

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: Позашкільна освіта як фактор розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями

Виконав: здобувач вищої освіти  
2 курсу групи SoO1-M24  
спеціальності 016 Спеціальна освіта  
спеціалізації 016.02 Корекційна психопедагогіка  
**Михайло ПЕРГУЛ**

Керівник:  
**Тетяна ОПАЛЮК**, доктор педагогічних наук,  
професор.

Рецензент:  
**Наталія ГЕВЧУК**, кандидат педагогічних наук,  
доцент, завідувач кафедри соціальної роботи

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	7
1.1. Соціалізація у вимірі психолого-педагогічних та соціологічних дослідженнях.....	7
1.2. Особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в різні вікові періоди в психолого-педагогічних дослідженнях.....	12
1.3. Позашкільна освіта як чинник соціалізації та розвитку дітей шкільного віку .....	17
Висновки до першого розділу .....	22
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗОВАНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	24
2.1. Дослідження соціалізованості та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями .....	24
2.2. Характеристика рівнів соціалізованості та розвитку школярів.. з інтелектуальними порушеннями .....	30
Висновки до другого розділу .....	44
РОЗДІЛ 3. ВПЛИВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	46
3.1. Дослідження інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як чинник залучення до гурткової роботи в закладах позашкільної освіти .....	46
3.2. Методичні рекомендації щодо забезпечення соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку в гуртках позашкільної освіти .....	50
Висновки до третього розділу .....	53
ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	58

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема позашкільної освіти є надзвичайно актуальною в умовах сучасного освітнього процесу, особливо щодо розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями (ІП). Діти з ІП характеризуються особливостями психофізичного та інтелектуального розвитку, що створює труднощі у засвоєнні навчального матеріалу в умовах традиційної шкільної освіти, обмежує можливості для формування соціальних навичок, самостійності та самореалізації.

Позашкільна освіта, яка охоплює гурткову роботу, секції, клуби за інтересами, стає важливим інструментом для розвитку творчого потенціалу, пізнавальної активності та практичних навичок школярів із порушеннями інтелекту. Вона дозволяє адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб та можливостей дітей, сприяє формуванню соціально прийнятних моделей поведінки, комунікативних умінь, активізації інтересів і мотивації до навчальної та суспільно корисної діяльності.

У сучасних умовах суспільних трансформацій і розвитку інклюзивної освіти проблема ефективного залучення дітей з ІП до позашкільної діяльності набуває особливої значущості. Виявлення та розвиток інтересів, здібностей і потенціалу дітей через позашкільну освіту сприяє їх соціальній інтеграції, підвищенню життєвої компетентності та формуванню самостійності.

Таким чином, дослідження позашкільної освіти як фактору розвитку і соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями є важливим як для педагогічної так і для практики спеціальної та інклюзивної освіти.

**Об'єктом дослідження** є процес соціалізації та розвитку дітей шкільного віку.

**Предметом дослідження** є позашкільна освіта як фактор розвитку та соціалізації школярів з ІП.

**Гіпотеза.** Якщо діти старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями систематично залучаються до позашкільної освіти, що враховує

їхні інтереси, індивідуальні можливості та стан здоров'я, то це сприятиме розвитку їхніх пізнавальних, комунікативних та організаторських здібностей, формуванню соціально прийнятних моделей поведінки, підвищенню рівня самостійності та соціалізації, а також інтеграції в соціальне середовище.

**Мета дослідження** полягає у науковому обґрунтуванні та практичному вивченні особливостей соціалізованості й розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, а також у підготовці методичних рекомендацій, спрямованих на підтримку їхнього соціального становлення та розвитку в умовах гурткової діяльності закладів позашкільної освіти.

Для досягнення поставленої мети нами визначені наступні **завдання** дослідження:

1. Здійснити комплексний системний теоретико-методологічний аналіз проблеми соціалізації та розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі; проаналізувати вікові особливості соціального становлення дітей із нормотиповим розвитком та ІП в теорії й практиці спеціальної освіти.
2. Охарактеризувати роль, напрями і функції позашкільної освіти на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури.
3. Обґрунтувати та розробити програму емпіричного дослідження соціалізованості та розвитку школярів з ІП; виокремити компоненти, критерії, показники та рівні розвитку й соціалізованості школярів.
4. Емпірично дослідити особливості соціалізованості та рівні розвитку школярів з ІП на різних стадіях соціалізації;
5. Дослідити спрямованість інтересів дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями як чинник залучення до гурткової роботи в закладах позашкільної освіти;
6. Розробити методичні рекомендації щодо забезпечення соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку в гуртках позашкільної освіти

**Методи дослідження.** Для реалізації поставленої мети та розв'язання дослідницьких завдань було застосовано комплекс методів.

*Теоретичні методи:* здійснено методологічний і теоретичний аналіз педагогічних, психологічних, соціологічних джерел; використано порівняльно-зіставний підхід для визначення ступеня опрацьованості проблеми; індукцію та дедукцію — для цілісного опису явища, виявлення закономірностей, систематизації результатів; метод структурно-функціонального моделювання — для окреслення ефективних шляхів розв'язання окресленої проблеми.

*Емпіричні методи:* проведено констатувальний експеримент, що включав анкетування, опитування, спостереження.

*Методи обробки даних:* здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих результатів із використанням статистичних методів, зокрема критеріїв достовірності розбіжностей.

**Наукова новизна отриманих результатів.** Сформульовано та охарактеризовано структуру соціалізованості старшокласників, що включає мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-поведінковий компоненти, а також відповідні критерії, показники й рівні їх прояву (високий, середній, низький). Окреслено складники та рівні розвитку учнів старшого шкільного віку: фізичного (високий, достатній, середній, низький) та інтелектуально-знаннєвого (початковий, задовільний, середній, достатній). Проведене комплексне дослідження соціалізованості й розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями дало змогу визначити специфіку проявів їхніх мотиваційно-ціннісних і діяльнісно-поведінкових компонентів. Підготовлено методичні рекомендації щодо підтримки соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі участі в гуртковій діяльності позашкільної освіти.

**Теоретичне та практичне значення одержаних результатів.** *Теоретичне значення* полягає в поглибленні та розширенні наукових уявлень про позашкільну освіту як важливий чинник розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями. Дослідження сприяє розвитку теорії корекційної педагогіки та спеціальної психології, поглиблюючи науково-методичні підходи до організації освітнього процесу в закладах позашкільної

освіти, а також розкриває механізми впливу позашкільної діяльності на формування соціальної компетентності та адаптивної поведінки школярів зазначеної категорії.

*Практичне значення* полягає в розробленні та обґрунтуванні ефективних підходів, форм і методів організації позашкільної освіти для школярів з інтелектуальними порушеннями, спрямованих на їх розвиток і успішну соціалізацію. Результати дослідження можуть бути використані педагогами позашкільних закладів, асистентами вчителя, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів для створення адаптованих програм гурткової діяльності, розроблення структурно-функціональних моделей соціалізуючого освітнього середовища, добору індивідуалізованих та корекційно-розвиткових методик.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (67 найменувань).

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

## 1.1. Соціалізація у вимірі психолого-педагогічних та соціологічних дослідженнях

Проблематика соціалізації займає одне з провідних місць у сучасних педагогічних, психологічних, соціологічних і філософських дослідженнях, адже цей процес має ключове значення як для розвитку окремої особистості, так і для функціонування суспільства загалом. Соціалізація виступає механізмом, завдяки якому людина засвоює соціально значущі якості, норми й цінності, необхідні для ефективною адаптації у соціумі, що водночас сприяє формуванню її соціального досвіду та забезпечує безперервність історичного розвитку людства.

Вперше термін «соціалізація» був ужитий Г. Тардом для позначення процесу інтеріоризації соціальних норм у ході соціальної взаємодії. Згодом поняття ввів у науковий обіг Ф. Гідінгс, який визначав його як «розвиток соціальної природи людини» [66, с. 89]. Упродовж останнього століття дослідження проблеми соціалізації здійснюються на міждисциплінарному рівні, спираючись на філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні концепції.

Згідно з філософським словником, соціалізація трактується як «процес оволодіння системою моделей діяльності та поведінки, властивих певній культурній традиції, а також інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що її характеризують» [15, с. 238].

В. Москаленко, розглядаючи проблему соціалізації з позицій філософського підходу, визначає її як «процес взаємодії індивіда й суспільства, що ґрунтується на предметно-перетворювальній діяльності особистості, результатом якої є конкретно-історична форма індивідуальної соціальності»

[49, с. 10]. Філософський підхід до розуміння соціалізації спирається на принцип єдності «людини і світу» в межах інтеріндивідуальної парадигми. Інакше кажучи, внутрішній (інтрапсихічний) світ людини формується під впливом соціального оточення, а отже, не належить лише індивідові, а розгортається у взаємодії з іншими людьми, тобто в інтеріндивідуальному просторі. Саме цей простір, за В. Москаленком, визначає сутність процесу соціалізації.

У межах соціологічного підходу питання соціалізації висвітлено в працях Є. Ануфрієва, В. Афанасьєва, В. Дмитрієнко, Л. Зеленова, Л. Когана, І. Кона, О. Кравченко, В. Немирівського, Г. Осипова, Х. Сабірова, Ж. Тощенка, С. Фролова та ін. Науковці розглядають соціалізацію як «процес формування основних параметрів особистості (свідомості, емоцій, здібностей тощо) та засвоєння соціальних ролей у процесі виховання й навчання, у результаті якого людина стає повноправним членом суспільства, опановуючи його історичний досвід».

Аналіз соціологічної довідкової літератури, проведений В. Коваленком і Ю. Кривовим, показав, що такі дослідники, як В. Гуд і Б. Уолмен, тлумачать соціалізацію як процес засвоєння індивідом ідей, норм, цінностей, вірувань і моделей поведінки певної культури та їх адаптації до власного досвіду [30, с. 85].

Я. Щепанський визначав соціалізацію як «сукупність усіх впливів соціального та культурного середовища, що спонтанно навчають людину пристосовуватись до структури конкретних соціальних груп, норм і зразків поведінки». С. Левіт розглядав її як процес засвоєння й активного відтворення соціокультурного досвіду — норм, цінностей, традицій, соціальних ролей та моделей поведінки. В. Москаленко також підкреслює діяльнісний характер соціалізації, наголошуючи, що сам індивід виступає активним суб'єктом і агентом цього процесу [24, с. 132].

Н. Лавриченко вважає доцільним розглядати соціалізацію у двох аспектах: як об'єктивне соціальне явище та як процес соціального розвитку; а також як цілеспрямовану діяльність педагога — особливий педагогічний акт,

спрямований на передачу дитині соціального досвіду, включно із соціальними ідеями, ідеалами, цінностями, нормами, моделями поведінки, життєвими орієнтирами та мотивами, що забезпечують формування необхідного комплексу соціальних ролей [63, с. 7].

У соціологічному вимірі соціалізація розуміється як процес засвоєння людиною соціальних норм, правил і моделей поведінки в контексті культури, при цьому увага акцентується на активній або пасивній ролі особистості в цьому процесі. Проблема співвідношення соціальної детермінації та активності особистості розглядається через призму діяльнісного підходу — як цілісний процес становлення людини, у якому соціальні впливи та власна активність особистості взаємопов'язані, а діяльність індивіда виступає ключовою умовою розвитку його особистісних якостей.

У психології різні теорії соціалізації пояснюють специфіку формування різних аспектів особистості. Зокрема, психоаналітичні підходи (З. Фрейд, Е. Еріксон) трактують соціалізацію по-різному: З. Фрейд розглядає людину як біологічну істоту, яка пристосовується до соціального середовища шляхом узгодження внутрішніх інстинктів із моральними нормами суспільства [62, с. 87], тоді як Е. Еріксон підкреслює значення соціально-історичних і культурних чинників у розвитку людини, акцентуючи роль спілкування, участі в діяльності та оволодіння соціальними ролями.

Вітчизняні психологи аналізують соціалізацію з позицій вікової та соціальної психології. З точки зору вікової психології, вона розглядається як процес внутрішніх перетворень особистості в онтогенезі, засвоєння соціального досвіду, норм і цінностей культури. В. Синьов, спираючись на ідеї Л. Виготського, наголошує на діалектичному взаємозв'язку природного і соціального аспектів розвитку, вказуючи, що соціальна ситуація розвитку є вихідною точкою усіх змін, які відбуваються в певний період [58, с. 233].

Соціальна психологія, своєю чергою, ототожнює соціалізацію із соціальною адаптацією, що відображає здатність особистості виконувати біологічні та соціальні функції (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О.

