

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Навчально-науковий інститут психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук

Кваліфікаційна робота
Освітнього ступеня «магістр»
на тему

«Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій
школі»

Виконала:

здобувачка вищої освіти, 63 групи
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Вітченко Наталія Юріївна

Науковий керівник:

кандидат пед. наук, доцент
Михайленко О. В.

Чернігів – 2025

Роботу подано до розгляду « ___ » _____ 20__ року.

Здобувач (ка)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Науковий керівник

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Кваліфікаційна робота розглянута на засідання кафедри

(назва кафедри)

Протокол № _____ від « _____ » _____ 20__ року.

Здобувач (ка) допускається до захисту даної роботи в екзаменаційній комісії.

Завідувач кафедри

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	7
1.1. Дослідження процесу адаптації до навчання у науковій літературі.....	7
1.2. Соціально-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.....	17
1.3. Особливості адаптації до навчання у початковій школі дітей з особливими освітніми потребами	25
РОЗДІЛ 2	
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	36
2.1. Аналіз зарубіжного досвіду сприяння успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.....	36
2.2. Емпіричне дослідження стану адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.....	45
2.3. Програма адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.....	56
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	71
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Актуальність дослідження. Збільшення кількості дітей з інвалідністю та різними особливими освітніми потребами (ООП) становить один із найактуальніших викликів сучасної системи освіти. У зв'язку з цим перед державою та суспільством постає завдання створення рівних умов для кожної дитини, аби вона могла максимально реалізувати власний потенціал і стати активним учасником соціального життя.

У цьому контексті провідна роль належить інклюзивній освіті, яка забезпечує можливість дітям з особливими потребами навчатися у закладах загальної середньої освіти разом зі своїми однолітками.

Інтенсивне впровадження процесу інклюзивної освіти в Україні є не лише ознакою сучасного етапу розвитку суспільства, а й важливим кроком до реалізації конституційного права кожної дитини на доступну та якісну освіту. Інклюзія забезпечує можливість дітям з особливими освітніми потребами навчатися у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, отримуючи при цьому необхідну психолого-педагогічну підтримку.

Проте, відсутність у дітей з особливими освітніми потребами належного рівня сформованості базових умінь і навичок, порушення поведінки, труднощі у спілкуванні та низька навчальна успішність спонукають науковців до поглибленого аналізу проблеми психолого-педагогічної адаптації таких учнів у загальноосвітньому середовищі.

Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі. Її соціальна й педагогічна значущість полягає в необхідності створення умов для успішної інтеграції таких учнів до навчального процесу, забезпечення їхнього гармонійного розвитку, формування позитивного ставлення до навчання та навичок конструктивної взаємодії з оточенням.

Розв'язання цього питання можливе лише на основі сучасних методологічних і теоретичних підходів, які враховують специфіку розвитку

дитини з особливими освітніми потребами та потенційні можливості на етапі початкової ланки освіти.

Питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов навчання у початковій школі посідає помітне місце в українському науковому дискурсі. Значний внесок у його розроблення зробили такі вітчизняні дослідники, як Ю. Бондаренко, О. Боряк, В. Бондар, Т. Дегтяренко, Т. Євтухова, А. Колупаєва, Ю. Косенко, З. Ленів, І. Луценко, В. Ляшенко, І. Малишевська, Л. Прядко, О. Савченко, С. Сидоренко, В. Синьов, Є. Синьова, О. Столярченко, О. Федоренко та інші.

У працях частини зазначених науковців об'єктом і предметом наукових розвідок стало визначення сутності поняття “адаптація”, його структури, чинників та механізмів у контексті інклюзивного навчання. Зокрема, представники цього напрямку зосереджувалися на таких аспектах: розумінні адаптації як складного соціально-психологічного процесу входження дитини в нове освітнє середовище; розкритті взаємозв'язку між адаптацією та готовністю учня до шкільного навчання; характеристиці умов, які сприяють успішній адаптації дітей різних категорій з ООП у початковій школі; визначенні ролі педагогічної підтримки й створенні безпечного, прийняттого та доступного освітнього простору.

До цього кола досліджень належать роботи таких учених, як А. Колупаєва, О. Савченко, В. Синьов, Є. Синьова, Ю. Бондаренко, які значну увагу приділяють концептуальним засадам інклюзивної освіти та її впливу на адаптацію дитини.

Інша група українських дослідників зосередила свої наукові інтереси на вивченні особистісних та соціально-психологічних характеристик дітей молодшого шкільного віку, що мають особливі освітні потреби. У працях таких учених, як Т. Євтухова, І. Малишевська, О. Федоренко, С. Сидоренко, Т. Дегтяренко, аналізуються:

- особливості пізнавальної діяльності дітей з різними видами порушень; специфіка емоційно-вольової та мотиваційної сфер;
- типові труднощі у спілкуванні та соціальній взаємодії;
- бар'єри включення дитини в колектив однолітків.

Ці дослідження створюють необхідну наукову базу для подальшого аналізу процесу шкільної адаптації.

Безпосередньо проблематику адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов навчання в початковій школі досліджували такі вітчизняні науковці, як О. Боряк, В. Бондар, І. Луценко, Л. Прядко, О. Столяренко, Ю. Косенко, З. Ленів. У їхніх працях:

- розкривається динаміка шкільної адаптації дітей різних категорій з ООП;
- визначаються труднощі, з якими стикаються діти у навчанні, поведінці, соціальній взаємодії;
- акцентується увага на ролі вчителя, асистента, фахівців ПМПК/ІРЦ у забезпеченні супроводу дитини;
- обґрунтовуються педагогічні умови, методи та технології, що сприяють успішному входженню учня в освітній процес.

Цей напрям становить ядро сучасної української історіографії адаптації в інклюзивному середовищі.

Четвертий напрям охоплює аналітичні дослідження українських учених, присвячені вивченню зарубіжного досвіду інклюзивної освіти, зокрема практик адаптації учнів з ООП у країнах ЄС, США та Канади. У роботах таких авторів, як А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Савченко, О. Федоренко, здійснюється:

- аналіз моделей інклюзивної освіти різних держав;
- порівняння підходів до адаптації молодших школярів з ООП;
- визначення ефективних механізмів міждисциплінарної взаємодії;
- обґрунтування можливостей упровадження елементів зарубіжного досвіду в українські умови.

Цей напрям забезпечує міжнародний контекст дослідження та дає змогу визначити перспективні вектори розвитку національної інклюзивної практики.

Таким чином, аналіз історіографії засвідчує, що українські науковці здійснили комплексне вивчення проблеми адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Їхні праці охоплюють теоретичні засади адаптації, психологічні характеристики дітей молодшого шкільного віку, особливості процесу адаптації та можливості використання зарубіжного досвіду. Це формує наукове підґрунтя для подальшої розробки ефективних педагогічних стратегій у початковій школі.

Проблема адаптації дітей з особливими освітніми потребами набуває особливого значення в умовах розвитку сучасної інклюзивної освіти. Її актуальність зумовлюється не лише теоретичним інтересом до вивчення особливостей психічного розвитку таких дітей, але й практичною необхідністю створення ефективних програм, спрямованих на забезпечення їх успішної до навчання у початковій школі.

Вирішення завдань, пов'язаних із формуванням сприятливих умов навчання є важливим аспектом діяльності педагогів, психологів і фахівців з інклюзивної освіти. Саме це і визначило вибір теми магістерського дослідження: *«Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі»*.

Мета дослідження – проаналізувати теоретичні та практичні аспекти адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

Для реалізації поставленої мети були **визначені (окреслені, вивчені??) наступні завдання:**

1. Визначити процес адаптації як педагогічну проблему у науковій літературі.
2. Розглянути соціально-психологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

3. Проаналізувати зарубіжний досвід сприяння успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.
4. Здійснити емпіричне дослідження стану адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами (на основі анкетування батьків); розробити програму адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

Об'єкт дослідження – процес адаптації до навчання у початковій школі.

Предмет дослідження – адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

Для досягнення поставленої мети та завдань магістерської роботи було використано комплекс *методів*:

- *теоретичні*: аналіз, узагальнення та систематизація соціально-педагогічної, наукової літератури з окресленої проблематики з метою з'ясування стану її вивчення, визначення наукових підходів і концептуальних положень;

- *емпіричні*: аналіз шкільної документації, вивчення досвіду, бесіди з педагогами та батьками, спостереження, анкетування.

Теоретичне та практичне значення дослідження. Теоретичне значення полягає в узагальненні теоретичних засад особливостей адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі. Розроблена програма адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі. Матеріали роботи можуть бути використані педагогами та асистентами вчителя у процесі організації роботи з адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

Апробація результатів дослідження. Результати теоретичного дослідження висвітлено в публікації: «Аналіз зарубіжного досвіду сприяння успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі» (Дев'яті фльорівські читання: Всеукраїнська науково-практична конференція, присвячена 325-річчю Національного університету

«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (14 листопада 2025 року, м. Чернігів).

Структура кваліфікаційної роботи. Загальний обсяг роботи складає 86 сторінок, з них основного тексту 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Дослідження процесу адаптації до навчання у науковій літературі

У сучасній науковій думці проблема адаптації посідає одне з ключових місць у міждисциплінарних дослідженнях. Це пояснюється тим, що здатність індивіда до пристосування до мінливих умов розглядається як фундаментальна характеристика життєдіяльності людини. Підходи до вивчення адаптації сформувалися в межах різних наук – біології, медицини, психології, соціології, педагогіки, філософії, що підкреслює багатовимірність і комплексність цього феномену. Саме тому у психологічній науці адаптація трактується не лише як фізіологічне явище, а передусім як соціально-психологічний процес, який забезпечує ефективне включення особистості у нове середовище.

Сам термін «адаптація» був уперше введений у науковий обіг німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році для позначення процесу пристосування органів чуття (зору, слуху тощо) до впливу зовнішніх подразників різної сили. Надалі це поняття набуло широкого використання в гуманітарних і природничих дисциплінах, ставши універсальною категорією, що описує здатність живих систем і особистості реагувати на зміни середовища [67, с. 135].

Із розвитком психологічної науки поняття адаптації почало розглядатися не лише з біологічної точки зору, а й у контексті соціальної взаємодії, навчання та виховання.

Дослідник В. Олексюк зазначає, що поняття «адаптація» у сучасній науковій площині розглядається як процес і як результат змін, що

відбуваються з особистістю під впливом нових життєвих умов. На думку дослідниці, адаптація індивіда до нових умов або різновидів діяльності являє собою складний механізм узгодження наявного рівня розвитку особистості з підвищеними вимогами середовища, у якому вона опиняється. Водночас адаптація розуміється і як кінцевий результат цього процесу – ефективне пристосування та стабілізація функціонування особистості у нових обставинах [46, с. 124].

Дослідниця Н. Зінонос розглядає адаптацію як двокомпонентне явище – одночасно процес і результат узгодження взаємин між особистістю та навколишнім середовищем. Науковиця підкреслює, що адаптація виражається в здатності людини встановлювати динамічну рівновагу із зовнішніми й внутрішніми умовами існування, що проявляється у специфічній формі відображення та реагування на вимоги середовища [25, с. 78-79].

Адаптація розглядається як процес узгодження нової інформації та досвіду з уже сформованими когнітивними структурами людини. Вона здійснюється через два взаємопов'язані механізми: асиміляцію – включення нового досвіду в існуючі когнітивні схеми, та акомодацию – зміну або перебудову цих схем під впливом нових вражень і ситуацій. Такий підхід уперше докладно описав Ж. Піаже у своїй когнітивно-розвивальній теорії, підкреслюючи, що адаптація забезпечує динамічну рівновагу між внутрішнім світом людини та зовнішнім середовищем [51, с. 245].

У «Психологічному словнику» її визначено як «процес пристосування організму та особистості до змінених умов життєдіяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій, спрямованих на забезпечення нормального функціонування в новому середовищі» [66, с. 12].

Згідно з визначенням, поданим у «Сучасному психолого-педагогічному словнику», адаптація трактується як процес модифікації умов навчання, який змінює його характер, не порушуючи при цьому змістової або понятійної сутності навчального завдання. Іншими словами, адаптація спрямована не на

спрощення матеріалу, а на створення таких умов, за яких учень із певними особливостями розвитку може ефективно засвоювати освітній контент.

У педагогічній науці поняття «адаптація» розглядається передусім у межах процесів навчання та виховання особистості.

Так, один із провідних представників теорії соціальної педагогіки в Україні А. Капська підкреслює багатозначність поняття «адаптація». Науковиця зазначає, що цей термін застосовується для характеристики, по-перше, динамічного процесу, в межах якого суб'єкт поступово пристосовується до нових умов середовища, що супроводжується розвитком явища в часі та накопиченням його складових. По-друге, адаптація розглядається як стан рівноваги, який встановлюється між особистістю та соціальним оточенням. По-третє, поняття використовується для позначення результату пристосування, тобто досягнення певного рівня адаптованості як якісного етапу цього процесу. Крім того, адаптація може виступати і як усвідомлена мета діяльності суб'єкта, спрямована на входження та ефективне функціонування в нових життєвих умовах [4].

Отже, узагальнення різних наукових підходів дає змогу зробити висновок, що адаптація має індивідуальні форми прояву, зумовлені особистісними особливостями, рівнем соціального досвіду та умовами середовища. Саме тому важливим напрямом дослідження є аналіз типових моделей адаптивної поведінки, які відображають способи реагування людини на вимоги нового соціального простору.

У науковій літературі виокремлюють п'ять провідних способів адаптаційної поведінки.

Перший тип – «егоцентричний», для якого характерне прагнення особистості будь-яким чином заявити про себе, нав'язати власні погляди, домогтися самоствердження, часто навіть ціною інтересів інших людей.

Другий тип – «нестійкий». У такому випадку адаптанти демонструють суперечливі форми поведінки: поєднання конформності, нерішучості та обережності з раптовою імпульсивністю і непередбачуваними реакціями.

Третій спосіб – «екстравертний», коли індивід відкритий у комунікації, активно шукає соціальної підтримки та схвалення, розраховує на взаємодію з іншими як шлях до вирішення особистих труднощів.

Четвертий тип – «конформістський». Для осіб такого стилю характерні прагнення до соціального схвалення і намагання пристосуватися до групи, проте така поведінка нерідко супроводжується зовнішньою нещирістю, прагматизмом і прихованими особистими мотивами.

П'ятий спосіб – «агресивний». Він проявляється у наявності внутрішньої напруги та прихованої агресії, яка може швидко вийти назовні у конфліктних або стресових ситуаціях [69].

Різноманіття типів адаптаційної поведінки свідчить про індивідуальний характер процесу пристосування, який залежить від особистісних рис, емоційної зрілості та соціального досвіду людини. Розуміння цих відмінностей дозволяє ефективніше прогнозувати успішність адаптації в різних життєвих ситуаціях, зокрема в освітньому середовищі.

На основі узагальнення наукових підходів дослідники також виокремлюють кілька основних видів адаптації, кожен із яких відображає певний аспект пристосувальної діяльності особистості, а саме:

– адаптація середовища, що передбачає зміну просторових і технічних параметрів освітнього простору. Наприклад, посилення освітлення у класах, де навчаються діти з порушенням зору; зниження рівня шуму для слабчочуючих учнів; забезпечення слуховими апаратами або створення окремих навчальних блоків для молодших школярів;

– адаптація навчальних підходів, яка полягає у варіації складності навчальних завдань, регулюванні темпу занять, збільшенні часу на виконання роботи, а також у чергуванні видів діяльності для підтримання пізнавальної активності учнів;

– адаптація навчальних матеріалів, що включає добір і модифікацію посібників, наочних засобів, друкованих текстів із різними розмірами

шрифтів, використання карток-підказок та інших допоміжних ресурсів [6, с. 10].

Науковці В. Бондар, І. Шапошнікова, Т. Опалюк та Т. Франчук виокремлюють кілька основних видів адаптації, кожен із яких відображає певну сферу життєдіяльності людини та специфіку її пристосування до умов середовища [8]:

- біофізіологічна адаптація – це процес, що забезпечує нормальне функціонування організму, підтримання працездатності та життєвих функцій людини в умовах зовнішніх впливів;

- психічна (психологічна) адаптація розглядається як найвищий рівень пристосувальних механізмів, що зумовлений індивідуальними особливостями психічного стану, досвідом і умовами розвитку особистості. Вона забезпечує внутрішню рівновагу та гармонію людини з навколишнім середовищем;

- соціальна адаптація передбачає процес активного входження індивіда у систему суспільних відносин, налагодження міжособистісної взаємодії, формування адекватних соціальних ролей і поведінкових стратегій, що сприяють досягненню поставлених цілей та ефективному функціонуванню в соціумі;

- професійна адаптація спрямована на засвоєння людиною вимог, притаманних певній професії, і формування готовності до ефективного виконання професійних обов'язків.

