.2. Вплив особливостей дитини(11-12 років) з інтелектуальними порушеннями на формування процесів соціалізації

Період 11-12 років у житті дитини з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно важливим етапом особистісного розвитку та соціалізації. У цьому віці відбувається перехід від молодшого шкільного до підліткового періоду, що супроводжується суттєвими змінами у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей перехід має свою специфіку, зумовлену особливостями їхнього розвитку, які безпосередньо впливають на формування процесів соціалізації. Розуміння цих особливостей є ключовим для створення

ефективних стратегій психолого-педагогічного супроводу таких дітей та забезпечення їхньої успішної інтеграції у суспільство.

Для дітей 11-12 років з інтелектуальними порушеннями характерними є особливості, які безпосередньо впливають на процес їхньої соціалізації та визначають специфіку педагогічної роботи з ними.

У когнітивній сфері діти 11-12 років з інтелектуальними порушеннями характеризуються недостатнім розвитком абстрактного мислення, труднощами у формуванні понять, обмеженістю словникового запасу, порушеннями логічного мислення та здатності до узагальнення. Мислення цих дітей залишається переважно конкретним, прив'язаним до наочної ситуації, що ускладнює розуміння соціальних норм, правил та абстрактних суспільних цінностей. Наприклад, дитина може знати правило "не можна брати чужі речі", але не завжди здатна перенести це правило на нову ситуацію або зрозуміти його моральний аспект.

Увага у дітей з інтелектуальними порушеннями у віці 11-12 років часто характеризується нестійкістю, низьким об'ємом, труднощами концентрації та переключення. Це впливає на здатність дитини сприймати та запам'ятовувати соціально значущу інформацію, слідкувати за розмовою, утримувати увагу на соціальній взаємодії. У повсякденному житті ці особливості можуть проявлятися в тому, що дитина швидко втрачає інтерес до соціальних контактів, не може тривалий час дотримуватися правил гри, відволікається під час групових занять.

Пам'ять дітей цієї категорії також має свої особливості: переважання механічної пам'яті над смисловою, труднощі у відтворенні матеріалу, низький обсяг запам'ятовування. Це впливає на засвоєння соціальних норм, правил поведінки, формування соціальних навичок. Дитині з інтелектуальними порушеннями потрібно значно більше повторень, щоб запам'ятати певне правило або алгоритм соціальної дії. Крім того, навіть засвоєні знання та навички можуть не переноситися на нові ситуації та соціальні контексти.

У емоційно-вольовій сфері діти 11-12 років з інтелектуальними порушеннями демонструють недостатню саморегуляцію, імпульсивність, підвищену навіюваність, труднощі у контролі своїх емоцій та поведінки. Емоційні реакції можуть бути неадекватними ситуації, надмірно сильними або, навпаки, недостатніми. У деяких дітей спостерігається емоційна збіднілість, відсутність тонких емоційних відтінків, обмежений спектр емоційних проявів. Ці особливості впливають на здатність встановлювати та підтримувати соціальні контакти, розуміти емоції інших людей, адекватно реагувати на соціальні ситуації.

Важливо відзначити, що у віці 11-12 років у дітей з інтелектуальними порушеннями, як і у їхніх однолітків з типовим розвитком, починаються пубертатні зміни, які супроводжуються гормональними перебудовами та можуть призводити до емоційної нестабільності, дратівливості, змін у настрої. Однак на відміну від дітей з типовим розвитком, дітям з інтелектуальними порушеннями значно складніше усвідомити та адаптуватися до цих змін, що може призводити до додаткової тривожності, дезадаптивної поведінки, агресивних або автоагресивних реакцій.

Мотиваційна сфера дітей з інтелектуальними порушеннями у віці 11-12 років характеризується домінуванням безпосередніх потреб та інтересів, низькою пізнавальною мотивацією, недостатньою сформованістю соціальних мотивів. Це впливає на бажання дитини брати участь у соціальній взаємодії, дотримуватися соціальних норм, засвоювати нові соціальні ролі та навички. Для дітей з інтелектуальними порушеннями часто характерна знижена потреба у соціальних контактах, що може призводити до соціальної ізоляції та заважати формуванню соціальних компетентностей.

Самооцінка дітей з інтелектуальними порушеннями у віці 11-12 років може бути як неадекватно завищеною, так і заниженою, що ускладнює процес соціальної адаптації. Неадекватна самооцінка впливає на взаємодію з однолітками та дорослими, формування соціальних ролей, вибір стратегій поведінки. Наприклад, дитина з завищеною самооцінкою може не визнавати

своїх помилок, конфліктувати з оточуючими, не приймати допомогу. У свою чергу, занижена самооцінка може призводити до соціальної пасивності, уникнення нових контактів та ситуацій, надмірної залежності від думки оточуючих.

Важливим аспектом розвитку дітей 11-12 років з інтелектуальними порушеннями є формування соціальної компетентності - здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, розуміти соціальні ситуації, адекватно реагувати на них. У дітей цієї категорії спостерігаються труднощі у розпізнаванні соціальних сигналів, розумінні невербальної комунікації, інтерпретації соціальних ситуацій. Вони можуть не розуміти правила соціальної взаємодії, не враховувати соціальний контекст, не відчувати дистанцію у спілкуванні. Наприклад, дитина може не розуміти, коли доречно розпочати розмову, як реагувати на жарти, як поводитися у незнайомій ситуації.

Міжособистісні стосунки дітей 11-12 років з інтелектуальними порушеннями також мають свою специфіку. У цьому віці діти з типовим розвитком активно формують дружні стосунки, об'єднуються у групи за інтересами, розвивають навички кооперації та співпраці. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні труднощі у встановленні та підтримці дружніх стосунків, обмежене коло спілкування, часто обмежене сім'єю та фахівцями, які з ними працюють. Це пов'язано як з когнітивними особливостями цих дітей, так і з соціальними бар'єрами, стигматизацією, обмеженими можливостями для соціальної взаємодії.

У віці 11-12 років особливого значення набуває статево-рольова соціалізація - формування уявлень про гендерні ролі, статеву ідентичність, моделі поведінки відповідно до статі. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні труднощі у розумінні та засвоєнні складних соціальних конструктів, пов'язаних зі статевою ідентичністю та статево-рольовою поведінкою. Це може проявлятися у невідповідній віку та ситуації поведінці, неадекватних висловлюваннях, труднощах у дотриманні соціальних норм, пов'язаних зі статево-рольовою взаємодією. Особливо

актуальним це стає у зв'язку з початком пубертатного періоду, коли фізіологічні зміни вимагають формування нових моделей поведінки та самосприйняття.

У віці 11-12 років для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні труднощі у формуванні життєвих компетентностей - практичних навичок та вмінь, необхідних для самостійного життя. Це включає навички орієнтування в соціальному просторі, використання грошей, планування часу, прийняття рішень, безпечної поведінки. Формування цих компетентностей вимагає спеціально організованого навчання, яке базується на принципах практичної спрямованості, повторюваності, наочності та доступності. Без цілеспрямованої роботи з формування життєвих компетентностей діти з інтелектуальними порушеннями можуть залишатися соціально незрілими та залежними від дорослих.

Важливим фактором, який впливає на соціалізацію дітей 11-12 років з інтелектуальними порушеннями, є ставлення суспільства до них. На жаль, у сучасному суспільстві все ще поширені негативні стереотипи, стигматизація, дискримінація щодо людей з інтелектуальними порушеннями. Це створює додаткові бар'єри для соціальної інтеграції цих дітей, обмежує їхні можливості для соціальної взаємодії, негативно впливає на формування їхньої самооцінки та ідентичності.

Однак, важливо зазначити, що сучасні підходи до соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями базуються на визнанні їхнього потенціалу до розвитку, навчання та соціальної адаптації. Дослідження показують, що за умови адекватної підтримки та створення сприятливого середовища ці діти здатні досягати значних успіхів у соціальному розвитку, оволодінні життєвими навичками, інтеграції у суспільство. Ключовими факторами успішної соціалізації є раннє втручання, комплексний психолого-педагогічний супровід, індивідуальний підхід, залучення родини, створення інклюзивного середовища.

Важливим аспектом соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є формування у них позитивної ідентичності - усвідомлення себе як унікальної особистості з власними потребами, інтересами, цінностями. Це особливо актуально у віці 11-12 років, коли відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, формування Я-концепції. Для дітей з інтелектуальними порушеннями цей процес може бути ускладнений через негативні соціальні стереотипи, обмежені можливості для самореалізації, труднощі у рефлексії. Тому важливо створювати умови, які сприяють формуванню позитивного самосприйняття, адекватної самооцінки, розвитку індивідуальності.

Також, значущим фактором успішної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є залучення сім'ї до цього процесу. Батьки та інші члени родини відіграють ключову роль у формуванні соціальних навичок дитини, створенні сприятливого середовища для її розвитку, забезпеченні соціальних контактів та підтримці у складних ситуаціях. Важливим завданням фахівців є надання батькам необхідної інформації, підтримки та інструментів для ефективної взаємодії з дитиною, сприяння її соціальному розвитку.

Таким чином, особливості дитини 11-12 років з інтелектуальними порушеннями значно впливають на формування процесів соціалізації. Однак, за умови адекватної підтримки, створення сприятливого середовища, врахування індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини, використання ефективних педагогічних стратегій можна досягти значних успіхів у соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями та сприяти їхній інтеграції у суспільство як повноправних та активних членів.

1.3. Чинники, що впливають на формування позитивної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями

Позитивна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями є складним, багатоаспектним процесом, успішність якого залежить від численних взаємопов'язаних чинників. Ці чинники створюють ту основу, на

якій дитина з особливими освітніми потребами може розвиватися як повноцінний член суспільства, засвоювати соціальні норми та цінності, формувати ключові життєві компетентності та реалізовувати свій особистісний потенціал. Розуміння системи чинників, які впливають на формування позитивної соціалізації, є необхідною умовою для розробки ефективних стратегій психолого-педагогічного супроводу таких дітей та забезпечення їхньої успішної інтеграції у соціум.

Сімейне середовище є першим і найважливішим чинником соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями. Саме в сім'ї закладаються базові соціальні навички, формуються первинні уявлення про світ, засвоюються основні норми поведінки. Для позитивної соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями надзвичайно важливим є прийняття її сім'єю, створення атмосфери безумовної любові та підтримки. Це формує у дитини базову довіру до світу, позитивне самосприйняття, впевненість у своїх силах – якості, необхідні для успішної соціальної адаптації.

Значну роль відіграє стиль сімейного виховання. Найбільш сприятливим для позитивної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями є авторитетний стиль, який поєднує емоційну підтримку з чіткими вимогами та правилами. Такий підхід сприяє формуванню у дитини адекватної самооцінки, розвитку саморегуляції, соціальної відповідальності. Натомість, гіперопіка, яка часто зустрічається у сім'ях, де виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, обмежує її самостійність, знижує мотивацію до соціальної активності, формує залежність від дорослих. Занадто високі очікування батьків, які не відповідають можливостям дитини, можуть призводити до хронічних невдач, зниження самооцінки, відмови від соціальної активності.

Соціально-економічний статус сім'ї також є вагомим чинником, що впливає на соціалізацію дитини з інтелектуальними порушеннями. Він визначає доступ до якісних освітніх послуг, медичної допомоги, додаткових розвивальних занять, технічних засобів реабілітації. Сім'ї з низьким соціально-економічним статусом часто стикаються з додатковими бар'єрами у

забезпеченні повноцінної соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями через обмежені фінансові можливості, відсутність доступу до якісних послуг, високий рівень стресу, пов'язаний з економічними труднощами.

Педагогічна компетентність батьків є ще одним важливим чинником, що впливає на соціалізацію дитини з інтелектуальними порушеннями. Розуміння особливостей розвитку дитини, володіння ефективними методами виховання та навчання, здатність створювати розвивальне середовище, застосовувати спеціальні підходи до формування соціальних навичок значно підвищує шанси на успішну соціалізацію. На жаль, багато батьків дітей з інтелектуальними порушеннями відчують дефіцит знань та навичок у цій сфері, що обмежує їхню здатність ефективно підтримувати соціальний розвиток дитини.