Леонтьєв, М. Лісіна, А. Шевцов, І. Чурій). Це включає адекватне сприйняття соціальної дійсності, побудову міжособистісних взаємин, здатність до праці, навчання, дозвілля, самообслуговування та взаємодопомоги, а також уміння адаптуватися до рольових очікувань [59, с. 99].

Соціальні психологи (Г. Андрєєва, І. Мартинюк, Л. Орбан-Лембрик) визначають соціалізацію як безперервний процес пристосування особистості до соціального середовища, який дає змогу людині брати участь у спільній діяльності, дотримуючись прийнятих норм. А. Кардинер розглядає соціалізацію як процес полегшення адаптації людини до культурного контексту її існування [37, с. 126].

У віковій психології соціалізація розуміється як динаміка розвитку особистості, а в соціальній — як процес взаємодії людини з оточенням. На основі праць М. Андрєєвої І. Фірсов підкреслює важливість активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків через власну діяльність і включення у соціальне середовище [10, с. 73]. Засвоєний соціальний досвід стає регулятором соціальної поведінки.

Психологічний підхід розглядає соціалізацію як розвиток індивідуальних якостей людини у процесі взаємодії з середовищем, у якому відбуваються процеси інтеріоризації (засвоєння соціального досвіду) та екстеріоризації (впливу особистісного досвіду на соціальну дійсність). На основі соціального досвіду формується внутрішня позиція особистості, її унікальність і активна життєва позиція в процесі соціалізації.

У педагогічній науці сутність соціалізації розглядається переважно крізь призму виховання. Г. Андрєєва підкреслює наявність проблеми розмежування понять «соціалізація», «розвиток» і «виховання». На її думку, виховання у вузькому розумінні — це процес, у якому педагог цілеспрямовано впливає на дітей задля формування в них системи певних понять, норм і цінностей. Водночас соціалізація має ширший зміст, адже передбачає не лише цілеспрямований педагогічний вплив, а й стихійні та спонтанні процеси засвоєння соціального досвіду [31, с. 334].

Таким чином, розвиток особистості в межах соціалізації відбувається трьома шляхами — стихійно, спонтанно та цілеспрямовано, тоді як виховання виступає свідомим і систематизованим психолого-педагогічним керівництвом соціалізаційним процесом.

З педагогічного погляду, як зазначає О. Пахомова, спираючись на концепцію П. Підкасистого, одним із результатів соціалізації є «вихованість» — інтегральний показник виховання і самовиховання людини. Вона проявляється у відповідності слів і дій особистості прийнятим суспільним нормам, у рівні її морального та духовного розвитку, у ставленні до світу, до інших людей, у здатності до самопізнання й усвідомлення власних можливостей [46, с. 92].

Соціальні педагоги (О. Безпалько, А. Капська, І. Пінчук) [4, с. 304] розглядають соціалізацію як двосторонній процес: з одного боку — адаптацію людини до соціального середовища, засвоєння нею його норм і цінностей, а з іншого — активну діяльність, творчу участь у соціальному житті та здатність до створення нового. При цьому соціалізація тісно пов'язана з індивідуалізацією, адже немає двох однакових соціалізаційних процесів — досвід кожної особистості є неповторним. Педагогічний підхід тлумачить соціалізацію як керований і цілеспрямований процес формування в учня системи цінностей, норм, соціальних установок і моделей поведінки, характерних для певного суспільства. Цей процес сприяє переходу школяра від статусу об'єкта навчання до суб'єкта соціального розвитку, а згодом — до активного учасника самовиховання і саморозвитку. Педагогіка, таким чином, акцентує увагу на технологічній і управлінській стороні соціалізації, розглядаючи її з позицій ефективності, результативності та можливості цілеспрямованого впливу.

Завдяки міждисциплінарному підходу С. Савін узагальнює поняття соціалізації як процес засвоєння людиною системи знань, моральних норм і культурних цінностей, що є обов'язковими для певного суспільства або

соціальної групи. У результаті інтеріоризації ці елементи стають особистісними цінностями, моральними орієнтирами та зразками поведінки [60, с. 226].

Таким чином, у філософії, соціології, психології та педагогіці існують різні підходи до тлумачення поняття «соціалізація». У сучасній науковій літературі воно має багатовимірний зміст, що залежить від розуміння природи особистості як психосоціальної істоти. Незважаючи на різноманітність визначень, більшість дослідників сходяться на думці, що сутність соціалізації полягає у засвоєнні людиною соціального досвіду, проте відмінності проявляються у трактуванні структури цього досвіду, його змісту, а також механізмів і засобів його набуття.

Отже, міждисциплінарний аналіз дозволяє визначити соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціальних знань, норм, цінностей і досвіду, включення його до системи соціальних зв'язків та відносин, необхідних для повноцінного функціонування в суспільстві, а також як процес творчого перетворення й вибіркового відтворення цього досвіду у власній життєдіяльності.

## **1.2. Особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями в різні вікові періоди в психолого-педагогічних дослідженнях**

Проблема соціального становлення (соціалізації) дітей з інтелектуальними порушеннями нині посідає одне з провідних місць у сфері сучасної корекційної педагогіки та психології. Її актуальність зумовлена як загальнолюдськими гуманістичними тенденціями — розвитком інклюзивної освіти та соціальної інтеграції, — так і специфічними труднощами, з якими стикаються такі діти.

Соціалізація розглядається як складний і багатовимірний процес засвоєння індивідом соціального досвіду, норм, цінностей і поведінкових моделей, що забезпечують ефективне функціонування в суспільстві. У випадку інтелектуальних порушень цей процес набуває уповільненого, своєрідного та атипового характеру. Обмеження когнітивних можливостей, емоційно-вольові

труднощі та комунікативні дефіцити зумовлюють значні ускладнення в адаптації дітей, формуванні їх соціальної компетентності та побудові стабільних міжособистісних стосунків.

За результатами досліджень О. Колишкіна, усі чинники розвитку дитини можна поділити на три основні групи: біологічні — вид і структура порушення, його ступінь, час виникнення, стан здоров'я; соціальні — як цілеспрямовані, так і стихійні навчально-виховні впливи та психічна активність самої дитини — її інтереси, здібності, емоційні прояви, сформованість довільних процесів і середовищні умови [33, с. 230].

Наявність інтелектуальних порушень у поєднанні з несприятливими соціальними умовами значно ускладнює засвоєння моральних норм і цінностей. Науковці Г. Бреннан, Л. Еріксон, Р. Гудін та Н. Саутвуд визначають мораль як усвідомлення людиною необхідності діяти відповідно до суспільних стандартів, спираючись на власні переконання та громадську думку [60, с. 78]. В. Хармс і Б. Скірмс вважають моральні норми такими, що зобов'язують людину дотримуватися певних принципів поведінки [60, с. 79], а С. Молчанов визначає моральний розвиток як процес засвоєння моральних норм, зразків і моделей поведінки [60, с. 79].

О. Вержиховська встановила, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають недостатньо сформовані моральні знання за глибиною, усвідомленістю та адекватністю; емоційне ставлення до моральних норм є нестійким, а застосування моральних знань у поведінці — обмеженим [14, с. 57].

І. Григор'єва виявила, що підліткам з інтелектуальними порушеннями притаманне ослаблення моральної та соціальної спрямованості особистості, нечітке уявлення про людину як соціальну істоту та несформованість системи моральних переваг [22, с. 150].

О. Боряк встановила, що дошкільники з ІІІ ініціюють значно менше соціальних контактів і рідше демонструють адекватні емоційні реакції, здебільшого надаючи перевагу індивідуальним формам діяльності [11, с. 301].

Л. Тарабасова підкреслює, що у дітей дошкільного віку з ІІІ гра не виконує функцію соціального тренування, оскільки вони пасивні у цьому виді діяльності [60, с. 59].

За спостереженнями І. Дмитрієвої та Л. Одинченко, школярі з інтелектуальними порушеннями стикаються з труднощами у спілкуванні поза конкретними ситуаціями, мають низьку самостійність, невпевненість, недостатні соціальні орієнтири та схильність до дезадаптації в нових умовах [48, с. 11].

Г. Соколова, узагальнюючи праці О. Єкжанової та О. Стребелевої, зазначає, що обмежений життєвий досвід дітей з ІІІ знижує їх здатність адекватно реагувати на різні життєві ситуації [60, с. 201]. Для дошкільників характерні бідний словниковий запас і поверхневі уявлення про навколишній світ, що спричиняє порушення соціально-нормативної поведінки. Дослідження Д. Суходольського та Е. Баттер підтверджують, що такі діти частіше перебувають наодинці та рідше виявляють соціально прийнятну поведінку, що частково пояснюється їх низьким соціометричним статусом [3, с. 8].

О. Приходько встановив, що у дошкільників з ІІІ уявлення про себе лише починають формуватися, тоді як у дітей з нормотиповим розвитком цей процес завершується вже до чотирирічного віку [54, с. 46]. Їхні взаємини характеризуються меншою емоційною теплотою, взаємністю та стабільністю порівняно з однолітками без порушень розвитку.

Початок навчання у школі знаменує собою старт етапу шкільної соціалізації. Школа, як перший соціальний інститут поза родиною, виступає важливим агентом соціалізації дітей з ІІІ. Вчитель відіграє ключову роль фасилітатора, який підтримує соціальне становлення таких учнів. Залучення дітей до командної роботи та створення сприятливого середовища для взаємодії сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок — уміння слухати, висловлювати думку, встановлювати контакт, розв'язувати конфлікти, домовлятися та співпрацювати. Усе це забезпечує ефективну соціальну адаптацію та формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними.

О. Борисова, досліджуючи особливості соціального становлення дітей 8-11 років з інтелектуальними порушеннями, встановила, що учні, які навчаються в інклюзивних умовах, демонструють менші прояви соціальної дезадаптації та мають більш гармонійну систему сімейних взаємин. Водночас для них характерні труднощі у розпізнаванні емоційного стану інших людей, суперечливість у формуванні образу «Я», що свідчить про наявність певних порушень психосоціального розвитку [11, с. 187].

Д. Суходольський і Е. Баттер зазначають, що понад половина молодших школярів з ІІІ обмежують спілкування лише часом перерви, рідко беруть участь у позакласній діяльності, мають нижчий рівень соціальної компетентності й частіше відчують самотність [8, с. 12]. Дослідження також показують, що діти середнього й старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями значно частіше відчують незадоволення стосунками з ровесниками та вищий рівень самотності порівняно з однолітками з нормотиповим розвитком. Подібні результати подають А. Матурана, Е. Мендес і В. Капелліні, які наголошують, що для цієї групи дітей типовими є прояви неадекватної або агресивної поведінки [60, с. 201].

А. Висоцька вказує, що більшість моральних понять залишаються для підлітків з інтелектуальними порушеннями малозрозумілими [15, с. 18]. Одним із ключових чинників, що перешкоджає їх соціальному становленню, є обмежене коло соціальних контактів, яке значно звужує можливості набуття соціального досвіду та наслідування соціальних моделей поведінки.

За даними Т. Шипелік, підліткам з ІІІ властиве уповільнене формування життєвих цілей, низький рівень задоволеності життям, недостатній розвиток соціальних емоцій, переважання гедоністичних тенденцій, слабкий самоконтроль і низький рівень соціальної адаптованості [63, с. 6].

М. Назарова виявила, що серед термінальних цінностей підлітків з ІІІ провідними є «здоров'я», «задоволення», «цікава робота» та «активне життя» — тобто ті, що забезпечують особистий комфорт. Найменш значущими виявилися «творчість», «впевненість у собі» та «продуктивне життя».

Домінуючими інструментальними цінностями є «акуратність», «вихованість» і «життєрадісність», тоді як «чесність», «ефективність у справах» і «широта поглядів» мають нижчий пріоритет. Отже, підлітки з ІІІ здебільшого орієнтовані на практичні (професійно-діяльнісні) та конформістські цінності. Їх спілкування має переважно діловий або навчальний характер і не задовольняє емоційно-особистісних потреб [45, с. 215].

І. Тат'янчикова описує структуру порушень самосвідомості у підлітків з ІІІ: поверхові, некритичні уявлення про себе, неадекватна — здебільшого завищена — самооцінка, розбіжність між обраним профілем навчання та реальними можливостями. Більшість школярів мають середній або низький рівень успішності [58, с. 233].

Н. Коломінський, аналізуючи гендерні відмінності у засвоєнні моральних норм, дійшов висновку, що дівчата краще дотримуються моральних принципів і частіше поведуться відповідно до них, однак їх стосунки з ровесниками менш відверті та емоційно насичені, ніж у хлопців; вони рідше надають великого значення дружбі [34, с. 175].

