

Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
Факультет педагогіки і психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Магістерська робота
на тему
«АДАПТАЦІЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ПОЧАТКОВОЇ ДО БАЗОВОЇ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»
Спеціальність: 016 Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта)

Студентки групи зМІО-2_10
Кондратюк Богдани Василівни

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти,
Слозанська Ганна Іванівна

РЕЦЕНЗЕНТ:
Котлова Людмила Олександрівна
кандидат психологічних наук, доцент
завідувач кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти
Робота захищена з оцінкою:
Національна шкала _____
Кількість балів: ____ Оцінка:
ECTS _____

Тернопіль 2025

Анотація

Кондратюк Б. В. Адаптація учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти. – Магістерська робота зі спеціальності 016 – Спеціальна освіта (Інклюзивна освіта). – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2025. – 96 с.

Магістерська робота присвячена дослідженню процесу адаптації учнів з особливими освітніми потребами (ООП) під час переходу від початкової до базової загальної середньої освіти. У роботі проаналізовано психолого-педагогічні особливості молодших школярів з ООП, розкрито сутність поняття «адаптація» у психолого-педагогічному дискурсі, а також визначено роль інклюзивного освітнього середовища як чинника успішної соціалізації. На основі комплексного підходу до діагностики адаптації запропоновано психолого-педагогічні умови її ефективного забезпечення: створення універсального дизайну освітнього середовища, формування продуктивних взаємин у класному колективі та психолого-педагогічний супровід сім'ї дитини з ООП. Розроблено методичні рекомендації для команди психолого-педагогічного супроводу щодо організації навчального процесу, адаптації матеріалів та індивідуалізації навчання.

Ключові слова: адаптація, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, молодші школярі, психолого-педагогічний супровід, універсальний дизайн, соціалізація.

Annotation

Kondratiuk B. V. Adaptation of students with special educational needs upon admission from primary to secondary education. – Master's thesis in specialty 016 – Special Education (Inclusive education). – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2025. – 96 p.

The master's thesis is devoted to the study of the adaptation process of students with special educational needs (SEN) during the transition from primary to secondary education institutions. The work analyzes the psychological and pedagogical characteristics of primary school students with SEN, reveals the essence of the concept of «adaptation» in the psychological and pedagogical discourse, and defines the role of the inclusive educational environment as a factor of successful socialization. Based on a comprehensive approach to diagnosing adaptation, psychological and pedagogical conditions for its effective provision are proposed: creating a universal design of the educational environment, forming productive relationships in the classroom, and providing psychological and pedagogical support for the family. Methodological recommendations for the team of psychological and pedagogical support regarding the organization of the educational process, adaptation of materials and individualization of learning have been developed.

Keywords: adaptation, special educational needs, inclusive educational environment, primary school students, psychological and pedagogical support, universal design, socialization.

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ПОЧАТКОВОЇ ДО БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	8
1.1.	Психолого-педагогічні особливості школярів з ООП	8
1.2.	Сутність та зміст поняття «адаптація» в психолого-педагогічному дискурсі	21
1.3.	Інклюзивне середовище як умова соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами	25
Висновки до першого розділу		39
РОЗДІЛ 2.	ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ПОЧАТКОВОЇ ДО БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	40
2.1.	Діагностика рівнів адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу у закладах освіти.	40
2.2.	Психолого-педагогічні умови адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти	56
2.3.	Методичні рекомендації щодо адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти	65
Висновки до другого розділу		68
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ		71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		74
ДОДАТКИ		83

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України перебуває на етапі активного впровадження інклюзивного підходу, який спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх учнів, залежно від індивідуальних освітніх потреб. У контексті реалізації права кожної дитини на освіту актуальним стає питання адаптації учнів з особливими освітніми потребами (ООП) до нових умов освітнього середовища, особливо під час переходу з початкової до базової загальної середньої освіти.

За оперативними статистичними даними Міністерства освіти і науки України станом на 1 січня 2025 року, в закладах загальної середньої освіти функціонує 33 397 інклюзивних класів, у яких навчається 47 610 учнів з особливими освітніми потребами [74]. Ці показники свідчать про наявність великої кількості дітей, охоплених інклюзивною освітою, що, своєю чергою, актуалізує потребу в удосконаленні психолого-педагогічного супроводу їх адаптації.

Перехід учнів з ООП від закладів початкової до базової загальної середньої освіти є одним із досить складних етапів у їхньому навчанні. У початковій школі дитина взаємодіє переважно з одним класним вчителем, який веде більшість предметів, добре знає однокласників та асистентом вчителя. Таке освітнє середовище є стабільним та певним чином передбачуваним. Натомість у закладах базової загальної середньої освіти з'являється багато нових учителів, змінюється система оцінювання, ускладнюється навчальна програма, форми і методи навчання та зростає кількість соціальних контактів. Для дитини з особливими освітніми потребами це може стати серйозним стресовим чинником, що провокує труднощі адаптації, зниження навчальної мотивації, емоційну нестабільність і навіть шкільну дезадаптацію.

Питання адаптації дітей з ООП засвідчені у низці нормативно-правових актів України, зокрема: Законах України «Про освіту» (2017) [58] та «Про повну загальну середню освіту» (2020) [59]; Постанові Кабінету Міністрів

України від 15.09.2021 № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [57]; Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 25.04.2023 № 372-р «Про затвердження плану заходів на 2023–2024 роки з реалізації Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (зі змінами від 02.04.2024 № 297-р) [56]; Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р «Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024–2026 роки» [60]; Наказі Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [45] тощо.

Проблема адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти є актуальною і з позиції дослідників, оскільки цей період визначає подальшу успішність освітнього й соціального розвитку дитини. Такі науковці як В. О. Бойко, М.В.Ворон, О. М. Василенко, В. О. Гомонюк, А. М. Грись, І. В. Гевко, Н.В.Заєркова, О. В. Заярнюк, А. А. Колупаєва, С. О. Лебедева, Р.С.Маранчак, Л. І. Міщик, Л. Талдонова, О. М. Таранченко, А. О. Трейтяк, Л. М. Харченко, І. О. Шишова досліджували означений феномен. Однак, попри наявні праці, ця проблема залишається недостатньо розробленою в науковому дискурсі.

Таким чином, стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі та системі початкової та базової середньої освіти та нагальні потреби шкільної практики зумовили вибір теми дипломної роботи *«Адаптація учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти»*.

Мета дослідження: узагальнення теоретичних підходів та розробка практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолого-педагогічні особливості школярів з особливими освітніми потребами та з'ясувати сутність і зміст поняття «адаптація» у психолого-педагогічному дискурсі.

2. Охарактеризувати інклюзивне освітнє середовище як чинник успішної соціальної та навчальної адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти.

3. Визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови, що сприяють ефективній адаптації дітей з ООП при зарахуванні до закладів базової загальної середньої освіти;

4. Діагностувати рівень адаптації дітей з ООП та розробити методичні рекомендації для команди психолого-педагогічного супроводу щодо підтримки означеного процесу у закладах освіти.

Об'єкт дослідження – адаптація учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища закладів освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови адаптації учнів з особливими освітніми потребами при зарахуванні до закладів базової загальної середньої освіти.

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних **методів**, що забезпечили цілісність і наукову обґрунтованість отриманих результатів: аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної та нормативно-правової літератури (з метою вивчення теоретичних підходів до проблеми адаптації учнів з особливими освітніми потребами, розкриття сутності поняття «адаптація» у психолого-педагогічному дискурсі), порівняльно-зіставний метод (для зіставлення різних наукових підходів до організації інклюзивного навчання та процесу адаптації дітей з ООП на етапі переходу з початкової до базової середньої школи), системно-структурний аналіз (для виявлення взаємозв'язків між психолого-педагогічними умовами, чинниками середовища та рівнем адаптації учнів з особливими освітніми потребами), метод узагальнення (з метою узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел).

Емпіричні методи: педагогічне спостереження (з метою вивчення особливостей поведінки, навчальної діяльності та взаємин дітей з ООП у класному колективі); бесіда (з учнями, батьками, педагогами для з'ясування особливостей адаптації дитини до освітнього середовища); анкетування (для визначення рівня шкільної адаптації та труднощів у навчанні); аналіз продуктів діяльності учнів (зошити, письмові роботи, малюнки) для оцінки рівня сформованості навчальних умінь; психодіагностичні методики (з метою виявлення рівня адаптації та емоційних особливостей дітей з особливими освітніми потребами); педагогічний експеримент (на констатувальному та формувальному етапах).

Теоретичне та практичне значення дослідження. Теоретичне значення дослідження полягає у систематизації й узагальненні наявних наукових підходів до проблеми адаптації учнів з особливими освітніми потребами в умовах переходу до закладів базової середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування його результатів в освітньому процесі. Зокрема, розроблені методичні рекомендації можуть використовуватися фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу для підтримки учнів з ООП під час адаптаційного періоду; теоретично обґрунтовані психолого-педагогічні умови адаптації дозволяють коригувати організаційні та методичні підходи в інклюзивному навчанні; матеріали дослідження можуть слугувати базою для розробки програм підвищення кваліфікації педагогів та тренінгів для батьків.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати магістерського дослідження були представлені у вигляді тез доповіді та апробовані на Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики» (м. Київ, 11 листопада 2025 року), що підтверджується відповідним сертифікатом.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (91 найменування) та додатків. Основний обсяг роботи

становить 71 сторінок. Робота містить 7 таблиць, 8 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає 111 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ПОЧАТКОВОЇ ДО БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Психолого-педагогічні особливості школярів з ООП

Сучасна система освіти, орієнтована на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, визнає необхідність глибокого розуміння особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Молодший шкільний вік є фундаментальним етапом у становленні особистості, що особливо важливо в контексті інклюзивного навчання.

Впровадження інституту загальнообов'язкової середньої освіти об'єктивно сприяло виокремленню у онтогенезі специфічного періоду – молодшого шкільного віку (6/7–11/12 років). Ця фаза розвитку має виражений перехідний характер. Так, О. Савченко зазначає, що дитина в цьому віці поєднує в собі риси дошкільного дитинства з формуванням типових якостей школяра. Це вимагає від педагогів та психологів підвищеної уваги до її індивідуальних потреб [67, с. 84].

Цей етап характеризується значним латентним потенціалом для психічного розвитку, що потребує своєчасної ідентифікації та цілеспрямованої педагогічної підтримки, оскільки саме в цей час закладаються основи багатьох ключових психічних якостей, формується система цінностей та соціальних орієнтацій. З нейрофізіологічного погляду, у віці семи-десяти років основні властивості нервової системи за своїми параметрами наближаються до характеристик дорослих, проте ще відрізняються недостатньою стійкістю та підвищеною виснажуваністю. Цей процес супроводжується активним анатомо-фізіологічним дозріванням організму, що створює біологічну основу для інтенсифікації навчання.

До ключових новоутворень психіки молодшого школяра, як зазначає О. Власова, належать:

- здатність свідомо керувати своїми діями, емоціями та пізнавальними процесами відповідно до поставленої мети та соціальних вимог;
- здатність до самоспостереження та аналізу власних думок, почуттів і вчинків;
- здатність планувати та унаочнювати результат діяльності до її практичного початку, що є основою теоретичного мислення [17].

Саме ці психічні здобутки забезпечують той рівень розвитку, який є необхідним для успішного подальшого навчання в базовій середній освіті та планомірного переходу до складного підліткового віку з його специфічними вимогами.

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури свідчить, що ключовим чинником успішної адаптації до шкільного навчання є комплексна готовність дитини, яка визначається сформованістю низки компонентів (рис. 1.1).

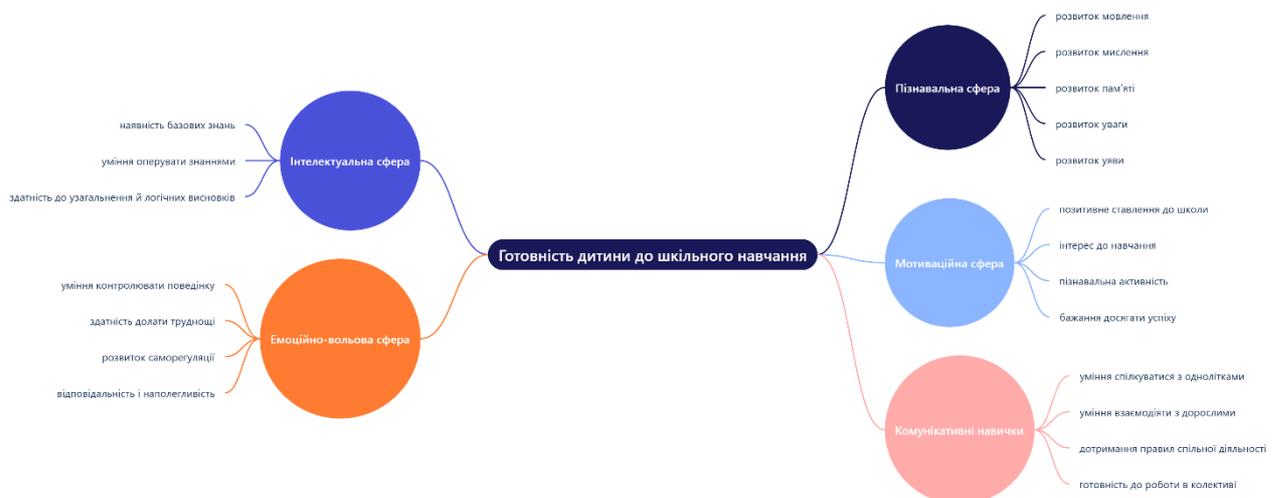


Рис. 1.1 Компоненти готовності дитини до навчання в закладі освіти

Згідно з О. Савченко, процес освоєння молодшим школярем шкільного середовища полягає у засвоєнні знань, розширенні ступеня свободи та самостійності у виборі цінностей, поглибленні свідомості власної активності та характері занурення у світ складних соціальних відносин [67]. Шкільна діяльність, будучи публічною та оцінюваною, об'єктивно сприяє розвитку вольових якостей, вимагаючи від учня усвідомленого виконання обов'язкових

завдань, підпорядкування їм своєї імпульсивної активності, довільного регулювання поведінки та вміння концентрувати та перерозподіляти увагу [25].

Однак у психолого-педагогічній літературі семирічний вік ідентифікується як один із нормативних кризових періодів онтогенезу. Зазначимо, що вікові кризи, є закономірним і поширеним явищем, за сприятливих соціально-педагогічних умов не становлять загрози для психічного здоров'я дитини та є джерелом прогресивного розвитку. Проте за наявності стійких несприятливих факторів (наприклад, невідповідна система виховання, конфлікти в сім'ї, соматична ослабленість) вони можуть стати каталізатором різноманітних відхилень в розвитку та стійких особистісних порушень [29]. Так, у віці семи-восьми років діти усвідомлюють наявність фізичного чи психічного дефекту, що може специфічно проявлятися в їхній поведінці (замкненість, агресія, апатія) та соціальній взаємодії (уникання контактів, конфліктність) [14].