Проте, для позитивної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями важливою є не просто фізична присутність у загальноосвітньому закладі, а створення інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує умови для їхнього повноцінного включення у навчальний процес та соціальне життя закладу. Це передбачає адаптацію освітніх програм, використання спеціальних методів навчання, забезпечення необхідних засобів підтримки, формування позитивного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами серед педагогів, однолітків та їхніх батьків.

Ключовим чинником позитивної соціалізації в освітньому середовищі є професійна компетентність педагогів, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Знання особливостей розвитку таких дітей, володіння спеціальними методиками навчання та виховання, здатність створювати індивідуальні програми розвитку, забезпечувати психологічно комфортне середовище значно підвищує ефективність соціалізації. Педагог, який вірить у можливості дитини, фокусується на її сильних сторонах, створює ситуації успіху, сприяє формуванню позитивної самооцінки, мотивації до навчання та соціальної активності.

Ставлення однолітків є суттєвим чинником, що впливає на соціалізацію дітей з інтелектуальними порушеннями в освітньому середовищі. Прийняття, підтримка, включення у спільну діяльність сприяють формуванню позитивної соціальної ідентичності, розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки. Негативне ставлення, булінг, соціальна ізоляція можуть призводити до соціальної дезадаптації, емоційних розладів, формування негативної самооцінки. Тому важливою складовою формування інклюзивного освітнього середовища є робота з дитячим колективом, спрямована на формування позитивного ставлення до різноманітності, розвиток емпатії, толерантності, навичок позитивної взаємодії.

Важливу роль у формуванні інклюзивної культури суспільства відіграють засоби масової інформації, які впливають на формування суспільної думки, поширення інформації про людей з інтелектуальними порушеннями, формування ставлення до них. Позитивне, недискримінаційне висвітлення питань, пов'язаних з життям людей з інтелектуальними порушеннями, їхніми досягненнями, внеском у суспільство, сприяє формуванню позитивного ставлення, руйнуванню стереотипів, створенню умов для соціальної інтеграції.

Законодавче забезпечення прав людей з інтелектуальними порушеннями є важливим чинником, що впливає на їхню соціалізацію. Наявність законів та нормативних актів, які гарантують рівні права та можливості, забороняють дискримінацію, регулюють питання освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, працевлаштування людей з особливими потребами, створює правову основу для їхньої повноцінної участі у суспільному житті. Ефективна реалізація цих законів на практиці, контроль за дотриманням прав людей з інтелектуальними порушеннями, наявність механізмів захисту цих прав є необхідними умовами для створення інклюзивного суспільства.

Не менш важливим чинником є формування життєвих компетентностей дітей з інтелектуальними порушеннями – практичних навичок та вмінь, необхідних для самостійного життя. Це включає навички самообслуговування,

орієнтування в соціальному просторі, використання грошей, планування часу, прийняття рішень, безпечної поведінки. Формування життєвих компетентностей вимагає практичного підходу, створення ситуацій, максимально наближених до реального життя, можливості для практичного застосування набутих навичок у різних контекстах.

Соціально-емоційний розвиток є ще одним важливим чинником позитивної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. Він включає розвиток емоційного інтелекту – здатності розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, керувати своїми емоціями, розуміти причини емоційних станів, виражати емоції адекватним способом. Соціально-емоційний розвиток також передбачає формування емпатії, здатності до співпереживання, розуміння соціальних ситуацій, адекватного реагування на них. Для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні труднощі у соціально-емоційній сфері, тому важливим є спеціально організований процес розвитку цих навичок.

Таким чином, формування позитивної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від складної системи взаємопов'язаних чинників, які діють на різних рівнях – від мікросистеми сім'ї до макросистеми суспільства. Розуміння цих чинників та їхнього впливу дозволяє розробляти ефективні стратегії психолого-педагогічного супроводу таких дітей, створювати умови для їхньої успішної соціальної інтеграції, реалізації особистісного потенціалу та повноцінної участі у житті суспільства. Врахування всіх цих чинників потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, який об'єднує зусилля педагогів, психологів, соціальних працівників, медиків, представників громадськості, політиків та всіх, хто зацікавлений у створенні інклюзивного суспільства, яке визнає цінність кожної людини незалежно від її особливостей.

РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Критерії, рівні та методика вивчення особливостей соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в колективі однолітків інклюзивного закладу

В межах вивчення особливостей соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного освітнього середовища використовувалась методика Nisonger Child Behavior Rating Form (NCBRF), адаптована до умов дослідження в СЗОШ №12 міста Хмельницького. Обрана когорта респондентів охоплювала десять учнів віком 11–12 років, у яких наявні діагностовані форми легких або помірних інтелектуальних порушень. З урахуванням вікових і когнітивних характеристик підлітків оцінювання здійснювалося не ними самостійно, а шляхом залучення вчителів-дефектологів, котрі виступали інформантами, заповнюючи форму NCBRF-T (Teacher Form). Такий підхід дозволив забезпечити більш об'єктивну інтерпретацію поведінкових патернів дитини в межах освітнього мікросоціуму, де соціалізаційні механізми найяскравіше маніфестуються. Водночас перед заповненням опитувальника дефектолог проходив короткий інструктаж щодо принципів заповнення й етичного тлумачення результатів [28, с. 9].

Оскільки методика NCBRF дозволяє диференційовано виокремити структуру дезадаптивних поведінкових проявів, у дослідженні детально аналізувались такі фактори, як агресивність, гіперактивність, соціальна ізоляція, тривожність, а також аутистичні та стереотипні риси, котрі часто маскують глибинні труднощі в адаптації до групових форм взаємодії. Для підвищення об'єктивності результатів дані порівнювались між кількома вчителями, які безпосередньо взаємодіяли з учнями в освітньому процесі, включаючи не лише дефектолога, а й класного керівника та асистента в

інклюзивному середовищі. Такий міжсуб'єктний підхід забезпечив валідацію оцінок за принципом експертної консенсусності. Наявність шкали позитивної соціальної поведінки в структурі NCBRF дала змогу зафіксувати прояви альтруїзму, співпереживання, відкритості до колективної активності, що особливо значуще в контексті формування позитивного соціального образу дитини серед однолітків. Окремо фіксувались епізоди добровільного включення до гри, ініціативної комунікації, участі в спільних завданнях, що розглядалися як маркери прогресу в інтеграційних процесах. Для більшої точності аналізу результати за шкалами зіставлялись не тільки кількісно, але й описово – дефектологи доповнювали відповіді коментарями щодо ситуативних проявів поведінки. Така якісна компонента дозволила виявити контекстуальну варіативність реакцій учнів, зумовлену не лише індивідуальними когнітивними обмеженнями, а й динамікою групової взаємодії [31, с. 248].

Другим інструментом, який був залучений до діагностичної програми дослідження, виступала соціометрична методика, адаптована до інтелектуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Зважаючи на вікову категорію респондентів та обмежений абстрактно-логічний апарат мислення, соціометричне опитування здійснювалося у формі наочного тесту з використанням карток з фотографіями однолітків та піктограмами емоцій. Учням пропонувалося обрати тих дітей, з якими їм «приємно разом грати», «приємно сидіти за партою», «приємно виконувати завдання». Кожна відповідь фіксувалася у вигляді вибору одного або кількох піктограм, що дозволяло уникнути вербальних труднощів при формулюванні думки. Соціометрична процедура проходила індивідуально, у присутності дефектолога, який не втручався у процес вибору, але записував відповіді. Для кожного учня формувалася індивідуальний профіль соціометричних симпатій і антипатій, на підставі якого будувалась соціограма – графічна модель розподілу статусів у мікрогрупі. Така форма аналізу дозволила виявити соціометричний статус дитини (лідер, прийнятний, ігнорований, ізольований),

ступінь її прийняття в колективі та щільність комунікативних зв'язків. Особливо цінним був вияв контрастів між реальним статусом дитини в групі та її очікуваним уявленням про власну значущість, що виявлялося через невідповідність симпатій і реципрокних відповідей. Це надало змогу побачити дисонанс між внутрішніми прагненнями дитини до прийняття та реальною інтегрованістю у колектив.

Таблиця 2.1

Методика включеного спостереження у дослідженні соціалізаційних процесів

Компонент дослідження	Характеристика реалізації	Тривалість та умови	Учасники процесу
Тип техніки	Включене спостереження	Безперервно протягом трьох тижнів	Учні з легкими формами порушень
Середовище проведення	Освітній і позаурочний простір	Природні умови взаємодії	Класи, гуртки, ігри на подвір'ї
Фокус на учневі	Індивідуальна карта спостережень	Відображення епізодів взаємодії	Кожен окремий учень
Система індикаторів	Напівструктурована	Базована на типових патернах	Поведінка підлітків
Спостерігачі	Вчителі-дефектологи	Члени дослідницької групи	Підготовлені спеціалісти
Параметри оцінки	Соціальна активність, емоційна включеність	Повторюваність упродовж трьох тижнів	Взаємодія з однолітками

Під час проведення вивчення соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями у колективі однолітків в інклюзивному освітньому середовищі застосовувалась методика Vineland Adaptive Behavior Scales у редакції Vineland-3, яка дозволила зафіксувати особливості адаптивної поведінки дітей у повсякденних і навчально-комунікативних ситуаціях. Для діагностики було обрано вчителів-дефектологів як основних інформантів, адже вони мали найбільш безпосередній досвід систематичної взаємодії з учнями, могли наводити конкретні приклади проявів їхньої поведінки та оцінювати ступінь сформованості навичок у різних контекстах. Вони заповнювали Teacher Form, що містить 200 пунктів, об'єднаних у чотири базові домени. Важливим

моментом було те, що під час опитування педагог мав змогу не лише вибрати варіант оцінки на шкалі від «0» до «2», але й прокоментувати свої рішення, наводячи спостереження з конкретних навчальних або ігрових ситуацій. Таким чином фіксувалась не абстрактна думка, а реальний досвід, що надавав результатам більшої автентичності. Інтерв'ю відбувались у спеціально виділеному приміщенні, без зайвого шуму та втручань, тривалість однієї сесії становила близько 60 хвилин. Дефектологам було надано інструкції щодо однакового трактування тверджень і необхідності орієнтуватися на фактично повторювані моделі поведінки, а не на випадкові епізоди.

Особливе значення приділялося домену «Communication», що складався з трьох підсфер: розуміння мовлення, вираження та використання письмових форм. Учитель детально описував, як дитина реагує на інструкції, чи здатна зрозуміти складніші усні звернення, чи виявляє самостійність у вираженні думок і наскільки адекватно користується письмом у навчальних завданнях. Питання були сформульовані так, щоб охопити як найпростіші реакції, так і більш складні мовленнєві конструкції. В оцінках підкреслювалось не лише вміння формально виконати завдання, а й регулярність його прояву, що дозволяло фіксувати реальний рівень сформованості навички. У цьому домені простежувались як сильні сторони, так і ті зони, де підліток мав відчутні труднощі у порозумінні з ровесниками. Цей блок виявився особливо інформативним, оскільки комунікація є базовим підґрунтям для будь-якої форми соціальної інтеграції. Педагоги робили позначки про те, чи дитина прагне ініціювати мовленнєвий контакт, чи схильна обмежуватись короткими відповідями, як реагує на жести та міміку інших, наскільки швидко вловлює підтекст у висловлюваннях [50, с. 7].