- дидактична передбачає пристосування до нових форм організації освітнього процесу, методів пізнання, способів самоконтролю та самоосвіти.

Таким чином, розмаїття видів адаптації відображає складність і багаторівневість цього процесу, який охоплює як фізіологічні, так і психолого-педагогічні, соціальні та професійні аспекти життєдіяльності людини. Вони взаємопов'язані між собою та забезпечують цілісне функціонування особистості в динамічному середовищі.

Особливу увагу в контексті освітньої практики дослідники приділяють проблемі адаптації дітей до шкільного середовища, адже саме цей етап має

вирішальне значення для подальшого освітнього та особистісного розвитку дитини.

Термін «шкільна адаптація» у науковій літературі вживається для позначення рівня пристосування дитини до умов шкільного життя та освітньої діяльності. У практиці шкільних психологів та фахівців соціальної сфери це поняття часто використовується також для опису різноманітних труднощів і проблем освітньо-виховного процесу, з якими стикаються учні на початкових етапах шкільного навчання.

Адаптація до школи – це складний процес перебудови пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер дитини, що відбувається під час переходу від дошкільного до систематичного шкільного навчання. У цей період докорінно змінюються умови життя та діяльності дитини: провідною стає навчальна діяльність, яка потребує вищого рівня організованості, самоконтролю та довільності поведінки порівняно з дошкільним віком [5].

Отже, змінюється і соціальний статус дитини – вона переходить із позиції «дошкільника» у статус школяра, що передбачає нову систему обов'язків, правил і очікувань з боку дорослих.

На думку Л. Кравчук, шкільна адаптація – це процес поступового пристосування дитини до нових вимог і умов навчальної діяльності, які суттєво відрізняються від тих, що були притаманні дошкільному періоду її розвитку. З переходом до школи змінюється режим дня, характер діяльності, система правил і соціальні взаємини, що вимагає від дитини більшої самостійності, організованості та довільності поведінки. На початковому етапі шкільного навчання діти можуть переживати тривогу, емоційне напруження або страх перед новими обставинами. Завдання педагогів і батьків полягає у мінімізації проявів дезадаптації, створенні сприятливого психологічного клімату та наданні підтримки, яка допомагає дитині успішно адаптуватися до вимог шкільного середовища [40, с. 4].

Шкільний режим вимагає від дитини значно вищого рівня довільної поведінки, ніж у період дошкільного дитинства. Нові умови передбачають не

лише організованість, а й розвинену здатність до саморегуляції, уважності, посидючості, а також готовність до встановлення конструктивних взаємостосунків з учителями та однолітками. Комунікативна компетентність, вміння працювати у групі, брати на себе відповідальність – усе це стає необхідним для успішного входження в нову соціальну роль учня.

У цьому контексті вирішальне значення має психологічна готовність дитини до навчання, яка має бути сформована на етапі старшого дошкільного віку. До її основних компонентів належать:

- сформованість пізнавальних мотивів до навчання;
- наявність достатнього досвіду спілкування з дорослими й однолітками;
- розвиток усного мовлення;
- здатність до вольової регуляції поведінки.

Діти, які мають ці характеристики на достатньому рівні, зазвичай легко проходять адаптаційний період у школі. Натомість недостатня готовність до навчання може призводити до дезадаптації: порушень поведінки, труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, відчуття тривоги та фрустрації. За відсутності корекційної підтримки такі труднощі можуть стати основою для розвитку шкільних неврозів, що ускладнюють подальшу соціалізацію [3, с. 83].

Як зазначають дослідники, ефективність адаптаційного процесу дитини значною мірою визначає її успішність у навчанні, емоційне благополуччя та збереження психічного і фізичного здоров'я [1, с. 1].

На думку Н. Алєндарь, шкільна адаптація є складним багатокомпонентним процесом, який охоплює три взаємопов'язані аспекти:

- функціональну адаптацію, що передбачає пристосування дитини до виконання навчальних обов'язків, зумовлених особливостями освітньої діяльності;

- навчальну адаптацію, яка полягає у засвоєнні дитиною нових способів організації пізнавальної діяльності, режиму навчання та вимог освітнього закладу;
- соціально-психологічну адаптацію, яку автор визначає як оптимальне пристосування психіки дитини до шкільного середовища через засвоєння норм, цінностей, соціальних ролей і моделей поведінки, прийнятих у цьому середовищі [2].

Першокласники неоднаково успішно адаптуються до нових умов життєдіяльності.

Діти, які володіють достатнім досвідом соціальної взаємодії, мають розвинене мовлення, сформовані пізнавальні інтереси та навички довільної регуляції поведінки, зазвичай легко адаптуються до шкільного середовища. Натомість недостатня готовність до навчання може спричинити дезадаптацію, що проявляється у невдачах у навчальній діяльності, неадекватних формах поведінки, емоційній напрузі та навіть у розвитку шкільних неврозів.

Термін «дезадаптація» у науковій літературі трактується як порушення сформованих взаємозв'язків людини із середовищем, які зазвичай мають конструктивний характер і формуються поступово у процесі індивідуального розвитку [22, с. 47].

Шкільна дезадаптація визначається як формування неадекватних механізмів пристосування дитини до умов навчання, що проявляється у порушеннях поведінки, труднощах у навчальній діяльності, конфліктних стосунках, психологічних реакціях і захворюваннях, підвищеній тривожності та деформаціях особистісного розвитку [64, с. 120].

Серед основних ознак шкільної дезадаптації у дітей дослідники виокремлюють низький рівень навчальних досягнень, агресивність, емоційну нестійкість, вередливість, порушення дисципліни, а також труднощі у встановленні контактів з однолітками та педагогами. У деяких випадках у школярів можуть виникати психологічні реакції чи розвиватися особистісні

риси, що негативно позначаються на їхньому емоційному самопочутті як у школі, так і вдома [50].

Отже, аналіз ознак шкільної дезадаптації дає змогу зрозуміти, що труднощі в пристосуванні до освітнього процесу можуть проявлятися як на поведінковому, так і на емоційному рівнях. Своєчасне виявлення таких проявів дозволяє педагогам і психологам запобігти їх загостренню та створити умови для поступового відновлення гармонійної взаємодії дитини з освітнім середовищем.

У сучасній українській педагогічній і психологічній літературі адаптаційний період дитини до умов шкільного навчання розглядається як складний і багатофакторний процес. Вчені виділяють дві основні групи чинників, що визначають успішність цього процесу: екзогенні (зовнішні) та ендогенні (внутрішні).

До зовнішніх (екзогенних) чинників, які суттєво впливають на розвиток дитини в шкільному середовищі, належать екологічні та соціокультурні умови. Особливе значення мають саме соціокультурні аспекти, які включають у себе декілька взаємопов'язаних підгруп:

1. Сімейні чинники – включають стиль сімейного виховання, характер батьківсько-дитячих відносин, психологічний мікроклімат у родині. Саме родина формує перші уявлення дитини про навчання, успішність, відповідальність, а також надає емоційну підтримку в період адаптації.

2. Педагогічні чинники – охоплюють професійний рівень педагогічного колективу, здатність учителів добирати методи навчання відповідно до вікових і індивідуальних особливостей першокласників, а також доступність освітніх стратегій для батьків. Важливими є й організаційні моменти – розклад занять, навантаження, тривалість уроків, дотримання раціонального режиму дня.

3. Психолого-педагогічні чинники – стосуються індивідуальних особливостей дитини, таких як рівень розвитку пізнавальної сфери (увага, пам'ять, мислення), емоційно-вольової регуляції, мотиваційної готовності до

навчання, сформованості уявлень про себе й навколишній світ, а також особливостей поведінки у навчальних і позанавчальних ситуаціях [59, с. 36].

Таким чином, адаптація дитини до шкільного життя є багатограним процесом, успішність якого залежить від взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, що мають бути враховані як педагогами, так і батьками.

З метою більш глибокого розуміння особливостей адаптаційного процесу у молодших школярів Г. Чуткіна запропонувала розподіл учнів за рівнями адаптації до шкільного навчання.

Високий рівень адаптації характеризується позитивним ставленням дітей до школи, адекватним сприйняттям навчальних вимог, високою навчальною успішністю та сформованістю навичок самоконтролю. Такі учні уважні, активно беруть участь у освітньому процесі й швидко залучаються до громадського життя класу.

Середній рівень адаптації спостерігається у дітей, які загалом позитивно ставляться до школи, охоче виконують навчальні завдання, проте потребують постійного контролю з боку дорослих. Вони здатні виконувати суспільні доручення лише після відповідних вказівок, не проявляючи значної ініціативи.

Низький рівень адаптації властивий учням, які демонструють індиферентне або негативне ставлення до школи, характеризуються зниженим емоційним фоном, порушеннями дисципліни та нерегулярною підготовкою до уроків. Часто у таких дітей спостерігаються психосоматичні реакції – скарги на самопочуття, втому, небажання відвідувати школу [37].

Отже, проведений аналіз науково-психологічної та педагогічної літератури засвідчив, що проблема адаптації є багатоаспектною і розглядається як фундаментальна характеристика життєдіяльності особистості. У сучасних наукових підходах адаптація трактується як процес і результат узгодження взаємодії людини із зовнішнім середовищем, який охоплює фізіологічний, психологічний, соціальний і педагогічний рівні. Визначено, що успішність адаптації залежить від комплексу зовнішніх (соціокультурних, педагогічних) та внутрішніх (психічних, мотиваційних)

чинників, які визначають ефективність пристосування дитини до нових умов. Особливе значення у контексті освітньої практики має шкільна адаптація, яка виступає ключовою умовою становлення особистості молодшого школяра. Її успішне проходження забезпечує не лише ефективне включення дитини у освітній процес, а й створює передумови для її подальшого гармонійного розвитку та соціалізації.

1.2. Соціально-педагогічна характеристика дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами

В Україні на сучасному етапі в освітній практиці широко використовується термін «діти з особливими освітніми потребами», який є перекладом англomовного поняття «*children with special needs*». Це поняття відображає міжнародний підхід до розуміння специфіки розвитку дітей, які потребують додаткової підтримки у процесі навчання.

Поняття «особи з особливими потребами» вперше було офіційно закріплене у Саламанській декларації (1994 р.), де наголошувалося, що «особливі потреби» мають усі особи, чії освітні запити зумовлені різними формами фізичних або інтелектуальних порушень, а також труднощами у навчанні [79].

Відповідно до Міжнародного стандарту класифікації освіти (ISCED-97 – International Standard Classification of Education), особи з особливими освітніми потребами (ООП) визначаються як ті, хто потребує додаткових суспільних або індивідуальних ресурсів для здобуття освіти [34].

Такий підхід підкреслює не стільки відхилення у розвитку, скільки необхідність забезпечення відповідної підтримки з боку держави, громади чи освітньої установи.

Відповідно до Закону України «Про освіту», особами з особливими освітніми потребами визнаються ті, хто потребує додаткової – постійної або тимчасової – підтримки в освітньому процесі. Метою такої підтримки є

забезпечення рівного доступу до якісної освіти, сприяння гармонійному розвитку особистості, зміцненню здоров'я, підвищенню якості життя та розширенню можливостей участі у суспільному житті.

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами визначено, що до цієї категорії належать «діти сліпі та зі зниженим зором, глухі та зі зниженим слухом, із тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, розумовою відсталістю, діти зі складними вадами розвитку (у тому числі діти з розладами аутистичного спектра), навчання і виховання яких здійснюється у спеціально створених умовах» [58].

Отже, Державний стандарт чітко окреслює коло осіб, які належать до групи дітей з особливими освітніми потребами, наголошуючи на необхідності створення спеціально організованого освітнього середовища, що враховує індивідуальні особливості розвитку, пізнавальні можливості та психофізіологічні потреби кожної дитини. Такий підхід сприяє забезпеченню інклюзивності освіти, рівних можливостей для навчання та соціалізації дітей із різними порушеннями розвитку.

Дослідники Т. Гордієнко та Н. Демченко розглядають цю категорію учнів як осіб, які стикаються з різними видами труднощів у процесі навчання, незалежно від їхнього походження – фізіологічного, психічного, соціального чи культурного. Таким чином, наголос переноситься з обмежень дитини на створення умов і ресурсів, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу [18].

У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації типів освітніх труднощів, що виникають у дітей з особливими освітніми потребами. Узагальнення позицій, висвітлених у працях В. Колупаєвої [33], С. Миронової [45] та Н. Софій [70], дає змогу зробити висновок, що основою поділу виступає характер патологічних порушень, серед яких виокремлюють порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, поведінки й спілкування,

психофізичного розвитку, а також розумову відсталість і затримку психічного розвитку.

Згідно з підходом М. Ворони [14, с. 67], патологічні порушення можуть бути класифіковані залежно від локалізації процесу на три основні групи: тілесні, сенсорні та порушення діяльності головного мозку.

Як зазначає А Колупаєва, молодші школярі, які потребують особливої уваги в освітньому середовищі, належать до різних категорій залежно від стилю їхніх психофізичних особливостей. До цієї групи входять: діти з мовленнєвими порушеннями; діти з порушеннями зору; учні з порушеннями слухової системи; діти з ураженнями опорно-рухового апарату; учні з відставанням у психічному розвитку; діти з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги (ГРДУ); діти з розладами аутистичного спектра; діти з проявами психічного інфантилізму; а також учні з мінімальною мозковою дисфункцією (ММД) [34, с. 19].

Водночас, у межах чинного законодавства України доцільним вважається розмежування освітніх труднощів за такими категоріями: інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні, соціоадаптаційні та соціокультурні [56]. Такий підхід дозволяє більш комплексно охопити різноманіття факторів, що зумовлюють індивідуальні освітні потреби дітей, і забезпечити їх відповідну педагогічну підтримку в умовах інклюзивного навчання.

Кожна з перелічених категорій має свої специфічні освітні потреби, що потребують індивідуалізованих педагогічних стратегій, адаптованих програм і спеціальних умов навчання, спрямованих на забезпечення ефективної соціалізації та повноцінного розвитку дитини.

Особливості кожної категорії дітей досліджували відомі науковці – Т. Власова, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Засенко, та інші, які у своїх працях розкрили психолого-педагогічні закономірності розвитку таких дітей і визначили оптимальні напрями їх навчання та виховання. Відповідно до

результатів комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, освітні потреби дітей з ООП умовно поділяють на чотири основні групи [80]:

1. Освітні потреби, пов'язані з особливою організацією навчального процесу – передбачають створення сприятливого середовища, що враховує індивідуальні можливості та темп засвоєння знань дитини.
2. Освітні потреби, пов'язані з адаптацією змісту освітньої програми – полягають у доборі відповідних навчальних матеріалів, завдань і методів подачі інформації.
3. Освітні потреби, пов'язані зі зміною способів подачі навчального матеріалу – включають використання альтернативних комунікативних засобів, спеціальних технічних і візуальних допоміжних ресурсів.
4. Освітні потреби, спрямовані на подолання труднощів розвитку, соціалізації та адаптації – передбачають психолого-педагогічну підтримку, розвиток комунікативних навичок, саморегуляції та впевненості у власних можливостях.

Отже, систематизація наукових підходів до класифікації дітей з особливими освітніми потребами засвідчує, що основним критерієм розмежування виступає характер і ступінь вираженості порушень розвитку, які впливають на процес навчання та соціальної взаємодії. Такий підхід дає змогу педагогам і фахівцям комплексно враховувати індивідуальні можливості дитини, формувати адекватні освітні стратегії та створювати умови, необхідні для її успішної адаптації в навчальному середовищі.

З метою наочного представлення основних категорій дітей з ООП доцільно узагальнити їх у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Категорії дітей з особливими освітніми потребами (ООП)

Класифікаційні ознаки	Категорії дітей з ООП
Особливості опанування навчальної діяльності	Діти, які мають порушення навчальної діяльності: дислексія, дисграфія, дискалькулія. Учні, які мають тотальну або часткову обдарованість. Діти, які здобувають спеціалізовану освіту чи опановують зміст кількох освітніх рівнів одночасно.