Молодший шкільний вік характеризується кардинальною зміною соціального статусу дитини, коли вона поєднує в собі риси дошкільника та учня, що визначає внутрішні суперечності її розвитку. Провідною діяльністю офіційно стає навчання, спрямоване на засвоєння системи наукових знань, формування базових навичок і вмінь та інтенсивний розвиток логічного мислення. На цьому етапі відбувається становлення вищих психічних функцій, що характеризуються свідомістю, довільністю та опосередкованістю, зокрема, формуються довільність психічних процесів та внутрішній план дій [39, с. 348-349]. Під впливом навчання відбуваються якісні зміни в усіх сферах пізнавальної діяльності: сприйнятті, увазі, уяві, пам'яті, мисленні, а також збагачується та ускладнюється емоційно-вольова сфера. Дитина вчиться керувати емоціями за допомогою дорослих, розвивати терпимість та самовладання.

Соціальний розвиток у цьому віці пов'язаний із поступовим формуванням відчуття колективізму та згуртованості. Якщо першокласники допомагають

одноліткам переважно за прямою вказівкою та під безпосереднім наглядом вчителя, то згодом, під впливом спеціально організованої педагогічної діяльності, вони починають виявляти справжній інтерес до успіхів та невдач однокласників, сприймаючи навчальну діяльність як спільну справу всього колективу [39, с.353]. Однак у сучасних умовах, зазначених дослідниками, спостерігається тенденція до погіршення загального психічного стану дітей молодшого шкільного віку, що проявляється в зростанні негативних емоційних станів, таких як тривога, страх, гнів, пригніченість, агресія, та вольових станів – апатії, нудьги, нерішучості, байдужості та пасивності.

Для дитини з особливими освітніми потребами вступ у шкільне життя пов'язаний із низкою складних завдань, які вона не завжди здатна подолати самотійно через несформованість адекватних механізмів психологічного захисту та компенсації. Необхідність швидкої адаптації до нових умов, видів діяльності та соціальних ролей може спричинити стійку психоемоційну напругу, яка негативно впливає на становлення особистості та сприяє формуванню психічних комплексів, що перешкоджають створенню ефективної системи компенсації наявного порушення розвитку [29, с. 19]. Шкільна дезадаптація, як зазначає автор, може бути як наслідком нерозв'язаних завдань попередніх розвиткових етапів, так і результатом постійних невдач і конфліктів у взаємостосунках, що призводить до фрустрації найважливіших актуальних потреб дитини [29].

Ця проблема особливо гостро постає перед дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), для яких характерний комплекс особистісних проблем, зумовлених прямим або опосередкованим впливом основного захворювання або труднощів. Серед таких проблем:

- низький рівень самооцінки;
- підвищена тривожність та мінливість настрою;
- підвищена психічна вразливість;
- швидка фізична та психічна втомлюваність;

-труднощі у встановленні адекватних взаємин з дорослими та однолітками [47].

Усі ці фактори об'єктивно зумовлюють формування як внутрішньоособистісних (почуття неповноцінності, провини), так і міжособистісних конфліктів під час навчання в закладі загальної середньої освіти.

Діти з ООП характеризуються порушеннями у фізичному, розумовому чи психічному розвитку, зумовленими вродженими, спадковими чи набутими органічними або функціональними розладами, що вимагає застосування специфічного, індивідуалізованого підходу до навчання та виховання. Проте, як зазначає А. Колупаєва, вони, як і всі інші діти, мають невіднятне право на отримання якісної та доступної освіти у найменш обмежувальному середовищі [32].

Важливо розуміти, що до шести-семи років у дитини зазвичай формуються специфічні, відносно стійкі психологічні механізми, що починають відігравати визначальну роль у подальшому психосоціальному розвитку, стаючи особистісною основою психіки в цілому. Саме тому молодший шкільний вік визнається найбільш чутливим, тобто сприятливим, для цілеспрямованого педагогічного формування, розвитку та корекції особистості дитини [31].

Сучасна наука розглядає порушення розвитку дитини як складну біопсихосоціальну проблему, обумовлену системною зміною функціонування всіх рівнів її особистісної організації. Особистісний розвиток дітей із психофізичними порушеннями відбувається в умовах поліфакторної депривації (зорової, слухової, соціальної, емоційної), що суттєво утруднює задоволення актуальних психічних потреб і призводить до хронічного дефіциту життєвого досвіду (сенсорного, соціального та емоційного). Це, своєю чергою, обумовлює виникнення фрустрації, яка знаходить свій вияв у характерних переживаннях і дезадаптивній поведінці. Слід зазначити, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить тривала

депривація, за своєю глибиною та далекобічними наслідками нічим не поступаються, а часом і перевершують ті фізіологічні порушення, які є прямим наслідком хвороби або травми [28, с. 121].

Крім того, такі школярі перебувають у ситуації множинних несприятливих життєвих обставин, які, окрім наявної поліфакторної депривації, характеризуються одночасним накладенням усіх трьох типів кризових ситуацій: вікової кризи (7 років), різкої зміни системи взаємостосунків (якщо раніше вона була представлена переважно батьками, то відтепер – іншими дорослими та однолітками з типовим розвитком) та кардинальною зміною звичного способу життя [47].

Діти з ООП мають освітні труднощі – це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та рівень результатів навчання дітей відповідного року навчання у відповідному закладі освіти[61].

Типи (категорії) труднощів:

1. Інтелектуальні труднощі. Пов'язані з обмеженням або нерівномірністю розвитку пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації, здатності до узагальнення, логічних висновків, використання знань, умінь і навичок.

2. Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі. Виявляються у порушеннях слухових, зорових, опорно-рухових (кістково-м'язових) або мовленнєвих функцій. Можуть стосуватися вимови, темпу, ритму, інтонації, розбірливості мовлення, сприйняття звуків, розуміння та використання мови, навичок читання й письма.

3. Фізичні труднощі. Пов'язані з обмеженням функціонування органів і кінцівок, що впливає на рухову активність, координацію, виконання дій у навчальній і побутовій діяльності.

4. Навчальні труднощі. Виявляються у своєрідності або уповільненості перебігу довільних видів діяльності (зокрема письма, читання, математичних дій, розв'язання задач тощо).

5. Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні) труднощі. Пов'язані з процесом соціалізації, взаємодією з однолітками, педагогами, представниками різних культур, адаптацією до соціального й освітнього середовища, отриманням інформації засобами жестової мови тощо [61].

Залежно від ступеня прояву, визначено рівень підтримки. Діти, які мають труднощі I ступеня прояву (незначні (поодинокі)) потребують першого рівня підтримки. Дітей, які мають труднощі V ступеня прояву (труднощі найтяжчого ступеня прояву), – до V рівня підтримки [61].

Важливо підкреслити, що за умови збереженого інтелекту, наявності навичок самообслуговування, адекватної комунікативної поведінки та стабільної сімейної підтримки, за наявності кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, такі діти можуть успішно інтегруватися в освітній простір закладів загальної середньої освіти. Відповідно до Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні [45], сьогодні активізується пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії між дітьми, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їхніми однолітками з типовим розвитком. Першочергова роль у ранній ідентифікації проблем та труднощів у розвитку дитини належить батькам, лікарям-педіатрам та вихователям дошкільних закладів, яким необхідно уникати зволікання та сподівання на спонтанне усунення вади, а своєчасно звертатися до відповідних фахівців (психологів, дефектологів, логопедів).

Розглянемо найбільш часті типи порушень дітей з ООП.

Діти з мовленнєвими порушеннями. Мовленнєвий розвиток є інтегральним показником загального психічного становлення дитини. Взаємопов'язаність і взаємозумовленість інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-вольового та особистісного розвитку не дозволяє вивчати ці сфери у дитини з порушеннями мовлення ізольовано одна від одної. Порушення саме у становленні мовленнєвої сфери є найбільш помітним і раннім маркером негараздів в розвитку дитини, незалежно від майбутнього психолого-педагогічного діагнозу. Тому правильної кваліфікації

мовленнєвого порушення, зокрема, визначення первинно порушеної ланки та її етіології, потребують усі діти з психофізичними відхиленнями [64, с. 41].

Етіологія мовленнєвих порушень є комплексною та включає:

- спадкові фактори: схильність до певних типів розладів;
- внутрішньоутробна патологія: інфекційні та соматичні захворювання матері, травми, ізосенсибілізація за резус-фактором, інтоксикації;
- пологова травматизація та асфіксія: гостре кисневе голодування мозку;
- захворювання та травми перших років життя: нейроінфекції, черепно-мозкові травми;
- соціально-психологічні фактори: недостатність емоційного та мовленнєвого спілкування, двомовність, надмірне стимулювання мовленнєвого розвитку, педагогічна занедбаність, психотравмувальні ситуації [24].

Діти з мовленнєвими порушеннями часто мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи, що проявляється у швидкій виснажуваності, втомі, яка має тенденцію до накопичення. Неврологічними корелятами часто є дратівливість, збудливість, рухова розгальмованість, емоційна лабільність [36].

Критеріями, що дозволяють відрізнити мовленнєві порушення від вікових особливостей, є:

- відхилення від мовленнєвої норми віку дитини;
- схильність до закріплення порушення, а не до самостійного зникнення;
- негативний вплив на загальний розвиток дитини (затримка, ускладнення);
- об'єктивна потреба у спеціалізованій логопедичній допомозі.

Діагностика мовленнєвих порушень здійснюється за трьома взаємопов'язаними аспектами: медичний (визначення часу, причин та локалізації порушення), логопедичний (встановлення порушеного елемента мовленнєвої системи (звуковимова, лексика, граматики), ступеня та структури дефекту), психологічний (вивчення особливостей формування особистості,

впливу порушення на комунікацію та навчання, діагностика пізнавальних процесів) [18].

У логопедичній практиці існують дві взаємодоповнювальні класифікації.

Клініко-педагогічна класифікація акцентує на зв'язку мовленнєвого порушення з конкретним медичним діагнозом.

Порушення усного мовлення:

- дисфонія (афонія): порушення або відсутність фонації;
- брадилалія/тахілалія: патологічно уповільнений/прискорений темп мовлення;
- дислалія: порушення звуковимови при збереженні слуху та іннервації мовного апарату;
- дизартрія: порушення вимови, обумовлене недостатньою іннервацією мовного апарату через ураження ЦНС;
- ринопалія: порушення тембру голосу та звуковимови через анатомо-фізіологічні особливості апарату;
- заїкання: порушення темпо-ритмічної організації мовлення судомного характеру.

Системні порушення мовлення:

- алалія: відсутність або системне недорозвинення мовлення через органічне ураження мовних зон кори головного мозку;
- афазія: розпад уже сформованого мовлення через локальні пошкодження мозку.

Порушення писемного мовлення:

- дислексія (алексія): порушення процесу читання;
- дисграфія (аграфія): порушення процесу письма.

Психолого-педагогічна класифікація орієнтована на виявлення недорозвинених компонентів мовленнєвої системи для планування освітньої роботи:

- фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФН): порушення процесів формування вимовної сторони мови;

– загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ): системне порушення формування всіх компонентів мовленнєвої системи [24].

Особливості навчання таких дітей безпосередньо залежать від клінічного діагнозу, структури дефекту та його причин. Діти з органічною патологією ЦНС потребують індивідуального підходу з дозуванням навчального навантаження, оскільки швидко стомлюються, схильні до невротичних реакцій та емоційної нестійкості [34].

Діти із розладами психічного розвитку (РПР) (згідно МКФ-10) та діти з порушеннями інтелекту. Важливо розрізняти ці дві категорії порушень, оскільки вони мають різну прогностичну спрямованість і вимагають різного психолого-педагогічного супроводу. Найзагальніша відмінність полягає в різній навчованості, яка обумовлена мобільністю мистецької діяльності, зокрема, різними можливостями формування мисленнєвих операцій, особливо абстрагування та узагальнення. За умови адекватної психолого-педагогічної допомоги діти із РПР здатні досягати достатнього рівня поняттєвого мислення та високого рівня соціальної адаптації, тоді як при порушеннях інтелекту ці можливості різко обмежені [64, с. 36].

Психолого-педагогічна характеристика дітей із РПР подана у таблиці 1.1.

Діти із РПР мають обмежений запас математичних знань та уявлень, часто не усвідомлюють принципів побудови натурального ряду чисел. Їхня мовленнєва діяльність на побутовому рівні може бути задовільною, проте в умовах навчальної діяльності, що вимагає розгорнутих формулювань, виявляється її недостатність. Працездатність таких дітей обмежена 15-20 хвилинами, після чого настає різка втома, що проявляється або в апатії, або в гіпердинамічних реакціях [34].

Таблиця 1.1

Особливості пізнавальних процесів дітей із РПР

Компонент пізнавальної діяльності	Характеристика прояву

Пізнавальна діяльність	Спостерігається незрівноваженість та нерівномірність розвитку окремих психічних функцій.
Увага	Характерне стійке зниження концентрації: може різко знижуватися після короткого періоду зосередження, поступово «вмикатися» у роботу або коливатися протягом виконання завдання.
Сприйняття	Виявляється неповноцінність зорового та слухового сприйняття, недостатня диференційованість, порушення просторово-часових орієнтацій. Для обробки інформації потрібен більший час.
Пам'ять	Порушене опосередковане запам'ятовування; знижена продуктивність механічної пам'яті, особливо під час перших спроб. Водночас час повного заучування може бути близьким до норми (що відрізняє від розумової відсталості).
Мислення	Найбільші труднощі спостерігаються у розвитку словесно-логічного мислення. Кращі результати діти демонструють у наочно-дійовому та наочно-образному мисленні. Недостатньо сформовані основні розумові операції.
Мовлення	Відзначаються бідність активного словникового запасу, труднощі засвоєння граматичних конструкцій, порушення формування монологічного мовлення, що ускладнює опановування грамотою.

Діти з дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – це група захворювань, головною характеристикою яких є порушення психомоторних функцій. Рухові розлади (паралічі, парези, гіперкінези, атаксія) часто поєднуються із затримкою психомовленнєвого розвитку, судомами, порушеннями сенсорних систем. Особливістю психічного розвитку при ДЦП є його нерівномірність, диспропорційність та незрівноваженість формування окремих функцій [26].

Для багатьох дітей із ДЦП характерний психічний інфантилізм – незрілість емоційно-вольової сфери, що пояснюється уповільненим формуванням лобових відділів мозку. Емоційно-вольові розлади проявляються у підвищеній збудливості, лабільності, або, навпаки, у млявості та апатії.

Структура інтелектуальної діяльності при ДЦП:

– невербальний інтелект. Часто спостерігається слабкість цієї складової, пов'язаної з сенсорними функціями (просторові уявлення, сенсомоторна координація). Порушення виникають через органічне ураження мозку;

– вербальний інтелект. Може бути відносно збереженим, що проявляється у здатності до словесно-логічних міркувань. Однак ця здатність часто має характер «вербалізму» – балакучості на основі заучених фраз без глибокого розуміння змісту;

– сенсорні функції. Зорове сприйняття ускладнене через обмеженість рухів очей; слухове – через підвищену чутливість або, навпаки, зниження слуху; тактильне та кінестетичне – через порушення чутливості;

– просторові уявлення. Формуються з великими труднощами. Діти погано орієнтуються у схемі власного тіла, у просторі, що ускладнює навчання графічним навичкам (письмо, малювання);

– уява та мислення. Збідненість чуттєвого досвіду призводить до недостатньої сформованості уявлень та уяви, що, своєю чергою, обмежує розвиток наочно-образного та словесно-логічного мислення.