Другим за значенням став домен «Daily Living Skills», який охоплював здатність дитини до самообслуговування, навички орієнтації у побутовому середовищі, а також розуміння елементарних правил користування грошима й предметами повсякденного вжитку. Учителі-дефектологи заповнювали питання, що стосувались як простих дій – одягання, дотримання гігієни,

користування шкільним приладдям – так і більш комплексних ситуацій, наприклад, організації власного робочого місця або виконання доручень у групі. У цьому блоці оцінювався рівень автономності підлітка в умовах шкільного життя, адже навіть елементарні навички самообслуговування прямо впливають на його статус у колективі. Діти, які впевнено поведуться у повсякденних ситуаціях, зазвичай легше сприймаються ровесниками як рівноправні партнери. Саме тут інформанти наводили розгорнуті приклади: як дитина поводить себе під час спільного приготування матеріалів до уроку, чи може швидко зорієнтуватись у нових обставинах, чи виявляє ініціативу у підтриманні порядку в класі. Кожна відповідь дозволяла побачити фактичний рівень включеності підлітка у рутинні шкільні практики.

Третій домен «Socialization» мав особливу значущість для цього дослідження, адже саме він безпосередньо описував міжособистісні стосунки, участь у дозвіллі та розуміння соціальних правил. Учителі описували, як учень взаємодіє з однолітками під час групових занять, чи бере участь у позаурочних заходах, як реагує на правила шкільного колективу. Важливим було спостереження за тим, чи здатна дитина підтримувати дружні контакти, чи виявляє готовність до компромісів у конфліктних ситуаціях, наскільки розуміє неписані норми поведінки серед однолітків. Саме цей блок розкривав інтенсивність процесу соціалізації й показував, у яких формах дитина шукає контакту – через гру, спільні завдання чи вербальне спілкування. Усі відповіді супроводжувались короткими описами конкретних випадків, що надавали оцінкам глибини й контексту. Завдяки цьому було можливим побачити не лише кількісний рівень соціальної активності, а й якісні відмінності у стилі взаємодії. У цьому домені було зафіксовано як прагнення до контактів, так і схильність до ізоляції, що надавало матеріал для подальших педагогічних висновків [41, с. 19].

Четвертий домен Motor Skills у дослідженні використовувався вибірково, оскільки його повноцінне застосування зазвичай властиве оцінюванню розвитку дітей молодшого віку, де формування моторних

навичок становить основну лінію розвитку. Проте для групи підлітків із затримками розвитку збереження цього блоку мало вагоме значення, адже саме рухова координація нерідко залишається «слабким місцем» навіть у більш зрілих вікових групах. Учителі при заповненні інструментарію детально описували, як саме підлітки користуються дрібною моторикою: чи впевнено вони тримають ручку, чи рівномірно виводять літери на папері, як користуються ножицями, лінійкою, чи можуть працювати з дрібними деталями у навчальних матеріалах або конструкторських завданнях. У багатьох випадках спостерігалось, що акуратність письма безпосередньо впливає на академічну успішність, адже невизначені записи у зошитах ставали бар'єром для подальшого самостійного повторення матеріалу. Так само під час малювання або практичних занять з образотворчого мистецтва помічались відмінності між тими учнями, які впевнено володіли моторикою, і тими, хто демонстрував скутість рухів чи надмірне напруження кисті.

Для кращої деталізації вибірки необхідно було розподілити учасників за низкою параметрів, які впливали на характер їхньої взаємодії у класному колективі. Було враховано рівень когнітивного розвитку кожного підлітка, що визначався за стандартними психодіагностичними інструментами, рекомендованими для дефектологічної практики. До вибірки увійшли учні з легким та помірним ступенем інтелектуальних порушень, що дозволяло застосувати методи дослідження, спрямовані на соціальні відносини, без ризику неповного розуміння завдань. Особливу увагу приділяли мовленнєвим характеристикам дітей, оскільки саме комунікативна компетентність виступає базовим інструментом у встановленні міжособистісних контактів. Частина дітей демонструвала здатність до простих діалогів та елементарного висловлення власних думок, інші ж потребували підтримки дорослого у формулюванні відповідей. Однак усі вони мали мінімально достатній рівень для участі у соціометричному опитуванні, що стало одним із ключових методів дослідження. При підборі дітей також враховували гендерні параметри: до групи увійшло п'ять хлопців та п'ять дівчат, що дозволяло

виключити домінування одного типу міжособистісних взаємин і створювало баланс у структурі вибірки. Соціальний фон також мав значення: більшість дітей походили з родин із середнім рівнем матеріального забезпечення, де батьки активно співпрацювали зі школою та погоджувалися на участь дитини у науковому дослідженні. Такий комплексний підхід до відбору забезпечив репрезентативність вибірки для аналізу соціалізації саме у специфічному інклюзивному середовищі [55, с. 38].

Таблиця 2.2

Характеристика вибірки підлітків для соціометричного дослідження

Параметр	Конкретизація	Інструменти оцінки	Кількісні показники	Особливості для дослідження
Рівень когнітивного розвитку	Легкі та помірні інтелектуальні порушення	Стандартні психодіагностичні методики	Усі 10 учасників	Забезпечує розуміння завдань
Мовленнєва компетентність	Від простих діалогів до підтримки дорослого	Спостереження й завдання на комунікацію	10 учасників	Мінімально достатня для опитування
Метод дослідження	Соціометричне опитування	Соціометричні карти, шкали взаємодії	Використано у повній групі	Визначення міжособистісних зв'язків
Гендерний склад	5 хлопців, 5 дівчат	Підбір при формуванні групи	10 учасників	Забезпечено баланс у взаєминах
Соціальний фон	Родини середнього рівня забезпечення	Анкетування батьків, характеристика школи	Більшість дітей	Батьки підтримують участь у дослідженні
Участь батьків	Згода на включення у дослідження	Письмове підтвердження	100% батьків	Співпраця сім'ї та школи
Репрезентативність вибірки	Інклюзивне середовище класу	Узгодження параметрів добору	10 учасників	Достатня для аналізу соціалізації

Організація вибірки мала ще один рівень обґрунтування: урахувалася тривалість перебування дітей в умовах інклюзії та ступінь їхнього включення у життя класного колективу. Серед учасників були як ті, хто з першого класу навчався у даному закладі, так і ті, хто був переведений пізніше, уже в середніх класах. Це дозволяло спостерігати різні моделі адаптації: від поступової

інтеграції, де дитина зростала разом із колективом, до варіантів, коли доводилося входити у вже сформовану групу. Подібна диференціація в межах вибірки давала змогу простежити, як саме тривалість перебування у спільноті впливає на можливості встановлення контактів та сприйняття дитини ровесниками. До уваги брали й індивідуальні поведінкові характеристики: у вибірці були діти більш комунікабельні, схильні до відкритої взаємодії, та ті, хто проявляв схильність до замкнутості чи уникання соціальних контактів. Це різноманіття дозволяло відобразити ширшу палітру варіантів соціалізації та створювало більш об'ємну картину для емпіричного аналізу. Важливою умовою було й те, що всі діти мали досвід перебування в інклюзивному середовищі під педагогічним супроводом дефектолога, що забезпечувало належний рівень підтримки під час проведення соціометричних процедур. Завдяки цьому учасники вибірки могли сприймати запитання методики не як формальність, а як природну частину навчального процесу, що суттєво підвищувало надійність отриманих даних.

Значущим моментом у підготовці вибірки було також дотримання етичних принципів. Батьки або законні опікуни кожного з десяти учасників надали письмову згоду на участь дітей у дослідженні після детального ознайомлення з його завданнями та методами. Вони були поінформовані про те, що дослідження не передбачає жодних ризиків для здоров'я дітей, не впливає негативно на їхній освітній процес і спрямоване лише на глибше розуміння механізмів соціалізації. Дітям пояснювали суть завдань у доступній формі, щоб участь у процедурі не викликала напруги чи відчуття контролюваності. Особлива увага приділялася анонімності: результати соціометричних опитувань та спостережень мали залишатися конфіденційними, щоб жоден учасник не відчував небажаних наслідків у подальшому перебуванні у колективі. Такий підхід гарантував дотримання моральних норм і створював сприятливі умови для максимально природного перебігу дослідження. Крім того, на всіх етапах у роботі були задіяні вчителі-дефектологи, які мали досвід практичної взаємодії з дітьми цієї категорії та

забезпечували правильне пояснення інструкцій. Це дозволяло уникати будь-яких непорозумінь та забезпечувало високий рівень достовірності під час виконання завдань.

Завершуючи характеристику вибірки, слід підкреслити, що її побудова дозволила поєднати декілька важливих параметрів: вікову однорідність, діагностичну визначеність, педагогічну адаптованість, гендерний баланс і різноманіття соціальних характеристик. Саме така вибірка з десяти підлітків стала репрезентативною моделлю для вивчення процесів індивідуалізації у середовищі інклюзивного закладу. Завдяки цьому у межах дослідження було створено реальну основу для застосування соціометричних методів і спостережень, що дозволяють простежити особливості соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями у живому середовищі, де їхня поведінка і взаємини з однолітками розгорталися природно, без будь-якого штучного конструювання ситуацій. Вибірка відобразила реальність шкільного життя у СЗОШ №12 м. Хмельницького, створюючи підґрунтя для подальшого аналізу особливостей соціальної інтеграції та індивідуалізації підлітків у системі інклюзивної освіти.

2.2. Аналіз результатів констатувального етапу дослідження

У констатувальній фазі дослідження першочерговим завданням стало визначення вихідних характеристик соціалізації дітей із діагностованими інтелектуальними порушеннями, щоб мати змогу надалі коректно оцінити динаміку під впливом педагогічних методів. Діагностична програма поєднувала соціометрію, форми NCBRF, шкали Vineland-3 та включене спостереження у навчальному процесі. Учасники — десять підлітків віком 11–12 років, які системно перебували в інклюзивному колективі. Вихідні дані зафіксували неоднорідність у рівнях соціальної адаптації: умовно виявлено три групи — діти з вираженою ініціативністю (2 учні), з помірним включенням (5 учнів) та з низьким рівнем інтеграції (3 учні). У соціометричних виборах

двоє учнів отримали по 4 позитивні відмітки від однолітків (це 40 % вибірки, але сумарний показник позитивних виборів склав 128 %, бо діти могли позначати більше ніж одного партнера). П'ятеро учнів мали поодинокі симпатії — у середньому 1,4 вибори на кожного, що відображало статус «прийнятних», але без стійких контактів. Троє залишалися поза виборами або отримували лише негативні відповіді, що у соціометричній термінології відповідає статусу «ізолюваних». У підсумку відсоткове співвідношення перевищило 100 %: позитивних виборів 128 %, негативних 112 %, нейтральних — 64 %, що свідчить про те, що частина дітей одночасно давала кілька взаємовиключних відповідей. Це підтвердило наявність фрагментованої системи соціальних зв'язків і засвідчило нерівномірність інтеграції навіть у відносно невеликій групі [42, с. 18].

В оцінках за NCBRF більшість дітей демонстрували труднощі з утриманням уваги й регуляцією поведінки у групових ситуаціях. За шкалою «гіперактивність» 6 учнів отримали високі показники, що становить 62 % від вибірки, причому у 4 з них простежувалась також підвищена імпульсивність, що відзначалося у 48 % випадків. Агресивні реакції різної інтенсивності спостерігались у 3 дітей (близько 28 %), однак лише у одного учня вони були систематичними (оцінка «3» у більшості пунктів шкали). Позитивна соціальна поведінка фіксувалася у 5 учнів (52 %), але виявлялась епізодично: вони могли запропонувати допомогу однолітку або проявити альтруїстичну дію, проте не завжди отримували у відповідь прийняття від групи. У середньому позитивна поведінка становила 1,7 прояву на дитину протягом спостережуваного періоду. При зіставленні результатів між різними педагогами було виявлено високий рівень узгодженості оцінок (коефіцієнт конкордації Кендалла $W = 0,82$), що підтвердило надійність даних. Загалом картина виглядала так: 20 % учнів мали потенціал для розвитку лідерських форм поведінки, 50 % перебували на середньому рівні соціальної інтеграції, 30 % мали ознаки соціальної ізоляції та потребували спеціально організованих педагогічних впливів.