І. Тат'янчикова зазначає, що для старших школярів з ІІІ типовим є середній рівень соціалізованості, що проявляється у порушеннях настрою, самопочуття й активності. Такі діти недостатньо усвідомлюють власні можливості у професійній діяльності та саморозвитку [60, с. 111].

Результати експериментального дослідження А. Висоцької підтверджують недостатню сформованість життєвої компетентності та самосвідомості в старшокласників з ІІІ: вони характеризуються низькою самостійністю, слабкою комунікативністю, некритичним ставленням до себе та відсутністю стійких навичок соціально прийнятної поведінки [14, с. 60].

В. Вяр'янен і Н. Коломінський відзначають, що агресивність, неохайність, лінощі й грубість заважають старшокласникам з ІІІ досягати високого статусу серед однолітків. Навіть гарна успішність не компенсує ці риси, оскільки діти цінують соціально схвальну поведінку понад академічні досягнення [34, с. 19].

Загалом процес соціального становлення дітей з ІІІ відбувається на тлі первинних відхилень розвитку, що негативно впливають на формування соціальних зв'язків, моральних переконань і навичок соціально-нормативної поведінки. На етапі адаптації спостерігається інертність, зниження інтересу до оточення, низька емоційна активність і навчальна мотивація. Молодші школярі з ІІІ часто проявляють агресивність, тривожність, конфліктність та мають занижений рівень соціалізованості. Підлітки переживають труднощі із самооцінкою та мають низькі соціальні домагання, що свідчить про проблеми соціального становлення на стадії індивідуалізації.

На етапі інтеграції у дітей з ІІІ виникають суттєві труднощі з організацією дозвілля, визначенням власної ролі у колективі та реалізацією індивідуальних здібностей [60, с. 107].

Отже, виявлені особливості соціального становлення дітей з інтелектуальними порушеннями засвідчують наявність значних труднощів у процесі їх соціалізації та розвитку, що підкреслює необхідність науково обґрунтованого психолого-педагогічного супроводу цієї категорії дітей.

### **1.3. Позашкільна освіта як чинник соціалізації та розвитку дітей шкільного віку**

*Позашкільна освіта* посідає важливе місце в процесі соціалізації та всебічного розвитку дитини. Вона розширює можливості, які забезпечує шкільна освіта, сприяючи гармонійному фізичному, інтелектуальному, емоційному та соціальному зростанню учнів. Саме позашкільна діяльність допомагає формувати предметні компетентності, розвивати творчий потенціал, критичне мислення, уміння взаємодіяти з іншими, а також сприяє становленню ціннісних орієнтацій і створює умови для самореалізації [34, с. 104].

Методологічне підґрунтя для аналізу впливу позашкільної освіти на розвиток і соціалізацію особистості ґрунтується на концепції «середовища психічного розвитку дитини» Г. Костюка [39, с. 212]. У межах цієї концепції

розвиток і соціалізація дитини розглядаються як результат її взаємодії з різними агентами соціалізації — людьми та інституціями, що сприяють засвоєнню соціальних ролей і культурних норм. Одним із таких керованих агентів соціалізації виступає саме позашкільна освіта [60, с. 69].

Сім'я, школа та заклади позашкільної освіти формують інтегрований простір розвитку учня, у межах якого відбувається комплексне засвоєння знань, умінь і цінностей. Їх узгоджена взаємодія створює сприятливі умови для цілісного розвитку дитячої особистості. І. Мосякова підкреслює, що позашкільна освіта відіграє ключову роль у забезпеченні інтелектуального, духовного та фізичного становлення школярів, а також у задоволенні їхніх освітніх, творчих та соціальних потреб [43, с. 87].

На відміну від загальної середньої освіти, позашкільна освіта орієнтується насамперед на інтереси та особисті вподобання дітей, що сприяє їх індивідуальному зростанню та професійному самовизначенню.

Основна місія позашкільних закладів полягає у всебічному розвитку дітей — творчому, інтелектуальному, фізичному, соціальному та емоційному, а також у формуванні навичок спілкування, взаємодії та самостійності (А. Висоцька, І. Гладченко, А. Капська, Р. Клайрис, О. Литовченко, М. Супрун, І. Татьянчикова, О. Хохліна, А. Шарланова). Позашкільна освіта в Україні має багаторічну історію та суттєвий досвід діяльності як вагомий чинник соціалізації дітей. Важливе концептуальне підґрунтя становлять теорії особистісного розвитку (Г. Костюк, Л. Виготський, В. Синьов), соціального становлення й соціалізації (О. Безпалько, І. Бех, Д. Ельконін, Г. Костюк, С. Максименко), а також дослідження чинників соціалізації у закладах позашкільної освіти (С. Букреєва, В. Вербицький, А. Золотарьова, Т. Кравченко, О. Литовченко, К. Островська, К. Петровська, Г. Пустовіт та ін.) [60, с. 77-78].

Науковці К. Петровська та Т. Окушко зазначають, що соціально-нормативна поведінка формується під впливом сім'ї, закладів загальної середньої освіти та позашкільних установ [48, с. 9]. На думку О. Литовченко,

освітній процес у закладах позашкільної освіти є одним із дієвих механізмів соціалізації, оскільки створює умови для взаємодії, пізнання, набуття досвіду, формування цінностей та норм [39, с. 212].

Дослідження В. Вербицького, А. Золотарьова, В. Мачуського, Г. Пустовіта та Л. Тихенко підтверджують, що практично орієнтований характер освітнього процесу сприяє залученню дітей до різноманітних активностей: проєктної діяльності, творчих завдань, практичних вправ. Така діяльність розвиває соціальні навички та компетентності, необхідні для життя. Варіативність програм дозволяє школярам обирати напрям діяльності та самовиражатися, що позитивно впливає на їх соціальний розвиток і самореалізацію [60, с. 79].

І. Зверева підкреслює, що позашкільний освітній простір є максимально сприятливим для соціалізуючого впливу, оскільки забезпечує умови для активної пізнавальної та практичної діяльності, а також міжособистісного спілкування, яке формує свідомість і поведінку дітей [60, с. 34].

За спостереженнями О. Литовченко, позашкільна освіта відкриває перед дітьми можливість опанувати нові соціальні ролі — учасників творчих колективів, спортивних секцій, волонтерських об'єднань та інших груп. Це сприяє особистісному зростанню, розвитку лідерських якостей, відповідальності, толерантності та уміння співпрацювати. Освітньо-виховна діяльність у ЗПО також підтримує процес соціального становлення, допомагаючи дітям і підліткам засвоювати соціальні норми, формувати громадянську свідомість та активну соціальну позицію [39, с. 220].

Важливою складовою соціальної місії закладів позашкільної освіти є сприяння соціалізації здобувачів освіти та формуванню їх соціальної компетентності. Завдяки участі в гуртках, творчих колективах, секціях та інших формах групової діяльності діти й молодь отримують можливість активно взаємодіяти, спілкуватися, працювати в команді та набувати досвіду співпраці. Це сприяє розвитку комунікативних умінь, вихованню толерантності, формуванню лідерських якостей та відповідального ставлення до спільної діяльності. У цьому контексті Я. Биковський підкреслює, що позашкільна

освіта відкриває додаткові можливості для розвитку здібностей дітей з особливими освітніми потребами, допомагаючи їм опанувати знання і вміння, що стануть корисними для майбутньої професійної самореалізації [60, с. 56].

У дослідженнях Т. Кречотіної, Н. Перепелиці та Н. Сидоренко виокремлено ключові напрями діяльності ЗПО:

1. Соціальна адаптація — передбачає налагодження взаємодії між дитиною та соціумом (педагогами, однолітками), спрямованої на засвоєння соціальних правил, норм поведінки та розвиток комунікативних здібностей.

2. Соціально-трудова реабілітація — забезпечує створення психолого-педагогічних умов для розвитку самосвідомості, упевненості у власних силах, формування компетентностей, що впливатимуть на подальшу професійну соціалізацію.

3. Формування соціального досвіду — полягає в організації діяльності, яка дозволяє дитині здобувати новий соціальний досвід через профільну працю, участь у конкурсах, виставках, проєктах, дитячому самоврядуванні [34, с. 104].

Позашкільна освіта виконує широкий спектр функцій, зокрема:

1. Освітню, що забезпечує умови для творчої, інтелектуальної, ігрової та трудової активності, стимулюючи розвиток пізнавальних процесів.

2. Виховну, яка спрямовує поведінку дітей через участь у гуртковій роботі та масових заходах, формує норми, цінності й особистісні риси.

3. Соціалізуючу, адже сприяє опануванню соціального досвіду, розвитку комунікативних компетентностей і здатності адаптуватися в суспільстві.

4. Соціокультурну, що забезпечує залучення дітей до культурної спадщини, мистецтва, історії та традицій.

5. Соціального захисту, через надання дітям освітніх послуг відповідно до їхніх здібностей, актуальних потреб та інтересів.

6. Профорієнтаційну, яка допомагає учням визначатися з професійними інтересами через участь у практичних та творчих видах діяльності.

7. Функцію соціальної адаптації, спрямовану на виховання здатності жити в соціумі та дотримуватися його норм.

8. Рекреаційно-оздоровчу, що включає організацію відпочинку, таборів, походів та активностей, які підтримують фізичне й емоційне здоров'я дітей.

9. Компенсаторну, яка передбачає психолого-педагогічну підтримку, розвиток через творчість та інші форми діяльності, спрямовані на подолання труднощів розвитку.

10. Соціально-профілактичну, що запобігає проявам девіантної поведінки, формуючи свідомість, позитивні цінності та соціально схвальні моделі поведінки [34, с. 108].

Проведений огляд психолого-педагогічних джерел дає змогу окреслити унікальні можливості позашкільної освіти як важливого чинника соціалізації та розвитку дітей. Розглянемо їх докладніше:

1. Сприяння самореалізації учнів. Позашкільна освіта орієнтується на інтереси та індивідуальні схильності дитини, створюючи умови для «ситуації успіху» та розкриття її потенціалу. Це позитивно позначається на розвитку адекватної самооцінки, формуванні позитивної «Я-концепції» та підвищенні авторитету серед однолітків.

2. Розвиток творчості та мистецька діяльність. Залучення до творчих занять сприяє емоційному благополуччю дітей і стимулює розвиток їхньої психічної сфери в цілому.

3. Набуття соціального досвіду. У позашкільному середовищі діти мають змогу розширювати коло спілкування, взаємодіючи на засадах партнерства. Це сприяє формуванню соціальних умінь, здатності ефективно взаємодіяти в групі, працювати разом та конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

4. Участь у масових заходах. Долучення до конкурсів, виставок, концертів чи змагань позитивно позначається на емоційному стані дітей і дає їм можливість продемонструвати свої здобутки та здібності.

5. Сублимація негативних емоцій. Активні форми дозвілля (спорт, туристичні походи тощо) дають змогу спрямувати зайву енергію в

конструктивне русло. Завдяки цьому діти реалізують потребу в русі та водночас формують навички командної роботи.

6. Початкова професійна орієнтація. Позашкільні заняття допомагають школярам отримати елементи професійних знань і вмінь, що сприяє більш усвідомленому вибору майбутньої професії, розширенню світогляду та розвитку компетентностей, корисних у подальшому житті [34, с. 108].

Таким чином, дослідження у сфері педагогіки та психології, зокрема спеціальної, засвідчують значущу роль позашкільної освіти як чинника розвитку та соціалізації дитини. Позашкільна діяльність забезпечує включення дітей у доступні та цікаві їм види активності, розширює можливості для комунікації, опанування нових соціальних ролей та формування самосвідомості через оцінювання власних здобутків і результатів.

Крім того, участь у позашкільних формах навчання сприяє всебічному розвитку особистості, підсилює її психічні, фізичні та інтелектуальні можливості, поглиблює предметні компетентності та створює додаткові умови для самоствердження й майбутньої професійної реалізації. Водночас наразі існує брак комплексних теоретико-експериментальних педагогічних і психологічних досліджень, що були б присвячені питанням психолого-педагогічного супроводу соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. Через це об'єктивно оцінити вплив позашкільної освіти на таких дітей поки неможливо.

### **Висновки до першого розділу**

Отже, питання соціалізації особистості розглядається в міждисциплінарному контексті — у межах педагогіки, психології, соціології, філософії та антропології. Соціалізацію трактують як безперервний процес життєвого становлення людини, у ході якого вона пристосовується до соціального середовища, засвоює знання, навички, норми та цінності, опановує соціальні ролі, що формують її індивідуальну ідентичність і забезпечують

ефективне функціонування в суспільстві. Доведено, що процес соціалізації включає два взаємопов'язані аспекти: адаптацію — як засвоєння соціального досвіду, норм і правил, пристосування до соціокультурного простору, та індивідуалізацію — як відтворення засвоєних норм, особистісний розвиток і самореалізацію в соціумі.