<p>Особливості психофізичного розвитку</p>	<p>Діти, які мають недостатній або порушений розвиток: інтелектуальні порушення; затримка психічного розвитку; порушення однієї або кількох функцій – зору (сліпі, зі зниженим зором), слуху (глухі, зі зниженим слухом), опорно-рухового апарату, мовлення (тяжкі порушення мовлення). Діти з поєднаними (комбінованими) порушеннями розвитку, у яких спостерігається дефіцит декількох функцій. Діти, які мають порушення поведінки або емоційно-вольової сфери. Діти, що перебувають під медичним наглядом або потребують постійного контролю за станом здоров'я.</p>
<p>Особливості встановлення контактів із соціальним середовищем</p>	<p>Діти, які мають переважно (наскрізне) порушення розвитку – розлади аутистичного спектра (РАС).</p>
<p>Особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища</p>	<p>Діти, що потребують підтримки у зв'язку з проживанням у віддалених або тимчасово окупованих територіях. Учні, які мають статус внутрішньо переміщених осіб або біженців. Діти, що навчаються у школах із мовами національних меншин або потребують додаткової соціальної підтримки.</p>

Таким чином, кожна категорія дітей з особливими освітніми потребами (ООП) характеризується власними психолого-педагогічними особливостями, які необхідно враховувати під час розроблення стратегії та тактики надання освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання у початковій школі. Визначення індивідуальних потреб і можливостей кожного учня є запорукою ефективної організації освітнього процесу та створення сприятливого середовища для його розвитку.

Отже, успішна адаптація до навчання в початковій школі неможлива без глибокого розуміння психологічних і пізнавальних особливостей кожної категорії дітей з особливими освітніми потребами. Саме індивідуалізація навчання та педагогічна підтримка, що враховують ці особливості, сприяють підвищенню рівня адаптації, формуванню позитивної мотивації до навчання й розвитку пізнавальної активності учнів.

Як зазначають А. Колупаєва та Л. Савчук, психологічні особливості молодших школярів, які навчаються в умовах інклюзивної освіти,

характеризуються значною індивідуальною варіативністю рівнів інтелектуального розвитку. Серед учнів-першокласників можуть зустрічатися діти із затримкою формування когнітивних функцій – сприймання, уваги, пам'яті, уяви та мислення, що зумовлює потребу у спеціально організованій підтримці під час навчання. Водночас певна частина дітей може мати високий інтелектуальний потенціал, але потребувати додаткової стимуляції та педагогічного супроводу для повноцінного розкриття своїх можливостей [34, с. 17].

На думку Т. Калініної, І. Самойлової та В. Кондратенко, особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами зумовлені насамперед біологічними чинниками, які порушують повноцінну взаємодію дитини з навколишнім середовищем. Це призводить до відхилень у психічному розвитку, що проявляються у недостатній сформованості психологічних передумов, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю. У таких дітей спостерігаються труднощі у формуванні навчальних умінь, зокрема в плануванні майбутньої діяльності, виборі засобів і способів досягнення навчальної мети, контролі за власними діями та дотриманні певного темпу роботи. Такі особливості потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки та створення адаптованого освітнього середовища, яке забезпечує індивідуальний темп і спосіб навчання [30, с.125].

Отже, дослідження науковців підтверджують, що розвиток дітей з особливими освітніми потребами має багатовимірний характер і зумовлений як біологічними, так і психолого-педагогічними чинниками. Такі діти потребують особливого підходу, що передбачає поєднання корекційно-розвивальних методик і створення адаптивного освітнього середовища, спрямованого на підтримку їхнього потенціалу.

З урахуванням викладених положень доцільно систематизувати основні психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з ООП.

Так, Г. Слосанська [68] зазначає, що розвиток дітей з особливими освітніми потребами має свої закономірності, що охоплюють емоційно-

вольову, когнітивну, мотиваційну та психофізичну сфери. З урахуванням цих положень було систематизовано основні особливості розвитку дітей з ООП, які подано у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Особливості розвитку дитини з особливими освітніми потребами

Сфери розвитку дитини з ООП	Характерні особливості прояву
Мотиваційна та афективно-емоційна сфера	<ul style="list-style-type: none"> – недостатній рівень сформованості соціальних мотивів та пізнавальних інтересів, зокрема щодо освітньої діяльності; – низька мотивація досягнення успіху та слабка здатність долати труднощі; – недостатній розвиток вольових якостей, труднощі з концентрацією уваги та дотриманням дисципліни; – наявність вузьких або «однобічних» інтересів, що обмежують загальний розвиток особистості.
Когнітивна сфера	<ul style="list-style-type: none"> – сповільнене засвоєння навчального матеріалу; – інтелектуальна пасивність; – прояви затримки психічного розвитку, що ускладнюють формування пізнавальної активності.
Навчальна діяльність	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічна занедбаність, зумовлена відсутністю належної підготовки дитини в сім'ї або дошкільному середовищі; – недостатні вміння організувати власну навчальну діяльність («невміння вчитися»); – використання неефективних або нераціональних способів виконання навчальних завдань; – труднощі з перенесенням засвоєних способів дії на новий матеріал; – порушення у загальній організації навчальної роботи.

Продовження таблиці 1.2

Психофізичний розвиток	<ul style="list-style-type: none"> – соматична ослабленість, що виявляється у функціональних порушеннях окремих систем або органів; – особливості функціонування нервової системи (підвищена збудливість або уповільненість, що впливає на темп виконання завдань); – своєрідність особистісного розвитку: підвищена тривожність, демонстративність, прагнення привернути увагу, недостатній розвиток емпатії та врахування потреб інших.
------------------------	--

Отже, діти з особливими освітніми потребами характеризуються комплексом специфічних труднощів, які охоплюють мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову та психофізичну сфери розвитку.

Урахування індивідуально-психологічних характеристик дітей молодшого шкільного віку дозволяє більш точно окреслити сутність і зміст терміна «діти з особливими освітніми потребами». Це поняття застосовується для позначення учнів, які мають різний рівень психофізичного розвитку –

затриманий, прискорений або близький до вікової норми – і залучені до спільного навчання з однолітками у загальноосвітньому середовищі.

Таке навчання організовується на основі диференційованого підходу, із використанням стандартних або індивідуалізованих освітніх програм, що відповідають потенційним можливостям дитини. Важливою умовою успішної інклюзії є надання кваліфікованої корекційно-розвивальної підтримки, яка сприяє компенсації труднощів, формуванню навчальної мотивації та розвитку ключових компетентностей.

Отже, проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що діти молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами становлять неоднорідну групу, у якій поєднуються різні типи порушень розвитку, рівні пізнавальної активності та особливості емоційно-вольової сфери. Їхні освітні потреби зумовлені як біологічними, так і соціально-психологічними чинниками, що визначають темп, характер і стиль навчальної діяльності.

Успішна соціально-психологічна адаптація таких дітей можлива лише за умови створення інклюзивного освітнього середовища, яке враховує індивідуальні особливості кожного учня, забезпечує психолого-педагогічну підтримку, варіативність форм і методів навчання.

Таким чином, урахування специфіки мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової та психофізичної сфер розвитку дітей з ООП є ключовою умовою ефективної організації освітнього процесу, спрямованого на їх гармонійний розвиток, самореалізацію та інтеграцію в суспільство.

1.3. Особливості адаптації до навчання у початковій школі дітей з особливими освітніми потребами

Основна ідея інклюзивного навчання полягає у повному залученні дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до шкільного життя через створення комфортного, безпечного та підтримувального освітнього середовища, сприятливого для всіх учнів без винятку. Головною метою інклюзії є забезпечення умов, за яких кожна дитина може брати активну участь у навчально-виховному процесі, спілкуванні та позакласних заходах на рівних правах із однолітками.

Водночас інклюзивна освіта передбачає надання учням з ООП додаткової, а за потреби – спеціальної педагогічної підтримки, що допомагає їм ефективно засвоювати освітній матеріал, долати індивідуальні труднощі та розкривати власний потенціал.

Отже, інклюзивна освіта в початковій школі виступає не лише як педагогічна технологія, а як цілісна система цінностей, що ґрунтується на визнанні права кожної дитини на якісну освіту. Її ефективність залежить від комплексного поєднання педагогічних, психологічних та організаційних умов, які забезпечують залучення учнів з ООП до всіх аспектів шкільного життя.

З огляду на це, важливим є розуміння того, що структура інклюзивного навчання передбачає різні варіанти організації освітнього процесу, адаптовані до потреб конкретних категорій дітей. Тому, у початковій школі передбачено чотири варіанти навчання дітей з особливими освітніми потребами, що визначаються відповідно до структури, складності психофізичних порушень та індивідуальних можливостей учня [69, с. 325].

I варіант – загальноосвітня підготовка. Реалізується для дітей, які можуть успішно опановувати зміст навчальних програм за умови надання помірної індивідуальної підтримки.

II варіант – корекційно-розвивальне навчання. Спрямоване на подолання труднощів, що виникають унаслідок соціальної депривації, педагогічної

занедбаності або затримки психічного розвитку. Передбачає системну роботу з розвитку пізнавальних процесів, корекції психічних функцій, формування комунікативних навичок і трудових умінь.

III варіант – компенсаторно-адаптаційне навчання. Застосовується для дітей із вираженими інтелектуальними порушеннями та комбінованими вадами розвитку, передбачає значну індивідуалізацію навчання та використання спеціальних методів педагогічного впливу.

IV варіант – абілітаційне навчання. Призначене для дітей із глибокими та комплексними порушеннями розвитку, орієнтоване на формування базових життєвих компетентностей, елементарних умінь самообслуговування, комунікації та соціальної взаємодії.

Таким чином, варіативність освітніх моделей у початковій школі забезпечує індивідуалізацію навчального процесу та створює можливості для оптимальної інтеграції дітей з ООП у загальноосвітній простір.

Відповідно до позиції Е. Данілавічюте, ефективність інклюзивного навчання безпосередньо пов'язана з рівнем адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб дитини. Це передбачає не лише фізичне включення учня до колективу однолітків, а й створення сприятливих умов для його психофізичного відновлення та розвитку. Важливим чинником є адаптація навчального змісту і методів, що дає змогу максимально врахувати особистісні можливості кожної дитини. Саме повнота врахування труднощів, з якими стикаються учні з ООП у загальноосвітньому середовищі, визначає якість і результативність наданої їм педагогічної підтримки [19].

Однією з ключових проблем дітей з особливими освітніми потребами є труднощі адаптації до умов навчального середовища, що охоплюють не лише засвоєння навчального матеріалу, а й пристосування до соціальних норм, правил поведінки, темпу шкільного життя та вимог освітнього процесу. Такі труднощі можуть зумовлювати емоційне напруження, зниження навчальної мотивації та порушення соціальної взаємодії з однолітками [48, с. 77].

Отже, ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від того, наскільки швидко та гармонійно дитина з особливими освітніми потребами адаптується до нових умов шкільного середовища. Адаптаційні труднощі, з якими стикаються такі учні, потребують цілеспрямованої підтримки з боку педагогів, психологів і батьків, адже саме вона забезпечує емоційний комфорт, позитивне ставлення до навчання та розвиток соціальної компетентності.

Як відмічають І. Васьківська та М. Палько, труднощі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища можуть виявлятися у кількох взаємопов'язаних аспектах:

– психологічно-емоційний аспект. Для дітей цієї категорії характерними є підвищена тривожність, страх перед новими умовами навчання, непевненість у собі, емоційна напруженість під час спілкування з однолітками. Часто спостерігаються занижена самооцінка, замкнутість, підвищена чутливість до критики чи негативної оцінки з боку дорослих;

– соціальний аспект. Процес інтеграції дитини з ООП у колектив однолітків може ускладнюватися через відмінності у поведінці, мовленні чи соціальних навичках. Такі діти іноді стикаються з нерозумінням, відчуженням або проявами булінгу, що призводить до почуття ізоляції та зниження активності у групових іграх, позакласних заходах і спільних формах навчальної діяльності;

– пізнавальний аспект. Особливості розвитку когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення, сприймання) можуть зумовлювати труднощі у засвоєнні навчального матеріалу у загальному темпі класу. Це вимагає адаптації або модифікації змісту, методів і темпу навчання, використання наочності та диференційованих завдань;

– фізичний і сенсорний аспекти. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату, зору чи слуху можуть відчувати дискомфорт через недоступність або невідповідність освітнього середовища їхнім потребам. Це стосується як архітектурних бар'єрів, так і перевантаженості сенсорними подразниками

(світлом, шумом), що знижує рівень залученості до навчальної діяльності [12, с. 210].

Таким чином, подолання адаптаційних труднощів у дітей з особливими освітніми потребами можливе лише за умови цілісного підходу, що враховує всі аспекти їхнього розвитку – емоційний, соціальний, когнітивний та фізичний. Забезпечення належної підтримки в кожному з цих напрямів сприяє не лише успішному засвоєнню навчального матеріалу, а й формуванню у дитини відчуття безпеки, прийняття та власної значущості у шкільному колективі.

Адаптація до навчання дітей з особливими освітніми потребами визначається низкою чинників, серед яких провідними є:

- рівень сформованості базових знань, умінь і навичок, здобутих у дошкільний період;
- ступінь інтелектуального розвитку;
- здатність до навчання;
- допитливість як основа пізнавальної активності;
- рівень розвитку творчої уяви;
- сформованість комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з однолітками та дорослими.

Отже, успішність адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі зумовлена сукупністю як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що взаємодіють між собою. Розуміння цих чинників дає змогу педагогам обирати адекватні стратегії навчання, забезпечувати поступову адаптацію учнів з ООП до нових вимог шкільного життя та створювати передумови для їх подальшого успішного розвитку.

Для дитини з особливими освітніми потребами у період шкільної адаптації особливе значення має соціалізація, оскільки саме здатність до встановлення контактів і спілкування з іншими дітьми значною мірою визначає успішність входження до освітнього середовища. Розвиток

соціальних навичок сприяє формуванню впевненості у власних силах, почуття приналежності до колективу та позитивного ставлення до навчання.

Як зазначає В. Засенко, учні з ООП, які не мають глибоких освітніх труднощів, за умови своєчасного отримання компетентної соціально-педагогічної підтримки, здатні успішно навчатися і розвиватися в умовах закладів загальної середньої освіти, досягаючи помітних результатів у навчальній і соціальній сферах [41, с. 34].

Ця позиція підкреслює важливість раннього виявлення освітніх потреб і своєчасного залучення підтримувальних ресурсів, що є основою успішної інклюзії.

Як правило, дітей з особливими освітніми потребами зараховують до класів, що функціонують за традиційними навчальними програмами, із урахуванням їхніх індивідуальних можливостей і потреб. У цьому контексті інклюзивне навчання розглядається не лише як процес засвоєння знань, а як цілісний розвиток особистості, що включає виховання моральних цінностей і соціальних навичок.

Організація інклюзивного навчання передбачає не лише засвоєння знань, а й виховання та розвиток особистості кожного учня, формування у нього морально-етичних уявлень, соціально прийнятних способів поведінки та позитивного ставлення до навчальної діяльності. Водночас важливо, щоб освітній процес був спрямований на створення умов для активної участі всіх дітей у спільній діяльності, що сприяє розвитку ключових компетентностей і навичок взаємодії. Важливим завданням інклюзивного освітнього процесу є залучення всіх дітей до спільної діяльності, яка стимулює розвиток психічних функцій, сприяє формуванню самостійності, відповідальності та впевненості у власних силах. Як підкреслює В. Засенко, інклюзивне навчання має сприяти гармонійному розвитку кожної дитини, забезпечуючи умови для її повноцінної участі в освітньому та соціальному житті [41, с. 36].

Саме тому однією з найважливіших умов ефективної організації навчання цієї категорії учнів у закладах загальної середньої освіти є створення

адаптивного освітнього середовища, яке забезпечує індивідуалізацію навчального процесу, підтримку особистісного розвитку, формування позитивного емоційного стану та сприяє самореалізації дитини в умовах інклюзивної освіти

Як зазначає О. Платонова, для успішної адаптації дітей з ООП необхідно створити безпечне, комфортне та сприятливе освітнє середовище, у якому дитина відчуває себе захищеною, прийнятою й здатною до розвитку. Під освітнім середовищем розуміють:

- особливу характеристику внутрішнього життя освітнього закладу;
- систему впливів і умов, що забезпечують формування особистості;
- комплекс можливостей для особистісного та соціального розвитку у визначеному соціальному, психологічному й предметно-просторовому контексті [54, с. 83].