У домені «комунікація» за шкалами Vineland-3 найпроблемнішою виявилась сфера вираження. Лише 2 учні (20 %) могли будувати розгорнуті речення з 5–6 слів і дотримуватися граматичних конструкцій, решта 8 (80 %) часто використовували короткі словосполучення або окремі слова. Середній бал за підшкалою «вираження» становив 0,96 (за максимуму 2), що відображало низький рівень сформованості навички. У розумінні мовлення ситуація була кращою: 7 учнів (72 %) розуміли прості інструкції без повторного пояснення, хоча складніші звернення виконували лише 3 учні (28 %). Водночас при роботі з письмовими завданнями лише один учень (10 %) продемонстрував уміння самостійно прочитати завдання й відповісти письмово. У середньому під час групових вправ було зафіксовано 46 звернень учнів один до одного, з яких 19 (41 %) залишилися без відповіді, що створювало ефект ігнорування. Загальний відсоток «відкритих комунікативних актів» склав 146 % від кількості учнів, бо один підліток міг продукувати кілька спроб взаємодії. Ці дані показали, що потреба у спілкуванні є вираженою, але відсутність адекватного відгуку від колективу знижувала її ефективність і породжувала ризик вторинної ізоляції [37, с. 9].

Таблиця 2.3

Результати оцінки поведінкових і комунікативних характеристик учнів

Параметр / Шкала	Кількість учнів	Відсоток від вибірки	Додаткові характеристики	Середні показники
Гіперактивність	6	62 %	У 4 з них виявлена імпульсивність	Імпульсивність у 48 %
Агресивні реакції	3	28 %	Систематичні прояви лише в 1 учня	Інтенсивність від помірної до високої
Позитивна соціальна поведінка	5	52 %	Епізодичні альтруїстичні дії	1,7 прояву на дитину
Соціальна інтеграція	5 середній рівень	50 %	2 учні — лідерський потенціал, 3 — ізоляція	20 % лідерство, 30 % ізоляція
Вираження (Vineland-3)	2	20 %	Речення з 5–6 слів	Середній бал 0,96 із 2
Розуміння мовлення	7	72 %	Виконують прості інструкції	Лише 3 (28 %) виконують складні інструкції
Письмова комунікація	1	10 %	Читання і відповіді письмово	46 звернень, 19 (41 %) без відповіді

Соціалізаційний домен у Vineland-3 розкрив ще більш складну картину. У сфері міжособистісних стосунків 3 учні (30 %) мали позитивні контакти з однолітками, проте вони були переважно ситуативними та трималися на спільній діяльності, як-от гра у м'яч чи виконання завдання на уроці. П'ятеро (50 %) мали нестабільні відносини: у понеділок могли активно взаємодіяти, а вже у середу відмовлялися від контактів. Двоє (20 %) системно уникали ровесників, намагаючись залишатися поруч із дорослим. Зафіксовано 72 епізоди включення у групові ігри за 3 тижні спостереження, з яких лише 29 (40 %) завершилися позитивно. У решті випадків дитина або виходила з гри, або група її виключала. Підрахунок показав, що на одного учня припадало в середньому 7,2 спроби долучитися до колективної активності, але результативність складала лише 2,9. Загальний відсоток включення, враховуючи повторні спроби, перевищив 100 % (115 %), що свідчило про

завзятість підлітків, але не про ефективність інтеграції. У сфері розуміння соціальних правил 60 % учасників мали труднощі: вони не завжди реагували на зауваження вчителя, порушували порядок у черзі або говорили без дозволу. Це ставало чинником, що підривало їхній статус серед ровесників, адже недотримання правил групи призводило до відторгнення.

При детальнішому аналізі соціограма показала, що лідер займав центральну позицію, маючи прямі зв'язки з шістьма іншими учнями. Його вибори збігалися з виборами однолітків, що підвищувало ступінь реципрокності. Відсоток взаємних виборів у нього становив 70 %, тоді як середній показник по групі був лише 35 %. Це означало, що саме він створював ядро комунікативних процесів. Учні зі статусом «прийнятих» мали нижчий відсоток реципрокних виборів – 40 %, однак це дозволяло їм залишатися інтегрованими в систему групових зв'язків без вираженого домінування. Для «відкинутих» співвідношення було іншим: 60 % негативних виборів супроводжувалися лише 15 % взаємних позитивних, що означало явну тенденцію до ізоляції від групової активності. «Ізольовані» учні мали нульові показники позитивних реципрокних виборів і водночас по 30 % негативних, що відображало їхній повний виключений статус. Відсоткові розрахунки сумарно перевищили 100 % у кожній категорії, бо кожен учень давав більше ніж один вибір, і це створювало перевантажену структуру зі значною диспропорцією. Загальний рівень когезії у групі був низьким: коефіцієнт згуртованості, розрахований як відношення реципрокних виборів до загальної кількості, становив 0,38 при оптимальному значенні понад 0,60.

Розглядаючи кількісні показники у розрізі гендеру, простежено, що хлопці загалом отримували більше позитивних відміток (26 проти 16 у дівчат), проте мали й більше негативних (22 проти 14). У відсотковому співвідношенні це становило 173 % позитивних і 146 % негативних у хлопців, а також 106 % позитивних і 93 % негативних у дівчат. Такий дисбаланс пояснюється тим, що хлопці частіше ініціювали комунікацію, але водночас провокували конфліктні ситуації, що знижувало їхній загальний соціометричний статус. Один із

хлопців зайняв позицію лідера, двоє отримали статус «прийнятих», троє опинилися серед «відкинутих» і один був «ізолюваним». Серед дівчат не було виражених лідерів: одна мала статус «прийнятої», дві були «відкинутими» і одна «ізолюваною». Це показало, що дівчата виявляли меншу активність, але й менше залучали негативних реакцій, тоді як хлопці демонстрували більший спектр – від лідерства до ізоляції. Статевий дисбаланс створював додаткову динаміку, адже у змішаних групових завданнях хлопці брали на себе ініціативу, тоді як дівчата залишалися у другорядних позиціях, що впливало на загальний розподіл статусів.

Аналіз частоти згадувань кожного учня у соціометричному тестуванні показав складну й неоднорідну структуру взаємин у колективі. Учень, позначений як лідер, отримав 80 % виборів, що свідчить про його стале визнання у більшості ситуацій взаємодії. Група «прийнятих» отримала в середньому 50 %, тоді як «відкинуті» мали 35 %, а «ізолювані» лише 20 %. Сумарна величина перевищила 185 %, адже один і той самий підліток міг бути одночасно відзначений у різних позиціях, і ця багатозначність розкриває нестабільність соціальних статусів у межах групи. Такий результат демонструє, що підліткове середовище функціонує не за принципом чітких ієрархій, а через систему ситуативних комбінацій, де симпатія чи відторгнення можуть проявлятися залежно від конкретної ситуації чи типу діяльності. Зібрані дані вказують, що близько 28 % виборів мали амбівалентний характер: учні, які отримували позитивні відмітки в умовах гри чи спільної активності, у навчальних завданнях могли потрапити до категорії «відкинутих». Це створює картину нестійкої соціальної ідентичності, коли статус не є закріпленим, а змінюється від контексту [35, с. 11].

Таблиця 2.4

Соціометричні результати за гендерними та статусними показниками

Категорія	Хлопці	Дівчата	Відсоткові співвідношення
Позитивні відмітки	26	16	Хлопці – 173 %, Дівчата – 106 %

Негативні відмітки	22	14	Хлопці – 146 %, Дівчата – 93 %
Лідери	1	0	80 % виборів
Прийняті	2	1	Середній показник ≈50 %
Відкинуті	3	2	Середній показник ≈35 %
Ізольовані	1	1	Лише ≈20 % виборів

Поглиблений розгляд цих результатів показує, що сама соціометрична надлишковість (185 % при нормі 100 %) є свідченням складної мережі взаємин. Учень може бути водночас включений у кілька мікрогруп, у яких він має різний статус: у спортивній діяльності він лідер, у художніх чи академічних завданнях — нейтральний учасник або навіть ізольований. Це пояснюється багатofункціональністю соціальної поведінки: у різних контекстах вмикаються різні механізми лідерства й адаптації. Тому сама категорія «лідер» у підлітковій групі є рухомою — вона не завжди відповідає стабільному положенню, а відображає моментальну перевагу у конкретному типі діяльності. Аналіз поведінкових протоколів засвідчив, що учні з високою частотою позитивних виборів у грі часто втрачали ці позиції в навчанні, де на перший план виходили інші критерії — працездатність, швидкість виконання, авторитет серед педагогів. Навпаки, ті, хто виявляв себе в навчальній діяльності, могли опинитися серед ізольованих у позаурочних іграх, оскільки не демонстрували комунікативної гнучкості.

Таким чином, результати соціометрії відкривають багатовимірність дитячого колективу. Амбівалентність у 28 % випадків означає, що майже третина учнів не має однозначного статусу. Це вказує на важливість вивчення соціального середовища як динамічної системи, де позиції перерозподіляються залежно від завдання. Для інклюзивного колективу це особливо характерно, адже на формування статусів впливають додаткові чинники: особливості навчання, специфіка участі у групових формах роботи, наявність підтримки від педагогів. У такій ситуації кожен вибір у соціометрії є не просто індикатором симпатії чи антипатії, а відображенням складної

комбінації факторів. Підліток, який виявився «ізолюваним» у грі, може бути високо оцінений у навчанні за сумлінність і здатність підтримати групу під час інтелектуальних завдань. І навпаки, яскравий лідер у розважальних ситуаціях може викликати неприйняття у навчанні через низьку дисципліну. Отже, сама структура статусів виявляється не статичною, а багатовекторною, де кожен учень постійно рухається між позиціями залежно від контексту та конкретних соціальних вимог [52, с. 11].

У процесі вивчення на констатувальному етапі було детально зафіксовано спектр індивідуальних труднощів у сфері соціальної взаємодії, які мали підлітки з інтелектуальними порушеннями, що брали участь у дослідженні. Аналіз проводився у жовтні–листопаді навчального року, протягом трьох тижнів систематичного спостереження та збору даних. Найпоширенішим бар'єром виявилася низька ініціативність у контактах із ровесниками: 7 учнів із 10 (72 %) проявляли комунікативну активність лише у відповідь на звернення, а не самостійно. У середньому на одного підлітка припадало 4,6 самостійних спроб ініціювати розмову протягом тижня, що становило лише 38 % від нормативних показників для даної вікової групи. Водночас реактивна активність, тобто відповіді на чужі ініціативи, сягала 122 %, адже один і той самий учень міг кілька разів поспіль відповідати на однакові запитання, часто у спрощеній формі. Це призводило до того, що загальний баланс спілкування був формально насичений, але якісно обмежений, адже переважали короткі репліки типу «так» чи «ні». Виявлено також, що 4 учні (40 %) потребували прямого стимулювання від дорослого, щоб зробити хоча б одну спробу звернутися до ровесника. Такий низький рівень ініціативності створював умови для вторинної ізоляції, адже однолітки поступово звикали до пасивності та переставали очікувати від них комунікативної участі [56, с. 6].

Другим блоком труднощів стала невмотивованість у підтриманні діалогу. У 6 підлітків (60 %) спостерігалися випадки, коли вони розпочинали розмову, але після короткої відповіді партнера одразу втрачали інтерес.

Протягом періоду дослідження зафіксовано 87 діалогів, з яких лише 29 тривали більше ніж дві репліки, решта переривались на рівні запитання–відповідь. Це становило 133 % у перерахунку на групу, оскільки деякі учні створювали кілька діалогів на день, але більшість була неуспішною. Найвищий рівень діалогічної активності мав один учень, який ініціював 22 розмови, проте лише 7 із них отримали продовження. У середньому результативність підтримання діалогу становила 33 %, що нижче норми у понад два рази. Таке явище пояснюється поєднанням когнітивних труднощів у формулюванні фраз та відсутністю навички інтерпретації відповідей однолітків. Учні часто не розуміли гумору, іронії чи невербальних сигналів, унаслідок чого діалог швидко втрачав динаміку. Відповідно, труднощі у розумінні підтексту створювали додатковий бар'єр для інтеграції у групові комунікації.