Наявність інтелектуальних порушень спричиняє розлади пізнавальної, комунікативної, емоційно-вольової та особистісної сфер, що ускладнює засвоєння соціального досвіду, призводить до порушень соціально-нормативної поведінки та проявів соціальної дезадаптації. Тому школярі з інтелектуальними порушеннями потребують спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу процесів соціалізації та розвитку (корекційного виховання), спрямованого на формування особистості, здатної до свідомої та нормативної поведінки. У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних шляхів оптимізації процесу соціалізації таких дітей, зокрема через активне залучення ресурсів агентів соціалізації, серед яких важливе місце посідає позашкільна освіта.

Позашкільна освіта є важливим середовищем соціалізації, оскільки забезпечує дітям умови для спілкування, взаємодії та набуття соціального досвіду. Участь у гуртках і творчих об'єднаннях сприяє розвитку комунікативних умінь, формуванню відповідальності, лідерських якостей і соціальної компетентності. Позашкільна діяльність підтримує всебічний розвиток дитини, зокрема інтелектуальний, емоційний, фізичний та творчий, створюючи умови для самореалізації. Цей освітній простір виконує низку важливих функцій — освітню, виховну, соціокультурну, профорієнтаційну та рекреаційну, що підсилюють розвиток особистості. Позашкільна освіта виступає актуальним засобом підтримки дітей з різними потребами та можливостями, розширюючи умови для їхнього успішного соціального становлення.

## РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ ТА РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

### 2.1. Дослідження соціалізованості та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, присвячених проблемам соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями (ІП), а також вивчення теорії й практики позашкільної освіти в Україні й результатів експериментальних досліджень щодо моделей залучення дітей з ІП до позашкільної діяльності, представлених у попередніх розділах, дозволив визначити мету, завдання та розробити програму експериментальної роботи, спрямованої на вивчення рівнів соціалізованості та розвитку школярів з ІП.

Програма констатувального етапу експерименту включала три послідовні етапи: *теоретико-аналітичний, підготовчий та констатувальний*.

На *теоретико-аналітичному етапі* уточнювався категоріальний апарат дослідження, формулювалася його мета та завдання. *Метою* експерименту стало визначення особливостей та рівнів соціалізованості й розвитку старшокласників з ІП.

Завдання дослідження включали:

1. Визначення критеріїв і показників соціалізованості та розвитку учнів на різних стадіях дотрудової соціалізації (адаптація, індивідуалізація, інтеграція);
2. Проведення емпіричного дослідження рівнів і специфіки соціалізованості та розвитку школярів старших класів з ІП.

На *підготовчому етапі* було сформовано програму експерименту: визначено компоненти, критерії, показники та рівні соціалізованості, розроблено комплекс діагностичних методик, узгоджений із завданнями дослідження, а також охарактеризовано вибіркочу сукупність учасників.

На *констатувальному етапі* організовувалося та проводилося основне дослідження: здійснювалася первинна діагностика рівнів соціалізованості та

розвитку школярів з ІІІ, а також проводився якісний і кількісний аналіз отриманих даних.

До завдань підготовчого підетапу належали:

1. Розробка критеріїв і показників соціалізованості на етапах адаптації, індивідуалізації та інтеграції, а також показників розвитку школярів;
2. Опис рівнів соціалізованості та розвитку старшокласників;
3. Підбір діагностичних методик, релевантних цілям і завданням експерименту;
4. Визначення кількісного й якісного складу учасників експерименту.

У межах визначення критеріїв і показників соціалізованості та розвитку старшокласників важливо врахувати концепцію А. Т. Пташко, яка виокремлює три компоненти соціалізованості: *пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та діяльнісний*.

1. Пізнавальний компонент включає наявність соціальних компетентностей і навичок соціальної взаємодії.
2. Ціннісно-орієнтаційний компонент передбачає співвіднесення нової інформації з власним соціальним досвідом, що проявляється у засвоєнні норм суспільної поведінки та правил взаємодії.
3. Діяльнісний компонент пов'язаний із залученням підлітка до різних видів діяльності та усвідомленням її соціальної значущості, що сприяє формуванню індивідуальності.

Аналіз наукових напрацювань Ю. Маслової підтверджує, що дослідниця визначає критерії, компоненти та показники соціальної компетентності, розглядаючи її як результат соціалізації дитини в середовищі позашкільної освіти (див. Таблиця 1).

Таблиця 1.

**Критерії, компоненти та показники соціальної компетентності дітей  
підліткового віку**

<b>Критерії</b>	<b>Компоненти</b>	<b>Показники</b>
Мотивація	Стосунки, виражені через мотиви та цінності	Прагнення реалізувати себе в соціально значущій діяльності, наявність мотивації до успіху, а також позитивне емоційне ставлення до власної особистості та оточення.
Поінформованість у способах конструктивної соціальної взаємодії	Знання правил і норм комунікативної діяльності	Знання й усвідомлення правил ефективної соціальної взаємодії та комунікації
Сформованість орієнтації у соціокультурному просторі	Вміння та навички соціальної поведінки	Набуті вміння й способи здійснення соціально значущої діяльності, здатність до результативного спілкування та конструктивної взаємодії в навчальному й позанавчальному середовищі, уміння керувати власними емоціями та підтримувати самоконтроль.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених структурно-змістовим компонентам, показникам, критеріям та рівням соціалізованості дітей шкільного віку, свідчить про відсутність системних досліджень у цій сфері. Результати теоретичного аналізу наукової літератури, наведені в попередніх розділах, показують, що незважаючи на різні підходи до визначення компонентів, показників і критеріїв соціалізованості, усі дослідники сходяться на думці, що соціалізованість як результат соціалізації може охоплювати такі основні компоненти: *знаннєвий компонент* – включає знання та розуміння соціальних і моральних норм, правил поведінки та усвідомлення їх значення у взаємодії з соціумом. *Афективний компонент* – відображає ставлення школяра до соціальних і моральних норм, рівень адаптованості особистості, здатність усвідомлювати та оцінювати власну особистість, а також регулювати емоції. *Діяльнісний компонент* – характеризує практичні дії та вчинки, за допомогою яких реалізуються знаннєва та афективна складові.

Враховуючи загальні закономірності розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями та нормотипових дітей (нерівномірність темпів психічного розвитку, поетапність дозрівання психічних функцій, сензитивність періодів розвитку, провідну роль навчання та виховання, наявність провідних видів діяльності) і специфічні риси дітей з ІІІ (зниження інтелектуально-мнестичних функцій, труднощі у формуванні соціального досвіду через невміння адекватно встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порушення емоційно-особистісного розвитку), було виділено *мотиваційно-ціннісний* та *діяльнісно-поведінковий* компоненти соціалізованості. Далі ці компоненти будуть представлені через відповідні критерії та показники.

***Мотиваційно-ціннісний компонент*** соціалізованості відображає прояви мотиваційно-потребової сфери особистості та ставлення школяра до соціальних і моральних норм. Він проявляється через такі показники: прагнення дотримуватися соціальних і моральних норм, зміст особистісних мотивів, спрямованість діяльності та ціннісні орієнтації особистості. Практичне втілення основних компонентів соціалізованості забезпечує діяльнісно-поведінковий компонент. Його показники включають: дотримання загальноприйнятих моральних та соціальних норм у взаємодії з іншими, прояв морально-етичних аспектів поведінки, рівень самостійності та соціальної активності, здатність уникати конфліктів, а також комунікативні навички.

У педагогічній літературі для оцінки соціалізованості особистості застосовують різні шкали рівнів, наприклад: *високий, середній, низький; або ступені активності: активна позиція, пасивна позитивна, нестійка, негативна.*

Аналіз наукових поглядів щодо показників фізичного, психічного та соціального розвитку, незважаючи на відмінності в підходах, дозволяє сформулювати власне бачення проблеми. Ураховуючи часткове співпадіння показників соціалізованості за когнітивно-усвідомлювальним, мотиваційно-ціннісним, емоційно-регулятивним та діяльнісно-поведінковим критеріями з показниками психічного та соціального розвитку, були визначені додаткові

критерії, які відображають вплив позашкільної освіти на психічний та фізичний розвиток. Ці критерії сформульовано з урахуванням вимог до педагогічних досліджень: кількисності, зрозумілості, доступності та конкретності (див. Таблиця 2).

Таблиця 2

**Критерії та показники визначення впливу позашкільної освіти на розвиток школярів з ІІІ**

Вид розвитку	Критерій/компонент	Показники
Психічний	Інтелектуально-знаннєвий	Якість, усвідомленість і обсяг знань з предметної області дотичної до напряму позашкільної освіти; здатність до знаходження, обробки та застосування знань
Фізичний	Фізичний	Фізичні якості: швидкість, сила, спритність, витривалість та координаційні здібності

При оцінюванні кожного показника соціалізованості ми визначали три рівні його прояву: високий (максимальна реалізація якості, характеристики чи показника, що забезпечує активну та цілеспрямовану соціальну адаптацію), середній (помірний прояв, який забезпечує поступ у процесі соціалізації) та низький (якості, характеристики чи показники недостатньо сформовані, проявляються слабо або мають негативний характер).

Старшокласники з *високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості* демонструють просоціальні ціннісні орієнтації, сформовану життєву позицію та розвинуті інтереси; вони здатні ставити цілі, прагнуть до самореалізації та самоствердження через соціально значущі мотиви.

*Середній рівень* характерний для тих, хто має просоціальні ціннісні орієнтації, але їх життєва позиція не чітка, важко планувати навіть короткострокові цілі; інтереси нестійкі, прагнення до самореалізації слабке.

Проте ці школярі усвідомлюють значення трудової діяльності та мають адекватне розуміння життя.

*Низький рівень* властивий учням, у яких не сформована система ціннісних орієнтацій, переважають гедоністичні цінності, відсутня здатність до цілепокладання, інтереси поверхові та нестійкі; вони проявляють байдужість до саморозвитку та вибору професійного шляху.

Що стосується *діяльнісно-поведінкового компонента*, *високий рівень* притаманний школярам, які здатні до самоконтролю, орієнтовані на справедливість і демократичні цінності, активно беруть участь у соціально значущій діяльності, відповідальні за свій вибір, вміють організувати дозвілля та ефективно спілкуватися з різними людьми.

*Середній рівень* характеризує учнів із труднощами у плануванні та самоконтролі; вони здебільшого дотримуються соціальних норм, вмотивовані до участі у спільній діяльності, але потребують зовнішньої підтримки, демонструють ситуативну відповідальність та мають складнощі у продуктивному спілкуванні.

*Низький рівень* проявляється у школярів із серйозними проблемами контролю та планування, які схильні до девіантної поведінки, соціально пасивні, неорганізовані у дозвіллі та мають труднощі у налагодженні спілкування.

Рівень фізичного розвитку старшокласників оцінювався за результатами тестів фізичної підготовленості (сила, швидкість, гнучкість, координація, витривалість) відповідно до вікових норм і диференціювався як високий, достатній, середній і низький. Високий рівень означає високий розвиток всіх показників, достатній — трохи вище середнього, середній — середній за нормою, низький — недостатньо розвинені фізичні якості.

Отже, тестування рухових навичок дозволяє оцінити рівень розвитку фізичних якостей та їх гармонійність із урахуванням статі та віку школярів.

Останнім завданням підготовчого етапу дослідження було встановлення кількісного та якісного складу учасників педагогічного експерименту.

Експериментальним дослідженням було охоплено 38 дітей, з них: 20 школярів з ІІІ старшого шкільного віку і 18 школярів із нормотиповим розвитком.

## **2.2. Характеристика рівнів соціалізованості та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями**

На констатувальному етапі дослідження застосовувалися емпіричні методики: «Анкета вивчення ціннісних орієнтацій» (В. Коваленко), «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков та Т. Огнєв) та методика К. Петровської для діагностики мотиваційної спрямованості особистості учнівської молоді.

Методика «Анкета вивчення ціннісних орієнтацій» (В. Коваленко) використовувалася для вивчення мотивації поведінки старших школярів, яка ґрунтується на системі цінностей та диференціації об'єктів за їхньою значущістю. Респондентам пропонувалося проаналізувати низку ситуацій і обрати один із запропонованих варіантів відповідей. Результати показали, що структура ціннісних орієнтацій у старшокласників із нормотиповим розвитком та дітей з ІІІ має суттєві відмінності. Так, школярі з нормотиповим розвитком надають перевагу соціальним цінностям (37,53%) та освітнім цінностям, спрямованим на здобуття знань (33,28%). Серед них також спостерігається виражене прагнення до матеріальних благ і споживання, що проявляється у високих показниках «економічних» цінностей (15,57%). Найменше значення мають естетичні (3,07%) та моральні цінності (5,15%).