Отже, оскільки діти з особливими освітніми потребами часто мають порушення фізичного або психічного розвитку, для них необхідно створювати специфічне адаптоване освітнє середовище, яке враховує індивідуальні потреби, забезпечує корекційно-розвивальну підтримку та сприяє успішній інтеграції в освітній процес.

Як зазначають Л. Прохоренко, О. Бабяк, В. Засенко та Н. Ярмола, відповідно до індивідуальних потреб дитини в освітньому процесі можуть застосовуватись різні види адаптації, спрямовані на створення оптимальних умов навчання в інклюзивному середовищі. До основних видів адаптації належать [62, с. 118-119]:

- адаптація освітнього середовища, що передбачає створення відокремлених блоків для учнів початкових класів, забезпечення архітектурної доступності для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, облаштування навчального простору з урахуванням особливих потреб;

- адаптація змісту, методів і форм освітнього процесу, яка включає добір завдань різного рівня складності, збільшення часу на виконання роботи,

регулювання темпу занять, чергування видів діяльності для запобігання перевтомі;

- адаптація методичних і дидактичних матеріалів, що передбачає використання навчальних посібників та наочності, адаптованих до можливостей дітей, у тому числі друкованих текстів із різним розміром шрифтів, карток-підказок, візуальних схем тощо.

Таким чином, адаптаційні заходи є ключовою умовою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища, оскільки дозволяють врахувати індивідуальні потреби учнів і забезпечити їхню активну участь в освітньому процесі.

Розкриємо детальніше особливості пристосування освітнього середовища.

Оскільки діти з особливими освітніми потребами мають різну етіологію порушень, що зумовлює потребу у специфічних умовах навчання, адаптованих до індивідуального стану здоров'я кожного учня. У випадках, коли дитина не навчається у спеціалізованій школі, а є частиною інклюзивного освітнього середовища, особливої актуальності набуває питання прилаштування фізичного простору освітнього закладу.

Так, хоча повноцінне технічне переоснащення будівлі (наприклад, встановлення ліфтів або підйомників для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату) потребує значних фінансових ресурсів, існує низка доступних рішень, які школа може реалізувати власними силами. Серед них:

- облаштування входу пандусами;
- розміщення навчальних кабінетів на першому поверсі;
- адаптація місць загального користування (туалети, їдальні, спортивні зали) відповідно до потреб дітей з порушеннями розвитку.

Не менш важливим є і внутрішній освітній простір класу, який може бути модифіковано з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Зокрема:

- розташування робочого місця дитини може варіюватися залежно від потреб: ближче до вчителя, в зоні зменшеного впливу зовнішніх подразників або поруч з асистентом учителя;
- регулювання освітлення робочої зони (використання жалюзі для зменшення світла або, навпаки, максимальне природне освітлення біля вікна);
- для учнів з гіперактивністю чи синдромом дефіциту уваги доцільно застосовувати рухову стимуляцію – використання гумових елементів на стільцях, підставок для ніг, балансуючих поверхонь, тактильних килимків тощо;
- варто враховувати ергономічні особливості меблів та доступність навчальних приладь. Деякі корекційні елементи можна виготовити самостійно – наприклад, екран для концентрації уваги: конструкція з трьох боків, яка закриває парту, створюючи індивідуальний простір, що допомагає дитині зменшити вплив сторонніх подразників. Такий екран легко знімати й повертати залежно від характеру навчального завдання [78].

Таким чином, навіть мінімальні просторові зміни можуть суттєво покращити умови навчання дітей з ООП, сприяючи їхній соціальній адаптації, емоційній стабільності та залученості до навчального процесу.

На думку О. Вишник, А. Жданова та Г. Дьоміна, основними формами адаптації дитини до умов навчання в початковій школі виступають кілька взаємопов'язаних напрямів [13, с. 777].

1. Адаптація до освітньої діяльності. Вона охоплює процес пристосування учня до нових фізичних, інтелектуальних і емоційних навантажень, що супроводжують шкільне життя. Рівень успішності цього процесу визначається віковими особливостями дитини, її попереднім досвідом розвитку, умовами сімейного виховання, а також ступенем підготовленості до навчання, яка могла формуватися як у закладах дошкільної освіти, так і в родинному середовищі.

2. Адаптація до нових соціальних зв'язків і взаємин. Цей аспект передбачає входження дитини у систему нових соціальних ролей і норм

поведінки. До його змісту належать просторово-часові особливості (режим дня, місце для навчальних занять, організація побуту), міжособистісні взаємини (взаємодія з однокласниками, учителем, дорослими), а також поведінкові та комунікативні характеристики, що зумовлені стилем виховання у сім'ї, емоційним кліматом домашнього середовища та рівнем сформованості соціальної компетентності дитини.

Отже, ефективна адаптація дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання потребує комплексного підходу. Важливо забезпечити паралельну підтримку у кількох ключових напрямках, що дозволяє гармонізувати освітній процес і знизити бар'єри, які можуть заважати успішному включенню дитини в освітнє середовище. До таких напрямів належать:

1. Адаптація освітнього середовища. Включає організацію простору, технічне оснащення класу, доступність навчального приміщення та зручність користування загальними ресурсами. Наприклад, це може бути облаштування робочого місця відповідно до фізичних чи сенсорних потреб дитини, застосування спеціального обладнання, встановлення пандусів тощо.

2. Психолого-педагогічні стратегії. Передбачають індивідуалізовані підходи до освіти, врахування емоційного стану, особливостей поведінки та комунікації дитини. До таких стратегій належать використання методів позитивного підкріплення, структурованих інструкцій, підтримка асистента вчителя, а також налагодження партнерства з родиною.

3. Адаптація навчальних матеріалів та завдань. Зміст і форма навчальних завдань можуть бути змінені з урахуванням когнітивних можливостей дитини. Це може включати спрощення інструкцій, використання візуальних підказок, поділ завдання на менші етапи, надання додаткового часу, створення альтернативних форм подання матеріалу (аудіо, відео, маніпулятивні матеріали тощо).

4. Корекція системи та критеріїв оцінювання. Необхідно враховувати індивідуальні досягнення дитини та динаміку її розвитку.

Оцінювання повинне бути гнучким, підтримувальним, мотиваційним і відповідати реальним можливостям учня. Доцільним є застосування описового зворотного зв'язку замість стандартного бального оцінювання або розробка спеціальної системи критеріїв успішності.

Отже, успішність адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі зумовлена сукупністю як внутрішніх, так і зовнішніх чинників, що взаємодіють між собою. Розуміння цих чинників дає змогу педагогам обирати адекватні стратегії освіти, забезпечувати поступову адаптацію учнів з ООП до нових вимог шкільного життя та створювати передумови для їх подальшого успішного розвитку.

Особливої уваги заслуговує той факт, що адаптація до навчання відбувається саме у 1 класі, який відіграє ключову роль у подальшому освітньому шляху дитини. Більшість дітей починають навчання в цьому класі у віці шести років, що зумовлює специфіку їхнього психофізіологічного розвитку та потребу в особливій педагогічній підтримці. Саме в цей період дитина стикається з принципово новим середовищем, новими соціальними ролями та вимогами, що вимагає значного емоційного та когнітивного зусилля.

Важливо також зазначити, що у 1 класі освітній процес, як правило, організовано таким чином, що майже всі навчальні предмети викладає один учитель. Це створює унікальні умови для формування стабільного емоційного контакту, довірливих стосунків між учителем і дитиною, що є вирішальним чинником у процесі успішної адаптації. Така педагогічна модель дозволяє не лише контролювати навчальні досягнення, а й забезпечувати психологічну підтримку та своєчасно реагувати на індивідуальні труднощі, з якими стикається дитина з ООП.

Усе це зумовлює необхідність системного вивчення адаптаційного процесу саме на етапі початку навчання – у 1 класі. Наступний розділ роботи присвячено емпіричному дослідженню стану адаптації молодших школярів з

особливими освітніми потребами до навчання, що дозволить глибше осмислити цю проблему на практичному рівні.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Аналіз зарубіжного досвіду сприяння успішній адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі

Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти є надзвичайно різноманітним і багатогранним. У країнах Західної Європи та Північної Америки система інклюзії досягла вищого рівня розвитку як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Це обумовлює доцільність звернення до зарубіжного досвіду для глибшого осмислення ефективних підходів до підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Особливу цінність становить аналіз іноземних моделей і практик, спрямованих на забезпечення успішної адаптації молодших школярів до навчального процесу в умовах загальноосвітнього середовища.

У Польщі впроваджується практика підготовки дітей з інвалідністю до інтеграції в систему загальної освіти, яка реалізується як у домашніх умовах, так і в спеціалізованих денних центрах. Основна роль у цьому процесі належить соціальним працівникам і психологам, які консультують батьків щодо доцільності вибору тієї чи іншої форми навчання, орієнтуючись на індивідуальні потреби та можливості дитини. Зокрема, у місті Кракові функціонують три загальноосвітні школи, в яких організовано інтегроване навчання: у класах, де переважають діти без особливих освітніх потреб (близько 15–16 осіб), навчаються також 4–5 учнів із порушеннями розвитку, зокрема з дитячим церебральним паралічем, синдромом Дауна, аутизмом і емоційними розладами. Це обумовлює наявність у таких закладах відповідних фахівців, які реалізують індивідуальні освітні програми. Приблизно за шість

місяців до зарахування дитини до інклюзивного класу розпочинається підготовчий етап, який охоплює співпрацю з родиною та педагогічним колективом, зокрема через організацію спільних заходів, таких як обмін культурно-освітніми програмами [27, с. 16–17].

Особливості організації інклюзивної освіти в Німеччині демонструють приклад успішного поєднання спеціалізованого та загальноосвітнього підходів. У системі освіти цієї країни паралельно функціонують спеціальні заклади, орієнтовані переважно на дітей зі складними психофізичними порушеннями, та школи інклюзивного типу, які забезпечують навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайному освітньому середовищі. У межах освітніх політик окремих федеральних земель передбачено наявність у школах спеціальних педагогів, логопедів, психологів та інших фахівців, які безпосередньо супроводжують учнів з ООП у навчальному процесі. Законодавство гарантує кожній дитині з особливими освітніми потребами право на вільний вибір типу навчального закладу, незалежно від складності діагнозу чи характеру порушень [11].

Забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу покладається на спеціалізовані педагогічні центри, які функціонують у всіх регіонах Німеччини. Ці центри координують діяльність фахівців, надають підтримку школам, здійснюють консультування вчителів та батьків, проводять профорієнтаційні заходи для учнів, а також організують індивідуальну допомогу дітям з ООП. Форми роботи таких центрів можуть варіюватися залежно від регіону, але їх основне завдання – сприяти соціалізації та адаптації дітей в освітньому середовищі. Крім того, на місцевому рівні діють спеціальні служби підтримки, які фінансуються муніципалітетами й функціонують автономно. Їх діяльність спрямована на забезпечення комплексного супроводу дітей з особливими потребами як у межах освітніх закладів, так і за їх межами, що суттєво підвищує рівень інклюзивності системи освіти загалом [11].

Однією з характерних особливостей інклюзивної практики в Ізраїлі є інтегративна модель занурення, розроблена І. Ельдаром – головою Ізраїльської асоціації поведінкового аналізу. В основі цієї моделі лежить принцип системної підтримки учнів з особливими освітніми потребами шляхом включення до освітнього процесу координатора інклюзії та консультанта з інклюзії. Це дозволяє значно підвищити якість педагогічного супроводу і забезпечити глибше розуміння потреб дитини в освітньому середовищі.

На відміну від традиційного підходу, де з дитиною працює тьютор, в ізраїльській моделі тьюторів поступово замінюють фахівцями з вищою спеціалізованою освітою, оскільки тьютори нерідко мають лише мінімальну базу знань у галузі педагогіки та психології, здобуту переважно під час короткотермінових тренінгів.

Координатор з інклюзії – це професіонал, який має корекційну освіту та спеціальну підготовку в галузі інклюзивної освіти. До основних функцій координатора належать:

- супровід учня з особливими освітніми потребами в освітньому процесі;
- проведення тренінгів, лекцій та інших просвітницьких заходів для шкільного персоналу з метою покращення розуміння принципів інклюзії;
- адаптація освітніх умов відповідно до потреб конкретної дитини.

Консультант з інклюзії, у свою чергу, займається розробкою індивідуалізованих інклюзивних програм, пропонує їх для погодження з родинами та здійснює методичне керівництво діяльністю координаторів. Він також відповідає за стратегічне планування інклюзивної політики в межах освітнього закладу.

Значну роль у цій моделі відіграє директор школи, який безпосередньо залучений до процесу інклюзії, бере участь у доборі педагогічного персоналу, а також координує організацію домашнього навчання, якщо воно необхідне. Учитель, який проводить таке навчання, тісно співпрацює з командою

фахівців, особливо з координатором, і регулярно бере участь у нарадах, спрямованих на забезпечення узгодженості освітнього процесу.

Такий підхід свідчить про високий рівень організації інклюзивної освіти в Ізраїлі, де акцент зроблено на фахову підтримку, командну взаємодію та гнучкість освітнього середовища. Все це обумовляє ефективну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до навчання у школі [81].

Вартий уваги досвід організації освіти дітей з особливими освітніми потребами спостерігається у Бельгії, де інклюзивна політика реалізується на основі «Закону про спеціальну освіту» (1970) та подальших нормативних змін. Особливістю бельгійського підходу є функціонування психолого-медико-соціальних центрів (ПМС-центрів), які здійснюють діагностику, надають рекомендації щодо освітнього маршруту дитини та супроводжують її навчання, незалежно від типу закладу.

Після обстеження дитини фахівці ПМС-центру разом із батьками визначають, чи навчатиметься вона у масовій чи спеціальній школі. В країні діють вісім типів спеціальних шкіл залежно від характеру порушень. Водночас законодавством підтримується і модель інтеграції, яка передбачає: повне навчання у масовій школі з підтримкою спеціалістів; комбіновану форму (загальноосвітні предмети – у масовій, корекційні – у спеціальній школі); або часткове включення дитини до загального освітнього середовища.

У разі інтегрованого навчання обов'язковим є розроблення індивідуального навчального плану з описом особливостей дитини та умов підтримки. У закладах освіти працюють спеціальні педагоги, які спершу проводять індивідуальні заняття, а згодом консультують вчителів, допомагаючи адаптувати методики.

Фінансування інклюзивної освіти здійснюється органами місцевого самоврядування або громадськими/приватними структурами. Усі діти з порушеннями розвитку мають право на безкоштовну обов'язкову освіту тривалістю 12 років. Система передбачає гнучке поєднання спеціального і

загального компонентів, що сприяє ефективному включенню дітей до освітнього простору.

У сучасних загальноосвітніх закладах Сполучених Штатів Америки провідною є модель командного підходу до інклюзивної освіти, яка ґрунтується на системі спільних консультацій фахівців різних напрямів. Особливістю цієї моделі є формування мультидисциплінарної команди, до складу якої входять: вчитель загальноосвітньої школи, шкільний психолог, дефектолог, соціальний педагог, тьютор (помічник учителя), батьки, адміністрація школи, соціальний працівник, а також фасилітатор – спеціаліст, який координує процес групової взаємодії.

Американські науковці наголошують на доцільності застосування гнучких форм командної взаємодії, серед яких: майстер-класи, індивідуальні та групові консультації, експрес-обмін інформацією, тематичні бесіди, семінари-практикуми тощо. Така організація діяльності дозволяє ефективно об'єднати зусилля різних фахівців з метою створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Згідно з результатами педагогічних досліджень у США, участь вчителів у спільних консультаціях та міждисциплінарній взаємодії не лише сприяє підвищенню їх професійної компетентності, а й позитивно впливає на успішність реалізації інклюзії. Це, у свою чергу, підвищує якість освіти для всіх учнів без винятку [83].

Важливо зазначити, що до реалізації інклюзивної моделі активно залучаються не лише шкільні працівники, а й представники суміжних професій, які можуть поділитися практичним досвідом і знаннями у сфері підтримки дітей з особливими потребами. Особливу роль у цій системі відіграють батьки, адже їх участь сприяє кращому розумінню індивідуальних особливостей дитини, налагодженню взаємодії з педагогами та забезпеченню цілісного підходу до навчання і виховання.

Цікавим аспектом організації інклюзивного навчання в освітніх закладах США є активне залучення фасилітатора – спеціаліста, який відіграє ключову

роль у забезпеченні ефективної взаємодії всіх учасників інклюзивного процесу. Фасилітатор відповідає за підтримання позитивної групової динаміки, сприяє конструктивній комунікації між учасниками команди, що супроводжує дитину з особливими освітніми потребами.