Основні показники порушення розвитку, які має враховувати педагог, включають: стійку психічну виснаженість, розлади емоційно-вольової сфери (плаксивість, дратівливість, невпевненість), відставання у розвитку мовлення, психічний інфантилізм, панічні стани та страхи [24].

Діти з розладами аутистичного спектра (РАС).

РАС розглядається сучасною наукою як вроджене викривлення психічного розвитку, обумовлене біологічною дефіцитністю ЦНС. Основні ознаки РАС, що формують так звану «аутистичну тріаду», включають:

– порушення соціальної взаємодії: нездатність до встановлення емоційного контакту, уникання очного контакту, труднощі у розумінні соціальних сигналів;

– порушення комунікації: відсутність або значне порушення мовлення, складності у використанні та розумінні невербальних засобів спілкування;

– стереотипність у поведінці: обмеженість інтересів, ритуальність дій, наполегливе прагнення до сталості в оточенні, незвичайні рухи.

Для таких дітей характерні також «побічні» реакції на сенсорні подразники (наприклад, болісна чутливість до звуків або дотиків). Хоча очевидні прояви РАС стають помітними близько двох років, окремі ознаки можуть спостерігатися і в ранньому віці [65].

Діти з розладом дефіциту уваги та гіперактивності (РДУГ). РДУГ є одним з найпоширеніших нейророзвиткових розладів. Його діагностичними критеріями є три стійкі симптомокомплекси, що проявляються не менше 6 місяців:

1. Неуважність:

– неспроможність зосередитися на деталях, безліч помилок «по недбалості»;

– неможливість утримувати увагу на завданні;

– легке відволікання на сторонні стимули;

– неорганізованість, забудькуватість, уникання завдань, що вимагають тривалого розумового зусилля.

2. Гіперактивність:

– надмірна метушливість, неможливість сидіти спокійно;

– недоцільна рухова активність (бігання, вилазки в невідповідних ситуаціях).

3. Імпульсивність:

– відповіді на запитання, не вислухавши їх до кінця;

– нетерпляче чекання своєї черги;

– вторгнення в розмови та ігри інших [24].

Етіологія РДУГ комплексна: поєднання генетичних, органічних та психосоціальних факторів. У навчанні такі діти виявляють низьку продуктивність, неорганізованість, неохайність, імпульсивність у роботі. Їхня поведінка часто сприймається як недисциплінованість, що призводить до неправильної педагогічної тактики та поглиблення дезадаптації [34].

Таким чином, молодші школярі з особливими освітніми потребами – це діти з труднощами у розвитку, які спричиняють специфічні потреби у навчанні та вихованні. Ефективність інклюзивної освіти безпосередньо залежить від глибокого розуміння педагогом психолого-педагогічних особливостей кожної категорії дітей, а також від здатності реалізувати диференційований та індивідуальний підхід, тим самим, створюючи умови для подолання або компенсації труднощів та успішної соціалізації кожної дитини.

1.2. Сутність та зміст поняття «адаптація» в психолого-педагогічному дискурсі

Поняття «адаптація» було введено до наукового обігу німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 році для опису механізмів пристосування органів чуття до впливу зовнішніх подразників різної інтенсивності [6]. З біології та фізіології, де воно означало пристосування функцій і структури організмів до умов існування, цей термін згодом перемістився до психологічної науки [6; 63]. У психолого-педагогічному контексті його зміст значно розширюється, набуваючи соціального звучання, що пов'язано з необхідністю пристосування особистості до нового соціального середовища та різних видів активності [2].

У широкому розумінні адаптація являє собою динамічне утворення, що поєднує в собі процес і результат пристосування організму або особистості до умов зовнішнього середовища. Це також властивість будь-якої саморегулювальної системи (біологічної, соціальної, технічної) зберігати функціональну стійкість у умовах мінливого середовища [82]. Г. Балл, зокрема, виокремлює два основних підходи: широкий (пристосування організму, спрямоване на збереження гомеостазу) та вузький (підпорядкування індивіда середовищу, яке трактується як безпосереднє оточення) [11]. Це розуміння

конкретизується на різних рівнях аналізу – філософському, соціально-психологічному, педагогічному та психолого-педагогічному [6; 11].

На соціально-психологічному рівні адаптація розглядається як процес інтеграції особистості до нових груп (культурних, професійних, етнічних) [6; 11; 19]. А. Налчаджан запропонував типологію адаптивності за часовими параметрами, розрізняючи загальну стійку, стійку ситуативну та часову ситуативну адаптацію, а також відповідні їм форми дезадаптації [49]. Загальна стійка адаптивність характеризує здатність індивіда функціонувати у широкому спектрі ситуацій, тоді як стійка ситуативна обмежується типовими, повторюваними умовами. Тимчасова ситуативна адаптивність є нестійкою і може швидко трансформуватися в дезадаптацію через внутрішні зміни (наприклад, актуалізацію нових потреб) або зміну зовнішніх обставин [49]. Накопичення адаптаційного досвіду в новому середовищі розглядається як відношення «особистість-середовище», результатом якого є адаптивність – якісний стан, що свідчить про завершення адаптаційного процесу. Адаптивність є результатом стійкої психічної адаптації, що визначає норму та здоров'я, і являє собою сукупність властивостей, необхідних для стабільного існування в конкретному середовищі [2, с. 78–93]. Г. Гартманн акцентує на розрізненні адаптації як процесу та адаптивності як його результату, зазначаючи, що адаптивна особистість зберігає продуктивність і психічну рівновагу [89].

У педагогічному та психолого-педагогічному вимірах процес адаптації пов'язаний із залученням суб'єкта до нової навчально-виховної ситуації та служить індикатором успішності навчання [16].

Розвиваючи психоаналітичну традицію (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер), Г. Гартманн розглядав адаптацію через призму захисних механізмів «Я», підкреслюючи роль як конфліктних, так і безконфліктних процесів [89]. У цьому контексті адаптація як процес полягає в активізації захисних реакцій, а як результат – у набутті нових особистісних якостей, що забезпечують функціонування у складніших умовах. Критерієм успішної адаптації виступає

збереження продуктивності, психічної рівноваги та здатності до отримання задоволення від життя.

У рамках біхевіоризму адаптація трактується як стан гармонії між потребами індивіда та вимогами середовища, а також як процес досягнення цього стану [90; 91]. Дж. Уотсон ототожнював адаптацію з поведінкою, розглядаючи її як сукупність реакцій на зовнішні стимули, які класифікував за ознаками «придбана/спадкова» та «внутрішня/зовнішня» [80]. Його підхід, однак, критикують за механістичність та ігнорування свідомої активності особистості в процесі перетворення середовища.

Представники інтеракціоністичного напрямку розглядають адаптацію як систему організованих стратегій, що дозволяють ефективно розв'язувати типові проблеми та пристосовуватися до нових ситуацій. Ознаками ефективною адаптованості вважаються: здатність до інтимних емоційно насичених зв'язків, розвинена емпатія, розуміння мотивів поведінки, соціальна ефективність [49].

Найбільш продуктивним у західній психології вважається підхід Ж. Піаже, який описує адаптацію як двоєдиний процес, що включає акомодацию (пристосування індивіда до правил середовища) та асиміляцію (активне перетворення середовища відповідно до власних уявлень) [53]. Рівновага між цими процесами розглядається як механізм пізнання та інтелектуального розвитку, що забезпечує максимальну відповідність між організмом і середовищем [53].

У. Джеймс, досліджуючи трансперсональний досвід, пов'язував адаптацію зі станом свідомості та здатністю до селективного сприйняття, підкреслюючи її безперервний характер [23]. Його ідеї заклали основи для вивчення ідентичності як критерію та фактора адаптації, оскільки саме ідентичність дозволяє зберігати цілісність «Я» у мінливому соціальному світі [23].

У психологічних дослідженнях адаптація класифікується за різними критеріями: характером перебігу (нормальна, девіантна, патологічна), видом

діяльності (навчальна, трудова, ігрова), типом культури (міжкультурна, міжетнічна), а також за тривалістю, складністю та напрямом процесу [63].

У психолого-педагогічній літературі адаптація визначається як процес пристосування організму та особистості до змінених умов життєдіяльності за допомогою фізіологічних, психічних і соціальних реакцій [70, с. 12]. У контексті навчання розрізняють адаптацію середовища, навчальних підходів та матеріалів [9, с.10]. Виділяють такі види адаптації: біофізіологічна, психічна, соціальна, професійна та дидактична, остання з яких тісно пов'язана з формуванням професійної компетентності.

Адаптаційні процеси можуть протікати у трьох формах, що розрізняються співвідношенням свідомих і стихійних механізмів: переважно стихійна (з відходом від суспільно-корисної діяльності), зі збалансованим співвідношенням (створення ідеальних моделей без їх реалізації) та з переважанням свідомих елементів (формування цілеспрямованих життєвих планів) [83].

Однак залишаються недостатньо дослідженими проблеми адаптації учнів з особливими потребами в закладах середньої освіти. У цьому контексті ключовим є поняття «шкільна адаптація», яке охоплює подолання труднощів у навчанні, конфліктів та неадекватної поведінки. Йому протистоїть «шкільна дезадаптація» – стан, що характеризується порушеннями навчання, поведінки, конфліктними відносинами, підвищеною тривожністю та психогенними реакціями [66, с. 26]. Дослідники визначають її через втрату навчальної мотивації, низьку успішність, конфліктність, асоціальну поведінку та низьке самооцінювання [85].

Вітчизняні науковці (О. Безпалько, Н. Грабовенко, В. Ляшенко, І. Матющенко, Н. Мирошніченко, В. Тесленко, М. Тютюнник, Ю. Чернецька та ін.) висвітлюють різні аспекти адаптації дітей з особливими потребами. Підкреслюється роль формування життєвої компетентності [41], необхідність індивідуалізованої соціально-педагогічної допомоги [84], важливість роботи з сім'єю [21] та створення сприятливого психологічного клімату [42].

Таким чином, у психолого-педагогічному контексті адаптація молодших школярів з особливими потребами визначається як активний процес і одночасно результат пристосування дитини до шкільного життя, що реалізується через систему цілеспрямованих педагогічних заходів. Психолого-педагогічний супровід цього процесу може включати такі напрями: профілактичний, діагностичний, консультативний та просвітницький [15, с. 59].

1.3. Інклюзивне освітнє середовище як детермінанта соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Сучасна освітня парадигма, що ґрунтується на принципах гуманізму, рівності та соціальної справедливості, визначає інклюзивне середовище як системоутворювальний чинник для ефективної соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Законодавчо цей підхід закріплено у Законі України «Про освіту», який гарантує забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації, розвиток інклюзивного освітнього середовища, обов'язкове забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування (частина перша статті 6) [58].

Поняття «інклюзія» (від англ. *inclusion* – включення, залучення) у своєму ширшому філософському розумінні позначає суспільний процес, спрямований на підвищення ступеня залученості всіх громадян без винятку до активного соціального, економічного та культурного життя. Важливо підкреслити, що це поняття не обмежується лише аспектом інвалідності, а охоплює весь спектр людської різноманітності. Історично склалося так, що інклюзивну освіту часто редукують до навчання дітей з інвалідністю в закладах загальної середньої освіти, однак таке тлумачення є суттєво спрощеним та не відображає повної глибини концепції. Базова парадигма інклюзивної освіти (ІО) полягає у безумовному визнанні та дотриманні прав

кожної дитини на здобуття якісної освіти, що відповідає її індивідуальним потребам і можливостям [50].

Як зазначає дослідниця О. Ферт, «інклюзивне навчання допомагає дітям з ООП адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, інтегруватися в загальний соціум, позбутися комплексів, почуття ізольованості, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та сегрегації, виникненню відчуття ідентичності та причетності до справ колективу» [81, с. 60]. Таким чином, інклюзія передбачає не фізичне перебування дитини з ООП в класі, а її активне включення в усі аспекти життєдіяльності шкільної спільноти.

Інклюзивне навчання розглядається як сучасний підхід до організації освітнього процесу, за якого держава забезпечує рівний доступ до якісної освіти для всіх дітей без винятку. Воно ґрунтується на ідеях рівності, толерантності, поваги до особистості та визнання різноманітності як природної норми суспільства. Інклюзивна освіта спрямована на те, щоб кожна дитина була повноцінним учасником освітнього процесу незалежно від її індивідуальних можливостей. До провідних засад інклюзивного навчання належать:

- забезпечення рівного права кожної дитини на освіту;
- визнання індивідуальних відмінностей, інтересів, здібностей та потреб учнів;
- пристосування освітніх програм до різноманітних можливостей дітей;
- надання дітям з особливими освітніми потребами можливості навчатися разом з однолітками у звичайних закладах освіти;
- відповідальність закладів освіти за створення сприятливих умов для навчання кожної дитини;
- реалізація інклюзивного навчання у закладах загальної освіти як найбільш ефективного способу задоволення освітніх потреб, запобігання дискримінації та раціонального використання бюджетних коштів.[62].

Ці принципи, у своєму сукупному втіленні, формують ідеологічну основу, на якій має будуватися вся подальша робота зі створення інклюзивного освітнього простору.

Інклюзивна освіта виконує низку суспільно значущих функцій, що виходять далеко за межі навчального процесу та мають довгостроковий стратегічний вплив на розвиток суспільства в цілому. М. Порошенко виокремлює наступні ключові функції, що розкривають її багатовимірність [55, с. 13]:

1. **Правова функція.** Ця функція є фундаментальною, оскільки забезпечує практичну реалізацію права дітей з ООП на освіту в умовах повної рівності, доступності та недискримінації. Вона проявляється у створенні нормативно-правової бази, що сприяє усуненню інституційних, організаційних бар'єрів, які традиційно обмежували доступ цієї категорії дітей до якісної освіти.

2. **Функція соціалізації.** Школа відіграє ключову роль у включенні дітей з ООП у соціокультурний простір. Ця функція полягає у засвоєнні ними соціальних норм, цінностей, комунікативних моделей та відповідних суспільних ролей через щоденну взаємодію з однолітками та дорослими.

3. **Виховна функція.** Інклюзивна освіта спрямована на формування в усіх без винятку учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків – толерантного, поважного та емпатичного ставлення до осіб з особливими потребами. Паралельно вона сприяє розвитку в самих дітей з ООП почуття власної гідності, самоповаги та усвідомлення себе повноправними членами суспільства.

4. **Освітня функція.** Безпосередньо забезпечує засвоєння дітьми з ООП системи академічних знань, практичних умінь та ключових компетентностей, необхідних для їхнього подальшого життя, продовження освіти та професійного становлення. Ця функція реалізується через адаптацію змісту, методів та засобів навчання.

5. Економічна функція. Має довгостроковий стратегічний характер і орієнтована на підготовку осіб з ООП до професійної діяльності та економічної самостійності. Ефективна інклюзивна освіта сприяє їхній майбутній самореалізації на ринку праці, зменшенню соціальної залежності та, як наслідок, зниженню економічного навантаження на соціальну систему держави.

Реалізація цих функцій у комплексі сприяє становленню інклюзивного, відкритого та соціально згуртованого суспільства.

Відповідно до Закону України «Про освіту», *інклюзивне освітнє середовище* визначається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Важливо підкреслити, що це поняття асоціативно не має зводитися лише до фізичної доступності (наприклад, наявності пандусів або ліфтів). Воно є значно ширшим і охоплює цілий комплекс умов, що включає психологічну атмосферу, ціннісні орієнтації, комунікативні практики та цілеспрямовані дії всієї шкільної спільноти, спрямовані на те, щоб кожна людина, незалежно від своїх особливостей, відчувала себе безпечно, комфортно, прийнято та мала реальні можливості для повноцінної самореалізації [18, с. 13].