У старших школярів з ІІІ найбільш значущими є «економічні» (38,48%) та «соціальні» цінності (23,23%). Переважання економічних цінностей проявляється у прагненні забезпечити матеріальні потреби та задовольнити потребу в споживанні, тоді як соціальні цінності пов'язані з потребою активної участі в житті соціального середовища, продуктивних міжособистісних контактах, емпатії та допомозі іншим.

Розглянемо також результати виконання старшокласниками з ІІІ діагностичних завдань методики «Ціннісні орієнтації». У структурі ціннісних

орієнтацій старшокласників із нормотиповим розвитком та ІІІ переважають зовнішні цінності. Для обох груп пріоритетними є «фізична привабливість і зовнішність» (середнє значення – 3,3 у групі з нормотиповим розвитком та 3,4 у групі з ІІІ) та «матеріальне благополуччя» (3,1 та 3,4 відповідно). Проте школярі з ІІІ сильніше орієнтовані на зовнішні цінності; для них також важливі «високе соціальне становище» (3,4), «розкішне життя» (3,4) та «популярність» (3). Найменш значущими для обох груп є внутрішні цінності, такі як «творчість» (1,7 для школярів з нормотиповим розвитком, 1,2 для дітей з ІІІ) та «любов і дбайливе ставлення до природи» (2,1 та 1,1 відповідно). Індекс значущості зовнішніх та внутрішніх цінностей для обох груп представлено в (див.Таблиці 3).

Таблиця 3

**Значущість зовнішніх та внутрішніх цінностей та їх реалізація у старших школярів з нормотиповим розвитком та ІІІ**

№ з/п	Характеристика	Середнє значення показника в групах Респондентів			
		нормотиповий розвиток		інтелектуальні порушення	
		значущість	Здійснення	Значущість	Здійснення
1	Матеріальне благополуччя	3,1	2,8	3,4	1,8
2	Саморозвиток особистості	2,6	2,0	1,4	1,0
3	Популярність	2,4	2,1	3	1,7
4	Повага та допомога людям, чуйність	2,3	2,5	2,3	2
5	Фізична привабливість, зовнішність	3,3	2,2	3,4	2,7
6	Теплі, дбайливі стосунки з людьми	2,7	2,4	2,3	1,7
7	Високе соціальне становище	2,8	1,8	3,4	1,0
8	Творчість	1,7	1,4	1,2	1
9	Розкішне життя	2,4	1	3,4	1,6
10	Любов до природи та дбайливе ставлення до неї	2,1	2,2	1,1	1

Дані, наведені в табл. 3, демонструють, що для старших школярів з ІІІ характерно менше значення цінності «саморозвиток особистості» (1,4 при  $p=0,004$ ). На нашу думку, це можна пояснити тим, що формування внутрішніх

цінностей передбачає достатній розвиток рефлексії, понятійного мислення, пізнавального інтересу та накопичення морального досвіду.

Важливим аспектом при аналізі системи ціннісних орієнтацій старшокласників є оцінка різниці між значущістю цінностей і їх фактичною реалізацією (див. Таблиця 4).

*Таблиця 4*

**Середньвідсоткове значення значущості та конфліктності реалізації  
зовнішніх та внутрішніх цінностей**

№ з/п	Характеристика	Середнє значення показника в групах респондентів	
		нормотиповий розвиток	інтелектуальні порушення
1	Значущість зовнішніх цінностей (СрА)	2,8	3,3
2	Значущість внутрішніх цінностей (СрБ)	2,27	1,65
3	Реалізація зовнішніх цінностей (СрВ)	1,75	1,35
4	Реалізація внутрішніх цінностей (СрГ)	2,1	1,325
5	Конфліктність зовнішніх ціннісних орієнтацій	1,0	1,83
6	Конфліктність внутрішніх ціннісних орієнтацій	0,17	0,3
7	Конфліктність всіх ціннісних орієнтацій	0,50	1,16

Було виявлено, що в обох групах респондентів зовнішні цінності сприймаються та оцінюються як більш конфліктні порівняно з внутрішніми. Проте у старших школярів з ІІІ цей показник виражений сильніше, що видно з аналізу випадків високої конфліктності ( $\geq 1,4$ ). У групі старшокласників із нормотиповим розвитком цей показник дорівнює 1,03, що свідчить про середній рівень конфліктності. Це можна пояснити тим, що у старшокласників з ІІІ реалізація зовнішніх цінностей ще перебуває на початковому етапі та більше залежить від зовнішніх чинників, таких як матеріальний стан чи соціальний статус батьків. Натомість учні з нормотиповим розвитком у реалізації зовнішніх цінностей спираються не лише на зовнішні умови, а й на власні ресурси та здатність до самостійного заробітку.

Таким чином, дані свідчать про високий рівень конфліктності у здійсненні

зовнішніх ціннісних орієнтацій у старшокласників з ІІІ (1,94) та низький рівень реалізації внутрішніх цінностей (0,14). Для старшокласників із нормотиповим розвитком зафіксовано середній рівень конфліктності реалізації зовнішніх цінностей (1,04) та низький рівень конфліктності внутрішніх цінностей (0,18), що свідчить про більш гармонійний розвиток їх системи ціннісних орієнтацій.

На основі узагальненого аналізу результатів виконання діагностичних завдань респондентами старшого шкільного віку з ІІІ (експериментальна та контрольна групи) та респондентами з нормотиповим розвитком були визначені рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості (див. Таблиця 5).

*Таблиця 5*

**Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості дітей старшого шкільного віку з ІІІ та нормотиповим розвитком**

Рівні сформованості	Респонденти з нормотиповим розвитком n=25 осіб	Респонденти з ІІІ (експериментальна група) n=25 осіб	Критерій достовірності	Респонденти з ІІІ (контрольна група) n=25 осіб	Критерій достовірності
Високий	12,85	-	$\chi^2=10.27$ ; $p=0.001$	-	$\chi^2=10.11$ ; $p=0.001$
Середній	43,16	31,60		43,75	
Низький	10,77	46,18		56,25	

Дані, наведені в табл. 5, свідчать про суттєві відмінності у рівнях розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціалізованості між старшокласниками з нормотиповим розвитком та учнями з ІІІ. Встановлено, що жоден учень з ІІІ не досяг високого рівня розвитку цього компонента, тоді як серед дітей із нормотиповим розвитком високий рівень зафіксовано у 22,85% респондентів. Середній рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента виявлено у 31,60% учнів експериментальної групи та 32,64% учнів контрольної групи з ІІІ, тоді як серед школярів з нормотиповим розвитком цей показник складає 43,16%. Низький рівень мотиваційно-ціннісного компонента переважає в більшості респондентів експериментальної (46,18%) та контрольної груп

(45,14%), у групі дітей з нормотиповим розвитком він становить 19,77%.

Для вивчення особливостей діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості старшокласників з ІІ застосовувалися теоретичні методи (порівняння, узагальнення та систематизація науково-теоретичних даних для аналізу стану проблеми та шляхів її вирішення) та емпіричні методи (опитування, бесіди, експериментально-діагностичні методики). Зокрема, для оцінки самостійності, соціальної активності, комунікативних умінь і самоконтролю використовували методики «Діагностика соціальної компетентності» (А. Прихожан) та «Методика оцінювання рівня розвитку комунікативних і організаторських здібностей особистості КОС-2» (В. Синявський, Б. Федоришин). Для визначення схильності до дотримання загальноприйнятих моральних і соціальних норм, морально-етичних аспектів поведінки у стосунках з іншими та здатності уникати конфліктів застосовувався «Опитувальник визначення схильності до порушень соціально-нормативної поведінки» (В. Коваленко).

У ході дослідження для виявлення особливостей діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості використовувався метод порівняльного аналізу, тож у дослідженні взяли участь старші школярі з ІІ та нормотиповим розвитком.

На підготовчому етапі дослідження було проаналізовано особові справи школярів і встановлено, що хронологічний вік учнів з ІІ, які навчаються у 9–10 класах спеціальної школи, коливається від 16 до 18 (інколи 19) років, тоді як учнів з нормотиповим розвитком, які відвідують 10–11 класи, – від 14 до 16 (інколи 17) років. Далі розглянемо результати опитування батьків старшокласників з нормотиповим розвитком та ІІ за методикою «Діагностика соціальної компетентності» (А. Прихожан), зокрема за показником «самостійність» (див. Таблиця 6).

**Відповідність хронологічного соціальному вікові респондентів старшого шкільного віку за показником «самостійність»**

Клас	Респонденти						
	з ІІ			Клас/ кількість респ-в	з нормотиповим розвитком		
	хронологічний вік (у роках)	соціальний вік	значення (у %)		хронологічний вік	соціальний вік	значення (у %)
9 клас	16 – 17	13 – 14	61,4	10/25	14 – 15	13 – 14	33,16
		15	26,4			15	35,72
10 клас	17 – 18 (19)	13 – 14	36,81	10/27	15 – 16 (17)	15	47,22
		15	41,07			16 – 17	30,56

Дані, наведені в табл. 6, свідчать про недостатній розвиток самостійності у старших школярів з ІІ. Було встановлено, що більшість дітей 16–17 років за показником «самостійність» відповідають соціальному віку 13–14 років (51,4%), а школярі 17–18 років – соціальному віку 15 років (41,07%). Це свідчить про значне розходження між хронологічним та соціальним віком учнів з ІІ. Особливо батьків турбує зниження критичності мислення, труднощі в самостійному виявленні та виправленні помилок, оцінюванні власної роботи, плануванні часу та подоланні труднощів.

У школярів з нормотиповим розвитком такого помітного розходження не спостерігається: більшість дітей 14–15 років мають соціальний вік за показником «самостійність» 13–14 років (33,16%), а 34,72% – соціальний вік 15 років. При цьому не було виявлено дітей, які випереджають свій хронологічний вік за цим показником. Батьків турбує насамперед недостатня здатність дітей до правильного розподілу часу та організації активного дозвілля.

Далі розглянемо результати опитування батьків щодо показника «інтерес до соціального життя» (див. Таблиця 7).

Таблиця 7

**Відповідність хронологічного соціальному вікові респондентів  
старшого шкільного віку за показником «інтерес до соціального життя»**

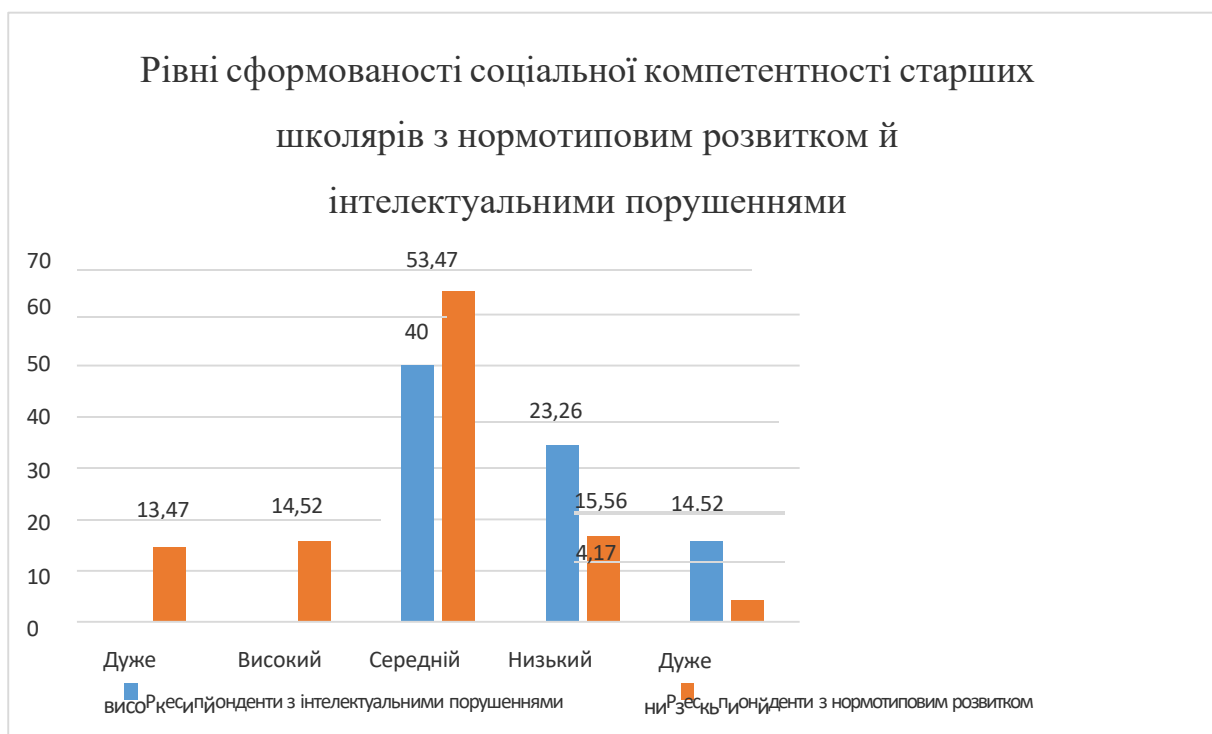
Клас/ кількість респ-в	Респонденти						
	з ІІІ			Клас/ кількість респ-в	з нормотиповим розвитком		
	хронологі чний вік (у роках)	соціальни й вік	значенн я (у %)		хронологі чний вік (у роках)	соціальни й вік	знач ення (у %)
9/25	16 – 17	12 – 13	64	10/25	14 – 15	14 – 15	57,64
		14 – 15	14			16 – 17	20,14
10/25	17 – 18 (19)	12 – 13	22,22	11/25	15 – 16 (17)	14 – 15	18,16
		14 – 15	53,47			16 – 17	60,72
		16 – 17	1,08				