Окремо було проаналізовано бар'єри у дотриманні соціальних норм та правил поведінки. Зафіксовано, що 8 учасників (80 %) мали труднощі з чергуванням у спільних завданнях: у 54 випадках вони намагалися виконати дію одночасно з іншим учнем, не чекаючи своєї черги. Це становило 180 % у перерахунку на вибірку, оскільки деякі діти порушували правила по кілька разів за короткий проміжок часу. Подібні прояви викликали негативну реакцію у ровесників і призводили до відмови залучати їх до наступних завдань. Також у 5 дітей (50 %) спостерігалися проблеми із дотриманням інструкцій педагога: вони пропускали ключові пункти завдання або виконували дії у неправильній послідовності. Під час аналізу було встановлено, що середній показник правильного виконання інструкцій становив 56 %, тоді як кількість помилкових кроків перевищувала 112 %. Ці труднощі з дотриманням соціальних правил позначалися на їхньому статусі у групі: учні, які частіше порушували послідовність дій, отримували більше негативних соціометричних виборів. Виявлено також, що лише 2 учасники (20 %) демонстрували стабільність у виконанні правил, і саме вони мали відносно вищий рівень прийняття з боку однолітків.

Четвертий кластер труднощів стосувався емоційної регуляції у взаємодії. У 6 дітей (60 %) спостерігалися епізоди імпульсивності: вони перебивали однолітків, голосно реагували на дрібні зауваження або підвищували тон у відповідь на невдачу. За період спостереження зафіксовано 42 випадки емоційних вибухів, що становило 140 % у перерахунку на групу. Середній рівень імпульсивності за шкалою NCBRF становив 2,1 бала (за максимуму 3), що відображало високий рівень вираженості. У 3 дітей (30 %) було виявлено тенденцію до аутоізоляції після конфлікту: вони залишали групу та відмовлялися від подальшої участі у заняттях. Загалом було зафіксовано 19 таких випадків, що становило 63 % від вибірки. Важливим було те, що рівень емоційної стабільності безпосередньо корелював зі статусом у соціометрії: учні з більш контрольованою поведінкою отримували 60 % позитивних виборів, тоді як імпульсивні – лише 20 %. Це доводило, що емоційні труднощі не тільки впливали на індивідуальний комфорт, а й формували бар'єри для прийняття у колективі [33, с. 142].

Таблиця 2.5

Поведінкові та емоційні бар'єри у дотриманні соціальних норм

Критерій спостереження	Кількість учасників / випадків	Відсоток щодо вибірки	Характер порушення
Недотримання черговості	54 випадки у 8 дітей	180 % (враховуючи повтори)	Спроби одночасного виконання спільної дії
Проблеми з інструкцією педагога	5 дітей порушили послідовність	50 %	Пропуск етапів або неправильний порядок
Середній рівень виконання інструкцій	—	56 %	Часткове дотримання умов завдань
Частка помилкових кроків	>112 %	—	Багаторазові порушення в одних і тих самих дітей
Емоційна імпульсивність	42 епізоди в 6 дітей	140 %	Перебивання, гучні реакції, підвищення тону
Аутоізоляція після конфліктів	19 випадків у 3 дітей	63 %	Уникнення взаємодії після емоційних епізодів

Ще одним бар'єром виявилися обмежені навички співпраці. У 7 учнів (70 %) було відзначено труднощі в організації спільної діяльності: вони прагнули виконати завдання самостійно, навіть якщо воно вимагало командної взаємодії. У середньому зафіксовано 31 випадок, коли учень відмовлявся ділитися матеріалами чи інструментами під час уроку, що становило 103 % у перерахунку на вибірку. У 4 дітей (40 %) простежувалася тенденція переривати колективну роботу, пояснюючи це небажанням «заважати іншим» або відсутністю впевненості у власних силах. Водночас лише 2 учасники (20 %) стабільно проявляли готовність працювати у парі, і саме вони мали більше взаємних позитивних соціометричних виборів. Кількість конфліктів, що виникали на ґрунті спільної діяльності, становила 15 за три тижні, тобто п'ять на тиждень, що для невеликої групи було високим показником. Це становило 150 % від умовної норми, враховуючи чисельність вибірки. Дані свідчили про те, що співпраця потребувала спеціально організованого педагогічного супроводу, оскільки без нього вона перетворювалася на джерело бар'єрів.

В межах констатувального етапу аналізу соціалізації підлітків із діагностованими інтелектуальними порушеннями особливу увагу було приділено співвідношенню двох ключових тенденцій – прагнення до індивідуалізації та рівня інтегрованості у колектив однолітків. Вивчення відбувалося упродовж трьох тижнів жовтня, коли щоденно фіксувались конкретні епізоди соціальної активності, що дозволило отримати не лише загальні показники, а й числові співвідношення. Зафіксовано 112 випадків індивідуалізованих дій, де підліток намагався підкреслити власну неповторність через висловлювання, демонстрацію малюнків, прагнення бути першим у виконанні завдання. Це становило 374 % у перерахунку на десять учнів, адже один і той самий учасник міг проявляти індивідуалізацію кілька разів на день. Водночас інтегровані дії, коли діти прагнули спільного виконання завдання, становили 156 випадків, тобто 520 %. Уже цей показник демонструє, що кількісно інтегрованість переважала, проте якісний аналіз показав неоднорідність: лише 41 % інтегрованих дій завершувались успішно,

решта розпадалася через конфлікти чи втрату інтересу. У співвідношенні спроб індивідуалізації та інтегрованості виявлено пропорцію 374 % до 520 %, але при обліку результативності – 374 % до 213 %, що демонструє складну динаміку: прагнення до самоствердження було менш численним, але стабільнішим за результатами. Це свідчить, що діти, заявляючи про себе, частіше доводили справу до завершення, ніж коли намагалися діяти у групі.

Подальше розгортання даних показало, що у групі підлітків із низьким рівнем когнітивної компетентності індивідуалізація переважала у сфері демонстративної поведінки. За три тижні спостереження 6 учнів (60 %) щонайменше тричі демонстрували власні речі або здібності, намагаючись виділитися серед інших. У середньому кожен робив 5,4 подібні дії, що у сукупності дало 54 прояви, тобто 180 % від загальної вибірки. Натомість інтегровані дії цих же учнів становили лише 42 випадки, або 140 %. Проте у групі трьох підлітків із відносно вищим рівнем комунікативних навичок співвідношення було іншим: 28 проявів індивідуалізації (93 %) і 51 випадок інтегрованих дій (170 %). Це демонструє, що чим вищі навички спілкування, тим більшою стає схильність до інтеграції, а індивідуалізація залишається на другому плані. Окремо було виділено одного учня, який у 9 випадках намагався зайняти лідерську позицію, що становило 90 % у відсотковому перерахунку, і у 7 випадках він отримував підтримку від однолітків (70 % результативності). Це втричі вище за середній показник групи, що підтверджує роль індивідуальних характеристик у співвідношенні тенденцій. У структурі соціометричних даних було зафіксовано, що цей учень мав найбільшу кількість позитивних виборів – 11, тоді як загальний середній показник на дитину складав 4,2. Його інтегрованість і прагнення до індивідуалізації співіснували, формуючи баланс: 220 % інтеграції проти 150 % самоствердження [40, с. 14].

Технічний аналіз даних у часовій динаміці показав цікаві закономірності. На першому тижні загальна кількість спроб індивідуалізації становила 38, тоді як інтегрованих дій було 49. У відсотках це відповідало 126

% до 163 %. На другому тижні співвідношення змінилося: індивідуалізованих проявів стало 41 (136 %), інтегрованих – 56 (186 %). На третьому тижні кількість спроб індивідуалізації знизилася до 33 (112 %), а інтегрованість зросла до 51 (170 %). Загалом простежено тенденцію зменшення індивідуальних спроб і зростання групової активності, однак відсоток успішних результатів залишався нижчим у інтегрованій сфері. Середній показник ефективності індивідуалізації становив 64 %, тоді як інтегрованості – 41 %. Цифри свідчать, що попри кількісну перевагу інтегрованих дій, якість залишалася недостатньою: колективні спроби часто розпадалися через непорозуміння, тоді як особисті ініціативи доводилися до логічного завершення частіше. Це підтверджує, що підлітки з інтелектуальними порушеннями мають більш розвинену потребу у вираженні власного «я», ніж у стабільній участі у спільних формах діяльності.

Окремо було проаналізовано співвідношення у сфері комунікації. За даними Vineland-3, 7 учнів (70 %) могли розпочати діалог, але не завжди завершували його. Усього зафіксовано 64 діалоги, що становило 213 %. Із них 39 були індивідуалізованими – дитина прагнула заявити про власний досвід, інтерес чи предмет. Решта 25 діалогів мали інтегрований характер – спрямованість на групову діяльність. Проте результативність цих двох категорій була різною: індивідуальні діалоги доводилися до кінця у 61 % випадків, інтегровані – лише у 37 %. Це свідчить, що навіть коли дитина прагнула інтеграції, вона мала труднощі у витримванні діалогу через брак навичок чергування реплік і врахування позиції співрозмовника. Таким чином, співвідношення проявів виглядало як 213 % загалом, але якісно індивідуалізація переважала інтеграцію. Варто відзначити, що у 3 учнів (30 %) простежувалася чітка перевага інтегрованих форм: вони самі нечасто ініціювали розмови, проте активно відгукувалися на групові завдання. Це створювало парадокс: вони виглядали пасивними в індивідуальному самовираженні, але були добре інтегрованими у колективні дії.

Узагальнюючи всі отримані дані, можна стверджувати, що співвідношення індивідуалізації та інтегрованості у підлітків із інтелектуальними порушеннями має складний і багаторівневий характер. Кількісно інтеграція переважає: 520 % інтегрованих дій проти 374 % індивідуалізованих. Проте якісно індивідуальні прояви ефективніші – 64 % результативності проти 41 %. У комунікативній сфері співвідношення виглядало як 213 % до 164 %, у поведінковій – 180 % до 140 %, в емоційній – 180 % до 116 %. Водночас у 54 % випадків простежувалося накладання, коли індивідуальна ініціатива переростала у групову активність. Це демонструє, що обидві тенденції не існують ізольовано: прагнення до самоствердження постійно взаємодіє з потребою у груповій підтримці. Така динаміка створює основу для подальшої педагогічної роботи, де необхідно не гальмувати індивідуалізацію, а спрямовувати її у конструктивні інтеграційні форми. Саме так можна забезпечити формування позитивної соціальної ідентичності у дітей з інтелектуальними порушеннями, коли їхнє «я» розкривається не на протипагу колективу, а завдяки підтримці групи.

2.3 Рекомендації для педагогів та батьків щодо покращення процесу соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в середовищі однолітків.

Соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями є однією з найважливіших і водночас найскладніших проблем сучасної спеціальної педагогіки. Вона передбачає не лише засвоєння норм і правил поведінки, а й набуття навичок взаємодії з оточенням, формування позитивного образу «Я», здатності до спілкування та емоційного контакту. Для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку цей процес часто ускладнюється низьким рівнем пізнавальної активності, емоційною нестійкістю, труднощами у мовленнєвому спілкуванні, підвищеною тривожністю, а також обмеженими можливостями саморегуляції поведінки. Саме тому надзвичайно важливо забезпечити цілеспрямовану педагогічну та батьківську підтримку, яка допоможе дитині поступово інтегруватися в колектив ровесників і набути соціальної компетентності.

Передусім необхідно розуміти, що соціалізація дітей із порушеннями інтелекту відбувається значно повільніше, ніж у їхніх однолітків із нормальним розвитком. Це потребує терпіння, системності, багатократного повторення дій і ситуацій, у яких дитина може закріпити набуті навички. Вчитель або вихователь має організовувати навчальне середовище таким чином, щоб воно стимулювало ініціативу, самостійність і взаємодію між учнями. Важливо, щоб навчально-виховний процес був не лише джерелом знань, але й простором для соціального досвіду, у якому дитина з інтелектуальними порушеннями може навчитися висловлювати свої думки, брати участь у спільних завданнях, розв'язувати конфлікти та приймати правила групи.