Структура закладу освіти, що послідовно розвиває інклюзивне середовище, може бути представлена у вигляді низки взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів: формування сприятливої інклюзивної культури; організацію результативного управління та планування розвитку; надання підтримки дітям, які її потребують, і залучення учнів до взаємодії; активну участь батьків у шкільному житті; підготовлений педагогічний колектив; наявність доступних інформаційних ресурсів, належного матеріально-технічного забезпечення та необхідної інфраструктури; фінансові ресурси, що забезпечують стабільну діяльність закладу освіти [18, с. 13].

Узагальнюючи, Н. Трут виділяє такі ключові складові якісного інклюзивного освітнього середовища: культуру і комунікацію в закладі, команду психолого-педагогічного супроводу, батьків, інклюзивну компетентність педагогів, асистентський супровід, ППР та універсальний дизайн [77]. Кожен з цих елементів вимагає окремої ретельної розробки та інтеграції в єдину систему для соціалізації дитини з ООП.

Процес соціалізації, як центральний механізм інтеграції індивіда в суспільство, займає ключове місце в теорії психосоціального розвитку Е. Еріксона. Вчений наголошував, що успішне проходження кожної з вікових стадій, подолання внутрішніх криз та розв'язання основних конфліктів є запорукою формування здорової, соціально компетентної особистості. І навпаки, невдача на певному етапі призводить до стагнації, почуття неповноцінності та ускладнень у подальшій соціалізації [73]. Для дитини з ООП шкільне середовище є ключовим полем для проходження цих стадій, і наявність бар'єрів може серйозно порушити цей процес.

У межах соціальної моделі, яка переносить акцент з медичних діагнозів дитини на недоліки та обмеження самого середовища, учні з ООП стикаються з численними бар'єрами, що перешкоджають їхній повноцінній участі в освітньому процесі та соціальному житті школи. До таких бар'єрів належать: архітектурні та фізичні (недоступність приміщень, відсутність пандусів, ліфтів, спеціалізованого обладнання, що унеможливорює або ускладнює пересування та участь у заходах); організаційні, інформаційні (відсутність навчальних матеріалів у доступних форматах (шрифт Брайля, аудіоверсії, спрощені тексти), неадаптовані вебсайти тощо); психологічні та комунікаційні (найбільш поширені та глибокі бар'єри, що включають стереотипи, упередження, негативне або зневажливе ставлення з боку однолітків, педагогів та інших учасників процесу тощо) [1, с. 67].

Своєчасна ідентифікація, усвідомлення та системне усунення цих бар'єрів є визначальною умовою для створення справді інклюзивного

освітнього середовища, де соціалізація може відбуватися природним шляхом [22].

Для дитини, яка відчуває труднощі під час навчання та потребує постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі, у закладі освіти створюється команда психолого-педагогічного супроводу. Цей колегіальний орган є основною оперативною ланкою, що забезпечує реалізацію інклюзивного підходу на практиці. Відповідно до «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», психолого-педагогічний супровід визначається як комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка охоплює надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [46].

Цей процес має тривалий, динамічний характер і являє собою цілісну систему взаємопов'язаних напрямів діяльності, що охоплює п'ять основних складових:

1. Постійне відстеження медико-психологічного та психолого-педагогічного стану дитини з урахуванням змін у процесі її розвитку.

2. Забезпечення сприятливих соціально-психологічних умов, необхідних для гармонійного психічного розвитку дитини в середовищі однолітків і суспільстві загалом.

3. Надання системної психологічної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку через консультування, корекційні заходи та психологічний супровід.

4. Організація регулярної психологічної підтримки батьків, які виховують дітей з порушеннями розвитку, з метою підвищення їхньої обізнаності та емоційної стійкості.

5. Забезпечення повноцінної участі дітей з особливими освітніми потребами в житті соціуму з урахуванням їхніх психічних і фізичних можливостей [46].

Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу ґрунтується на етичних принципах: дотримання та відстоювання інтересів дитини з ООП; недопущення порушення її прав та дискримінації; дотримання конфіденційності; міжвідомча співпраця; обов'язкове залучення батьків; повага до індивідуальних особливостей дитини [18, с. 43].

До складу команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять керівник закладу освіти або вихователь-методист, педагоги, які безпосередньо працюють із дитиною, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, медичний працівник закладу дошкільної освіти, асистент дитини з особливими освітніми потребами, а також батьки або один із батьків дитини.

За потреби до команди можуть залучатися фахівці інклюзивно-ресурсного центру, інші педагогічні працівники, представники служби раннього втручання, які раніше здійснювали супровід дитини та її сім'ї, запрошені медичні спеціалісти (зокрема клінічний психолог, дитячий лікар-психіатр), фахівці системи соціального захисту населення, служби у справах дітей та інші спеціалісти. Їх залучення відбувається за ініціативою батьків дитини на підставі відповідної заяви та за умови обґрунтування необхідності участі таких фахівців і підтвердження їх професійної кваліфікації [46].

У формуванні інклюзивного освітнього середовища важливою є роль *сім'ї*. Психологічний клімат у сім'ї, тип ставлення батьків до особливостей розвитку їхньої дитини безпосередньо впливає на її самооцінку, мотивацію до навчання та успішність соціалізації.

На психологічному рівні сім'я проходить декілька стадій по сприйняттю дитини з ООП (рис. 1.2) [55].

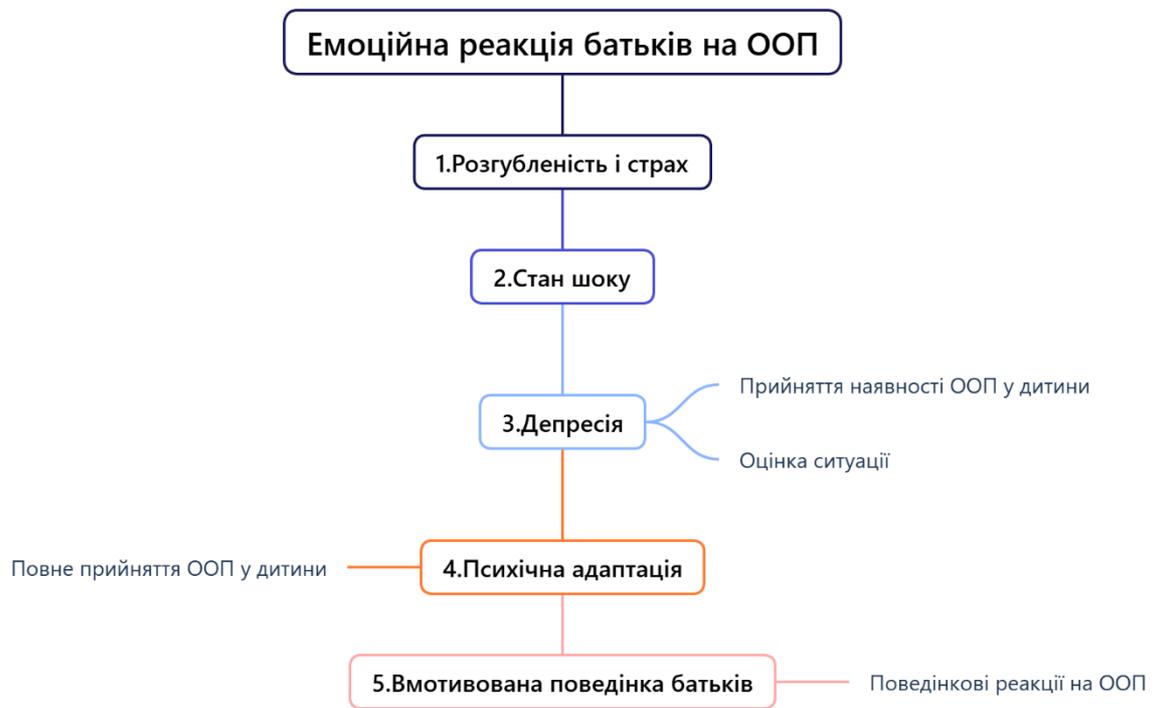


Рис. 1.2 Стадії сприйняття сім'ї дитини з ООП

Існує чіткий зв'язок між сприйняттям сім'єю дитини з ООП і можливістю її соціалізації. Водночас не можна різко розмежовувати назви типів батьків, оскільки вони бувають і змішаними, що представлені в таблиці 1.2 [88].

Таблиця 1.2

Ставлення батьків до дитини з порушеннями в розвитку (за В. Сомерс)

Ставлення	Реакція на ООП	Схема поведінки
Прийняття дитини з ООП	Сім'я приймає дитину з ООП, об'єктивно її сприймає, адекватно оцінює та виявляє справжню відданість дитини	Батьки не відчувають почуття провини чи неприязні до дитини з ООП. Головним їх девізом є: «Необхідно просто якого більшого там, де це можливо». У більшості випадків віра у власні сили та можливості дитини з ООП дає батькам внутрішню силу і підтримку
Реакція заперечення	Заперечується наявність ООП у дитини, що впливає на емоційний стан батьків	Плани щодо освіти і професії дитини з ООП свідчать про те, що ніякі обмеження не приймаються і не визнаються. Дитину виховують у дусі ретельності, батьки наполягають на високій успішності її діяльності
Реакція	Батьки переповнені	Мати проявляє надмірну любов,

надмірного захисту, протекції, опіки	почуттям жалю й співчуття, вони захищають дитину від усього небезпечного	батьки намагаються все зробити для дитини і за нею, тому вона може бути надмірно залежною. В інших випадках дитина з ООП формується пасивність, недостатність, психологічна і соціальна незрілість
Приховане неприйняття дитини з ООП	ООП вважається ганьбою	Негативне ставлення і відраза до дитини з ООП ховаються за найдивнішим, уважним вихованням. Батьки педантично намагаються бути хорошими мамою та татом
Відкрите неприйняття дитини	Дитина відкрито приймається з огидою, і батьки повністю усвідомлюють свої вороже почуття до неї	Для обґрунтування ворожих почуттів і подолання почуття провини за них батьки використовують психологічний захист. Суспільство, у тому числі вчителі, стало винне у всіх бідах.

Запорукою успішної соціалізації та навчання є ефективна співпраця закладу освіти з батьками, їхнє залучення до ухвалення рішень щодо навчання та виховання дитини. Батьки володіють унікальною, найбільш повною інформацією про розвиток, вподобання та особливості своєї дитини, що робить їх незамінними експертами в команді супроводу. Дуже важливою є їхня думка при визначенні цілей і завдань на навчальний рік та плануванні подальшої роботи. Постійна двостороння комунікація між адміністрацією, педагогами та батьками дозволяє мінімізувати стреси та конфлікти, забезпечити комфортне спілкування в дитячому колективі [18, с. 20].

Для успішного виховання дітей з ООП в сім'ї необхідно дотримуватися ряду умов: створення здорового мікроклімату, заснованого на довірі, взаємодопомозі та радості; надання дитині довіри та можливості для прояву самостійності, що сприяє самовихованню; виховання поваги до старших членів родини; а також узгодженість та єдність усіх сімейних вимог і підходів до виховання [33, с. 20–25].

Якісне впровадження інклюзії неможливе без висококваліфікованих, мотивованих та інклюзивно компетентних педагогічних кадрів. Роль *вчителя* в інклюзивному класі суттєво трансформується. Його мета полягає у наданні

цілісної педагогічної допомоги дітям з ООП в процесі соціалізації, створенні умов для їх самоствердження та соціальної інтеграції, наскільки це можливо з огляду на структуру порушень психофізичного розвитку [51, с. 182].

Вчителі є основними агентами шкільної соціалізації. Важливо розрізняти соціалізуючу та виховну функції педагога. Якщо реалізація виховної функції має на меті забезпечити опанування дитиною духовно-моральних, естетичних та інших загальнолюдських цінностей у певній ідеалізованій формі, то соціалізуюча функція передбачає практичну підготовку дитини з ООП до стосунків з реальним соціальним середовищем, яке, на відміну від педагогічно організованого, характеризується стихійністю, неоднозначністю, суперечливістю ідей і цінностей [55, с. 99].

Ключову роль у реалізації індивідуального підходу безпосередньо в класі відіграє *асистент вчителя*. Його основним завданням є допомога вчителю у забезпеченні особистісно орієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у практичній реалізації Індивідуальної програми розвитку (ІПР) для дитини з ООП [55, с. 120]. Асистент не є технічним помічником; він є активним учасником освітнього процесу, який спонукає учня з ООП до продуктивної взаємодії з однолітками, що сприяє його когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку. Асистент вчителя часто виступає ініціатором змін у організації освітнього середовища під конкретні потреби дитини.

Крім того, асистент вчителя виконує важливу роль посередника між школою та сім'єю. Він допомагає батькам налагодити продуктивний діалог з учителем, зрозуміти причини поведінки дитини в конфліктних ситуаціях, впоратися з тривогою та сумнівами, навчитися співвідносити очікуваний успіх навчання з реальними можливостями дитини, а також радіти навіть незначним, але дуже важливим для неї успіхам [37].

Згідно з поглядами Л. Лукьянчук, асистент вчителя у процесі роботи має виконувати низку специфічних функцій: формувати довірливі відносини з учнем з ООП, будучи на початку його помічником і захисником; неухильно

стежити за емоційним і фізичним станом дитини; допомагати їй розв'язувати конфліктні ситуації, заспокоювати, надихати і спонукати; координувати загальну діяльність учня та дозувати навчальне навантаження, запобігаючи перевтомі [40]. Таким чином, його діяльність охоплює навчальний і життєвий аспекти перебування дитини в школі.

Соціальна взаємодія є фундаментом процесу соціалізації, а її основою виступає *соціальна комунікація*, що ґрунтується на спілкуванні. Спілкування – це складне, багатовимірне явище, яке охоплює не лише мовленнєву активність, а й широкий спектр навичок: уміння ставити запитання й давати відповіді, правильно називати предмети, дії, події, розуміти та виконувати інструкції, а також підтримувати спонтанний діалог. Саме тому спілкування виступає ключовим чинником у формуванні особистості дитини. У контексті інклюзивного навчання воно відіграє особливо важливу роль: взаємодіючи з однолітками з типовим розвитком, дитина з особливими освітніми потребами спостерігає за їхньою поведінкою, мовленням, способами реагування та наслідує ці моделі. Отже, систематичне й організоване спілкування з ровесниками є необхідною умовою успішної соціалізації дитини [13].

Недостатній рівень сформованості навичок соціальної комунікації може виявлятися через труднощі як у вербальній, так і в невербальній сфері спілкування. Такі діти нерідко уникають зорового контакту, демонструють обмежену або відсутню міміку, не користуються жестами чи позами для вираження емоцій і потреб. Вони можуть мати складнощі у сприйнятті жестів, мови тіла інших людей та нерідко реагують на соціальні звернення чи ініціативи дорослих і однолітків неадекватно або незвично.

Під час оцінювання рівня розвитку соціально-комунікативних умінь фахівцям важливо звертати увагу на здатність дитини формулювати запитання, висловлювати прохання про допомогу, правильно вживати

займенники та прийменники. У процесі спілкування слід враховувати, як дитина називає предмети, дії, явища, чи вміє позначати емоції, ініціює діалог, дотримується інструкцій, ставить запитання соціального характеру, коментує дії інших та бере участь в обговоренні спільних тем. Не менш показовими є й способи привітання: чи дитина самостійно підходить, щоб привітатися, і чи відповідає на вітання інших.