Згідно з дослідженнями американських науковців Г. Холла та С. Хорд, фасилітатор у процесі впровадження змін у системі освіти виконує низку важливих функцій:

- створення сприятливих організаційних умов (налагодження процесу прийняття рішень, забезпечення методичною підтримкою);
- підготовка педагогічного колективу (організація семінарів, формулювання цілей);
- консультаційна підтримка і моральне заохочення педагогів та батьків;
- моніторинг процесу змін, зокрема через аналіз даних, організацію нарад, оцінку проміжних результатів;
- зовнішня комунікація – інформування адміністрації, батьківської громади, представників соціальних служб;
- поширення досвіду та мотивація до залучення інших учасників освітнього процесу до інклюзивних ініціатив [82].

Аналіз наукових джерел та дослідницьких матеріалів американських педагогів дозволяє виокремити переваги міжпрофесійної взаємодії у межах інклюзивного підходу:

1. Українські заклади освіти можуть адаптувати ефективні моделі співпраці, що довели свою результативність у США.
2. В умовах ускладненої структури надання комплексної підтримки дітям з особливими освітніми потребами зростає потреба у якісній координації між усіма учасниками процесу.
3. Завдяки командному підходу полегшується виявлення учнів групи ризику, які мають труднощі з успішністю або адаптацією.

4. Спільна діяльність сприяє підвищенню професійної компетентності вчителів у сфері інклюзивної освіти, створює умови для їхнього професійного зростання та саморозвитку.

Таким чином, фасилітатор у структурі інклюзивного навчання відіграє не лише комунікаційну, а й стратегічну роль, об'єднуючи зусилля всіх сторін задля досягнення головної мети – забезпечення якісної освіти для кожної дитини.

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про ефективність різних моделей підтримки дітей з особливими освітніми потребами в умовах початкової школи. У Польщі, Ізраїлі та США акцент зроблено на міжпрофесійну співпрацю, індивідуалізацію навчального процесу та системну підготовку педагогів. Особливу роль відіграють спеціалізовані фахівці – координатори, консультанти, фасилітатори, які забезпечують цілісне супроводження дитини. Значна увага приділяється роботі з батьками, як активними учасниками адаптаційного процесу. Отриманий досвід може бути адаптований до українських реалій для вдосконалення інклюзивного середовища в початковій школі.

Узагальнюючи зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти, доцільно виокремити низку підходів і практик, які можуть бути ефективно адаптовані до умов української початкової школи з урахуванням національного законодавства, кадрового потенціалу та ресурсних можливостей закладів освіти. Аналіз моделей, реалізованих у Польщі, Німеччині, Ізраїлі, Бельгії та США, свідчить про спільну орієнтацію на системність, міжпрофесійну взаємодію та індивідуалізацію освітнього процесу, що є ключовими чинниками успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із найбільш перспективних напрямів для впровадження в українській освітній практиці є розвиток координуючих і фасилітаційних ролей у структурі інклюзивного супроводу. У вітчизняній системі освіти функції підтримки дітей з ООП здебільшого покладаються на вчителя,

асистента вчителя та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Водночас відсутність чітко визначеного координатора взаємодії між усіма учасниками інклюзивного процесу нерідко ускладнює комунікацію, уповільнює прийняття рішень і знижує ефективність адаптаційних заходів.

У цьому контексті досвід США щодо залучення фасилітатора заслуговує на особливу увагу. Фасилітатор, на відміну від традиційних педагогічних посад, не лише координує діяльність фахівців, а й створює умови для конструктивної командної взаємодії, сприяє узгодженню позицій педагогів і батьків, забезпечує позитивний психологічний клімат у колективі. На нашу думку, впровадження елементів фасилітаційного підходу в українських школах може значно підвищити якість інклюзивного супроводу, особливо на етапі адаптації дитини до навчання у початкових класах.

Разом із тим, пряма трансляція зарубіжних моделей без урахування українських реалій є недоцільною. Тому більш оптимальним видається поетапне впровадження фасилітаційних функцій через розширення професійних ролей уже наявних фахівців, зокрема практичних психологів, соціальних педагогів або заступників директора з навчально-виховної роботи, які пройшли відповідну підготовку. Такий підхід дозволить уникнути кадрових перевантажень і водночас забезпечити необхідну координацію інклюзивного процесу.

Варто також звернути увагу на німецьку модель функціонування спеціалізованих педагогічних центрів, які забезпечують методичну, консультативну та психолого-педагогічну підтримку шкіл. В Україні подібну роль виконують інклюзивно-ресурсні центри, однак їх діяльність часто обмежується діагностикою та рекомендаціями. Зарубіжний досвід доводить доцільність розширення функцій таких центрів у напрямі постійного супроводу педагогів, участі у розробленні індивідуальних освітніх програм та моніторингу процесу адаптації дитини в динаміці.

Не менш значущим є ізраїльський підхід до підвищення професійної компетентності фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми

потребами. Відмова від використання тьюторів із мінімальною підготовкою та заміна їх кваліфікованими координаторами інклюзії свідчить про переорієнтацію системи на якісну, а не формальну підтримку. У контексті української освіти це актуалізує питання підвищення вимог до професійної підготовки асистентів учителя та необхідності їх системного навчання.

Особливу цінність для вітчизняної практики становить польський досвід підготовчого етапу адаптації, який розпочинається задовго до зарахування дитини до інклюзивного класу. Такий підхід дозволяє зменшити рівень тривожності як у дитини, так і в батьків, сприяє формуванню позитивного ставлення до школи та забезпечує готовність педагогічного колективу до прийняття учня з ООП.

На нашу думку, ключовим напрямом удосконалення інклюзивної освіти в Україні має стати посилення командної взаємодії та чіткий розподіл функцій між усіма учасниками інклюзивного процесу. Запровадження елементів фасилітації, координації та міжпрофесійного консультування дозволить не лише оптимізувати роботу фахівців, а й створити більш сприятливе освітнє середовище для дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, зарубіжний досвід свідчить, що успішна адаптація дітей з ООП до навчання у початковій школі забезпечується за умови системної підтримки, професійної підготовки кадрів, активної участі батьків та ефективної координації дій усіх суб'єктів освітнього процесу. Адаптація цих підходів до українських умов є перспективним напрямом розвитку інклюзивної освіти та потребує подальшого науково-методичного обґрунтування.

2.2. Емпіричне дослідження стану адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі

Початок шкільного навчання та період молодшого шкільного віку є ключовими етапами у життєвому становленні дитини, оскільки саме в цей час

відбуваються суттєві зміни в її життєдіяльності. До таких змін належать трансформації у характері взаємодії з навколишнім середовищем, зміна соціального статусу дитини, входження до нового інституту соціалізації – закладу освіти, а також перехід до нових форм діяльності, розширення кола обов'язків та прав.

Процес адаптації до шкільного життя є складним і багатовимірним явищем. Під адаптацією розуміється не лише пристосування, але й досягнення внутрішньої рівноваги, подолання психофізіологічного напруження.

Пристосування дитини до вимог шкільного середовища не відбувається миттєво – цей процес є поступовим і потребує значних зусиль з боку організму. Тому, дослідження особливостей адаптаційного періоду має важливе значення для успішної інтеграції дитини у навчальну діяльність та забезпечення її психологічного комфорту в умовах освітнього середовища.

Враховуючи означене нами було організоване та проведене емпіричне дослідження стану адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

У процесі проведення емпіричного дослідження постала необхідність реалізації низки ключових завдань, що дозволили б отримати об'єктивні дані про стан адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов навчання у початковій школі. Зокрема, основними завданнями дослідження стали:

1. Визначення рівнів адаптації дітей до навчання у початковій школі;
2. Добір діагностичних методик, адекватних для виявлення відповідних рівнів адаптації.

Емпіричне дослідження проводилося на базі заклад загальної середньої освіти № 28 Чернігівської міської ради, у якому реалізується інклюзивна форма навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження відбувалося упродовж жовтня–листопада 2025 року в межах реалізації програми психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації першокласників.

У дослідженні взяли участь 5 дітей молодшого шкільного віку (6–8 років), які відвідують перший клас інклюзивного закладу освіти. Серед них 4 хлопчики і 1 дівчинка. Всі учасники мають встановлені фахівцями категорії особливих освітніх потреб, а саме:

- діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) – 3 осіб;
- діти з легкими інтелектуальними порушеннями – 2 особи.

Для забезпечення всебічного супроводу кожен учень має індивідуальну програму розвитку (ІПР), узгоджену з командою психолого-педагогічного супроводу: вчителем, асистентом учителя, практичним психологом, логопедом та батьками.

Вибір саме цієї групи дітей обумовлений необхідністю глибшого розуміння специфіки адаптаційних труднощів учнів із ЗПР, оскільки саме ця категорія має найбільші ризики щодо виникнення емоційного напруження, шкільної тривожності, труднощів у спілкуванні та засвоєнні навчального матеріалу в період переходу до нового освітнього середовища.

З метою глибшого аналізу результатів і систематизації даних постала необхідність визначити рівні адаптації молодших школярів до навчання у початковій школі, що дало змогу кількісно та якісно оцінити ступінь їх пристосування до нових соціально-педагогічних умов.

Успішне проходження молодшими школярами етапу адаптації до навчання в умовах інклюзивного класу є надзвичайно важливою передумовою для їхньої повноцінної участі в освітньому процесі. За результатами спостережень і діагностичних досліджень можна виокремити три основні рівні адаптації навчання у початковій школі:

Високий рівень. Учень демонструє позитивне ставлення до школи, адекватно сприймає вимоги вчителя, активно включається в освітній процес. Засвоєння навчального матеріалу відбувається без суттєвих труднощів; учень глибоко оволодіває програмним змістом, упевнено розв'язує складні завдання. Виявляє високий рівень старанності, уважно слухає вказівки та пояснення

педагога, сумлінно виконує доручення без потреби у зовнішньому контролі. Має виражену мотивацію до самостійної роботи, регулярно готується до занять, посідає високу позицію у неформальній структурі класного колективу.

Середній рівень. Учень виявляє загалом позитивне ставлення до школи, її відвідування не викликає емоційного дискомфорту. Матеріал засвоює за умови детального й наочного пояснення з боку вчителя. Добре орієнтується в основному навчальному змісті, самостійно виконує типові завдання. Уважність і зосередженість проявляє переважно в цікавих для нього видах діяльності, потребує періодичного контролю з боку дорослих. Майже завжди виконує домашні завдання, підтримує позитивні стосунки з однокласниками, має друзів у класі.

Низький рівень. Учень проявляє байдужість або негативне ставлення до школи, нерідко скаржиться на погане самопочуття, перебуває у пригніченому емоційному стані. Порушує дисципліну, демонструє пасивність у навчанні. Засвоєння нового матеріалу є поверхневим, спостерігаються труднощі в самостійній роботі з підручником. Відсутній інтерес до навчальної діяльності, підготовка до занять має епізодичний характер, учень потребує постійного зовнішнього контролю з боку дорослих. Має обмежені соціальні зв'язки у класі, не орієнтується в колективі, знає лише частину однокласників.

Для забезпечення комплексного вивчення процесу адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі було використано систему взаємодоповнювальних методів, спрямованих на отримання об'єктивної інформації про особливості поведінки, емоційний стан і соціальні взаємини дітей у період адаптації.

Добір методик ґрунтувався на принципах системності, доступності для молодшого шкільного віку та відповідності завданням дослідження. Застосовані інструменти дозволили поєднати погляди всіх учасників освітнього процесу – дитини, педагога та батьків, що забезпечило повноту і достовірність отриманих результатів.

1. Спостереження за поведінкою дитини у період адаптації

Одним із провідних методів дослідження було систематичне педагогічне спостереження, яке проводилося упродовж перших двох місяців навчання.

Форма реалізації: заповнення спеціальних спостережувальних карт. Під час спостереження фіксувалися основні показники адаптації, зокрема:

- рівень навчальної активності (зацікавленість у завданнях, зосередженість, працездатність);
- контактність (готовність до взаємодії з учителем і однолітками);
- участь у спільних діях (ступінь залученості до колективної роботи, ігор, обговорень);
- реакція на невдачу (емоційна стійкість, спроби подолання труднощів, уникнення діяльності).

Даний метод дозволив у природних умовах навчального процесу простежити динаміку поведінкових проявів та виявити індивідуальні особливості входження дітей у шкільне середовище.

2. Анкета для батьків «Адаптація дитини до школи». За основу було взято анкету для батьків «Адаптація дитини до школи», запропоновану О. Іваховою у методичному посібнику «Адаптація першокласників до навчання в школі» [25]. Метою анкетування батьків було зібрати додаткову інформацію про поведінку дитини поза школою та оцінити її емоційний стан у домашніх умовах.

Анкета містила як закриті, так і відкриті запитання, що охоплювали такі аспекти, як:

- емоційний фон дитини (настрій перед школою, після занять, бажання відвідувати школу);
- особливості сну та відпочинку (тривалість, наявність тривожних снів, скарги на втому);
- харчування та апетит (зміни під час адаптаційного періоду);
- поведінка вдома (дратівливість, замкненість, потреба у спілкуванні);
- ставлення до навчальної діяльності та колективу однолітків.

Результати анкетування батьків використовувалися як доповнення до спостережень і педагогічної діагностики, що дозволило зіставити поведінкові реакції дітей у різних середовищах – шкільному та домашньому.

3. Опитувальник для вчителів «Ознаки шкільної дезадаптації». Для комплексного аналізу адаптаційного процесу було також використано опитувальник для вчителів, який дозволив оцінити стан шкільної адаптації дітей очима педагогів. Опитувальник включав три основні блоки питань, що стосувалися:

- рівня засвоєння навчального матеріалу (уважність, самостійність, темп роботи, інтерес до завдань);
- соціальної взаємодії (ставлення до однокласників, участь у групових формах роботи, дотримання правил поведінки);
- психоемоційного стану (частота проявів тривожності, емоційної нестабільності, втомлюваності, реакцій уникання).

Опитувальник дозволив виявити ознаки потенційної дезадаптації у дітей першого класу, що проявляються у вигляді труднощів у навчанні, порушення дисципліни, замкненості, небажання контактувати з дорослими чи однолітками.

Отримані дані стали підставою для подальшого аналізу рівнів адаптованості дітей до шкільного життя та визначення необхідності психолого-педагогічної підтримки кожного учня.

На підставі застосованих методів було отримано дані щодо особливостей входження молодших школярів з особливими освітніми потребами у шкільне середовище.

Першим етапом емпіричного дослідження став аналіз результатів спостереження за поведінкою дітей у період адаптації до навчання. Даний метод дав змогу отримати об'єктивні відомості про особливості включення молодших школярів з особливими освітніми потребами у освітній процес, їхню активність, комунікативні прояви, емоційний стан і ставлення до школи.

Для фіксації результатів використовувалася спеціально розроблена карта спостереження, у якій відображалися показники навчальної активності, рівень контактності, участь у спільних формах діяльності, реакції на труднощі та невдачі (Додаток А).

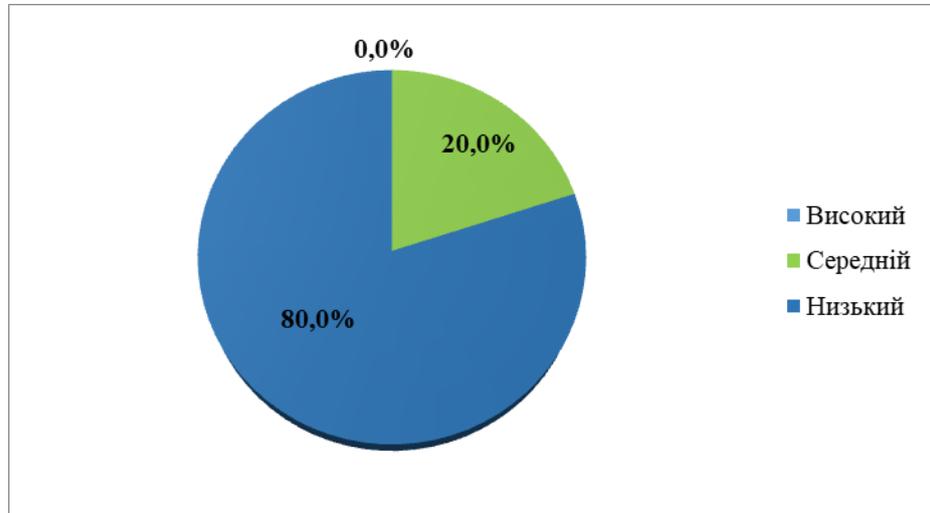


Рис. 2.1. Рівень адаптації дітей з ООП до навчання у початковій школі за результатами спостереження

Узагальнення отриманих показників дало змогу виявити, що переважна більшість дітей (80%) перебувають на низькому рівні адаптації, 20% мають середній рівень, і жодна дитина не продемонструвала високого рівня (рис. 2.1).