Аналіз даних, наведених у табл. 7, показує, що старші школярі з ІІІ у цілому демонструють більш сприятливий розвиток інтересу до соціального життя порівняно з показником «організованість і довільність». Зокрема, соціальний вік 64% учнів 9-го класу з ІІІ (16–17 років) відповідає розвитку дітей 12–13 років, а 14% – 14–15 років. Серед дітей 17–18 (19) років 53,47% відповідають соціальному віку 14–15 років, а 22,22% – 12–13 років. Лише одна дитина старшого шкільного віку мала соціальний вік 16–17 років за показником «інтерес до соціального життя».

У свою чергу, школярі з нормотиповим розвитком проявляють більш активну громадянську позицію: вони уважно стежать за подіями в Україні та світі, читають, активно користуються гаджетами для пошуку інформації, віддають перевагу електронним книгам, активно використовують комп'ютер для навчання та отримання нових знань, а також вміють ефективно знаходити необхідну інформацію в книгах та Інтернеті.

На основі якісно-кількісного аналізу результатів опитування батьків старшокласників з нормотиповим розвитком та ІІІ за методикою «Оцінка соціальної компетентності» (А. Прихожан) були визначені рівні сформованості

соціальної компетентності. Дані щодо цих рівнів представлені на *рис. 1*.



*Рис. 1. Рівні сформованості соціальної компетентності дітей старшого шкільного віку з ІІ та нормотиповим розвитком*

Дані, представлені на рис. 1, свідчать про те, що рівень соціальної компетентності старших школярів з ІІ нижчий, ніж у школярів з нормотиповим розвитком, про що свідчать значущі відмінності за цим показником ( $\chi^2=4,21$ ;  $p=0,025$ ). Виявлено, що серед старшокласників з ІІ соціальна компетентність формується на середньому рівні у 40% респондентів, на низькому – у 23,26%, а на дуже низькому – у 14,52%. Для порівняння, серед старшокласників з нормотиповим розвитком спостерігаються дуже високий рівень – 13,47%, високий – 14,52%, середній – 53,47%, низький – 15,56% та дуже низький – 3,16%.

Діагностика діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості старших школярів з ІІ передбачала оцінку їх схильності до асоціальної,

антисоціальної та конформістської поведінки. Тому далі розглянемо результати опитування старшокласників з нормотиповим розвитком та ІІІ за методикою «Опитувальник визначення схильності до порушень соціально-нормативної поведінки» (В. Коваленко). Результати опитування наведено в Таблиці 8.

Таблиця 8

**Схильність до виникнення порушень соціально-нормативної поведінки старших школярів з нормотиповим розвитком та ІІІ (у %)**

Тип поведінки	Старші школярі з ІІІ		Старші школярі з нормотиповим розвитком	
	хлопці n=10	дівчата n=15	Хлопці n=10	Дівчата n=15
Схильність до асоціальної та антисоціальної поведінки	20,27	13,33	10,46	14,45
Соціально-нормативна поведінка на основі інтеріоризованих соціальних норм	34,08	35,56	55,56	55,56
Схильність до конформістської поведінки	12,42	117,78	10,65	16,66

Педагогічний і психологічний аналіз даних, представлених у табл. 8, показує, що більшість старших школярів з нормотиповим розвитком демонструють соціально-нормативну поведінку (55,56% – хлопці, 55,56% – дівчата). Натомість респонденти з ІІІ частіше виявляють схильність до асоціальної, антисоціальної та конформістської поведінки. Ці результати підтверджують висновок академіка В. Синьова про те, що особи з ІІІ «більш ніж діти з нормотиповим розвитком потребують чітко сформульованих і постійних вимог до поведінки, систематичного контролю та акцентування уваги на важливості дотримання суспільних норм і правил» [34, с. 117].

Респонденти, схильні до асоціальної або антисоціальної форм девіантної поведінки, зазвичай характеризуються збудливістю, імпульсивністю та підвищеною активністю. Вони швидко та емоційно реагують на зміну ситуацій або зауваження щодо поведінки, діють імпульсивно, часто не усвідомлюючи наслідків своїх дій і не маючи умислу.

Далі розглянемо проведення дослідження за методикою оцінювання рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей особистості «КОС-2» (В. Синявський, Б. Федоришин). Методика застосовувалася індивідуально з групами респондентів і супроводжувалася бесідою. Опитувальник «КОС-2» складається з 40 закритих запитань, на які учасники повинні були відповісти «так» або «ні».

Результати опитування старшокласників з нормотиповим розвитком та ІІІ за показником «комунікативні здібності» за методикою «КОС-2» наведено в Таблиці 9.

Таблиця 9.

**Рівень сформованості комунікативних здібностей старших школярів з ІІІ та нормотиповим розвитком**

Рівень розвитку комунікативних здібностей	Респонденти старшого шкільного віку		Критерій достовірності
	з ІІІ n=25	З нормотиповим розвитком n=25	
Дуже високий	-	4,10	$\chi^2=5,27$ ; $p=0,033$
Високий	7,22	19,72	
Середній	40	40,00	
Нижче середнього	23,25	19,77	
Низький	6,18	1,03	

Дані, наведені в табл. 9, свідчать про наявність значних відмінностей за показником «комунікативні здібності» між старшокласниками з нормотиповим розвитком та ІІІ ( $\chi^2=4,16$ ;  $p=0,022$ ). Хоча в обох групах домінує середній рівень комунікативних здібностей (40% – у групі з ІІІ, 41,03% – у групі з нормотиповим розвитком), серед дітей з ІІІ спостерігається значна частка осіб з рівнем «нижче середнього» (23,27%). Такі респонденти не прагнуть спілкування, почуваються скуто в новому колективі, віддають перевагу перебуванню наодинці, обмежують коло знайомств, мають труднощі у встановленні контактів та погано орієнтуються у незнайомих ситуаціях, болісно сприймають образи. У групі дітей з нормотиповим розвитком рівень «нижче середнього» виявлено у 19,77% респондентів.

За результатами опитування обох груп було виявлено дітей із низьким рівнем комунікативних здібностей (6,18% – серед школярів з ІІІ, 1,03% – серед школярів з нормотиповим розвитком). Такі діти відчують суттєві труднощі у налагодженні комунікативної взаємодії, мають проблеми з адекватною інтерпретацією та передачею отриманої інформації, проявляють пасивність та індіферентність у спілкуванні.

Дослідження професійних намірів і готовності до вибору професії старшокласників за методикою Л. Фрідман, Т. Пушкіної та І. Каплунович показало, що 12,85% опитаних бажають стати штукатурами, 12,85% – озеленювачами, 15,56% – швачками, 13,47% – малярами, 12,43% – автомеханіками, 6,18% – перукарями. Аналіз професійних намірів школярів з ІІІ свідчить, що більшість обирають доступні для них професії, яким можна навчитися у межах спеціальної школи (швачка, штукатур, озеленювач, маляр). Проте є й ті, хто обрав професії, що є складними для них (автомеханік, перукар).

Цікаві відповіді респондентів з ІІІ на питання «Чому ти обрав саме цю професію?» показують, що 46,18% обрали її через престижність та високу заробітну плату, 19,77% – через «цікаву роботу», а 13,47% – тому, що професія відповідає їхнім можливостям.

Аналіз відповідей на запитання «Чи знаєш ти споріднені професії та їхні завдання?» свідчить про недостатню поінформованість старшокласників з ІІІ: лише 50% змогли правильно назвати споріднені професії та їхні обов'язки.

Відповіді на питання «Чи хотіли б ви дізнатися ще про інші професії? Які саме?» показують, що школярі цікавляться професіями ІТ-фахівця та програміста (19,78%), дизайнера (13,47%), рятувальника (5,14%) та кранівника (6,18%). Більшість дітей обирають професії, про які їм розповідали вчителі, батьки чи друзі, або за якими проводилось трудове навчання у школі, що свідчить про низький рівень внутрішньої мотивації та наявність переважно зовнішньої мотивації.

Комплексний теоретико-експериментальний аналіз діяльнісно-

поведінкового компонента соціалізованості старшокласників з нормотиповим розвитком та ІІІ (експериментальної та контрольної груп) дозволив охарактеризувати рівні його сформованості (див. Таблиця 10).

Таблиця 10

**Рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості дітей старшого шкільного віку з ІІІ та нормотиповим розвитком**

Рівні	Респонденти з нормотиповим розвитком n=25 осіб	Респонденти з ІІІ (експериментальна група) n=25 осіб	Критерій достовірності	Респонденти з ІІІ (контрольна група) n=25 осіб	Критерій достовірності
Високий	26,4	-	$\chi^2=27.43;$ $p=0$	-	$\chi^2=30.44;$ $p=0$
Середній	33,16	44,10		45,14	
Низький	7,22	33,68		32,64	

Дані, наведені в табл. 10, свідчать, що більшість старшокласників з ІІІ (44,10% – експериментальна група, 45,14% – контрольна) демонструють середній рівень розвитку діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості. Низький рівень спостерігається у 33,68% респондентів експериментальної та 32,64% контрольної групи, тоді як високий рівень не зафіксовано. У групі дітей із нормотиповим розвитком виявлено респондентів з високим (26,4%), середнім (43,16%) та низьким (7,22%) рівнями, при цьому домінує середній рівень. Статистичний аналіз показує наявність значущих відмінностей між рівнями сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості у старшокласників з ІІІ та дітей з нормотиповим розвитком.

Результати експериментального дослідження дозволили окреслити загальні та специфічні особливості цього компонента. Виявлено, що старшокласникам обох груп порівняно з учнями середнього шкільного віку властиве зростання самостійності, функцій планування, контролю та комунікативних умінь. Проте позитивна динаміка розвитку цих навичок у старшокласників з ІІІ залишається вкрай низькою. Як і діти з нормотиповим

розвитком, старшокласники з ІІІ демонструють тенденцію до підвищення соціальної активності, але рівень їх діяльнісно-поведінкового розвитку залишається низьким. Це підкреслює важливість проведення корекційно-педагогічної роботи для оптимізації процесу соціалізації.

З метою перевірки гомогенності експериментальної та контрольної груп за рівнем сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості було здійснено порівняння з використанням методів математичної статистики. Результати цього порівняльного аналізу наведено в Таблиці 11.

*Таблиця 11*

**Рівні сформованості діяльнісно-поведінкового компонента  
соціалізованості респондентів старшого шкільного віку з ІІІ  
експериментальної та контрольної груп**

Рівні сформованості	Респонденти з ІІІ		φ/p
	Експериментальна група	Контрольна група	
	n=25 осіб	n=25 осіб	
Високий	-	-	
Середній	44,10	45,14	0,18/0,1
Низький	33,68	32,64	0,136/0,01

Дані, наведені в табл. 11, підтверджують відсутність суттєвої різниці між експериментальною та контрольною групами за показником рівня сформованості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості ( $\phi=0,18$  та  $0,136$  при  $p > 0,1$ ).

Проведене теоретико-експериментальне дослідження соціалізованості дозволяє зробити такі висновки. По-перше, соціалізованість слід розглядати як цілісну систему, яка відображає результат соціалізації індивіда на стадіях адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Вона проявляється у ступені розвитку когнітивно-усвідомлювального, мотиваційно-ціннісного, емоційно-регулятивного та діяльнісно-поведінкового компонентів. Діяльнісно-поведінковий компонент демонструє, наскільки дитина здатна застосовувати набуті соціальні норми, правила, цінності, знання та навички у своїй поведінці та діяльності для ефективного функціонування у

суспільстві.