Важливою частиною комунікації залишаються невербальні засоби — уміння підтримувати зоровий контакт, використовувати вказівні жести, реагувати рухами голови на знак згоди або незгоди. Крім того, слід враховувати прагматичні аспекти спілкування: чи змінює дитина гучність і тон голосу залежно від ситуації, чи здатна висловлювати власну думку й реагувати на позицію співрозмовника, чи вміє пристосовувати мовлення до контексту (наприклад, говорити тихіше в бібліотеці), змінювати тему бесіди або завершувати її своєчасно. Навичку можна вважати сформованою лише тоді, коли дитина здатна застосовувати її в різноманітних соціальних ситуаціях, а не лише під час навчання чи спостереження педагога [1, с.68-69].

Ще одним важливим аспектом, що впливає на соціалізацію, є *прояви небажаної поведінки* дітей з ООП. Поведінкові особливості можуть проявлятися у вигляді агресії (спрямованої на себе чи оточення), істерики, аутостимуляції (стереотипи), а також інших соціально неприйнятних форм поведінки, що заважають як самій дитині, так і оточуючим. Крім того, у дітей часто спостерігаються значні труднощі з адаптацією до змін у звичному розпорядку чи середовищі. Серед причин такої поведінки можна виділити: уникнення складних або неприємних вимог, прагнення досягти бажаного, привернення уваги (навіть у соціально неприйнятний спосіб), а також самостимуляцію – тобто отримання певних сенсорних відчуттів, необхідних дитині для саморегуляції [75].

Перелічені вище стереотипні прояви поведінки можуть суттєво ускладнювати процес засвоєння дитиною навчальних умінь і навичок: вона може не реагувати на вказівки педагога, а однолітки – уникати

спілкування з нею чи не бажати взаємодіяти. Подібна поведінка може виражатися у таких діях, як кусання нігтів, накручування волосся, постукування пальцями по поверхні, розхитування тулуба тощо. Під час сенсорного стимулювання дитина може залучати різні аналізаторні системи: зорову, слухову, нюхову, смакову, а також вестибулярну, тактильну й пропріоцептивну. Характер і сила проявів стереотипної поведінки можуть варіюватися залежно від емоційного стану — страху, тривоги, радості, нудьги чи стресу. Її причинами часто є особливості фізичного або психічного стану дитини, а також неможливість виразити емоції соціально прийнятним способом.

Наприклад, слухова стимуляція може проявлятися через повторювані звукові реакції: гудіння, наспівування, крики, ехолалію, клацання пальцями чи затуляння вух. Тактильна стимуляція виявляється через постійні рухи руками: дряпання, розминання пальців, смикання або навіть самоушкоджувальні дії. Під час зорової стимуляції дитина зосереджується на певних візуальних ефектах – стежить за обертанням предметів, миготінням світла, рухає пальцями перед очима, розмахує руками або впорядковує об'єкти у певній послідовності. Стимуляція вестибулярного апарату зазвичай супроводжується повторюваними рухами, наприклад, гойданням тіла вперед-назад, з боку в бік, обертанням чи стрибками. У разі нюхової стимуляції дитина може прилягати до людей або предметів, торкатися обличчям, облизувати чи пробувати на смак неїстівні речі [7].

Самостимуляція – це, по суті, механізм подолання певних емоцій та задач, спосіб саморегуляції. Тому різке або раптове усунення стереотипної поведінки не є бажаним і може мати негативні наслідки, посиливши тривогу дитини. Щоб зменшити інтенсивність та частоту стимуляції або навіть

припинити стереотипію, рекомендовано повільно та послідовно замінювати таку поведінку іншими діями, безпечнішими або ж більш соціально прийнятними. Змінна поведінка має забезпечити дитині той самий приємний, стимулювальний або заспокійливий ефект (наприклад, кусати спеціальну жуйку замість облизування пальців рук або використовувати тактильну іграшку-антистрес замість щипання себе) [1, с. 68-69].

Підсумовуючи наведене, слід відзначити, що найбільш характерні труднощі соціальної адаптації в освітньому середовищі проявляються переважно у сфері соціальної комунікації, взаємодії з оточенням і в різних формах небажаної поведінки дітей із психофізичними особливостями розвитку. Інтенсивність, тривалість і частота таких проявів можуть суттєво ускладнювати освітній процес, знижувати рівень засвоєння навчального матеріалу та впливати на соціальне становище дитини в учнівському колективі [1, с.68-69].

Таким чином, успішна соціалізація дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є багатофакторним процесом, ефективність якого визначається цілісністю та збалансованістю всього інклюзивного середовища. Провідними детермінантами успіху виступають: формування толерантного ставлення всіх учасників освітнього процесу, що безпосередньо впливає на зростання самоповаги та впевненості дитини в собі; створення доброзичливої психологічної атмосфери, що забезпечує безпеку та свободу для позитивної взаємодії з іншими дітьми, наслідування їх соціального досвіду; послідовна реалізація індивідуального підходу на основі ІПР, що дозволяє врахувати особистісний потенціал дитини та забезпечити її освітній прогрес; тісна співпраця з корекційними педагогами та іншими фахівцями, що значно підвищує ефективність як навчання, так і виховання; та організація спільної діяльності, що налагоджує ефективну співпрацю між педагогами, батьками, дитиною та однолітками, формуючи єдину команду [72]. Лише комплексний підхід від реалізації всіх цих чинників може забезпечити не формальну, а реальну інтеграцію дитини з ООП в суспільство.

Висновки до першого розділу

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом розвитку. Для дітей з ООП цей етап ускладнюється поєднанням вікових змін із наслідками первинного порушення розвитку, що зумовлює низку труднощів у когнітивній, емоційно-вольовій та комунікативній сферах. Характерними для таких дітей є підвищена тривожність, низька самооцінка, емоційна нестійкість. Разом із тим цей період є найбільш сприятливим для здійснення цілеспрямованого корекційного впливу та соціальної адаптації.

Адаптація дітей з ООП розглядається як активний, багатовимірний процес установаження рівноваги між індивідом і соціальним середовищем, що включає психологічний, соціальний і навчальний аспекти. Успішність адаптації зумовлюється готовністю дитини до шкільного навчання, підтримкою родини та професійною компетентністю педагогів. Водночас на заваді цього процесу можуть стояти бар'єри архітектурного, інформаційного, організаційного й психологічного характеру, що потребують усвідомленого подолання.

Інклюзивне освітнє середовище є умовою ефективної адаптації учнів з ООП, оскільки поєднує правові, педагогічні, соціальні та психологічні механізми підтримки. Його ефективність забезпечується діяльністю команди психолого-педагогічного супроводу, партнерською взаємодією з батьками, наявністю асистента вчителя та створенням позитивного мікроклімату в колективі. Інклюзивне середовище виконує низку функцій: правову, соціалізуючу, виховну, освітню та економічну.

Отже, адаптація учнів з особливими освітніми потребами є комплексним і динамічним процесом, що потребує системного психолого-педагогічного супроводу, індивідуального підходу та партнерства всіх учасників освітнього процесу на засадах рівності та діалогу.

РОЗДІЛ 2.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПРИ ПЕРЕХОДІ ВІД ПОЧАТКОВОЇ ДО БАЗОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика рівнів адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу у закладах освіти.

Для всебічного оцінювання процесу адаптації молодших школярів з ООП до освітнього процесу у закладах базової середньої освіти необхідно застосовувати комплексний підхід, що включає використання декількох взаємопов'язаних діагностичних методик. Такий підхід дозволяє не обмежуватися окремими аспектами адаптації, а оцінити її в цілісності та різноманітті проявів. Зокрема, доцільним є дослідження рівня тривожності, що допомагає виявити психологічний дискомфорт, пов'язаний з освітнім середовищем; мотиваційної сфери, яка визначає прагнення дитини до навчання та особистісного розвитку; емоційного стану під час навчальної діяльності, що дозволяє визначити переважаючі позитивних або негативних емоцій; а також рівня соціальної адаптованості та особливостей поведінки дитини, що є важливим для корекційної підтримки та індивідуалізації освітнього процесу.

Саме на основі такої комплексної діагностики можна формувати адекватну програму адаптаційної та корекційної роботи з учнями з ООП, визначати пріоритетні напрямки підтримки та коригувати освітнє середовище відповідно до потреб конкретної дитини. З урахуванням цього, для проведення дослідження було підібрано наступний комплекс діагностичних методик, що дозволяє отримати системну інформацію про психолого-педагогічні характеристики школярів та рівень їхньої адаптації до навчання.

Тест шкільної тривожності Філіпса (L. J. Phillips) – це стандартизована психодіагностична методика, спрямована на

виявлення рівня та структури тривожності, пов'язаної зі шкільним навчанням. Вона широко використовується у практиці українських психологів для дослідження емоційного стану молодших школярів, у тому числі дітей з ООП (додаток А).

Основна мета тесту: визначити, наскільки дитина відчувається комфортно в шкільному середовищі, які саме ситуації або чинники викликають у неї емоційне напруження, страх чи невпевненість. Методика дозволяє виявити як загальний рівень шкільної тривожності, так і окремі її компоненти, що проявляються у поведінці дитини.

Тест складається з 58 тверджень, на які учень відповідає «так» або «ні». Результати обробляються за восьми шкалами, що відображають різні аспекти шкільної тривожності[91]:

1. Загальна тривожність у школі.
2. Переживання соціального стресу.
3. Фрустрація потреби у досягненні успіху.
4. Страх самовираження.
5. Страх ситуації перевірки знань.
6. Страх не відповідати очікуванням оточення.
7. Низька фізіологічна стійкість до стресу.
8. Проблеми і страх у стосунках з учителями.

Інтерпретація результатів дозволяє психологу або педагогу оцінити рівень емоційної адаптованості дитини, визначити причини дезадаптації: надмірну вимогливість дорослих, невпевненість у собі, труднощі у спілкуванні чи страх перед навчальними оцінками.

Для дітей з особливими освітніми потребами цей тест є особливо цінним, адже допомагає вчасно виявити приховані емоційні бар'єри, які можуть ускладнювати процес адаптації до нових умов навчання та соціальної взаємодії.

Методика «Обери потрібне обличчя» (автори — Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен) є про'ктивним психодіагностичним інструментом, спрямованим на вивчення емоційного ставлення дитини до школи, навчальної діяльності, педагогів і однокласників. Вона належить до групи методик невербальної діагностики, що робить її особливо ефективною для роботи з молодшими школярами та дітьми з особливими освітніми потребами, які можуть відчувати труднощі у вербальному самовираженні.

Методика складається з низки запитань, до кожного з яких дитині пропонується обрати з-поміж трьох зображень обличчя те, яке найбільше відповідає її емоційному стану або ставленню до певної ситуації. Зазвичай використовуються малюнки із зображенням радісного, нейтрального та сумного обличчя.

Приклади запитань:

- Як ти почуваєшся, коли йдеш до школи?
- Як ти ставишся до свого вчителя (вихователя)?
- Як ти почуваєшся під час уроків?
- Як тобі з однокласниками?
- Як ти почуваєшся, коли отримуєш завдання або відповідаєш біля дошки?

Інтерпретація результатів ґрунтується на аналізі кількості позитивних, нейтральних і негативних виборів. Переважання позитивних відповідей свідчить про емоційно комфортне ставлення до школи, високий рівень адаптації та позитивне сприйняття навчального процесу. Переважання нейтральних обличчя може вказувати на байдужість або емоційну нестійкість. Домінування сумних обличчя сигналізує про наявність емоційного дискомфорту, підвищену тривожність, страх перед навчальною діяльністю чи негативне ставлення до шкільного середовища.

Методика має низку переваг: вона швидка у проведенні, зрозуміла для дітей будь-якого рівня розвитку, не викликає напруження, а також дозволяє

отримати достовірну інформацію про внутрішні переживання дитини, навіть якщо вона не може їх усвідомлено вербалізувати.

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами цей інструмент особливо цінний, адже допомагає виявити емоційні труднощі у процесі адаптації, оцінити комфортність освітнього середовища.

«Карта спостережень» Д. Стотта – це діагностична методика, призначена для вивчення рівня соціально-психологічної адаптації дитини в шкільному середовищі. Її розробив Дуглас Стотт (D. Stott) з метою отримання об'єктивних даних про поведінку учнів у процесі навчання та спілкування. Методика ґрунтується на систематичному спостереженні за поведінкою дитини у природних для неї умовах, тобто під час уроків, перерв, спілкування з однолітками, участі в іграх чи позакласній діяльності (додаток Б).

Основою методу є спеціальна карта спостережень, що містить приблизно 16–20 поведінкових індикаторів, які відображають емоційний стан, соціальну взаємодію, навчальну активність, рівень самоконтролю та реакції на труднощі. Кожен індикатор оцінюється педагогом або психологом за частотою прояву.

Типові показники, які аналізуються за методикою:

- частота проявів агресії або конфліктності;
- схильність до замкненості, уникнення контактів;
- рівень тривожності, страху, плаксивості;
- уважність, працездатність, організованість;
- реакції на зауваження, невдачі чи зміни ситуації;
- відповідальність та самостійність у виконанні завдань.

Мета методики – виявити ознаки дезадаптації, труднощі у спілкуванні, емоційній сфері або навчальній діяльності, що можуть перешкоджати успішному включенню дитини в шкільне життя.

Інтерпретація результатів проводиться шляхом підрахунку балів за кожним показником і визначення загального профілю поведінки. Високі

показники дезадаптації свідчать про наявність емоційної напруженості, соціальної ізоляції або поведінкових проблем. Середні значення можуть вказувати на окремі труднощі адаптації, пов'язані з новими умовами навчання. Низькі показники демонструють позитивну соціальну адаптацію, врівноваженість і здатність до ефективної взаємодії.

Методика «Готовність до середньої школи» призначена для оцінювання рівня підготовленості учнів початкової школи, зокрема четвертокласників, до переходу в середню ланку освіти. Вона спрямована на виявлення сформованості навчальної мотивації, пізнавальної активності, логічного мислення, мовленнєвого розвитку та емоційної готовності до нових умов навчання (додаток В).

Дослідження проводиться у формі тестування, яке включає завдання різного типу: відкриті запитання, вправи на визначення закономірностей, мовні та математичні завдання, а також короткі творчі відповіді. Результати дозволяють оцінити, наскільки дитина усвідомлює цінність навчання, вміє аналізувати, узагальнювати інформацію, логічно мислити й володіє необхідними навчальними навичками. Особливу увагу приділяють відповідям, що відображають ставлення дитини до школи, рівень тривожності та очікування від навчання.

Отримані показники допомагають педагогам і психологам визначити рівень адаптаційної готовності учнів, своєчасно виявити труднощі в когнітивній або мотиваційній сферах, а також спланувати індивідуальну підтримку дітей, зокрема тих, які мають особливі освітні потреби. Методика може застосовуватися як у груповій, так і в індивідуальній формі, що забезпечує її гнучкість та практичну цінність у шкільній психологічній діагностиці.