Отримані дані свідчать про наявність суттєвих труднощів у процесі пристосування дітей з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності. Найчастіше спостерігалися такі прояви: швидка втомлюваність, емоційна нестабільність, знижена навчальна мотивація, низький рівень комунікативної ініціативи. Частина учнів уникала участі в колективних видах роботи, проявляла тривожність під час виконання завдань або реагувала на невдачі негативними емоціями (плач, замикання в собі).

Водночас діти із середнім рівнем адаптації характеризувалися більшою стійкістю емоційного стану, виявляли вибіркочку зацікавленість до навчання, прагнули підтримувати контакт із педагогом, хоча потребували додаткової допомоги та стимулювання з боку дорослих. Їхні труднощі мали переважно ситуативний характер і знижувалися за умов індивідуальної підтримки.

Таким чином, результати спостереження підтвердили, що для більшості дітей з особливими освітніми потребами період початкової адаптації супроводжується підвищеним психоемоційним навантаженням, що зумовлює потребу у системній психолого-педагогічній підтримці.

Для поглиблення отриманих у процесі спостереження результатів і підтвердження їх об'єктивності було проведено анкетування батьків учнів з особливими освітніми потребами (див. Додаток Б).

Метою анкетування стало з'ясування особливостей емоційного стану, поведінкових реакцій та ставлення дітей до навчання у домашніх умовах, що дозволяє оцінити процес адаптації з точки зору сімейного середовища.

Залучення батьків до дослідження дало можливість отримати додаткову інформацію про позашкільні прояви дитини – рівень її втомлюваності, настроїв перед і після відвідування школи, бажання спілкуватися з однолітками, характер реакцій на навчальні труднощі.

Результати показали, що 4 батьків (80%) зазначили, що дитина йде до школи без вираженого бажання або з негативними емоціями. Основними причинами називалися втома, страх перед навчальними труднощами, небажання виконувати завдання. Лише 1 респондент (20%) повідомив, що дитина відвідує школу з радістю, пов'язуючи це зі спілкуванням з однолітками.

За відповідями батьків, 80% дітей повертаються зі школи у втомленому, зниженому або дратівливому настрої. 1 дитина (20%) зазвичай зберігає позитивний або нейтральний емоційний стан після занять.

Більшість батьків (80%) зазначили, що дитині найбільше подобаються перерви, ігрові моменти, позаурочна діяльність або окремі однокласники. Лише 1 респондент (20%) вказав безпосередній інтерес до навчальних занять.

За результатами анкетування, 3 дітей (60%) мають одного або двох друзів у класі. У 2 випадках (40%) батьки зазначили відсутність стійких дружніх контактів, що може свідчити про труднощі соціальної адаптації.

Наявність труднощів у спілкуванні підтвердили 80% батьків. Серед основних проблем зазначалися замкненість, сором'язливість, труднощі у встановленні контакту, конфліктні ситуації. Лише 1 дитина (20%) не має виражених проблем у спілкуванні.

Усі батьки (5 осіб – 100%) зазначили, що допомагають дитині під час виконання домашніх завдань. Це свідчить про низький рівень самостійності дітей та потребу в постійній підтримці з боку дорослих.

За відповідями батьків, у 80% дітей емоційний стан погіршився, що проявляється у підвищеній втомлюваності, тривожності та емоційній нестабільності. У 1 дитини (20%) істотних змін не зафіксовано.

Батьки 3 дітей (60%) відзначили погіршення або нестійкість пізнавальних процесів. У 2 випадках (40%) зміни були незначними або не спостерігалися.

У відповідях 80% батьків зазначалися страхи, пов'язані зі школою: страх учителя, помилок, контрольних завдань або негативної оцінки. Лише 1 респондент (20%) не відзначив виражених страхів.

Наявність труднощів підтвердили 60% батьків, які вказували на страх звертатися до дорослих, незрозуміння вимог або емоційну напруженість. У 40% суттєвих труднощів не виявлено.

Усі респонденти (100%) зазначили наявність взаємодії з учителем та асистентом, переважно у формі бесід, консультацій та обміну інформацією щодо успіхів і труднощів дитини.

Найбільш цінним аспектом відвідування школи 80% батьків визначили соціалізацію та спілкування. Лише 20% поставили на перше місце навчальні знання або оцінки.

Більшість дітей (60%) мають обмежене коло позашкільних занять. 40% відвідують гуртки або займаються творчою діяльністю.

У 80% відповідях домінували прості, емоційно забарвлені мрії, пов'язані з грою, дружбою або відпочинком. Лише 20% висловили навчально або професійно орієнтовані прагнення.

Отримані результати свідчать, що у більшості дітей (80%) процес адаптації до школи супроводжується емоційними, поведінковими та соціальними труднощами. Дані анкетування батьків доповнюють результати педагогічних спостережень і підтверджують необхідність посиленого психолого-педагогічного супроводу, індивідуалізації навчання та активної взаємодії з родинами.

Для всебічної оцінки процесу адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами було важливо врахувати не лише позицію батьків, а й погляди педагогів, які щоденно спостерігають за навчальною діяльністю, поведінкою та емоційними реакціями дітей у шкільному середовищі. З цією метою застосовано опитувальник для вчителів «Ознаки шкільної дезадаптації», який дозволяє виявити характерні прояви труднощів у навчанні, соціальній взаємодії та емоційно-вольовій сфері (Додаток В).

Дана методика охоплює три основні блоки спостережень: навчальну діяльність, соціальну поведінку та психоемоційний стан дитини, що дає змогу комплексно оцінити рівень її пристосування до шкільних вимог. Отримані за опитувальником результати були узагальнені та проаналізовані у зіставленні з даними спостережень і анкетування батьків, що забезпечило багатовимірне уявлення про перебіг адаптаційного процесу.

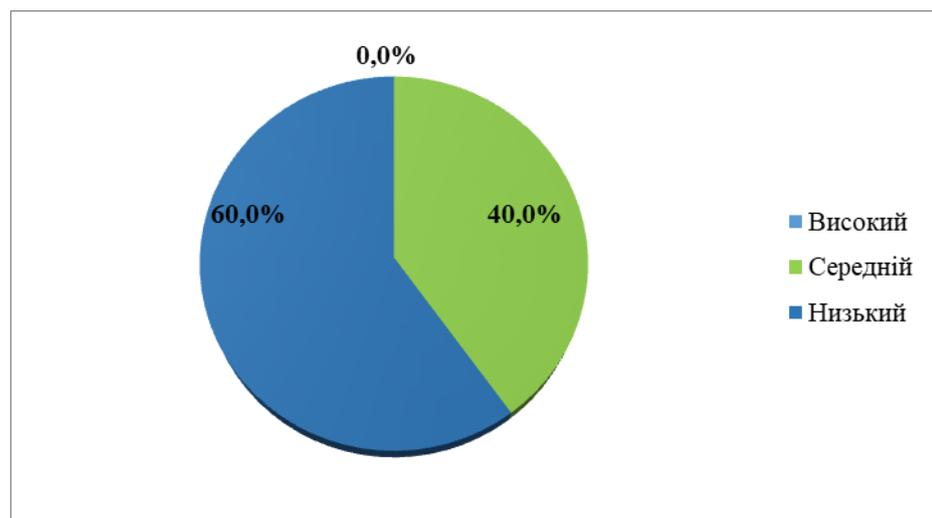


Рис. 2.2. Рівень адаптації дітей з ООП до навчання у початковій школі за результатами опитування вчителів

Отримані дані показали, що переважна більшість учнів (60%) продемонстрували низький рівень адаптації, що виявлявся у частих порушеннях дисципліни, нестійкому емоційному стані, зниженій навчальній мотивації та труднощах у налагодженні контактів із однолітками. Такі діти потребували постійної уваги з боку педагога, додаткових пояснень навчального матеріалу, а також емоційної підтримки в ситуаціях невдачі.

Близько 40% дітей продемонстрували середній рівень адаптації – вони загалом позитивно ставилися до навчання, прагнули взаємодіяти з однокласниками, однак відзначалися підвищеною втомлюваністю, вибірковою увагою, ситуативною тривожністю та потребою у контролі з боку дорослого. Їхні труднощі мали переважно тимчасовий характер і могли бути скориговані за допомогою адаптивних педагогічних прийомів і психологічної підтримки.

Жодна дитина не отримала показників, що відповідали б високому рівню адаптації, що підтверджує: період переходу до шкільного навчання для дітей з особливими освітніми потребами супроводжується значним емоційним навантаженням, підвищеною чутливістю до оцінки, нестабільністю поведінкових реакцій.

Узагальнення даних опитувальника показало, що найбільше труднощів спостерігалось у сферах емоційно-вольової регуляції та соціальної взаємодії. Діти часто реагували сльозами або униканням діяльності у разі невдач, не завжди могли самостійно впоратися з тривогою, мали обмежене коло контактів.

Результати педагогічного опитування узгоджуються з даними попередніх методів (спостереження та анкетування батьків) і підтверджують необхідність проведення цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на стабілізацію емоційного стану, розвиток навичок комунікації, самоконтролю та формування позитивного ставлення до навчальної діяльності.

Отже, у ході проведеного емпіричного дослідження було визначено рівень адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі, що дало змогу комплексно охарактеризувати специфіку їхнього пристосування до нових освітніх умов. Аналіз результатів спостережень, анкетування батьків та опитування вчителів показав, що більшість дітей перебувають на низькому або середньому рівнях адаптації, що проявляється у швидкій втомлюваності, підвищеній тривожності, емоційній нестабільності та труднощах у спілкуванні. Виявлено, що найуразливішими сферами є емоційно-вольова регуляція, навчальна мотивація та соціальна взаємодія. Разом з тим, окремі учні демонструють позитивні тенденції до поступового пристосування за умов підтримки з боку дорослих. Отримані результати підтвердили необхідність системного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП у період початкової адаптації до шкільного навчання.

2.3. Програма адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі

У межах нашого дослідження було розроблено авторську програму адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов навчання у початковій школі. Створення такої програми зумовлене потребою в цілеспрямованій підтримці учнів у процесі переходу до нової соціально-освітньої ситуації. Вона враховує вікові та індивідуальні особливості дітей, а також специфіку інклюзивного навчального середовища, що дає змогу забезпечити їхнє поступове й комфортне включення в навчальну діяльність та міжособистісні стосунки з однолітками й педагогами.

Мета програми полягає в підвищенні ефективності процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі. Програма також орієнтована на стимулювання пізнавального інтересу та гармонійного особистісного розвитку дитини.

Основні завдання програми включають:

- формування навичок ефективного спілкування та розвиток здатності до самоконтролю;
- набуття й закріплення елементарних навчальних навичок і прийомів навчальної діяльності;
- стабілізацію психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами;
- сприяння підвищенню рівня адаптованості до шкільного середовища, навчального процесу та дитячого колективу;
- налагодження системної співпраці з батьками та педагогами з метою створення єдиного адаптивного простору для дитини.

Реалізація програми адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі передбачає системну педагогічну підтримку, яка має ґрунтуватися на низці принципів, що визначають ефективність адаптаційного процесу. Зокрема, програма базується на таких ключових положеннях:

1. Принцип професійної компетентності – забезпечення високого рівня підготовки педагогічного персоналу та залучених фахівців (психологів, логопедів, асистентів учителя) для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій кожної дитини.

2. Принцип міждисциплінарної взаємодії – організація узгодженої діяльності різнопрофільних спеціалістів задля всебічного розвитку та підтримки дитини в умовах інклюзивного освітнього простору.

3. Принцип партнерства з родиною – активне залучення батьків до процесу адаптації, регулярний обмін інформацією, спільне планування освітніх і виховних стратегій.

4. Принцип індивідуалізації та гнучкості – поєднання індивідуального підходу з груповими формами взаємодії, що сприяє збереженню особистісної автономії дитини і водночас формує її соціальні навички.

5. Принцип щоденного моніторингу психофізичного стану – регулярне спостереження за емоційним та фізичним самопочуттям дитини, що дає змогу оперативно коригувати зміст і обсяг навчальних занять.

6. Принцип особистісної орієнтації – пріоритетне спрямування зусиль педагогів на розвиток тих якостей і умінь, які є визначальними для успішної адаптації, самоусвідомлення та соціальної інтеграції дитини.

7. Принцип комплексного підходу – поєднання заходів, спрямованих на розвиток порушених функцій із формуванням механізмів їх компенсації, що дає змогу дитині максимально реалізувати свій потенціал.

Зазначені принципи є методологічним підґрунтям програми й забезпечують її ефективну реалізацію в освітньому середовищі початкової школи.

У межах реалізації програми адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі передбачається проведення комплексу корекційно-розвивальних занять, спрямованих на всебічну підтримку дитини в адаптаційний період. Основні акценти зроблено на розвиток емоційно-вольової сфери, стимулювання пізнавальної активності, формування комунікативної компетентності, а також позитивного ставлення до навчального процесу як складової особистісного становлення.

Програму структуровано у форматі восьми занять, що проводяться щотижнево з тривалістю 30 хвилин. Такий формат забезпечує логічну послідовність адаптаційних впливів, дозволяє уникнути психоемоційного перевантаження та водночас сприяє стабільному особистісному і когнітивному зростанню дитини.

Кожне заняття має чітко визначену мету, завдання, змістовне наповнення та очікувані результати, які систематизовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Календарно-тематичний план корекційно-розвивальних занять програми адаптації дітей ООП до навчання у початковій школі

№	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст
---	--------------	--------------	----------------

1	Я – школяр! Знайомство та створення позитивного настрою	Створити атмосферу довіри, допомогти дітям адаптуватися, розвивати відчуття власної значущості.	1. Гра «Коло знайомств» 2. Вправа «Я – неповторна людина» 3. Гра «Комплімент» 4. Малюнок «Я у школі»
---	---	---	---

Продовження таблиці 2.1

2	Світ емоцій. Вчуся розпізнавати й керувати почуттями	Навчити дітей розуміти власні емоції та емоції інших, розвивати емоційну рефлексію.	1. Гра «Світлофор емоцій» 2. Вправа «Тренування емоцій» 3. Малювання «Мій настрій сьогодні»
3	Разом веселіше! Розвиток комунікативних навичок	Розвивати навички спілкування, співпраці, уміння домовлятися та взаємодіяти.	1. Гра «Що краще робити одному, а що разом» 2. Вправа «Чарівний клубочок»
4	Я можу! Розвиток впевненості у собі	Формувати позитивну самооцінку, розвивати віру у власні сили, мотивацію до успіху.	1. Вправа «Я не можу – я можу – я спробую» 3. Казкотерапія «Як маленька зірочка навчилася світити»
5	Мислю, пам'ятаю, уявляю! Розвиток пізнавальних процесів	Активізувати увагу, пам'ять і мислення через ігрові вправи.	1. Вправа «Хто уважніший?» 2. Гра «Встигни зайняти місце» 3. Вправа «Чарівні предмети» (на розвиток уяви)
6	Мої друзі і я. Формування навичок соціальної взаємодії	Розвивати навички спілкування, довіри, емпатії; формувати позитивні міжособистісні відносини.	1. Гра «Долоньки дружби» 2. Вправа «Ланцюжок добрих справ» 3. Гра «Комплімент по колу»
7	Спокій у серці. Релаксація і зняття напруження	Навчити дітей способів самозаспокоєння та зняття емоційного напруження.	1. Релаксаційне дихання 2. Гра «Хмаринка» (уявна релаксація) 3. Слухання спокійної музики, малювання під музику
8	Моя школа – моя команда! Підсумкове заняття	Закріпити набуті навички, створити позитивне ставлення до школи, підвищити відчуття спільності.	1. Гра «Карусель» 2. Малювання «Моя школа» 3. Вправа «Мій найкращий день у школі»

Реалізація програми адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі здійснюється у чотири послідовні етапи, які забезпечують її цілісність, системність і результативність.