На основі результатів констатувального етапу експерименту були описані та визначені рівні соціалізованості старшокласників з ІІ за мотиваційно-ціннісним та діяльнісно-поведінковим критеріями, виділено високий, середній та низький рівні.

**Високий рівень соціалізованості** мають школярі, які демонструють знання та розуміння соціальних норм і правил взаємодії, сформовані моральні переконання, готовність до спілкування на основі загальнолюдських цінностей. Вони усвідомлюють соціально-психологічні якості, необхідні для функціонування в групі, здатні будувати життєві плани та обирати професію з урахуванням власних здібностей і можливостей. Цим дітям властиві просоціальні ціннісні орієнтації, розвинуті інтереси, прагнення до самореалізації та самоствердження через соціально прийнятні мотиви, емоційне благополуччя, адекватна самооцінка, розвинена самосвідомість та здатність до рефлексії.

**Середній рівень соціалізованості** характерний для старшокласників, які знають соціальні норми та правила взаємодії, проте ці знання ще не сформувалися у моральні переконання. У них є часткові уявлення про соціально-психологічні якості, життєві плани та професійні перспективи, проте вони недостатньо усвідомлені. Такі діти мають просоціальні орієнтації, але їхня життєва орієнтація нечітка, важко планувати навіть короткострокові цілі, інтереси нестійкі, прагнення до самореалізації та самоствердження слабо виражене.

**Низький рівень соціалізованості** властивий школярам, які мають поверхові уявлення про соціальні норми та правила взаємодії, оцінюють поведінку лише за її наслідками без врахування мотивів. Їхні уявлення про соціально-психологічні якості є поодинокими та несистематизованими, життєві плани відсутні, уявлення про власні здібності та можливості викривлені, усвідомлений вибір професії неможливий. Ці діти не мають сформованої системи ціннісних орієнтацій, а найбільш значущими є

гедоністичні цінності.

Узагальнені результати констатувального етапу дослідження соціалізованості старшокласників з ІІІ на дотрудовій стадії соціалізації подані в Таблиці 12.

*Таблиця 12*

**Рівні соціалізованості школярів з ІІІ за результатами констатувального етапу дослідження**

Вік школярів	Рівні соціалізованості					
	Експериментальна група			Контрольна група		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Старший шкільний	-	42,10	35,76	-	33,17	34,72

З табл. 12 видно, що серед школярів з ІІІ не зафіксовано високого рівня соціалізованості. Середній рівень соціалізованості спостерігається у 42,10% старшокласників. При цьому значущих відмінностей у рівнях соціалізованості між респондентами експериментальної та контрольної груп не виявлено.

**Висновки до другого розділу**

З'ясовано, що соціалізованість школярів з інтелектуальними порушеннями формується нерівномірно та залежить від індивідуальних психофізичних можливостей, умов виховання, підтримки сім'ї та освітнього середовища. Дослідження показало, що значна частина дітей з ІІІ має середній та низький рівні сформованості соціальних навичок, що вимагає цілеспрямованого педагогічного впливу. Найбільш уразливими є такі компоненти соціалізованості, як самостійність, комунікативність, уміння взаємодіяти у групі та приймати соціальні ролі. Ефективність соціалізації школярів з ІІІ значно підвищується за

умов використання індивідуально-диференційованих методів, корекційно-розвиткових технологій та залучення дітей до практичної, діяльнісної активності.

Школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються різними рівнями соціалізованості, які варіюють від низького до середнього, що зумовлено особливостями їхнього когнітивного та емоційно-вольового розвитку. Найбільш проблемними сферами є комунікативні навички, саморегуляція поведінки, здатність до соціальної взаємодії та прийняття соціальних ролей.

Аналіз розвитку школярів з ІІІ засвідчує, що їхній соціальний досвід є фрагментарним, недостатньо структурованим і потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи. Діти з вищим рівнем соціалізованості демонструють кращу адаптивність, більшу включеність у спільну діяльність і вищу мотивацію до взаємодії з однолітками та дорослими. Сформованість соціальних умінь значною мірою залежить від педагогічної підтримки, умов освітнього середовища та систематичного залучення школярів з ІІІ до практичної та соціально значущої діяльності.

### **РОЗДІЛ 3. ВПЛИВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

#### **3.1. Дослідження інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями як чинник залучення до гурткової роботи в закладах позашкільної освіти**

Залучення дітей з ІП до гурткової діяльності в закладах позашкільної освіти доцільно проводити з урахуванням їхніх інтересів, потенційних можливостей, потреб та стану здоров'я. Відповідно до Закону України «Про позашкільну освіту», участь дітей у гуртковій роботі спрямована на набуття знань, умінь та навичок і здійснюється виключно за інтересами вихованців [21, с. 230]. Діяльність за інтересами впливає як на процес, так і на результат навчання. В. Синьов підкреслює, що інтерес у дітей з ІП активізує творчі прояви та сприяє їхній активності; при поступовій та послідовній організації діяльності формується пізнавальний інтерес, який допомагає подолати інтелектуальну пасивність і стимулює розвиток таких дітей [58, с. 232].

Водночас У. Позенель та Е. Згур зазначають, що школярі з ІП зазвичай мають менше інтересів, які залежать від рівня інтелектуального розвитку, віку, статі та соціальної ситуації. Вони цікавляться спортом, іграми, музикою, комп'ютерними іграми, переглядом телепередач, шиттям, малюванням, читанням книг, а деякі діти взагалі не проявляють інтересу до діяльності [2, с. 15].

Ураховуючи, що інтереси молодших школярів з ІП часто недостатньо диференційовані та усвідомлені, а також існують труднощі у вербальному вираженні власних інтересів, було проведено дослідження спрямованості інтересів дітей з ІП за участю їхніх батьків.

Для діагностики спрямованості інтересів школярів використовувалися дві методики:

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

Опитувальник «Інтереси та схильності дитини» був розроблений для виявлення інтересів старших школярів. На основі визначення зацікавленості дитини певною галуззю знань або діяльністю (співи, спорт, малювання, театралізоване мистецтво, конструювання тощо) можна окреслити напрям позашкільної освіти та деталізувати зміст гурткової програми. Оскільки предмет діяльності та сама діяльність тісно взаємопов'язані, інтерес і схильність також взаємодіють, що обумовило розробку діагностичного опитувальника для визначення інтересів дітей з ІІ до певних сфер знань і видів діяльності.

Теоретичною основою опитувальника «Інтереси дитини» стала концепція Н. Морозової щодо розвитку інтересів дітей з нормотиповим та дизонтогенетичним розвитком. Згідно з цією концепцією, інтерес стимулює відповідну діяльність і, за сприятливих умов, формує схильність до неї або переходить у саму діяльність.

При розробці опитувальника брали до уваги такі критерії наявності інтересу у дитини: зосередженість на предметі, ініціативність у запитаннях, активність, самостійність, прагнення до діяльності, бажання її поглиблення та досягнення. Показниками виступали: позитивне ставлення, емоційно-пізнавальна спрямованість та внутрішня мотивація (Н. Морозова). Опитувальник складається з 13 запитань, а інтерпретація результатів здійснюється шляхом зіставлення інтересів дитини з напрямками позашкільної освіти.

Для визначення схильностей і професійних інтересів старшокласників застосовувався «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО) Є. Клімова в адаптації Н. Боловіної («Я виберу»). Респонденти відповідали на запитання, обираючи одну з двох можливих відповідей. За результатами опитування визначалась спрямованість інтересів дітей за сферами: «людина –

природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – художній образ».

В експериментальному дослідженні взяли участь 36 старших школярів з ІІІ, 42 батьків учнів старшого шкільного віку Кам'янець-Подільського ліцею «Славутичка» Хмельницької обласної ради; Кам'янець-Подільський ліцей №3 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області; Кам'янець-Подільський ліцей №5 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області; Кам'янець-Подільський ліцей №7 Кам'янець-Подільської міської ради Хмельницької області.

Аналіз відповідей батьків старшокласників з ІІІ показав, що більшість дітей проявляють інтерес до творчої діяльності: 24% захоплюються танцями, співом, ліпленням, малюванням, створенням декоративних виробів, слуханням музики або навчанням грі на музичних інструментах. 25% батьків зазначають, що їхні діти цікавляться мистецтвом та акторською майстерністю, із задоволенням виступають перед аудиторією, прагнуть вести блог, знімати та монтувати відео, брати участь у театральних гуртках. 20% дітей демонструють зацікавленість у спорті, прагнуть бути сильними, стрункими, наслідують спортивних кумирів. Інтерес до сільського господарства (квітництво, садівництво, грибовництво, бджільництво) виявляють 6,4% школярів, а до туристсько-краєзнавчої діяльності – 10%. Окремо 6,4% батьків відзначають зацікавленість дітей у питаннях професійного вибору та соціальної взаємодії.

Таким чином, результати опитування свідчать, що, на думку батьків, більшість старшокласників схильні до мистецького напрямку позашкільної освіти (25%), художньо-естетичного (24%), фізкультурно-спортивного (20%), туристсько-краєзнавчого (10%), еколого-натуралістичного (6,4%) та соціально-реабілітаційного (6,4%). Водночас частина дітей, на думку батьків, не проявляє інтересу до жодної сфери діяльності.

Батьки зазначали, що діти готові приділяти вільний час улюбленим заняттям, проявляють зосередженість на об'єкті інтересу та звертаються за додатковою інформацією. Це підтверджує відомий у спеціальній психології

факт, що з віком інтереси дітей з ІІ переходять від ситуативного та епізодичного до особистісного, ініціативного та стійкого.

Далі розглянемо результати опитування старшокласників з ІІ за методикою «Диференційно-діагностичний опитувальник» у адаптації Н. Боловіної («Я виберу») (див. Таблиця 13).

*Таблиця 13*

**Спрямованість професійних інтересів старших школярів з ІІ за результатами проведення диференційно-діагностичного опитувальника в адаптації Н. Боловіної («Я виберу»)**

Професійний інтерес	Середнє значення показника у % n=25
Людина-Природа	20,10
Людина-Техніка	8,26
Людина-Людина	20,10
Людина-Знакова система	0
Людина-Художній образ	20,10

З аналізу табл. 13 видно, що старшокласники з ІІ проявляють професійну спрямованість у трьох основних сферах: «Людина–Природа» (20,10%), «Людина–Людина» (20,10%) та «Людина–Художній образ» (20,10%). У сфері «Людина–Техніка» зацікавленість проявили лише 8,26% респондентів.

За напрямом «Людина–Природа» діти цікавляться діяльністю, пов'язаною з природним середовищем, піклуються про довкілля, охороняють природу. Таких респондентів – 20,10%. Згідно з інтерпретацією Є. Климова, їм доцільно займатися садівництвом, ландшафтним дизайном, працювати у лісовій чи садовій промисловості. Це підтверджує необхідність залучення цієї групи до еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти.

Напрямок «Людина–Людина» свідчить про прагнення дітей до спілкування та соціальної взаємодії. Таких респондентів також 20,10%. Їм доцільно пропонувати діяльність у туристсько-краєзнавчих та соціально-реабілітаційних гуртках.

Сфера «Людина–Художній образ» характерна для дітей, схильних до мистецької діяльності. Серед респондентів таких 20,10%. Згідно з

інтерпретацією Є. Климова, цим школярам корисно займатися образотворчим мистецтвом, музикою, виготовленням або оздобленням виробів. Їх доцільно залучати до гурткової роботи художньо-естетичного напрямку.

Сфера «Людина–Техніка» зацікавила 8,26% опитаних. Ці школярі виявляють інтерес до технічної діяльності, ремонту та виготовлення деталей, працюють із технічними та енергетичними об'єктами. Їм рекомендується участь у гуртках науково-технічного профілю з адаптацією навчальних програм під рівень інтелектуального та моторного розвитку.

Серед респондентів не виявлено дітей з високим рівнем математичних здібностей і схильністю до професій у сфері «Людина–Знаковий образ» (бухгалтерія, економіка тощо).

Отже, залучення старшокласників з ІІІ до гурткової роботи позашкільних закладів має базуватися на їхніх інтересах, потенційних можливостях, потребах та стані здоров'я. Навчання має спиратися на інтереси дітей, водночас формуючи їх. Інтереси слугують як засобом підвищення ефективності навчання, так і метою корекційно-педагогічної роботи. Було встановлено, що більшість старшокласників з ІІІ зацікавлені у художньо-естетичному, спортивному, еколого-натуралістичному та туристсько-краєзнавчому напрямах позашкільної освіти, що підкреслює важливість їх залучення до гурткової роботи.