Методика «Готовність до середньої школи» не призначена для застосування щодо учнів, які навчаються за адаптованими або модифікованими навчальними програмами. Це пояснюється тим, що завдання тесту передбачають стандартні вимоги до навчальної та пізнавальної

діяльності, які можуть не відповідати можливостям дітей з особливими освітніми потребами. У таких випадках результати методики не відображатимуть об'єктивний рівень готовності дитини до навчання у середній школі, і для оцінки адаптаційної готовності рекомендується використовувати спеціалізовані інструменти, адаптовані до індивідуальних можливостей дитини.

Методика «Анкета вивчення мотивації навчання школярів 4–7 класів» призначена для оцінки мотивів навчальної діяльності школярів та визначення рівня їхньої внутрішньої мотивації до навчання. Анкета дозволяє виявити, наскільки учень зацікавлений у навчанні, чи сприймає його як засіб особистісного розвитку, соціальної інтеграції, досягнення оцінок або як ігрову активність (додаток Д).

Процедура дослідження полягає у заповненні дитиною серії завершених пропозицій, до яких запропоновані декілька варіантів відповідей. Дитині необхідно обрати два варіанти, що найбільш точно відображають її ставлення до навчання та мотиваційні пріоритети. Анкета охоплює різні аспекти мотивації: навчальний, соціальний, оцінковий, позиційний, ігровий та зовнішній мотив.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за окремими мотивами, що дозволяє класифікувати рівень мотивації учня від дуже високого до низького. Навчальний мотив характеризує зацікавленість дитини у засвоєнні знань і навичок; соціальний – орієнтацію на майбутні професійні або соціальні цілі; оцінковий – прагнення отримати схвальні оцінки; позиційний – бажання підвищити свій статус у класі чи серед дорослих; ігровий – фокус на грі та спілкуванні; зовнішній – відсутність власної внутрішньої мотивації, відвідування школи лише за примусом.

Методика дозволяє визначити домінуючі мотиви, що є важливим для корекції навчальної діяльності та створення умов індивідуалізованої підтримки, особливо для учнів з особливими освітніми потребами [8].

З метою розроблення методичних рекомендацій щодо підвищення рівня адаптації молодших школярів з ООП до умов навчання в закладах базової середньої освіти нами було проведено *психолого-педагогічне дослідження*, спрямоване на емпіричне вивчення особливостей їхньої включеності в освітнє середовище.

Мета констатувального етапу – емпірично визначити рівень та особливості адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до умов навчання в закладах базової середньої освіти.

Завдання дослідження:

- сформулювати репрезентативну вибірку учнів молодшої школи з різними типами труднощів;
- провести комплексну діагностику готовності молодших школярів з особливими освітніми потребами до умов навчання в закладах базової середньої освіти;
- здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних;
- визначити провідні чинники дезадаптації та характерні труднощі учнів з ООП.

Дослідження було реалізовано у три *етапи*:

1. Підготовчий етап – відбір закладів освіти, формування вибірки, отримання згоди батьків, підготовка діагностичного інструментарію дослідження;
2. Діагностичний етап – проведення методик, заповнення карт спостереження педагогами й психологами;
3. Аналітичний етап – обробка даних, інтерпретація результатів, формулювання висновків, методичних рекомендацій.

Дослідження проводилося на базі 15 закладів базової середньої освіти м. Києва протягом квітня-травня 2025 року.

Загальна вибірка становила 38 учнів 4 класів, які мають встановлений статус дитини з ООП і навчаються в інклюзивних класах.

Вибірка формувалася методом випадкового відбору з урахуванням різних типів ООП для забезпечення репрезентативності (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки дослідження за типами труднощів та рівнями освітньої підтримки

Категорія труднощів	Кількість учнів	% від вибірки	Рівень освітньої підтримки (кількість учнів / % від категорії)
Інтелектуальні труднощі	11	28.9%	2-й рівень: 5 учнів (45.5%) 3-й рівень: 4 учні (36.4%) 4-й рівень: 2 учні (18.2%)
Функціональні труднощі	10	26.3%	2-й рівень: 6 учнів (60.0%) 3-й рівень: 3 учні (30.0%) 4-й рівень: 1 учень (10.0%)
Соціоадаптаційні і труднощі	9	23.7%	2-й рівень: 5 учнів (55.6%) 3-й рівень: 3 учні (33.3%) 4-й рівень: 1 учень (11.1%)
Навчальні труднощі	5	13.2%	2-й рівень: 3 учні (60.0%) 3-й рівень: 2 учні (40.0%)
Фізичні труднощі	3	7.9%	3-й рівень: 2 учні (66.7%) 5-й рівень: 1 учень (33.3%)
Разом:	38	100%	

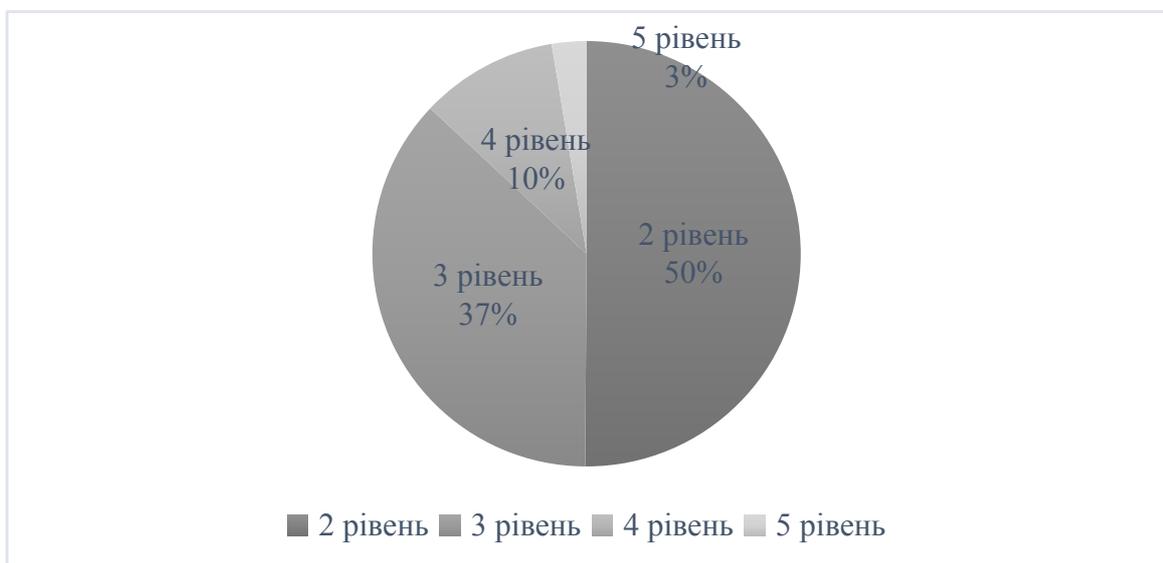


Рис. 2.1 Загальний розподіл рівнів освітньої підтримки у вибірці (у %)

Таким чином, аналіз даних табл. 2.1 та рис. 2.1. показує, що переважна більшість дітей у вибірці (86.8%) потребують легкої та помірної підтримки (2-й та 3-й рівні). Наявність учнів з тяжким (4-й рівень) та найтяжчим (5-й рівень) ступенем підкреслює актуальність питання надання якісної індивідуальної підтримки щодо адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до умов навчання в закладах базової середньої освіти.

Отримані результати діагностики рівня шкільної тривожності (тест Філіпса) засвідчили загальну тенденцію до підвищеного рівня тривожності в учнів з ООП.

Загальний рівень шкільної тривожності серед учнів з ООП виявився критично високим. Аналіз загальної кількості розбіжностей відповідей з ключем тесту дав змогу визначити, що високий рівень тривожності мають 16 дітей (42.1%), підвищений рівень – 15 дітей (39.5%), нормальний рівень – 7 дітей (18.4%) (рис. 2.2).

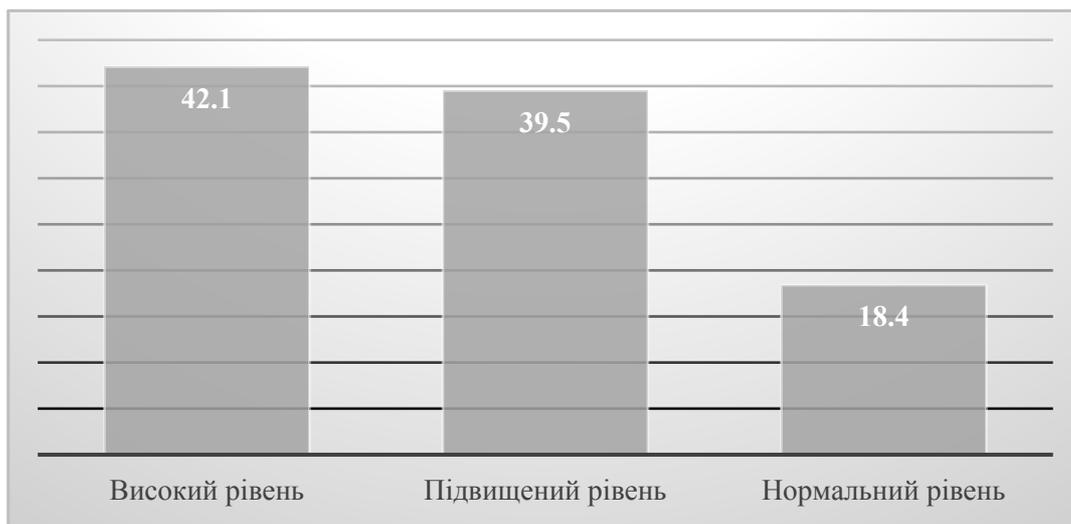


Рис. 2.2 Загальний рівень шкільної тривожності учнів з ООП (у %)

Як демонструють результати, понад 80% дітей з особливими потребами демонструють підвищений або високий рівень шкільної тривожності.

Аналіз за окремими факторами тривожності дозволив виявити найбільш проблемні фактори, що викликають стрес у дітей з ООП (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати діагностики за шкалами тесту шкільної тривожності Філіпса

Фактор (синдром) тривожності	% учнів з високими показниками
1. Страх ситуації перевірки знань	73.7%
2. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	65.8%
3. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	63.2%
4. Фрустрація потреби в досягненні успіху	57.9%
5. Загальна тривожність у школі	55.3%
6. Переживання соціального стресу	47.4%
7. Низька фізіологічна опірність стресу	39.5%
8. Страх самовираження	34.2%

Для учнів з інтелектуальними труднощами (рівні підтримки 3-4) найвищі показники були за шкалою «Фрустрація потреби в досягненні успіху». Вони часто відповідали «так» на твердження типу «Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?» (№51). Для дітей з соціоадаптаційними труднощами домінували шкали «Страх самовираження» та «Переживання соціального стресу». Їхні відповіді свідчили про біль у ситуаціях, де потрібно було висловлювати думку («Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?» – №27) або коли вони відчували себе виключеними з колективу («Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?» – №15).

Таким чином, емоційний стан значної більшості учнів з ООП (81,6%) у шкільному середовищі є дезадаптивним і характеризується як стійко підвищена або висока тривожність. Фрустрація потреби в успіху свідчить про те, що багато дітей з ООП вже внутрішньо змирилися з невдачами. Соціальна

складова є менш критичною, ніж академічна. Однак саме соціальна підтримка однолітків може стати ключовим ресурсом для подолання навчального стресу.

Результати дослідження емоційного ставлення до школи (методика «Обличчя») показали, що в учнів з ООП переважають негативні та нейтральні реакції (рис. 2.2).

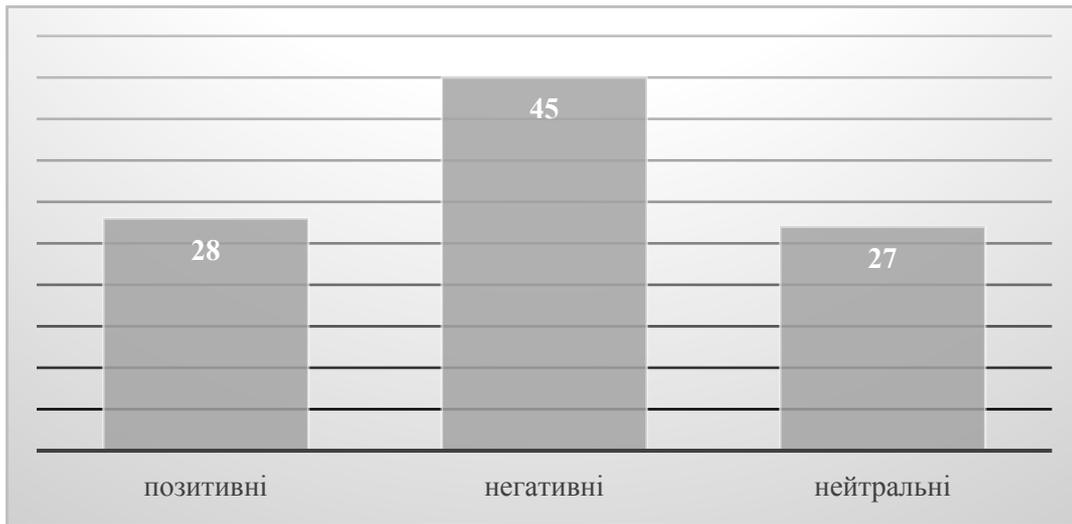


Рис. 2.3. Результати дослідження емоційного ставлення до школи (методика «Обличчя»), у %

Для вивчення поведінкових проявів дезадаптації у природному шкільному середовищі було використано «Карту спостережень» Д. Стотта. Методика дозволила виявити загальний рівень непристосованості та конкретні симптомокомплекси (синдроми), що переважають у поведінці учнів з ООП. Спостереження проводилися вчителями та шкільними психологами протягом 2 місяців.

Загальний рівень дезадаптації серед учнів з ООП є значно підвищеним. Розрахунок сумарного коефіцієнта дезадаптації показав наступні дані (рис. 2.4).

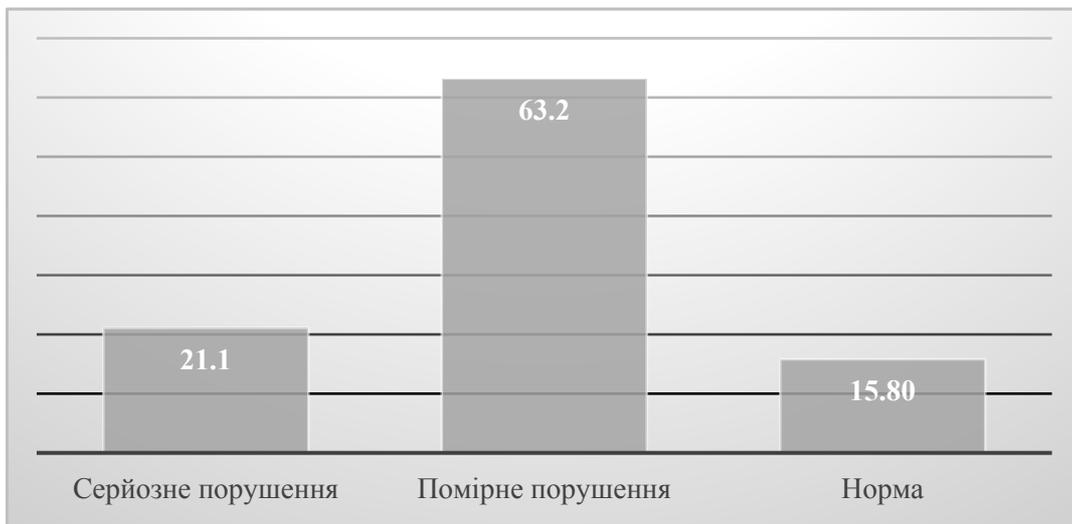


Рис. 2.4. Загальний коефіцієнт дезадаптації учнів з ООП

Одже, 84.2% дітей з ООП демонструють помірні або серйозні ознаки шкільної дезадаптації. Аналіз за окремими симптомокомплексами дозволив виявити найбільш проблемні сфери поведінки (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати діагностики за симптомокомплексами «Карти спостережень» Д. Стотта

Симптомокомплекс (СК)	% учнів з вираженими ознаками	Коротка інтерпретація результатів
I. НН – Недовіра до нового	55.3%	Діти проявляють надмірну обережність, сором'язливість, уникають нових завдань та ініціативи.
VIII. ВД – Ворожість до дітей	52.6%	Часті конфлікти, дражніння, агресивність у відносинах з однолітками.
IX. Н – Невгамовність	50.0%	Низька концентрація уваги, неусидливість, безвідповідальність у навчанні.
VI. ТД – Тривога до дітей	47.4%	Непевність у прийнятті однолітками, що проявляється як нав'язливість або, навпаки, ізоляція.
II. Д – Депресія	19.5%	Коливання настрою, апатія, втомлюваність, відсутність інтересу до навчання та ігор.
V. ВД – Ворожість до дорослих	34.2%	Негативізм, неслухняність, відкрита або прихована агресія у відносинах з вчителями.