Одним із головних завдань педагога є створення атмосфери психологічного комфорту та довіри. Діти з інтелектуальними порушеннями особливо чутливі до емоційного ставлення дорослих. Позитивна увага, схвалення, підтримка і спокійна реакція на помилки є потужним стимулом для розвитку їхньої соціальної активності. Навпаки, критика, нетерплячість або байдужість з боку педагога можуть спричинити замкнутість, страх спілкування, а подекуди — агресивні реакції. Тому вчитель повинен орієнтуватися не лише на результат навчання, а й на емоційний стан учня, вчасно надавати йому допомогу, заохочувати до самовираження і проявів ініціативи.

Значну увагу слід приділяти організації колективної діяльності. Робота в групах або парах дозволяє дітям навчитися взаємодіяти, допомагати одне одному, домовлятися й розподіляти обов'язки. Для дітей з інтелектуальними порушеннями важливо, щоб групова робота була чітко структурована: кожен учень повинен мати посильне завдання та бачити свій внесок у спільний результат. Такі форми діяльності формують почуття приналежності до колективу, сприяють розвитку емпатії, навчають відповідальності та терпимості до інших. Важливо, щоб педагог систематично змінював склад груп, дозволяючи дітям спілкуватися з різними ровесниками, що поступово розширює коло соціальних контактів.

Не менш важливим є формування у нормотипових дітей толерантного ставлення до однокласників із особливими освітніми потребами. Для цього вчитель має цілеспрямовано виховувати у всіх учнів культуру взаємоповаги, розуміння різноманітності людських можливостей, уміння підтримати та прийняти іншого. Успішною практикою є проведення виховних годин, інтерактивних занять, рольових ігор та спільних проєктів, у яких діти навчаються співпраці, доброзичливості й відкритості. Саме через такі спільні форми діяльності відбувається природна інтеграція, а дитина з інтелектуальними порушеннями перестає сприйматися як «інша», стаючи рівноправним членом дитячого колективу.

У межах педагогічної роботи важливо приділяти увагу розвитку соціально-побутових навичок, які безпосередньо впливають на успішність соціалізації. До них належать уміння вітатися, дякувати, просити про допомогу, дотримуватися правил поведінки у школі, на вулиці, у транспорті чи магазині. Такі навички формуються не лише на уроках, але й у процесі позакласної діяльності: під час екскурсій, відвідування вистав, спортивних свят, трудових акцій. Кожна така ситуація є цінним навчальним досвідом, який допомагає дитині адаптуватися до реальних життєвих обставин. Педагог має не лише пояснювати правила, а й створювати умови для їхнього практичного застосування, заохочуючи дитину самостійно робити вибір і нести відповідальність за свої дії.

Важливою передумовою ефективної соціалізації є співпраця педагогів із батьками. Часто саме родина визначає загальну емоційну стабільність дитини, її самооцінку та ставлення до інших людей. Якщо у сім'ї переважає атмосфера розуміння й підтримки, дитина почувається впевненіше серед однолітків, легше вступає у контакт, проявляє ініціативу. Якщо ж удома домінують недовіра, жалість або надмірна опіка, процес соціалізації ускладнюється, адже дитина звикає до пасивної позиції та очікує постійної допомоги від дорослих. Саме тому педагоги повинні працювати з батьками над формуванням адекватного уявлення про можливості дитини, пояснювати важливість поступової автономії та активного залучення до колективного життя.

Батькам рекомендується не обмежувати спілкування дитини лише сімейним колом або спеціальними закладами, а навпаки — заохочувати контакти з ровесниками. Спільні ігри, участь у дитячих гуртках, творчих і спортивних секціях сприяють формуванню комунікативних умінь і почуття приналежності до групи. Водночас важливо, щоб батьки контролювали рівень навантаження й запобігали перевтомі, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями часто мають підвищену чутливість до стресу та зміни звичного середовища. Поступовість, доброзичливість і стабільність у всіх формах взаємодії є основними умовами успішної соціалізації.

Окремої уваги заслуговує питання підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність соціалізації значною мірою залежить від професійної компетентності вчителя, його вміння застосовувати індивідуальний підхід, користуватися корекційними методиками, працювати в команді з асистентом учителя, психологом, логопедом. Сучасна інклюзивна освіта вимагає від педагога не лише знання предмета, а й розуміння психології дитини, здатності помічати її емоційні потреби, підтримувати навіть найменші досягнення. Тому доцільно проводити регулярні курси підвищення кваліфікації, тренінги, семінари, спрямовані на розвиток навичок комунікації, управління поведінкою та побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Важливим аспектом роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями є створення ситуацій успіху. Коли дитина відчуває, що її зусилля помічені та оцінені, вона отримує внутрішню мотивацію до подальшого розвитку. Похвала, заохочення, довіра та віра з боку педагога й батьків формують позитивну самооцінку, знижують тривожність і страх помилки. Навпаки, відсутність підтримки або порівняння з іншими дітьми може призвести до відчуття неповноцінності й соціальної відчуженості. Тому у процесі соціалізації слід виходити з принципу індивідуального прогресу: оцінювати дитину не порівняно з іншими, а відповідно до її власних досягнень і можливостей.

Розвиток емоційного інтелекту є ще одним важливим напрямом соціалізації. Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають труднощі у розпізнаванні й вираженні емоцій, що ускладнює спілкування з ровесниками. Педагог може використовувати спеціальні вправи, ігри, методи арт-терапії, драматизації чи казкотерапії для розвитку емоційної сфери. Такі методи допомагають дитині навчитися розуміти власні почуття, адекватно реагувати на ситуації, виражати емоції у прийнятний спосіб, а також краще сприймати емоційні стани інших людей.

Ефективність соціалізації значно підвищується, коли навколо дитини формується мультидисциплінарна команда фахівців — педагог, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед і батьки. Спільне планування освітнього процесу, регулярний обмін інформацією про успіхи й труднощі дитини, проведення консультацій та спільних заходів сприяють єдності впливу й узгодженості дій. Лише завдяки такій співпраці можна створити для дитини стабільне, підтримувальне середовище, у якому вона поступово оволодіває навичками соціальної взаємодії, набуває впевненості у власних силах і здатності до самовираження.

Отже, соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями є складним, але цілком досяжним процесом за умови тісної взаємодії педагогів, батьків і фахівців. Успіх цього процесу визначається атмосферою доброзичливості, терпіння, толерантності та віри в потенціал кожної дитини. Коли дитина відчуває прийняття й підтримку з боку дорослих і однолітків, вона поступово набуває життєво необхідних соціальних умінь, відкриває свій творчий потенціал і інтегрується у суспільне життя як повноправний його учасник.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи зміст усієї роботи, можна зробити висновок, що процес соціалізації підлітків із інтелектуальними порушеннями, які перебувають в інклюзивному середовищі, має складну, багатовимірну структуру, в якій переплітаються когнітивні, емоційні, поведінкові й міжособистісні чинники. На теоретичному рівні було з'ясовано, що соціалізація для дітей цієї категорії не є автоматичним наслідком присутності у колективі, а формується через послідовне засвоєння норм взаємодії, комунікативних моделей і ролей. Соціалізація визначається як процес, що передбачає залучення до системи соціальних відносин через активне включення в діяльність, а також засвоєння соціально значущих форм поведінки. Було підтверджено, що для дітей з інтелектуальними порушеннями соціалізація у підлітковому віці є критичним механізмом формування позитивної Я-концепції, адаптивної поведінки та особистісної автономії. У структурі процесу особливе місце займає індивідуалізація — прагнення до самоствердження, виокремлення власного «я», що виявляється як через поведінкові прояви, так і через специфічну емоційну самопрезентацію. Водночас підтверджено, що це прагнення не може реалізовуватись без групової підтримки, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями потребують соціального зворотного зв'язку, включення в приймаюче середовище, схвалення з боку ровесників і дорослих.

Було з'ясовано, що вікові особливості підлітків 11–12 років, які мають легкі або помірні інтелектуальні порушення, суттєво впливають на динаміку соціалізації. У цей період спостерігається активізація потреби в автономії, посилення інтересу до взаємин з однолітками, поява первинних елементів рефлексії власної ролі в колективі. Водночас обмеженість абстрактно-логічного мислення, недорозвиненість мовлення, фрагментарність емоційної саморегуляції знижують ефективність реалізації цих тенденцій. За результатами спостережень, 72 % учасників проявляли ініціативу лише у

відповідь на звернення, а рівень самостійних соціальних дій був на рівні 38 % від вікової норми. Більшість підлітків виявляли труднощі у розумінні соціальних сигналів, норм поведінки, мали звужений репертуар комунікативних стратегій. Визначено також, що у 80 % учнів були зафіксовані порушення черговості у виконанні завдань (54 випадки, 180 % у перерахунку на вибірку), що прямо впливало на їхню здатність працювати у команді. Емоційна нестабільність проявлялась у 42 випадках імпульсивних реакцій (140 %), що у 60 % випадків призводило до руйнування комунікативної ситуації. Ці дані підтверджують, що саме вікова динаміка, поєднана з інтелектуальними порушеннями, створює додаткову вразливість у сфері соціальної взаємодії.

В результаті аналізу чинників, що впливають на соціалізацію, було встановлено, що вирішальне значення мають розвиток комунікативної компетентності, здатність до емоційної регуляції, рівень дотримання соціальних правил і готовність до співпраці. У роботі наголошено, що 60 % дітей не вміють підтримувати діалог: із 87 діалогів, зафіксованих під час спостереження, лише 29 мали більше ніж дві репліки, а середня результативність комунікації становила 33 %. Також виявлено, що 70 % учнів демонстрували слабкі навички колективної взаємодії: у 31 випадку вони відмовлялися від спільного виконання завдання, що становило 103 %. У сфері емоційної регуляції було зафіксовано, що лише 40 % учнів мали достатній рівень контролю над реакціями у фруструючих ситуаціях, решта потребували втручання дорослого. Чітко прослідковувався зв'язок між рівнем емоційної стабільності й соціометричним статусом: учні з вищим рівнем регуляції отримували більше позитивних виборів і займали позиції «прийнятих» у колективі.

На емпіричному рівні, в межах реалізації методичного інструментарію (Nisonger Child Behavior Rating Form, Vineland-3, соціометрія, спостереження), було виявлено, що більшість дітей демонстрували суперечливу поведінку: з одного боку, вони прагнули виокремитись через індивідуальні прояви, з

іншого — мали потребу у визнанні з боку групи. Загальна кількість спроб індивідуалізації становила 112 (374 %), тоді як проявів інтеграції – 156 (520 %), проте якісно індивідуальні дії були результативнішими: 64 % проти 41 %. Соціометричні дані також підтвердили наявність асиметрії в групі: один учень мав статус лідера (80 % позитивних виборів), двоє були прийнятими (по 90 %), п'ятеро – відкинутими (200 % негативних виборів), двоє – ізольованими (60 %). У часовій динаміці позитивні вибори знижувались (з 150 % до 128 %), а негативні зростали (зі 100 % до 134 %), що вказує на нестабільність соціальної структури без цілеспрямованої корекції. У сфері емоцій комунікації простежувалося співіснування тенденцій: емоційна індивідуалізація у 54 % випадків переростала у колективні реакції, однак далеко не завжди завершувалась соціальним успіхом. Такі дані доводять, що індивідуалізація та інтеграція не є протилежностями, а функціонують як взаємопов'язані вектори однієї соціальної динаміки.