### **3.2. Методичні рекомендації щодо забезпечення соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку в гуртках позашкільної освіти**

Систематичну та цілеспрямовану гурткову роботу слід організовувати з урахуванням інтересів дітей, їх кількісного та вікового складу, наявного обладнання та кваліфікації педагогів. Основною формою навчання, виховання, розвитку та соціалізації школярів з ІІІ у позашкільній освіті є заняття гуртка. Таке навчання суттєво відрізняється від шкільного: специфічними є

організаційно-педагогічні умови, необмежені педагогічні можливості, різний час і місце проведення занять, варіативність навчального матеріалу, можливість його компонування, застосування різних форм і методів, широке використання індивідуального підходу, відсутність кількісного оцінювання, забезпечення комфортних умов для розвитку, оволодіння новими соціальними ролями та створення ситуацій успіху й самоствердження.

Через системні порушення інтелектуального розвитку неможливо використовувати науково-дослідні проекти, проте проектна діяльність може створити умови для переживання ситуації успіху та емоційного благополуччя. Вона дозволяє надавати дітям індивідуально-диференційовані завдання відповідно до їхніх можливостей і потреб.

Серед напрямів позашкільної освіти особливе значення має туристсько-краєзнавчий. Туризм і краєзнавство як активна форма діяльності забезпечують комплексний вплив на дитину, задовольняють потреби особистісного розвитку та вирішення віково-психологічних завдань. Позитивним ефектом є підвищення життєвої компетентності, формування навичок автономного існування та життєзабезпечення поза домом.

При зарахуванні до гуртка важливо враховувати результати медичного обстеження для визначення можливих протипоказань до фізичних навантажень, а також оцінювати рівень фізичного розвитку та підготовленості дітей.

Програма позашкільної освіти для старших школярів з III у туристсько-краєзнавчій діяльності передбачає корекційно-розвитковий вплив: оптимізацію соціальної ситуації, загальний психомоторний розвиток, формування комунікативних навичок, розширення знань про навколишній світ та розвиток пізнавальної активності.

Заняття історичним краєзнавством спрямовані на поглиблення знань дітей про життя та побут людей в Україні, їх вірування, традиції, боротьбу за рідну землю; виховання самостійності, активності, поваги до культури та історії; формування уявлень про природу рідного краю та вплив людини на неї; розвиток фізичних якостей і умінь долати природні перешкоди; опанування

навичками самостійного побуту та першої медичної допомоги.

Гурткова робота проводиться у формі комбінованих і практичних занять, навчальних екскурсій, практичних занять на місцевості та туристичних подорожей. Така організація дозволяє поєднувати індивідуальну та групову роботу, готуючи дітей до змагань, конкурсів і активностей, створюючи умови для розвитку потенціалу кожної дитини.

Заняття організовуються комбіновано: одне – теоретичне, друге – практичне. Використовуються різноманітні форми: заочні краєзнавчі конкурси, екскурсії, походи, польові туристичні табори. Цілорічні заняття знайомлять дітей з основами туризму та історією рідного краю. Наприкінці навчального року проводяться змагання з пішохідного туризму та орієнтування, з урахуванням різного рівня психофізичних можливостей учасників.

Такі заходи дозволяють кожній дитині реалізувати прагнення до самоствердження, пережити ситуацію успіху, а також перенаправити енергію агресії в конструктивну форму, розвиваючи цілеспрямованість та наполегливість. Особливо значущим є польовий туристичний табір, де діти набувають самостійності, навичок самообслуговування та соціальної взаємодії, стаючи активними учасниками життя табору.

Рухова активність під час занять допомагає знімати психологічну напругу та м'язові блоки. Для дітей із обмеженими можливостями організовуються заочні конкурси, у яких вони можуть виконувати творчі завдання, моделювати вироби, брати участь у краєзнавчих вікторинах.

Програма передбачає застосування загальних і спеціальних дидактичних принципів, методів навчання та корекції психофізичного і соціального розвитку дітей. Педагог здійснює корекційно-педагогічне керівництво, стимулюючи розвиток інтелектуальних здібностей і соціалізацію дітей, передбачаючи виконання ними практичних дій у певній послідовності для активізації розумової діяльності.

Методи навчання адаптуються до віку гуртківців: словесні (розповідь, пояснення, бесіда, робота з друкованими матеріалами), наочні (спостереження,

демонстрація, робота з картами, схемами, відео), практичні (вправи, краєзнавчі дослідження, квести, спортивні та рухливі ігри, туризм, моделювання). Широко застосовується метод проєктів.

На початку навчального року проводяться батьківські збори, на яких озвучуються завдання та план роботи гуртка, обговорюється необхідне спорядження та способи підтримки інтересу дітей до туристсько-краєзнавчої діяльності вдома.

### **Висновки до третього розділу**

Вивчення інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями є ключовим чинником ефективного залучення їх до гурткової діяльності, оскільки дозволяє враховувати їхні здібності, потреби та мотивацію. Урахування інтересів забезпечує підвищення їхньої активності, емоційної залученості та створює умови для переживання ситуації успіху. Визначення інтересів школярів сприяє індивідуалізації освітнього процесу, підвищує результативність корекційно-розвиткової роботи та позитивно впливає на соціалізацію дітей з ІІІ.

Методичні рекомендації щодо організації гурткової діяльності для дітей з інтелектуальними порушеннями мають ґрунтуватися на урахуванні їхніх інтересів, психофізичних можливостей та індивідуальних освітніх потреб. Ефективна соціалізація школярів з ІІІ забезпечується через створення безпечного, підтримувального та мотиваційного середовища, у якому дитина може переживати ситуацію успіху й опанувати нові соціальні ролі. Залучення до туристсько-краєзнавчої, художньо-естетичної, спортивної та еколого-натуралістичної діяльності сприяє розвитку життєвих компетентностей, комунікативних навичок і формуванню позитивної «Я-концепції».

## ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-методологічний аналіз і результати емпіричного дослідження щодо впливу позашкільної освіти на розвиток і соціалізацію школярів з інтелектуальними порушеннями дозволили сформулювати наступні висновки:

1. Здійснено комплексний системний аналіз проблеми соціалізації та розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі, який дає змогу розглядати її як процес засвоєння індивідом знань, досвіду, соціальних норм і цінностей, включення його в систему суспільних взаємин, необхідних для становлення та функціонування в соціумі, а також їх подальшого осмислення, трансформації та вибіркового відтворення у власній діяльності. Рівень соціалізованості виступає показником результативності цього процесу на кожному з етапів.

Аналіз вікових особливостей соціального становлення дітей з нормотиповим розвитком і з інтелектуальними порушеннями показав, що хоча обидві групи проходять схожі етапи соціалізації, темп, динаміка та зміст цього процесу істотно відрізняються. У дітей з ІІІ соціальне становлення має більш повільний, нерівномірний характер і потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової підтримки. Спеціальна освіта відіграє ключову роль у створенні умов для формування базових соціальних компетентностей, комунікативних умінь, навичок взаємодії та самостійності, забезпечуючи адаптацію, інтеграцію та більш успішну участь дітей з ІІІ у суспільному житті.

2. Охарактеризовано роль, напрями і функції позашкільної освіти на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури. Позашкільну освіту розглядають як невід'ємний елемент освітньої системи України, що охоплює організований процес та результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації дітей у позаурочний час у закладах позашкільної освіти або інших соціальних інституціях. З'ясовано, що вона виконує широкий спектр функцій: освітню, виховну, соціалізуючу, профорієнтаційну, соціокультурну, захисну, адаптивну,

рекреаційно-оздоровчу, компенсаторну, профілактичну та реабілітаційну. Соціалізуючий потенціал позашкільної освіти полягає в тому, що участь дітей у гуртках за інтересами сприяє розширенню кола спілкування, формуванню нового соціального досвіду та підвищенню успішності їхньої діяльності. Корекційні можливості позашкільної освіти забезпечуються поєднанням двох умов: по-перше, включенням учнів з інтелектуальними порушеннями у значущу та активну діяльність відповідно до їхніх інтересів; по-друге, цілеспрямованим педагогічним впливом на когнітивні, діяльнісні та особистісні аспекти розвитку, а також створенням додаткових умов для зміцнення здоров'я та розвитку фізичних якостей.

3. Обґрунтовано та розроблено програму емпіричного дослідження соціалізованості та розвитку школярів з ІІ. Аналіз емпіричних досліджень дав змогу виокремити її основні структурні складові: мотиваційно-ціннісну та діяльнісно-поведінкову — разом із відповідними критеріями їх оцінювання. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує мотиваційну сферу школяра, його ставлення до соціальних і моральних норм. Практичне вираження цих компонентів проявляється у діяльнісно-поведінковому компоненті, що демонструє соціальну активність і поведінкові прояви особистості.

У межах дослідження виділено також інтелектуально-знаннєвий і фізичний компоненти розвитку та визначено критерії їх оцінювання. Інтелектуально-знаннєвий компонент охоплює якість знань, рівень сформованості навчальних, розумових і загальнонавчальних умінь. Фізичний компонент характеризує розвиток життєво важливих фізичних якостей і загальний стан фізичного здоров'я. У ході роботи було створено програму експериментального дослідження соціалізованості та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями. За результатами дослідження визначено та описано високий, середній і низький рівні соціалізованості школярів різних вікових груп, подано характеристику кожного рівня з урахуванням усіх компонентів.

4. Емпірично досліджено особливості соціалізованості та рівні розвитку школярів з ІІ на різних стадіях соціалізації. У дослідженні визначено

рівні розвитку школярів за двома критеріями: фізичним та інтелектуально-знаннєвим. Емпіричні дані засвідчили, що більшість дітей молодшого (52,43%) та середнього (46,18%) шкільного віку мають низький рівень соціалізованості, тоді як у старшій школі переважає середній рівень (42,12%). Високого рівня соціалізованості не виявлено. Рівень фізичного розвитку дітей старшого шкільного віку переважно перебуває на середньому та достатньому рівнях, а молодших школярів — на низькому та середньому. Найменш сформованими фізичними якостями в дітей з ІІ є координаційні здібності, спостерігаються скутість, зниження амплітуди рухів.

Результати оцінювання інтелектуально-знаннєвого розвитку показують, що більшість учнів протягом усього періоду навчання зберігають задовільний або середній рівень навчальних досягнень. Найбільші труднощі виникають у засвоєнні математики та географії. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляє незрілість, домінування особистої спрямованості, нестійкість мотивів, низьку сформованість соціальних потреб. Діяльнісно-поведінковий компонент свідчить про низьку соціальну активність, недостатню ініціативність і самостійність, труднощі самоконтролю та комунікації.

5. Досліджено спрямованість інтересів дітей старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями як чинник залучення до гурткової роботи в закладах позашкільної освіти. Було розроблено та реалізовано змістове й методичне забезпечення процесу соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в гуртках еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого та художньо-естетичного спрямування позашкільної освіти. Визначено характеристики просторово-предметних, психодидактичних і соціальних умов освітнього середовища позашкільних закладів. Удосконалено навчальні програми початкового й основного рівнів позашкільної освіти для художньо-естетичного («Народна творчість»), еколого-натуралістичного («Квітникарство») і туристсько-краєзнавчого напрямів («Юні туристи-краєзнавці», «Історичне краєзнавство»), запропоновано структуру гурткового заняття та описано порядок використання інтерактивних освітніх технологій

(інтелект-карт, лепбуків, асоціативного куша, кейс-методу, методу проєктів).

6. Розроблено методичні рекомендації щодо забезпечення соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку в гуртках позашкільної освіти, які ґрунтуються на аналізі теоретичних положень і емпіричних даних, що дозволяє адаптувати освітні програми до їхніх індивідуальних особливостей. Визначено, що ефективна робота гуртків позашкільної освіти забезпечується з урахуванням вікових, психофізичних, мотиваційних і соціальних характеристик дітей з ІІ, а також специфіки обраного напрямку діяльності (художньо-естетичний, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний). Методичні рекомендації передбачають поєднання індивідуальної та колективної форм роботи, застосування інтерактивних методів навчання, проєктної та практичної діяльності для формування навичок соціальної взаємодії та самостійності.

Запровадження рекомендацій сприяє підвищенню рівня соціалізованості дітей, розвитку їх мотиваційно-ціннісної, когнітивної, емоційно-регулятивної та діяльнісно-поведінкової компетентностей. Методичні рекомендації забезпечують системний підхід до організації позашкільної освіти, спрямований на гармонійний розвиток особистості, зміцнення фізичного здоров'я та активну соціалізацію школярів з ІІ.