X. ЕН – Емоційна напруга	31.6%	Загальна тривожність, інфантильність, відчуття себе «козлом відпущення».
VII. А – Асоціальність	28.9%	Байдужість до соціальних норм, відсутність зацікавленості у схваленні дорослих.
IV. ТВ – Тривожність до дорослих	26.3%	Надмірне прагнення заслужити схвалення вчителя шляхом «підлешування» або постійної потреби у увазі.
XI. НС – Невротичні симптоми	23.7%	Наявність гризіння нігтів, заїкання, що свідчить про високий рівень психологічного напруження.
III. У – Уникання контактів	21.1%	Соціальна відстороненість, «відчуженість», життя у власному світі.
XV. ХО – Хворобливість	18.4%	Часті скарги на самопочуття (головний біль, нудота), що можуть мати психосоматичну природу.
XII. С – Неприятливе середовище	15.8%	Соціально-побутові проблеми, що впливають на навчання (неохайність, пропуски занять).
XIV. РВ – Розумова відсталість	13.2%	Констатація значних навчальних труднощів, що відповідає структурі вибірки.
XVI. Ф – Фізичні дефекти	7.9%	Наявність діагностованих фізичних обмежень.
XIII. СР – Статевий розвиток	0%	У межах норми для досліджуваного віку.

Якісний аналіз виявив зв'язок між типами труднощів та домінуючими синдромами. Для дітей з інтелектуальними труднощами (рівні підтримки 3-4) найбільш характерними були синдроми «Невгамовність» (IX) та «Депресія» (II), що проявся у неможливості зосередитись на довготривалій роботі та швидкій втраті інтересу через попередні невдачі.

Для дітей з соціоадаптаційними труднощами домінували синдроми «Ворожість до дітей» (VIII) та «Тривога до дітей» (VI), що формувало замкнуте коло: бажання спілкування супроводжувалось невпевненістю, що призводило до агресивних або невмілих спроб контакту, і, як наслідок, до відторгнення з боку однокласників.

Таким чином, поведінковий портрет дезадаптації учнів з особливими освітніми потребами (ООП) постає складним та багатокомпонентним явищем,

в основі якого лежить переплетення проблем у сфері соціальної взаємодії та емоційно-вольової саморегуляції. Зокрема, найвиразніше у цих учнів проявляються такі труднощі, як недовіра до оточення, ворожість, підвищена тривожність і схильність до емоційних перевантажень. Ситуація ускладнюється тим, що ці складності співіснують з академічними труднощами, що створює подвійне навантаження.

Аналіз соціального середовища інклюзивного класу свідчить про його високий рівень стресогенності для дітей з ООП. Здебільшого, інтегративний простір не завжди забезпечує відчуття безпеки, оскільки діти часто зіштовхуються з труднощами у взаємодії з однолітками.

Окрему увагу заслуговує те, як діти з ООП сприймають власну участь у навчальному процесі. Високі показники за синдромами «Недовіра до нового» та «Невгамовність» вказують на гостру реакцію на навчання як на потенційно загрозливу ситуацію.

Аналіз результатів тесту Філіпса та дані, отримані за методикою Стотта дає змогу зробити висновок про існування тісного зв'язку між внутрішнім емоційним напруженням (тривожністю) й проявами дезадаптивної поведінки у шкільному середовищі.

Для вивчення структури та рівня навчальної мотивації було застосовано спеціалізовану анкету, що дозволяє виявити домінуючі мотиви навчання учнів з ООП. Аналіз зосереджений на шести основних типах мотивації: навчальній, соціальній, позиційній, оцінковій, ігровій та зовнішній.

Загальний рівень навчальної мотивації серед учнів з ООП є незадовільним. Більшість дітей демонструють знижений або низький рівень зацікавленості у навчанні як особистісно значимій діяльності (рис. 2.5).

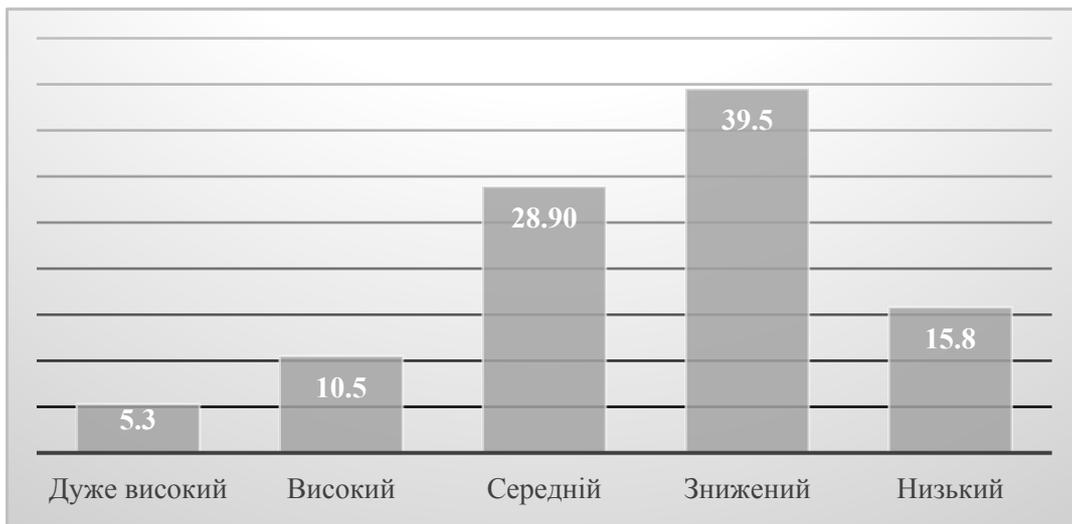


Рис. 2.5 Загальний рівень навчальної мотивації учнів з ООП (у %)

Як свідчать результати, лише 15.8% дітей мають високий або дуже високий рівень мотивації, тоді як понад 55% опинилися на зниженому та низькому рівнях.

Таблиця 2.4

Структура домінуючих мотивів навчання учнів з ООП

Тип мотивації	Суть мотиву	% учнів, у яких цей мотив є домінуючим
Оцінковий	Навчання заради отримання гарної оцінки, похвали від дорослих.	39.5%
Зовнішній	Навчання через примус, бажання уникнути покарання.	23.7%
Ігровий	Інтерес до школи обмежується можливістю спілкування та ігор.	15.8%
Соціальний	Розуміння важливості навчання для майбутньої професії.	10.5%
Позиційний	Бажання підвищити свій статус серед однолітків.	7.9%
Навчальний	Інтерес до знань, радість від пізнання нового.	2.6%

Якісний аналіз відповідей підтверджує статистичні показники. Наприклад, на запитання «Я намагаюся вчитися краще, щоб...» переважна більшість обирала варіанти а) отримати гарну оцінку та г) мені купували гарні, дорогі речі. Відповідь на запитання «Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий, то я...» часто була г) намагаюся розібратися, що б не отримати

погану оцінку, що свідчить про мотивацію «від уникнення невдачі», а не «досягнення успіху».

Аналіз результатів анкетування учнів з особливими освітніми потребами дозволяє виокремити певні закономірностей у структурі їх навчальної мотивації. Провідною характеристикою є домінування зовнішньої мотивації: освітня діяльність таких учнів переважно підтримується зовнішніми стимулами, до яких належать отримання оцінок, схвалення. Натомість внутрішня мотивація, пов'язана із задоволенням від самого процесу пізнання, майже не фіксується. Значна частина опитаних учнів розглядає навчальний процес не як цінність і простір для особистісного зростання, а радше як обов'язкову діяльність або спосіб досягнення ситуативної вигоди.

Комплексна інтерпретація анкетних результатів виявляє необхідність переорієнтації стратегій підтримки учнів з ООП. Актуальним завданням є формування внутрішньої мотивації.

Отже, результати констатувального експерименту демонструють недостатній рівень адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами. Понад 80% учнів мають ознаки емоційної дезадаптації. Мотиваційна сфера цих учнів переважно детермінована зовнішніми стимулами, такими як оцінки або схвалення, тоді як внутрішня потреба до навчання є сформованою недостатньо. Водночас соціальне середовище класу виявляє потенціал до адаптації. Позитивні стосунки з однокласниками створюють передумови для впровадження групових та парних форм навчання, а також для розроблення і реалізації програм соціально-емоційного розвитку.

Отримані дані визначають необхідність розроблення та впровадження комплексу На основі виявлених проблем постає необхідність створення комплексу психолого-педагогічних умов адаптації учнів з особливими освітніми потребами при зарахуванні до закладів базової середньої освіти.

2.2. Психолого-педагогічні умови адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти

Ефективна адаптація учнів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу у закладах базової середньої освіти потребує комплексного підходу, що реалізується на кількох рівнях взаємодії. На *макрорівні (організаційному рівні)* важливо створити універсальний дизайн освітнього середовища, який включає фізичну доступність приміщень, адаптацію навчальних матеріалів, впровадження інклюзивних принципів організації навчання та формування культури взаємоповаги в школі. На *мезорівні (класному рівні)* актуально сформувати продуктивних видів взаємодії між учнями з ООП та їхніми однокласниками, що забезпечує соціальну інтеграцію, розвиток соціальних навичок, толерантності та емпатії. На *мікрорівні (індивідуальному рівні)* важливо реалізувати психолого-педагогічний супровід сім'ї та учня з ООП, який включає індивідуальну діагностику, консультування батьків, корекційну роботу та персоналізовані рекомендації щодо розвитку та адаптації дитини.

Такий багаторівневий підхід відповідає сучасним концепціям соціального розвитку дитини. Зокрема, теорія соціального навчання А.Бандури підкреслює роль оточення та моделювання поведінки у формуванні соціальних навичок і цінностей, що є особливо актуальним для дітей з ООП [86]. Взаємодія з однолітками та дорослими у спеціально організованому середовищі сприяє формуванню позитивних звичок, розвитку мотивації до навчання та внутрішньої саморегуляції. Крім того, доцільним є взяття до уваги концепції екології розвитку (У.Бронфенбреннер), яка визначає дитину як елемент багаторівневої системи взаємозалежних середовищ (мікросистема, мезосистема, екзосистема), що впливають на її соціалізацію та адаптацію [87].

Саме з урахуванням цих теоретичних основ та на основі емпіричного дослідження були визначені *психолого-педагогічні умови адаптації учнів з*

особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти, що забезпечують цілісність і системність процесу:

- створення універсального дизайну закладу освіти;
- формування продуктивних взаємин у класному колективі;
- психолого-педагогічний супровід сім'ї учня з ООП (рис.

2.6)

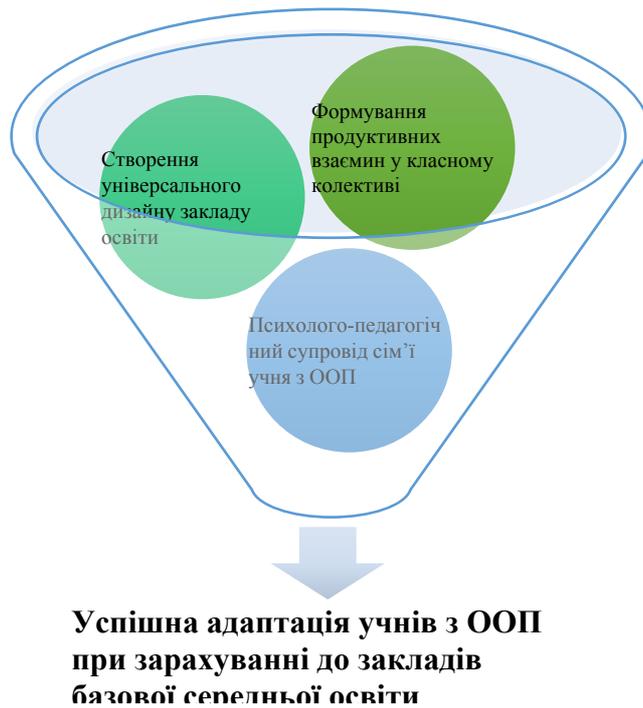


Рис. 2.6 Психолого-педагогічні умови адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти

Впровадження кожної з цих умов потребує системної та спільної діяльності всіх фахівців, залучених у роботі закладу середньої освіти. Тому доцільно розглянути ці умови детальніше.

Першою визначеною нами умовою є *створення універсального дизайну закладу освіти*. Концепція універсального дизайну, вперше систематизована Роном Мейсом у 1989 році, розглядається як фундаментальний підхід до проектування середовища, продуктів та комунікацій, що забезпечує їх максимальну придатність для використання найширшим колом осіб без необхідності подальших адаптацій [27, с. 63-64]. В освітньому контексті

України це поняття законодавчо закріплено як «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [58].

Універсальний дизайн в освіті ґрунтується на семи фундаментальних принципах, що визначають його сутність та напрями впровадження:

1. Рівність і доступність використання – забезпечення однакових засобів реалізації освітніх можливостей для всіх учасників навчального процесу.

2. Гнучкість використання – передбачення широкого спектра індивідуальних налаштувань з урахуванням особливих потреб користувачів.

3. Просте та інтуїтивне використання – забезпечення зрозумілості та доступності незалежно від досвіду, освіти, мовних компетенцій чи віку користувача.

4. Сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей – ефективне донесення інформації незалежно від зовнішніх умов або індивідуальних особливостей сприйняття.

5. Толерантність до помилок – мінімізація ризиків та шкідливих наслідків випадкових або ненавмисних дій.

6. Мінімізація фізичних зусиль – розрахованість на незначні фізичні ресурси користувачів та зниження рівня стомлюваності.

7. Наявність необхідного простору та розмірів – забезпечення достатнього простору для маневру та різноманітних дій незалежно від фізичних параметрів користувача [79, с. 9].