Діагностичний етап – передбачає вивчення вихідного рівня соціально-психологічної адаптації першокласників із затримкою психічного розвитку до умов навчання в інклюзивному класі. На цьому етапі здійснюється комплексна психодіагностика пізнавальної, емоційно-вольової та комунікативної сфер дитини. Для цього застосовуються такі методики, як спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності, а також стандартизовані тести, що дозволяють визначити ступінь готовності дитини до шкільного навчання. Результати діагностики використовуються для формування індивідуального маршруту адаптації.

Корекційно-розвивальний етап – включає проведення серії цілеспрямованих занять (відповідно до календарно-тематичного плану), що сприяють розвитку пізнавальних процесів, формуванню соціально-комунікативних умінь, підвищенню емоційної стабільності та самоконтролю. Робота проводиться з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей із особливими освітніми потребами, їхнього темпу діяльності, рівня працездатності та емоційної чутливості.

Основна мета цього етапу – формування ключових адаптаційних навичок, розвиток самостійності, позитивного ставлення до навчання і школи.

Консультативний етап – охоплює постійний супровід батьків та педагогів, спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожного учня. У процесі реалізації етапу проводяться індивідуальні й групові консультації, обговорюються результати спостережень, труднощі та досягнення дітей. Важливим завданням є узгодження дій педагогів, асистента вчителя, психолога та батьків, що дозволяє створити єдиний адаптивний освітній простір і сприяє успішній соціалізації дитини.

Оціночно-аналітичний етап – полягає в узагальненні результатів реалізації програми шляхом порівняння даних вхідної та заключної діагностики. На цьому етапі здійснюється аналіз динаміки розвитку дітей, визначаються кількісні та якісні зміни у їхніх поведінкових, емоційних і когнітивних показниках. Отримані результати дозволяють оцінити

ефективність програми, зробити висновки щодо рівня адаптованості учнів і розробити подальші рекомендації для педагогів і батьків.

Прогнозовані результати реалізації програми:

- поліпшення когнітивної сфери: розвиток уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви та сприйняття;
- підвищення здатності до вольової регуляції поведінки й навчальної активності;
- набуття та закріплення базових навчальних умінь і навичок, необхідних для подальшого успішного навчання;
- формування навичок самоконтролю, комунікативної компетентності та взаємодії з однолітками;
- стабілізація психоемоційного стану, зниження рівня тривожності та напруження;
- зростання рівня адаптації до умов навчання, шкільного середовища та системи міжособистісних відносин;

Оцінювання ефективності програми здійснюється шляхом порівняльного аналізу результатів первинної та підсумкової діагностики. Динаміка змін визначається за такими критеріями:

1. Когнітивний критерій – розвиток уваги, пам'яті, мислення, мовлення, пізнавального інтересу;
2. Емоційно-вольовий критерій – зниження тривожності, стабілізація емоційного стану, формування самоконтролю;
3. Соціально-комунікативний критерій – покращення взаємодії з однолітками, розвиток умінь співпраці;
4. Мотиваційний критерій – підвищення інтересу до навчальної діяльності, формування позитивного ставлення до школи;
5. Адаптаційний критерій – зниження рівня дезадаптаційних проявів, підвищення комфортності перебування у шкільному середовищі.

Комплексна оцінка за зазначеними критеріями дозволяє об'єктивно визначити результативність програми адаптації та ступінь адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі.

У межах програми адаптації дітей з особливими освітніми потребами до умов навчання у початковій школі особливе значення має організація й зміст корекційно-розвивальних занять, адже саме вони забезпечують практичну реалізацію поставлених завдань. Детальніше зупинимося на розгляді особливостей проведення таких занять, їх структурних компонентів та психолого-педагогічного наповнення.

Кожне заняття побудоване за моделлю, що сприяє створенню сприятливого емоційного клімату, активному залученню учнів до діяльності та формуванню в них навичок саморефлексії. Така структура забезпечує цілісність, логічну послідовність і ефективність навчально-виховного процесу.

1. Організаційний етап. На цьому етапі створюється позитивний психологічний клімат у групі, формується внутрішня готовність дітей до роботи. Зазвичай він включає коротке привітання, ритуали настроювання, ознайомлення зі змістом заняття, прийняття або повторення правил групової взаємодії, проведення простих або розминкових вправ. Особливе значення має перше заняття, коли правила взаємодії створюються спільно з дітьми – це формує відчуття, відповідальності та довіри. Організаційний етап допомагає учням психологічно налаштуватися на роботу, відчути безпечну атмосферу, зняти емоційне напруження.

2. Основна частина заняття. Це центральний етап, під час якого реалізується основна змістова частина програми. Тут використовуються різні, ігрові, арт-терапевтичні та комунікативні методики, спрямовані на розвиток пізнавальної активності, емоційної саморегуляції, комунікативних навичок і впевненості у собі. Зміст занять добирається з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб дітей із затримкою психічного розвитку. Педагогічна діяльність має гнучкий, диференційований характер і поєднує групові та

індивідуальні форми роботи. Основна частина сприяє активізації пізнавальних процесів, зниженню тривожності та формуванню позитивного ставлення до навчання.

3. Рефлексивно-оцінювальний етап. Завершальна частина заняття спрямована на аналіз отриманого досвіду, емоційного стану дітей і ступеня їхньої в діяльність. Зазвичай проводиться коротке обговорення, у ході якого діти висловлюють свої почуття, враження, розповідають, що їм найбільше сподобалося. Для цього використовуються вправи «Світлофор емоцій», «Коло вражень», «Мій настрій сьогодні» тощо. Така форма рефлексії допомагає педагогові відстежити динаміку адаптаційних змін, зрозуміти рівень емоційного комфорту та за потреби внести корективи до змісту подальших занять.

Таким чином, запропонована структура забезпечує логічну послідовність проведення занять, сприяє створенню позитивного емоційного фону, активізації пізнавальної діяльності та розвитку навичок саморегуляції у дітей із особливими освітніми потребами.

У процесі реалізації програми адаптації особливе місце посідає гра як провідний вид діяльності молодшого школяра та дієвий психолого-педагогічний інструмент. Саме в ігровій формі дитина найлегше входить у нову соціальну ситуацію розвитку, засвоює правила шкільної взаємодії, формує позитивне ставлення до навчання та вчителя. Для дітей із порушеннями психофізичного розвитку гра має корекційно-компенсаторне значення, оскільки створює умови для активного емоційного відгуку, зниження тривожності, розвитку пізнавальної активності й саморегуляції.

Гра забезпечує перехід від дошкільного до шкільного способу діяльності, дозволяючи дитині поступово включитися в освітній процес, не втрачаючи при цьому відчуття безпеки й психологічного комфорту. У межах адаптаційної програми ігрові вправи використовуються не лише як елемент розваги, а як структурований методичний інструмент, спрямований на

вирішення конкретних завдань: розвиток уваги, пам'яті, мислення, емоційної регуляції, комунікативної компетентності.

Психологічний ефект гри полягає в тому, що вона знімає напруження, дає змогу дитині проявити себе, відчути успіх і схвалення з боку однолітків та дорослих. Саме в процесі гри діти легше засвоюють нові соціальні ролі, моделюють різні життєві ситуації, вчаться долати труднощі, приймати правила і взаємодіяти в колективі. Це сприяє формуванню у них адаптивної поведінки, позитивного образу «Я», а також почуття належності до групи.

З метою підвищення ефективності ігрової діяльності у процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі було використано алгоритм проведення реабілітаційної гри, що поєднує педагогічні, психологічні та корекційно-розвивальні аспекти. Він передбачає послідовне проходження трьох основних етапів: організації ігрового простору, аналізу перебігу гри та визначення ігрових позицій учасників. Алгоритм представлено у таблиці 2.2, яка є узагальненою моделлю організації та аналізу ігрової діяльності під час адаптації дітей до навчального середовища.

Таблиця 2.2.

Алгоритм застосування реабілітаційної гри в процесі адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Етапи	Зміст аналізу (елементи дослідження)	Характеристика опрацювання (ступінь реалізації)
І етап. Організація ігрового середовища	визначення та формулювання мети гри, що доводиться до відома дітей	ігрова, навчальна, виховна, розвивальна тощо
	створення стимулу до участі	наявний / відсутній
	формування мотивації	наявна / відсутня
	відповідність обраної гри віковим та психофізичним особливостям учасників	відповідає / не відповідає
II етап. Перебіг ігрової діяльності	визначення функціонального призначення гри (ігрова ситуація як засіб подачі матеріалу; функції – комунікативна, діагностична, терапевтична, корекційна, розважальна)	відповідає змісту та меті / не відповідає
	співвіднесення обраних функцій із метою та очікуваними результатами	узгоджується / не узгоджується

	аналіз характеру ігрових дій	відкрита (з можливістю самостійного вибору дій), завершена, емоційно насичена, творча
III етап. Ігрові ролі та позиції учасників	роль педагога (відповідність логіці вибраної позиції)	фасилітатор, координатор, спостерігач, учасник тощо
	роль учня	ігрова / неігрова, активна / пасивна

Для більш повного розуміння змісту й практичної реалізації програми доцільно розглянути приклади окремих корекційно-розвивальних занять, спрямованих на формування адаптаційних умінь, розвиток комунікативної та емоційної сфер молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Заняття 1. Я – школяр! Знайомство та створення позитивного настрою

Мета: формування позитивного емоційного ставлення до школи, створення атмосфери довіри й доброзичливості в дитячому колективі; зниження тривожності, розвиток комунікативних умінь і навичок; усвідомлення власної індивідуальності та значущості у групі.

Завдання:

- сприяти знайомству дітей та налагодженню міжособистісних контактів;
- формувати вміння слухати й приймати інших;
- розвивати емоційну відкритість, навички позитивного самовираження;
- виховувати впевненість у собі й позитивне ставлення до навчання.

Форма проведення: групове заняття.

Методи: ігрові, комунікативно-тренінгові, арт-терапевтичні, елементи психологічної розмови.

Обладнання: м'яч або м'яка іграшка, аркуші паперу, кольорові олівці, фломастери, картки різних кольорів (для рефлексії).

Хід заняття

3. Організаційний етап

Вітання з дітьми.

Педагог пропонує сісти колом, щоб усі могли бачити одне одного. Дітям пояснюється, що сьогодні вони починають цікаву подорож у світ школи – місце, де можна навчатися, дружити, допомагати й відкривати в собі нові можливості.

Спільно з учнями створюються «правила нашого кола»: слухати уважно, говорити по черзі, не ображати, підтримувати одне одного, усміхатися. Правила записуються на аркуші та залишаються на видному місці як символ взаємоповаги й дружби.

4. Основна частина

Гра 1. «Коло знайомств».

Педагог пропонує гру для знайомства: діти по черзі називають своє ім'я та додають прикметник, який описує їхній характер або настрій (наприклад, «*Я – весела Марічка*», «*Я – добрий Андрій*»). Наступна дитина повторює імена попередніх і додає своє.

Вправа 2. «Я – неповторна людина».

Педагог розповідає, що кожна людина має щось особливе, що робить її унікальною. Потім просить дітей подумати, чим вони відрізняються від інших – у чому їхня сила, що вони роблять найкраще.

Кожна дитина по черзі ділиться своїм прикладом (наприклад, «*Я гарно співаю*», «*Я допомагаю друзям*»).

Вправа спрямована на формування позитивної самооцінки, розвиток самоповаги, підвищення емоційного комфорту.

Гра 3. «Комплімент».

Діти сідають у коло, беруться за руки. Педагог передає м'яку іграшку своєму сусідові та говорить йому приємне слово: «*Ти усміхнений*», «*Ти уважний*», «*Мені приємно сидіти поруч із тобою*». Іграшка передається по колу, поки кожен не почує про себе щось добре.

Під час гри діти вчаться говорити позитивні слова, підтримувати однолітків, що сприяє розвитку емпатії та створенню доброзичливої атмосфери в групі.

Вправа 4. Малювання «Я у школі».

Педагог пропонує дітям намалювати себе в школі – з друзями, вчителем або під час улюбленого заняття. Малюнок допомагає дитині через зображення висловити своє ставлення до школи, навчання, педагогів.

Після виконання завдання педагог проводить коротку бесіду:

- «Що ти зобразив?»,
- «Що тобі найбільше подобається у школі?»,
- «Коли ти відчуваєшся щасливим?».

Така рефлексивна бесіда допомагає зрозуміти емоційний стан дитини, її адаптаційний потенціал і зону комфорту.

5. Рефлексивно-оцінювальний етап

Наприкінці заняття проводиться вправа «Кольоровий настрій». Кожна дитина обирає картку певного кольору:

- зелена – гарний настрій, мені сподобалося;
- жовта – було цікаво, але не все зрозуміло;
- червона – щось не сподобалося або викликало труднощі.

Після цього учні коротко діляться враженнями. Педагог дякує всім за участь, підкреслює, що кожен зробив внесок у дружню атмосферу групи, і наголошує: усі вони – важлива частина шкільної родини.

Отже, розроблена програма адаптації дітей з особливими освітніми потребами спрямована на створення сприятливих умов для успішного входження дитини у нове шкільне середовище, формування позитивного ставлення до навчальної діяльності та колективу. Її реалізація ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого, комплексного та міждисциплінарного підходів, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу та психологічну підтримку кожного учня. Ключовим інструментом програми виступає гра, яка сприяє зниженню емоційного напруження, розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь і формуванню навичок саморегуляції. Використання структурованого алгоритму реабілітаційної гри

дозволяє педагогу системно організувати ігрову діяльність і досягти поставлених адаптаційних цілей.

ВИСНОВКИ

У результаті виконання кваліфікаційної роботи на тему «*Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі*» комплексно розв'язано поставлені завдання, що дало змогу глибоко осмислити теоретичні та практичні аспекти досліджуваної проблеми.

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що адаптація розглядається як складний багаторівневий процес, який охоплює фізіологічні, психологічні, соціальні та педагогічні аспекти розвитку особистості. У контексті освіти вона визначається як здатність дитини пристосовуватися до нових вимог шкільного середовища, що передбачає перебудову емоційно-вольової, мотиваційної та когнітивної сфер. Виявлено, що успішність адаптації значною мірою залежить від гармонійної взаємодії зовнішніх (педагогічних, соціальних) та внутрішніх (психологічних, індивідуально-особистісних) чинників.

2. Здійснено систематизацію психолого-педагогічних характеристик дітей різних категорій з особливими освітніми потребами. Установлено, що їхній розвиток має варіативний і багатовимірний характер, який визначається взаємодією біологічних, когнітивних, соціально-психологічних та середовищних чинників. Зокрема, у дітей цієї категорії спостерігається нерівномірність розвитку пізнавальних процесів, низький рівень концентрації уваги, обмежений обсяг пам'яті, недостатня сформованість аналітико-синтетичного мислення, що зумовлює труднощі у засвоєнні навчального матеріалу. Емоційно-вольова сфера характеризується підвищеною тривожністю, емоційною нестійкістю, імпульсивністю, а також труднощами у контролі поведінки. У комунікативній сфері виявлено обмежений словниковий запас, утруднене мовленнєве спілкування, труднощі у встановленні контактів з однолітками та дорослими, що призводить до відчуття ізоляції або невпевненості у соціальних ситуаціях..

3. Аналіз досвіду таких країн, як Бельгія, Канада, Велика Британія, Фінляндія, показав, що ключовими умовами успішної інклюзії є

міждисциплінарна взаємодія фахівців, участь батьків у навчальному процесі, реалізація індивідуальних програм розвитку та наявність ефективної системи супроводу дитини у школі. Зарубіжні моделі акцентують увагу не на обмеженнях дитини, а на створенні адаптивного середовища, що розкриває її потенціал. Ці підходи мають значний практичний потенціал для імплементації в українську систему інклюзивної освіти.

4. Результати анкетування батьків засвідчили, що рівень адаптації дітей з ООП до шкільного навчання є неоднорідним. Основними труднощами виявлено: підвищену тривожність, труднощі у спілкуванні, низький рівень самостійності, швидку стомлюваність і потребу в додатковій підтримці з боку вчителів. Разом з тим більшість батьків відзначають позитивні зміни у розвитку дітей за умови участі в інклюзивному освітньому процесі, що підтверджує ефективність індивідуалізованого підходу.