Отже, у межах роботи встановлено, що соціалізація підлітків з інтелектуальними порушеннями відбувається в умовах постійної напруги між бажанням самоствердження та потребою бути частиною групи. Кількісні показники (від 103 % до 520 %) демонструють множинність спроб у різних формах активності, а якісний аналіз засвідчує, що без педагогічного супроводу значна частина цих спроб залишається незавершеною або неефективною. Виходячи з отриманих результатів, можна стверджувати, що формування позитивної соціальної ідентичності в інклюзивному середовищі потребує створення спеціально організованих умов, де індивідуальне самовираження буде не альтернативою до групової взаємодії, а її внутрішнім компонентом. Саме у такому поєднанні можливе забезпечення повноцінної соціалізації, адаптації і розкриття особистісного потенціалу підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Проведена адаптація психодіагностичних методик засвідчила, що ефективно вивчення особливостей розвитку дітей з легкими та помірними інтелектуальними порушеннями можливе лише за умови глибокого

урахування їхніх індивідуальних потреб, когнітивних можливостей і соціального контексту. Завдяки системному підходу до адаптації — лінгвістичній, змістовій, культурній та етичній корекції — вдалося створити інструментарій, який не лише зберігає наукову валідність, а й є доступним, зрозумілим і комфортним для дітей.

Також, на мою думку варто зазначити основні аспекти роботи з такими дітьми для батьків. На основі отриманих результатів дослідження можна сформулювати низку рекомендацій для батьків, спрямованих на підтримку процесу соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі.

1. Створюйте стабільне емоційне середовище. Емоційна рівновага підлітка формується через почуття безпеки, прийняття та підтримки. Батькам варто демонструвати терпимість до помилок, схвалювати навіть незначні успіхи та уникати порівнянь із нормотиповими однолітками. Така позиція знижує рівень тривожності та сприяє формуванню позитивної Я-концепції.
2. Розвивайте комунікативні навички вдома. Важливо щоденно стимулювати мовленнєву активність: обговорювати події, планувати день, розігрувати соціальні ситуації (“магазин”, “школа”, “друзі”). Такі вправи сприяють формуванню вміння підтримувати діалог і розуміти соціальні сигнали. Мовленнєвий досвід, набуття словникових і граматичних форм закладають основу соціальної взаємодії.
3. Формуйте навички емоційної саморегуляції. Варто навчати дітей розпізнавати емоції (власні та чужі), позначати їх словами, застосовувати прості техніки заспокоєння (дихальні вправи, зміна діяльності). Регулярні емоційні тренінги вдома допомагають підвищити рівень самоконтролю й знизити кількість імпульсивних реакцій, які часто ускладнюють комунікацію.

4. Заохочуйте до спільної діяльності. Підлітки з інтелектуальними порушеннями потребують досвіду командної взаємодії. Сімейні ігри, спільне приготування їжі, догляд за тваринами чи кімнатними рослинами формують почуття відповідальності та довіри, вчать узгоджувати дії з іншими. Батькам варто підкреслювати значення кожного учасника у спільній справі.
5. Підтримуйте індивідуальні інтереси дитини. Індивідуалізація, як доведено у дослідженні, є важливим аспектом соціалізації. Якщо підліток має хобі чи особливі здібності (музика, малювання, спорт), батькам необхідно підтримувати ці інтереси, створюючи можливості для їх реалізації у соціальному контексті - гуртки, виставки, шкільні заходи. Це формує самооцінку й зміцнює соціальний статус у групі.
6. Підтримуйте зв'язок із педагогами й фахівцями. Ефективна соціалізація можлива лише у трикутнику «дитина - родина - школа». Батькам варто співпрацювати з педагогами, асистентами, психологами, ділитися спостереженнями про поведінку дитини вдома, дотримуватися узгодженої лінії підтримки. Спільна позиція дорослих створює для дитини стабільне соціальне середовище.
7. Формуйте адекватні соціальні очікування. Необхідно приймати індивідуальні темпи розвитку дитини та уникати завищених вимог. Орієнтиром має бути не швидкість, а сталість позитивних змін. Усвідомлення навіть невеликих досягнень зміцнює мотивацію дитини до подальшої активності.
8. Забезпечуйте доступ до соціального досвіду поза школою. Важливо залучати дитину до різних соціальних ситуацій: відвідування магазинів, транспорту, свят, громадських заходів. Це сприяє формуванню адаптивної поведінки у реальних життєвих умовах і розвитку соціальної компетентності.

9. Навчайте прийнятних способів самовираження.

Оскільки прагнення до самоствердження - природна частина підліткового віку, необхідно допомагати дитині висловлювати емоції і думки у соціально прийнятний спосіб - через малюнок, музику, розмову. Це мінімізує агресивні або деструктивні реакції й сприяє соціальному прийняттю.

10. Формуйте позитивне ставлення до інклюзії у сім'ї.

Атмосфера прийняття, толерантності й відкритості в родині є взірцем для дитини. Якщо батьки демонструють повагу до відмінностей інших людей, дитина переймає цю модель поведінки й відтворює її у колективі.

Таким чином, роль батьків у соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями є визначальною: саме вони виступають головними фасилітаторами процесу соціального навчання. Їхня активна участь, емоційна підтримка та усвідомлене партнерство зі школою й фахівцями створюють умови, за яких індивідуалізація дитини стає не перешкодою, а рушійною силою успішної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросович К.А., Ткаченко Л.І., Ільїна Г.В., Якимова І.О., Шульга В.М. Соціальна адаптація обдарованої особистості від дитинства до юності. Київ. Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2021. 106 с.
2. Антропова Т.С. Соціалізація дітей із розумовою відсталістю в умовах установи інтернатного типу. Молодий учений. 2018. №46. С. 265-269. URL: <https://moluch.ru/archive/232/53769/> (дата звернення: 27.08.2025).
3. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5 (79). С. 381-389.
4. Баранець Я. Методологія підготовки кадрів закладів освіти з інклюзивним навчанням. Інноваційна педагогіка. Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. 2023. №57. Т.1. С. 100-103.
5. Безпечне освітнє середовище. Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації. Методичні рекомендації. Затв. Листом Міністерства освіти і науки України від 03.08.2023 № 1/11479-23. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvnenavchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023.pdf> (дата звернення: 27.08.2025).
6. Бичковська Г.К. Агресивна дитина. Запобігання та обмеження проявів. Психолог. 2018. №5-6. С. 32-34.
7. Білоус О. Константинюк С. Освіта дітей з особливими потребами. Від радянської дійсності до сучасних тенденцій. 2019. URL: http://ua.inklusioninklusiya.com/inclusion_in_school_and_society/education.html (дата звернення: 27.08.2025).
8. Бобренко І. В. Особливості здоров'язбереження дошкільників з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання. Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів

спортивної діяльності: матеріали I Всеукр. наук. конф. (м. Київ, 19 жовт. 2018 р.) / відповід. ред. Т. М. Булгакова. Київ, 2018. С. 77-79.

9. Боряк О.В. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовлення розумово відсталих учнів початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення. Інноваційний розвиток вищої освіти глобальний та національний виміри змін. Суми. СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 2016. Т.2. С. 248-251.

10. Гайдаєнко Н.С. Рашидов С.Ф. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти в умовах реформування освітньої галузі України. Духовність особистості. Методологія. Теорія і практика. 2021. Вип. 3(102). С. 85–94.

11. Гальонка Л.М. Як комунікувати та співпрацювати з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Педагогічні обрії. 2022. № 1(121). С. 68–73.

12. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Ужгород. ЗППО. 2016. 120 с.

13. Гладченко І. В. Методичні аспекти використання квестової педагогічної технології при формуванні здоров'язберезувальної компетентності в учнів з психофізичними порушеннями. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: зб. наук. праць: до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. 2017. Вип. 9. С. 30-39.

14. Гордійчук О.Є. Організація вчителем інклюзивного класу індивідуалізованого освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах Нової української школи. Київ. Міленіум. 2021. С. 70–79.

15. Гордійчук О.Є. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності. Інклюзивна освіта. Досвід і перспективи. Вінниця. 2016. С. 177–187.

16. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи Нова українська школа у світлі української педагогічної думки. Український педагогічний журнал. 2022. № 4. С. 98–111.
17. Гура Т. Є., Озерова Т. Я. Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект: монографія. Запоріжжя: Статус, 2018. 328 с.
18. Демченко І. Пижик І. Концепція підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2017. № 4(59). С. 172–177.
19. Джаман Т. Взаємозв'язок критеріїв та показників ефективності неперервної підготовки вчителів початкової школи до освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання. Нова педагогічна думка. 2021. № 1(105). С. 106–110.
20. Джаман Т. Один з аспектів професійної компетентності вчителів початкової школи з організації інклюзивного навчання. Нова педагогічна думка. 2020. № 3(103). С. 127–130.
21. Дрожик Л. Щербак І. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Молодь і ринок. 2021. № 1(187). С. 92–95.
22. Зварич М.С. Психологічні особливості агресивності дітей молодшого шкільного віку із різним рівнем тривожності. Чернівці. 2022. URL: https://archer.chnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6593/1/Educ_2023_113.pdf (дата звернення: 27.08.2025).
23. Коваленко В. Модель соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти. Київ, 2022. 187 с.
24. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків. Ранок. 2019. 304 с.

25. Косенко Ю.М. Історія України. 7 клас. Підручник для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Чернівці. Букрек. 2016. 280 с.
26. Кремень В. Г. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 68-77.
27. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Тернопіль: Aberdeen, 2020. Vol. 7, No. 2. С. 178-185. DOI: 10.25128/2520-6230.20.2.4.
28. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: станом на 27 жовт. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.10.2021).
29. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей із когнітивними порушеннями. Чернівці. Букрек. 2018.
30. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. статей / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. Вип. 2-3. 419 с. URL: <http://surl.li/dnhvh> (дата звернення: 08.04.2025).
31. Синьов В.М. Бистрова Ю.О. Коваленко В.Є. Бистров А.Є. Висвітлення проблеми емоційно поведінкових порушень в осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого педагогічній науці. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 242–256.
32. Синьов В.М. Шеремет М.К. Руденко Л.М. Шульженко Д.І. Освітньо психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/sinov-vm-sheremet-mk-rudenko-lm-shulzhenko-di-osvitno-psihologichna-integracija-shkoljariv-iz-psihofizichnimi-porushennjami-v-suchasnih-umovah-ukraini.htm> (дата звернення: 27.08.2025).

33. Синьов В.М., Коваленко В.Є. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Інклюзивне та інтегроване навчання. 2019. С. 140-145.
34. Соціалізація особистості: теорія і практика: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., 05 листоп. 2020 р. / КЗВО «ДАНУ» ДОР». Дніпро, 2020. 191 с.
35. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський. 2019. 185 с.
36. Тарасова В.В. Навчання та виховання дітей із порушенням інтелекту. Харків. 2017. 125 с.
37. Татъянчикова І.В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами. Словянськ. Видавництво Б.І. Маторіна. 2020. 161 с.
38. Трикоз С.В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків. Ранок. 2018. 40 с.
39. Хохліна О. Психологічний зміст соціалізації дитини в освітньому закладі. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства. Київ. Альфа ППК. 2019. С. 86–96.
40. Чеботарьова О.В. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ. 2018. 123 с.
41. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку. Харків. Ранок. 2020. 128 с.
42. Ярмола Н. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.
43. Ярмола Н. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2020. Вип. 39. С. 125-131.
44. Ярмола Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. Особлива

дитина навчання і виховання. 2020. №4(93). С. 37-45. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v4i93.39> (дата звернення: 27.08.2025).

45. Ярмола Н. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/162/150> (дата звернення: 27.08.2025).

46. Adeniyi Y. Omigbodun O. Effect of a classroom based intervention on the social skills of pupils with intellectual disability in Southwest Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2016. Vol. 10. Article 29.

47. Borisova E.Y. Opportunities of socialization of younger school students with intellectual disabilities in inclusive education. *Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24. No. 4. P. 81–91.

48. Cavioni V. Grazzani I. Ornaghi V. Social and emotional learning for children with learning disability. *International Journal of Emotional Education*. 2017. Vol. 9. No. 2. P. 100–109.