5. У ході дослідження створено програму педагогічної підтримки, Програма розроблена на засадах особистісно орієнтованого та інклюзивного підходів, з урахуванням вікових, психологічних і когнітивних особливостей учнів. Вона включає три взаємопов'язані блоки – діагностичний, корекційно-розвивальний та консультативно-просвітницький, які забезпечують цілісну систему підтримки дитини на всіх етапах адаптаційного процесу. Діагностичний блок спрямований на виявлення рівня адаптованості, пізнавальної активності, емоційного стану, труднощів у навчанні та спілкуванні. Використання анкет, спостережень, психодіагностичних методик дозволяє визначити індивідуальні освітні потреби кожного учня і сформувати оптимальні умови для його навчання. Корекційно-розвивальний блок передбачає впровадження спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на розвиток пізнавальної мотивації, комунікативної компетентності, навичок саморегуляції, емоційної стабільності та впевненості у власних силах. У межах цього блоку передбачено використання ігрових, арттерапевтичних, тренінгових і соціально-психологічних методик, що сприяють гармонійному розвитку особистості та успішній адаптації дитини в колективі.

Консультативно-просвітницький блок орієнтований на підвищення педагогічної культури вчителів і батьків, формування у них компетентності щодо підтримки дитини з ООП у навчальному середовищі. Передбачено проведення консультацій, семінарів, спільних зустрічей і тренінгів для забезпечення узгодженості дій усіх учасників освітнього процесу.

Реалізація програми спрямована на формування позитивного ставлення дитини до навчання, розвиток її соціальних і комунікативних умінь, підвищення рівня саморегуляції та емоційної стійкості. Вона ґрунтується на принципах партнерства, толерантності та індивідуалізації, що забезпечує тісну співпрацю між учителями, асистентами вчителя, психологом і родиною учня, створюючи цілісну систему педагогічної підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, можна стверджувати, що успішна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання у початковій школі можлива лише за умови системної педагогічної підтримки, створення сприятливого інклюзивного середовища, гнучкого підходу до організації навчального процесу та забезпечення партнерства між школою й родиною. Отримані результати мають теоретичну цінність для розвитку психолого-педагогічної науки та практичну значущість для підвищення ефективності інклюзивного навчання в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дитини до школи / упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
2. Алendarь Н.І. Адаптація першокласників до навчання в школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету м. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2013. № 7 (256). С. 20-23.
3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: *36. Наукових праць*. Київ: Університет «Україна», 2004. 448 с.
4. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й. Капська, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола (ред.). Київ, 2002. 164 с.
5. Антонюк В., Антонюк Н. Адаптація дітей з особливими потребами до навчання в початковій школі. Луцьк, 2018. 34 с.
6. Багно Ю.М. Адаптація. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. Ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я. М., 2016. С.10.
7. Бовкуш К.П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання. *Пед. Науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №6. С. 67-74.
8. Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Опалюк Т.Л., Франчук Т.Й. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
9. Боряк О., Дегтяренко Т. До питання інтеграції школярів із розладами аутистичного спектру в загальноосвітній навчальний простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2 (106). С. 505-516.
10. Будник О.Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта». Івано-Франківськ: ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.

11. Василюк А. В. Моделі підтримки інклюзивної освіти в різних країнах ЄС. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18661/1/7_Vasyliuk.pdf.
12. Васьківська І.О., Палько М.Я. Адаптація дитини з ООП до закладу освіти: труднощі та шляхи подолання. *Міжнародна науково-практична конференція «The Integration of Research, Innovation and Economy»*. 2025. РР. 209-212.
13. Вишник О.О., Жданова А.А., Дьоміна Г.А. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчального процесу в початковій школі: виклики та стратегії підтримки. *Наукові перспективи*. 2024. № 1(43). С. 771-781.
14. Ворон М., Найда Ю. Інклюзивна освіта: українські реалії. Підручник для директора. 2006. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/74/>
15. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. 308 с.
16. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. №7. С. 42-44.
17. Гордієнко Т.В., Ведмідь В.Р., Проха А.Г. Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами у контексті інклюзивного навчання в початковій школі. *The 3 rd International scientific and practical conference "Current trends in scientific research development"* (October 17-19, 2024) BoScience Publisher, Boston, USA. 2024. p. 225.
18. Гордієнко Т.В., Демченко Н.М. Теоретичні засади корекційної роботи із учнями з особливими освітніми потребами. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/103/2616/5617-1>.
19. Данілавічюте Е.А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3(87). С. 7-19.

20. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. Наук: 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. 46 с.

21. Досвід інклюзивної освіти за рубежом та його використання в Україні. URL: <https://naurok.com.ua/dosvid-inklyuzivno-osviti-za-rubezhem-ta-yogo-vikoristannya-v-ukra-ni-192318.html>

22. Дукач А.Ю., Іващенко А.І. Емпіричне вивчення особливостей психологічного супроводу процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти. *Ментальне здоров'я*. 2025. №3. С. 45-49.

23. Жук Т.В., Ілляшенко Т.Д., Каменщук Т.Д., Обухівська А.Г., Якимчук Г.В.. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): А. Г. Обухівської, Т.Д. Ілляшенко. Київ: Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.

24. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

25. Зінонос Н.О. Адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2018. Вип.1. С.78-81.

26. Іванова І.Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ: Логос, 2000. 86 с.

27. Івахова О. М. Адаптація першокласників до навчання в школі. Методичний посібник с. Петрашівка, 2016 98 с.

28. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посібник Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

29. Інклюзивна освіта: навч. посібник. Київ: ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.

30. Калініна Т.С., Самойлова І.В., Кондратенко В.О. Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 4. С. 124-128.

31. Калініченко І.О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини/ *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. №. 9. С. 120-126.

32. Кернякевич Т. Про важливість соціалізації учнів із сенсорними порушеннями в початковій школі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. №117(1). С. 20-32.

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

34. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами їхнього навчання: наук.-метод. Посіб. вид. доповн. та переробл. К.:Видавнича група «АТОПОЛЬ», 2011. 36 с.

35. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. Посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

36. Коляда Н., Король С., Король С. Коло спілкування молодших школярів з інвалідністю як чинник їх адаптації до навчання. *Український Педагогічний журнал*. 2020. №2. С. 60-68.

37. Коцур Н., Л. Гармаш. Психофізіологічний розвиток дошкільнят як один із критеріїв соціальної адаптації при вступі до школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2010. С. 172-179.

38. Коць М., Ятчук Т. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць*

Рівненського державного гуманітарного університету / упоряд.
Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне: РДГУ, 2018. Вип. 10. С. 85-92.

39. Кравець Н.П., Палагнюк О.І. Зарубіжний досвід інклюзивного навчання дітей та перспективи його запровадження в Україні. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки* за матеріалами IV Всеукраїнської науково-практичної конференції: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (29 березня 2018 р.) Демченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», Вип. IV. 2018 р. С. 25-28.

40. Кравчук Л.В. Особливості шкільної адаптації першокласників. *Сучасна школа України*. 2013. №. 9. С. 4-16.

41. Лазаренко Н.І. Засенко В.В., Колупаєва А.А. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (зб. Тез доповідей) Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 416 с.

42. Лусканова Н.Г. Анкета оцінювання рівня шкільної мотивації і адаптації. Газета «Психолог» №29-32, 2003. 34 с.

43. Малішевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. №3. С. 19-26.

44. Мащак С.О. Особливості інклюзивної освіти молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 3. С. 116–120.

45. Миронова С.П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць*. 2010. Вип. 7. С. 433–443.

46. Олексюк В. Р. Адаптація студентів-першокурсників до навчання в закладі вищої освіти. *Габітус*. 2022. Вип.33.С.123–127.

47. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з ООП в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2019. № 2 (98) С. 143–146.

48. Омельченко М. С., Кузнецова Т. Г., Єгольнікова С. І. Психолого-педагогічні аспекти адаптації дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2021. №38. С. 77-79.
49. Опанасюк Г. Алгоритм супроводу дітей в адаптаційний період. *Психолог*. 2009. № 3-4. С. 12-18.
50. Панка В. Г. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації. Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи. Київ, 2013. 350 с.
51. Піаже Ж. Походження інтелекту у дитини. *International Universities Press*. Нью-Йорк, 1952. 245 с.
52. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство “Україна”», 2019. 300 с.
53. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник Досвід Канади: посібник. Київ: Паливода А.В., 2012. 50 с.
54. Платонова О.Г. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища за допомогою методів коучингу та психотерапії. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г.Шевченка*. М.О. Носко. Чернігів, 2023. Вип. 23. С. 81–86.
55. Поліхроніді А.Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2021. 241 с.
56. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. Постанова КМУ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text>
57. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 30. ст. 322. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19/#Text>

58. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607. *Урядовий кур'єр*. 2013. №169. С. 16.

59. Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей. Нормативно-правові акти та документи, розроблені на виконання Указу Президента України від 11 липня 2005р. № 1068 . К., 2005. 103 с.

60. Психологічний супровід інклюзивної освіти: підручник / за заг. ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.

61. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / автор. кол. За заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

62. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Засенко В.В., Ярмола Н. А. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: супровід: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 160 с.

63. Резніченко І.Г. Формування інклюзивного середовища в початковій школі: виховання толерантності у молодих школярів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. №8.

64. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Все про адаптацію*. 2004. № 25-26. 120 с.

65. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С. 42-46.

66. Синявський В.В., Сергеєнкова О.П. Адаптація. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. С.12.

67. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: психолого-педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2025. №2(51). С. 135–139.

68. Слосанська Г. Особливості підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного*

університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2021. № 1(2). С. 49-59.

69. Смолюк А. Адаптація студентів до умов педагогічного коледжу та їх творчий розвиток. Педагогічний часопис Волині. 2016. №1. С. 15-19.

70. Софій Н.З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.03. Київ, 2017. 20 с.

71. Терещук А.Д. Психологічна допомога дітям з порушеннями емоційної сфери. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. Наук. Праць Інституту психології ГС Костюка НАПН України/За С.Д. Максименка. 2012. Т. 5. №. 14. С. 351-359.

72. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: метод. посіб. / за заг. ред. Д. Д. Романовської. Чернівці: Технодрук, 2019. 158 с.

73. Чепка О. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми впровадження інноваційних технологій в інклюзивній та спеціальній освіті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. №4. С.179-189.

74. Чередник А.А. Підготовка майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Наук. Умань, 2019. 332 с.

75. Чучаліна Ю.М. Сучасні інноваційні освітні технології в інклюзивній освіті в початковій школі. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №19.

76. Шевців З. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

77. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.

78. Як підтримати учнів з ООП. Адаптації середовища, стратегій, завдань і оцінювання. URL: <https://nus.org.ua/2020/11/27/yak-pidtrymaty-uchniv-z-oor-adaptatsiyi-seredovyshha-strategij-zavdan-i-otsinyuvannya/>

79. Ярмола Н., Коваль-Бардаш Л., Компанець Н., Квітка Н., Лапін А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

80. Ярмола Н. А., Тороп К. С. Системоутворювальна роль компетентностей в організації навчального процесу для дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. Вип. 40. С. 99–106.

81. Eldar, E., Talmor, R., Dayan Romem, Z. An integrative model for including children with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education*, 2009. P.66-76.

82. Hall G. E. And Hord S. M.) Change in school: Fasilitating the process. Albany: State University of New York Press. 1987. 41 p.

83. West J. F. And Idol L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, -1990, p.22-31.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

**Карта спостереження за адаптацією дитини
до навчання у початковій школі**

Прізвище, Ім.'я дитини: _____

Клас: _____

Критерії спостереження	Показники прояву поведінки	Оцінка прояву (1–3 бали)	Коментар спостерігача / приклади поведінки
1. Навчальна активність	Зацікавленість у навчальних завданнях, зосередженість на діяльності, здатність доводити завдання до кінця	1 – низький рівень 2 – середній 3 – високий	
2. Емоційна стабільність	Настрій під час занять, реакції на зауваження, прояви тривожності, емоційна рівновага	1 – часто тривожиться, плаче 2 – незначні коливання настрою 3 – стабільний позитивний стан	
3. Контактність	Готовність до спілкування з учителем та однолітками, ініціативність у комунікації	1 – уникає спілкування 2 – спілкується лише за ініціативи дорослого 3 – активно взаємодіє	
4. Соціальна взаємодія	Участь у колективних формах діяльності, вміння співпрацювати, дотримання правил групи	1 – не долучається 2 – бере участь епізодично 3 – активно співпрацює	
5. Реакція на невдачу	Поведінка при виникненні труднощів, здатність до подолання, рівень самоконтролю	1 – уникає діяльності, плаче 2 – потребує допомоги дорослого 3 – намагається впоратися самостійно	
6. Ставлення до школи	Емоційна реакція на відвідування школи, бажання брати участь у шкільному житті	1 – негативне / байдужість 2 – переважно позитивне 3 – позитивне, з ентузіазмом	

Підсумковий бал (сума): _____ із 18

Рівень адаптації:

- 15–18 балів – високий рівень адаптації
- 10–14 балів – середній рівень адаптації
- 6–9 балів – низький рівень адаптації

Загальні висновки за результатами спостереження:

ДОДАТОК Б

Анкета для батьків

Мама/тато *(підкреслити)*

Учня/учениці _____ класу.

Прізвище, Ім.'я дитини _____

Дата: _____

Запитання

1 Ваша дитина з радістю іде до школи (*Чому?*)

2 У якому настрої Ваша дитина, зазвичай, повертається зі школи?

3 Що дитині подобається в

школі? _____

4 У Вашої дитини є друзі в школі, в класі? _____

5 На Вашу думку, у дитини є труднощі у спілкуванні з однокласниками?

(Які?) _____

6 Ви допомагаєте виконувати домашнє завдання? _____

7 З початку навчального року емоційний стан дитини (*підкреслити*):

погіршився, покращився, не змінився.

8 З початку навчального року процеси пам'яті, уваги, мислення

(*підкреслити*):

погіршилися, покращилися, помітно не змінилися.

9 Кого, чого боїться Ваша дитина?

10 Дитина має труднощі у спілкуванні з учителем, асистентом? (*Які саме труднощі?*)

11 В чому полягає Ваша взаємодія з вчителем та асистентом?

12 Що для Вас є найціннішим у відвідуванні дитиною школи? Запишіть у послідовності від найважливішого:

оцінки, спілкування, знання, соціалізація, Ваш варіант.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

13 Чим займається Ваша дитина крім навчання?

14 Про що мріє Ваша дитина?

ДОДАТОК В

Опитувальник для вчителів «Ознаки шкільної дезадаптації»

Мета: виявлення ознак емоційно-поведінкової, соціальної та когнітивної дезадаптації учнів початкової школи на етапі адаптації до навчання.

Інструкція для вчителя: уважно прочитайте кожне твердження та поставте відповідну оцінку прояву цієї ознаки у конкретної дитини:

0 – не спостерігається;

1 – іноді проявляється;

2 – проявляється часто.

Прізвище, ім'я дитини: _____

Клас: _____ Дата: _____

Учитель: _____

№	Питання	Оцінка (0–2)
I. Навчальна діяльність		
1	Дитина не розуміє пояснень учителя з першого разу.	
2	Не може довго зосереджуватися на виконанні завдання.	
3	Виявляє байдужість до результатів своєї роботи.	
4	Часто потребує додаткового пояснення або допомоги.	
5	Не встигає за темпом роботи однокласників.	
6	Відволікається під час занять, не завершує завдання.	
7	Швидко втомлюється, втрачає інтерес до навчання.	
II. Соціальна поведінка		
8	Уникає спілкування з однокласниками.	
9	Часто вступає в конфлікти, реагує агресивно.	
10	Неохоче бере участь у групових або колективних видах діяльності.	
11	Має труднощі у встановленні контактів із дорослими.	
12	Порушує правила поведінки, не реагує на зауваження.	
13	Прагне залишатися осторонь від спільної діяльності.	
III. Емоційно-вольова сфера		
14	Виявляє тривожність, страхи, невпевненість у собі.	
15	Часто буває пригнічений або дратівливий.	
16	Реагує сльозами або негативними емоціями на невдачі.	
17	Не проявляє ініціативи, уникає самостійних завдань.	
18	Легко відмовляється від складної діяльності.	
19	Настрій швидко змінюється без видимої причини.	
	Загальна кількість балів:	
	Рівень адаптації:	

Після заповнення опитувальника підрахуйте суму балів за всіма пунктами.

- 0–7 балів – високий рівень адаптації (ознаки дезадаптації відсутні);
- 8–14 балів – середній рівень адаптації (окремі труднощі компенсуються за підтримки дорослого);
- 15 балів і більше – низький рівень адаптації (виражені прояви дезадаптації, необхідна психолого-педагогічна допомога).