49. İlkım M. Tanır H. Özdemir M. Socialization effect of physical activity in students who need special education. *Asian Journal of Education and Training*. 2018. Vol. 4. No. 2. P. 128–131.

50. King N. Ryan B. The impact of social inclusion on the social development of students with a general learning difficulty in postprimary education in Ireland. *Education Research International*. 2019. Article 6327567.

51. Klang N. et al. Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability Development and Education*. 2019. Vol. 67. No. 2. P. 151–166.

52. Maturana A. Mendes E. Capellini V. Schooling of students with intellectual disabilities. *Paideia*. 2019. Vol. 29. No. 2. Article e2925.

53. Nesayan A. Gandomani R.A. Pahlavan M. Comparison of theory of mind in children with intellectual disability and preschool and its relation with social maturity. *MEJDS*. 2016. Vol. 6. P. 105–111.

54. Paulsrud D. Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2022. P. 1-13. DOI: 10.1080/20020317.2022.2026993.

55. Saatchi B., Agbayani C.J.G., Clancy S.L., Fortier M.A. Measuring irritability in young adults. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 2023. Vol.30. Issue 1. P. 35-45.

56. Schuengel C. Van Rest M.M. Stanford C.E. Hastings R.P. Impact of research about the early development of children with intellectual disability. *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4. Article 41.

57. Valentim A. What I think of school. *Disability and Society*. 2020. Vol. 35. No. 10. P. 1618–1640.

58. Voulgaridou I., Kokkinos C.M. Measuring relational aggression in children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior*. 2019. Vol.46. P. 82-97.
<https://doi.org/10.1016/J.AVB.2019.02.002>

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИКА ОЦІНЮВАННЯ ПОВЕДІНКОВИХ ПРОЯВІВ NCBRF-T (TEACHER FORM)

Nisonger Child Behavior Rating Form – Teacher Form (NCBRF-T)

Автори: G. A. Aman, N. L. Tasse, J. Rojahn та ін.

Рік розробки: 1996.

Тип методики: стандартизований опитувальник для оцінки поведінкових характеристик дітей з інтелектуальними та розвитковими порушеннями.

Мета: визначення рівня адаптивної та дезадаптивної поведінки у дітей із легкими та помірними інтелектуальними порушеннями на основі спостережень педагогів. Методика дає змогу комплексно оцінити соціальне функціонування, емоційно-поведінкові прояви та взаємодію дитини з ровесниками.

Сфера застосування: використовується в освітніх та корекційно-розвивальних закладах для діагностики соціалізації, моніторингу змін у поведінці, планування індивідуальних програм розвитку та підтримки дитини в інклюзивному середовищі.

Зміст методики: опитувальник складається з 76 пунктів, що описують різні аспекти поведінки дитини.

66 пунктів стосуються поведінкових порушень (агресивність, гіперактивність, тривожність, соціальна ізоляція, аутистичні риси, стереотипії тощо).

10 пунктів — шкала позитивної соціальної поведінки, яка охоплює прояви співпраці, емпатії, доброзичливості та соціальної ініціативи.

Кожен пункт оцінюється педагогом за 4-бальною шкалою частотності:

0 — відсутня поведінка,

1 — рідко,

2 — іноді,

3 — часто/регулярно.

Процедура проведення: методика адаптована до умов СЗОШ №12 м. Хмельницького.

У дослідженні брали участь 10 учнів віком 11–12 років із діагностованими формами легких або помірних інтелектуальних порушень.

Оцінювання здійснювали вчителі-дефектологи, які виступали інформантами, заповнюючи форму NCBRF-T після короткого інструктажу щодо принципів етичної та об'єктивної оцінки.

Процедура займала 15–20 хвилин, проводилася в спокійній атмосфері, з урахуванням поведінки дитини за останні два тижні.

Дані аналізувалися як кількісно, так і якісно.

Порівнювалися оцінки кількох педагогів (дефектолога, класного керівника, асистента в інклюзивному класі) для досягнення міжсуб'єктної узгодженості.

Якісна інтерпретація включала коментарі вчителів про контекст поведінкових проявів, що дозволило оцінити соціалізацію дитини в реальних ситуаціях спільної діяльності.

Методика дала змогу виявити як позитивні аспекти соціальної адаптації (альтруїзм, співпереживання, комунікативну ініціативу), так і дезадаптивні прояви (агресивність, замкнутість, тривожність). Отримані дані стали основою для подальшого аналізу соціально-психологічної динаміки учнів в інклюзивному середовищі.

Посилання на методику:

1. https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/04/82.-%D0%90%D0%B4%D0%B0%D0%BF%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D1%96%D1%8F.pdf?utm_source
2. https://cusu.edu.ua/ua/konferen-2018-2019-arhiv/viii-mizhnarodna-naukovo-praktychna-onlain-internet-konferentsiia-problemy-ta-innovatsii-u-pryrodnycho-matematychnii-tekhnohichnii-i-profesiinii-osviti/seksiia-2-istoriia-zarubizhnyi-ta-vitchyzniani-dosvid-perspektyvy-rozvytku-pryrodnycho-matematychnoi-tekhnohichnoi-ta-profesiinoi-osvity/9439-sotsialna-adaptatsiya-ditey-z-osoblyvymi-osvitnimi-potrebamy-zasobamy-pratsi?utm_source
3. https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-do-socialno-psihologichnogo-suprovodu-ditey-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zagalnoosvitnomu-navchalnomu-zakladi-81009.html?utm_source

СОЦІОМЕТРИЧНА МЕТОДИКА (АДАПТОВАНА ФОРМА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ)

Методика ґрунтується на класичній соціометрії Дж. Морено та адаптована для дітей із легкими та помірними інтелектуальними порушеннями. Її метою було виявлення структури міжособистісних стосунків у дитячому колективі, визначення соціометричного статусу кожного учня та рівня соціальної інтегрованості дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження проводилося у спеціальному освітньому середовищі з урахуванням когнітивних особливостей респондентів. Замість вербального опитування використовувався наочний тест із картками, на яких були зображені фотографії однолітків і піктограми емоцій. Учням пропонувалося обрати тих дітей, з якими їм приємно грати, сидіти за партою або виконувати завдання. Кожен вибір фіксувався дефектологом, який був присутній під час процедури, але не втручався у процес. Опитування проводилося індивідуально в доброзичливій атмосфері, щоб знизити рівень тривожності. Зібрані дані узагальнювалися у соціограмі – графічній моделі взаємин у групі, що відображала розподіл статусів (лідер, прийнятний, ігнорований, ізольований), рівень згуртованості та взаємність симпатій. Така форма дослідження дала змогу не лише оцінити соціальні зв'язки між дітьми, а й виявити розбіжності між реальним становищем дитини в колективі та її уявленням про власну значущість, що допомогло краще зрозуміти внутрішній стан і потреби кожного учня.

МЕТОДИКА ВКЛЮЧЕНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ У ДОСЛІДЖЕННІ СОЦІАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Методика включеного спостереження застосовувалася для поглибленого вивчення особливостей соціальної поведінки учнів з легкими формами інтелектуальних порушень у природному середовищі взаємодії. Спостереження проводилося безперервно протягом трьох тижнів у СЗОШ №12 міста Хмельницького, охоплюючи як навчальний, так і позаурочний час. У процесі дослідження фіксувалися епізоди соціальної активності дітей під час перерв, занять, гуртків, рухливих ігор і творчих заходів. Метою було виявлення динаміки соціалізаційних процесів, рівня комунікативної ініціативи, участі в спільній діяльності, реакцій на конфліктні ситуації та емоційної залученості в колектив.

Для кожного учня створювалася індивідуальна карта спостережень, у якій відображалися ключові поведінкові прояви та характер міжособистісних контактів. Фіксація даних здійснювалася щодня, в один і той самий період доби, що дозволяло відстежити сталість соціальних моделей і повторюваність поведінкових реакцій. Система індикаторів мала напівструктурований характер і була розроблена з урахуванням типових патернів поведінки підлітків із легкими інтелектуальними порушеннями. Вона включала показники соціальної активності, емоційної включеності, рівня самостійності та готовності до співпраці.

Спостереження здійснювали вчителі-дефектологи — члени дослідницької групи, які пройшли попередню підготовку щодо уникнення суб'єктивних оцінок і дотримання етичних принципів дослідження. Їхня роль полягала у ненав'язливому фіксуванні поведінкових епізодів у природних умовах без втручання в перебіг подій. Такий підхід забезпечив високу достовірність даних, оскільки дозволив простежити соціалізаційні процеси у звичних для дітей ситуаціях та оцінити не лише частоту, а й якісну наповненість їхньої взаємодії з ровесниками.

Посилання на методику:

1. https://elib.org.ua/books/files/sociology/soc1/3964.html?utm_source
2. https://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12307/?utm_source
3. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi81/0060809.pdf?utm_source

МЕТОДИКА VINELAND ADAPTIVE BEHAVIOR SCALES (VINELAND-3)

У дослідженні соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному середовищі застосовувалася стандартизована методика Vineland Adaptive Behavior Scales, редакції Vineland-3. Цей інструмент використовується для комплексного оцінювання адаптивної поведінки дітей та підлітків у повсякденному житті, навчальній і соціальній взаємодії. У рамках дослідження методика дозволила виявити особливості розвитку комунікативних, соціальних, побутових і моторних навичок у дітей із легкими та помірними інтелектуальними порушеннями.

Основними інформантами виступали вчителі-дефектологи, які безпосередньо працювали з учнями й могли наводити конкретні приклади їхньої поведінки. Вони заповнювали форму Teacher Form, що містила 200 пунктів, згрупованих у чотири базові домени: Communication, Daily Living Skills, Socialization і Motor Skills. Кожен пункт оцінювався за шкалою від 0 до 2 балів, де 0 означав відсутність навички, а 2 – стабільне її проявлення. Важливою особливістю процедури було те, що педагоги могли додавати коментарі до своїх оцінок, описуючи конкретні ситуації з навчального або ігрового життя учнів, що надавало результатам емпіричної достовірності.

Процедура проходила в окремому приміщенні без сторонніх подразників, тривалість одного інтерв'ю становила приблизно 60 хвилин. Перед початком педагоги отримували інструкції щодо єдиного розуміння тверджень і орієнтації виключно на повторювані моделі поведінки, а не на випадкові спостереження.

Домен Communication дозволяв оцінити мовленнєві та комунікативні здібності дитини — розуміння інструкцій, самостійність у висловлюваннях, здатність користуватись письмом. Учителі фіксували, як учень реагує на звернення, чи прагне до спілкування, чи розуміє емоційні підтексти у висловлюваннях інших.

У межах домену Daily Living Skills аналізувалися навички самообслуговування, орієнтація у побуті, вміння користуватись шкільними приладами, грошима, підтримувати порядок на робочому місці. Цей блок показував рівень автономності дитини та її готовність до самостійного функціонування в колективі.

Домен Socialization відображав рівень соціальної зрілості, здатність до співпраці, участь у колективних заходах, реакції на правила й норми поведінки, а також вміння підтримувати дружні стосунки. Учителі описували

конкретні ситуації спілкування, що дозволяло оцінити не лише кількість соціальних контактів, а й якість взаємодії.

Останній домен — Motor Skills — застосовувався вибірково, проте мав значення для аналізу координації рухів, розвитку дрібної моторики та її впливу на успішність дитини в навчанні й соціальній діяльності. Фіксувалися показники точності рухів, швидкості реакцій, упевненості під час колективних ігор.

Посилання на методiku:

1. https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/vineland-3/vineland-3-brochure.pdf?srsId=AfmBOooasn38fhak-oq5JvsZJOSydXEv0QeyktyF18JQR9bz4vNedjRK&utm_source
2. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10963295/?utm_source
3. https://goldmancenter.org/resources/articles/vineland-adaptive-behavior-scales-third-edition-vineland-3/?utm_source
4. https://www.sralab.org/rehabilitation-measures/vineland-adaptive-behavior-scales?utm_source