Тобто універсальний дизайн у закладі освіти – це комплексний підхід, що передбачає не лише фізичне облаштування освітнього середовища для дітей з обмеженими фізичними можливостями, а й організацію навчального процесу

таким чином, щоб він був доступним, гнучким і ефективним для всіх учнів незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Особливу увагу слід приділити впровадженню педагогічних стратегій, що підтримують універсальний дизайн (табл. 2.5) [79].

Таблиця 2.5

Стратегії навчання, що підтримують універсальний дизайн (УД)

Стратегія навчання	Ключові елементи	Відповідні принципи УД
Диференційоване навчання	Адаптація змісту, процесу та результатів навчання; зміна темпу, методів викладання та рівня складності; групова робота за здібностями, інтересами та навчальними стилями.	Гнучкість використання; рівність і доступність.
Кооперативне навчання	Об'єднання в малі гетерогенні групи; спільна робота над завданнями; взаємне навчання; соціальна взаємодія.	Рівність і доступність; мінімізація фізичних зусиль.
Тематичне навчання	Інтеграція навчального матеріалу навколо центральної теми; використання різноманітних засобів подачі інформації.	Просте та інтуїтивне використання; сприйняття інформації.
Альтернативне навчання/навчання у громаді	Організація навчання в альтернативних середовищах; практичний досвід; дослідницька діяльність.	Гнучкість використання; толерантність до помилок.
Стратегії організації навчання	Навчання навичкам самоорганізації; моделювання навчальних стратегій; поетапне формування навичок.	Просте та інтуїтивне використання; толерантність до помилок.

Ефективність універсального дизайну в освіті значно підвищується через інтеграцію допоміжних технологій, які виступають ефективними інструментами для індивідуалізації навчального процесу та засвоєння навчальної програми [79, с. 17]. Найбільш успішне впровадження принципів універсального дизайну досягається, коли вони інтегровані в навчальну програму з самого початку її розробки, хоча педагоги можуть успішно впроваджувати їх і в повсякденну практику.

Створення освітнього середовища на засадах універсального дизайну забезпечує рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу – як учнів з особливими освітніми потребами, так і їх батьків, педагогів та інших членів шкільної спільноти [27, с. 63-64]. Це особливо актуально для України, де питання впровадження універсального дизайну в закладах загальної середньої освіти залишається гострим та потребує системного підходу.

Однією з важливих психолого-педагогічних умов успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до закладів освіти є *формування продуктивних взаємин у класному колективі*. Ця умова спрямована на подолання соціально-адаптаційних труднощів, з якими стикаються такі учні, зокрема проблем у взаємодії з однокласниками та залученні до життя колективу. Соціальна інтеграція дітей з ООП безпосередньо впливає на їхній емоційний комфорт, мотивацію до навчання та загальну ефективність освітнього процесу.

Для дитини з ООП, яка прийшла навчатися до закладу середньої освіти, найважливішим є створення загальної атмосфери прийняття та підтримки. Якщо колектив школи ставиться до такої дитини як до звичайного школяра (з урахуванням її особливих потреб), це ставлення передається однокласникам. У результаті діти надають посильну допомогу, що сприяє почуттю вільної поведінки та зменшенню бар'єрів у спілкуванні.

Формування продуктивних взаємин також сприяє соціалізації учнів з ООП, усвідомленій адаптації до оточуючої дійсності та поступовій інтеграції їх у систему суспільних відносин. Емоційне благополуччя школярів у системі міжособистісних взаємовідносин, які складаються у колективі, впливає на їхній розвиток, життєві орієнтири та поведінку в соціумі. Для дітей з ООП, які часто стикаються з ізоляцією, це має вирішальне значення.

Аналіз наукових джерел [2; 54; 4] дозволяє визначити основні напрями формування продуктивних взаємин для дітей з ООП:

1. Забезпечення соціальної взаємодії та дружби з однолітками. Це передбачає попередження дезадаптації таких учнів у класному колективі. Шкільні психологи, соціальні педагоги та учителі повинні корегувати взаємини школярів з ООП із однолітками. Основна увага при цьому має звертатись на форми спільної діяльності, моделювання соціальних відносин, формування емпатії, співчуття та розуміння.

2. Використання методів тимбілдингу та групової роботи. Для розвитку згуртованості колективу ефективним є застосування соціально-психологічного тренінгу, який включає командні ігри, арт-терапевтичні вправи та вправи на формування довіри. Такі методи сприяють створенню об'єднаної команди, усуненню проявів конкуренції та формуванню відчуття спільної справи. Групова робота на уроках дає змогу учням набути навичок спілкування та співпраці, а також зменшує рівень тривожності, оскільки діти в невеликих групах почуваються безпечнішими. Для дітей з ООП це особливо важливо, оскільки вони часто є менш активними у великому колективі.

3. Створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Завданням класних керівників є формування в колективі атмосфери доброзичливості, відкритості та взаєморозуміння. Це включає проведення бесід на теми морально-етичних цінностей, таких як «Уроки доброти», «Почуття. Емоції», що сприяє розумінню життєво важливих понять: «вдячність», «радість», «співчуття», «доброта» тощо. Також важливо залучати дітей з ООП до різноманітних заходів: конкурсів, круглих столів, екскурсій, спортивних заходів, що сприяє їх соціальній активності та інтеграції.

4. Робота з самооцінкою та самостійністю дітей з ООП. Для успішної адаптації важливими якостями є незалежність та вміння брати участь у груповій діяльності. Соціальний педагог має допомагати вчителю формувати в учнів з ООП здатність бути самостійними та готовими до роботи у групі. Це включає навчання елементарним навичкам самообслуговування та індивідуальної гігієни, що сприяє їхній самовпевненості.

5. Співпраця з колективом фахівців. Налагодження продуктивної взаємодії дітей з ООП з членами команди психолого-педагогічного супроводу можливе через створення позитивних стосунків, формування в учнів самоповаги та поваги до дорослих, а також навчання фахівців демонструвати соціально схвалену поведінку. Важливо, щоб допомога спеціалістів була доречною та не перевищувала необхідну, щоб у дитини з ООП не сформувалась залежність.

Третьою психолого-педагогічною умовою є *психолого-педагогічний супровід сім'ї учня з ООП*. Сім'ї, що виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП), належать до найбільш уразливих соціальних груп. Поява дитини з порушеннями психофізичного розвитку суттєво впливає на структурно-функціональні особливості сім'ї, зумовлюючи якісні зміни в її життєдіяльності. Дослідження свідчать, що батьки таких дітей характеризуються вираженою стурбованістю, високим рівнем тривожності, соціальною боязкістю та схильністю до ізоляції. Ці фактори часто призводять до сімейної кризи, дезадаптації та соціального відчуження як батьків, так і самої дитини.

Науковці визначають кілька ключових чинників, що впливають на психоемоційний стан батьків:

- нервово-психічне та фізичне навантаження через безпорадність дитини в побутових ситуаціях;
- відчуття провини, пов'язане з обмеженою обізнаністю про захворювання;
- руйнація звичного способу життя та зміна рольових стереотипів;
- зниження соціально-економічного статусу сім'ї [17; 14].

Дослідники виділяють чотири періоди переживання батьками факту народження дитини з ООП: заперечення та шок, негативізм, депресія і, нарешті, прийняття проблеми [88]. Ці стадії відповідають класичній динаміці горювання і супроводжуються суттєвими проявами дезадаптації.

Ефективний психолого-педагогічний супровід сімей з дітьми з ООП передбачає комплексний підхід та реалізується через кілька взаємопов'язаних напрямів.

Комплексний психолого-педагогічний супровід сімей із дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на багатовимірному інтегративному підході, що передбачає поєднання інформаційно-просвітницької, психодіагностичної, консультувальної та психокорекційної діяльності.

Одним із головних завдань супроводу є послідовне підвищення рівня обізнаності сімей щодо природи, потенціалу та бар'єрів у розвитку дітей з ООП. З цією метою актуально впроваджувати освітні та просвітницькі заходи, таких як лекторії, майстер-класи, тематичні практикуми, які системно інтегрують емпіричні знання про специфіку розвитку, комунікативні та навчальні запити, а також перспективи соціалізації дітей як у родинному, так і в соціально-освітньому просторі. Інформаційно-просвітницький компонент також охоплює актуалізацію знань щодо переваг і ризиків інклюзивного навчання, нормативно-правових аспектів.

Не менш значущим вектором супроводу виступає психодіагностичний сегмент, що спирається на сучасні моделі оцінювання індивідуального розвитку. Поглиблений аналіз когнітивних, емоційно-мотиваційних та навчальних характеристик дитини, а також вивчення сімейної атмосфери, стилю виховання і рівня стресогенного навантаження дозволяють обґрунтовано визначати пріоритети психокорекційного втручання.

Психокорекційна і консультативна робота із сім'ями дітей з ООП фокусується на формуванні сприятливого виховного та емоційного мікроклімату, подоланні внутрішньосімейних стресорів та розвитку позитивних адаптивних стратегій. Індивідуалізований підхід, що передбачає гнучку модифікацію психологічної допомоги залежно від динаміки потреб, спрямований на формування здорового стилю взаємодії, підвищення

самооцінки, розвиток самоконтролю у дітей та батьків, а також освоєння технік емоційної регуляції та організації повсякденного життя.

Ціннісною основою всієї системи психолого-педагогічного супроводу є дотримання принципів конфіденційності, добровільної участі, доброзичливості й толерантності, що забезпечує атмосферу довіри та психологічної безпеки для членів сім'ї. Кожна взаємодія з сім'єю передбачає індивідуально адаптований підхід із урахуванням особистого, ресурсного, культурного й освітнього середовища дитини.

Робота з батьками дітей з ООП може бути поділена на три послідовні етапи:

1. Інформаційно-просвітницький – формування обізнаності про особливості розвитку дитини.
2. Психодіагностичний – вивчення індивідуальних особливостей всіх учасників освітнього процесу.
3. Психокорекційно-консультативний – надання цілеспрямованої психологічної допомоги.

Отже, адаптація учнів з особливими освітніми потребами до навчання в закладах базової середньої освіти є багаторівневим процесом, що має реалізуватись на макро-, мезо- та мікрорівнях. На макрорівні важливим є створення універсального дизайну освітнього середовища, який забезпечує фізичну, когнітивну та емоційну доступність навчання для всіх учнів. На мезорівні провідною педагогічною умовою виступає формування продуктивних взаємин у класному колективі, що сприяє соціальній інтеграції, розвитку комунікативних умінь, емпатії та почуття приналежності дітей з ООП до шкільної спільноти. На мікрорівні ключовим чинником є психолого-педагогічний супровід сім'ї, який допомагає батькам долати емоційні труднощі, підвищує їхню обізнаність та підтримує позитивну динаміку розвитку дитини з ООП.

Узгоджене впровадження цих трьох психолого-педагогічних умов забезпечує цілісність, системність та ефективність процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

2.3 Методичні рекомендації щодо адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти

Процес адаптації учнів з особливими освітніми потребами до закладів базової загальної середньої освіти потребує цілісного системного підходу. Особлива увага має приділятися створенню комфортного, інклюзивного освітнього середовища. Важливо розуміти, що ця категорія дітей через особливості когнітивних функцій, психоемоційних процесів та сенсомоторного розвитку є надзвичайно вразливою до вторинної психологічної травми. Ця вразливість значно загострюється в умовах сучасних реалій, зокрема через вимушене переміщення, руйнування критично важливих рутин підтримки, а також підвищені сенсорні та емоційні стресори, що може непропорційно впливати на дітей з нейророзвитковими відмінностями та призводити до серйозного регресу за відсутності цільової психологічної підтримки.

Формування інклюзивного освітнього середовища починається зі створення відповідної психологічної атмосфери в педагогічному колективі та серед учнів. Як зазначає Т. Мотуз, необхідною умовою є наявність полікультурного простору з різноманітністю культур та поглядів різних людей. Спостерігаючи за фактом існування різних думок, зовнішності та волевиявлення, діти усвідомлюють можливість гармонійного співжиття з представниками різних соціальних груп, що сприяє формуванню толерантного ставлення до різних подій, фактів та людей у світі. Важливим аспектом є гуманне, довірливе спілкування педагогів з дітьми на основі

теплоти, відкритості, доброзичливості та толерантності у взаєминах між фахівцями та учнями [48].

Особливого значення в контексті адаптації набуває психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами. Психокорекційна робота повинна бути спрямована на забезпечення емоційного комфорту та попередження психологічного травмування. Як відмічає Н. Северенчук, педагогам необхідно навчитися толерантно ставитися до особливих дітей, уникаючи при цьому акцентуації уваги на їх особливостях. Кожна дитина повинна відчувати себе прийнятою та зрозумілою в педагогічному колективі. Необхідно сприяти створенню в дитячому колективі атмосфери доброзичливості, справедливості й терпимості, що є фундаментальною умовою успішної соціалізації [68].

Організація навчального процесу для учнів з особливими освітніми потребами вимагає ретельного планування та адаптації навчальних матеріалів. Згідно з рекомендаціями Н. Симончук, важливим є забезпечення альтернативними підручниками, схожими за змістом, але більш легкими для сприйняття. Матеріал для читання має бути комфортним для дитини, що передбачає відсутність незрозумілих слів і словосполучень, метафор, а також наявність ілюстрацій для кращого візуального сприйняття. Перед читанням тексту доцільно ознайомити дитину із завданням, яке вона виконуватиме, та розподіляти текст на невеликі смислові частини для полегшення засвоєння інформації [69].

Індивідуальний підхід до навчання передбачає адаптацію завдань відповідно до особливостей та можливостей учня. Рекомендується спрощувати завдання для дитини з особливими освітніми потребами, робити акцент на основні ідеї, а також пропонувати альтернативні форми виконання робіт. Наприклад, замість письмових завдань дитина може диктувати відповіді на магнітофон. Важливим є прописування індивідуальної мети та завдань для кожної дитини з особливими потребами, що дозволяє чітко визначити очікувані результати навчання. Передбачення роботи в парах і групах сприяє

розвитку соціальних навичок та комунікативних вмінь, що є важливою складовою процесу адаптації.

Формулювання навчальних завдань має відповідати принципам доступності та чіткості. Завдання повинні бути сформульовані як в усній, так і в письмовій формі, стислими та конкретними. Показаним є використання одного дієслова для формулювання завдання, що спрощує його розуміння. Педагогу варто переконуватися, що дитина правильно зрозуміла завдання, пропонуючи їй повторити його власними словами. Формулюючи завдання, вчитель повинен знаходитися поруч із дитиною та показувати кінцевий результат, що очікується, наприклад, завершений текст або розв'язання математичної задачі [69].

Система оцінювання досягнень учнів з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на позитивному ставленні та врахуванні індивідуального прогресу. Як зазначається в методичних матеріалах ДУ «Український інститут розвитку освіти», оцінювання має враховувати особисті досягнення учня, а не зосереджуватися на недоліках. Важливо відзначати гарну поведінку дитини, уникаючи акцентування на незначних порушеннях. Використання проміжного оцінювання дозволяє відобразити прогрес у навчанні, а можливість переробляти роботи для отримання кращої оцінки сприяє мотивації до навчання [52].

Особливу увагу під час організації навчального процесу слід приділяти роботі з тестовими завданнями. Рекомендується забезпечувати усне пояснення завдань, необмежений час для їх розв'язання та створення умов для роботи в приміщенні без зовнішніх подразників, наприклад, у бібліотеці. В окремих випадках доцільно дозволяти розв'язувати тестові завдання вдома або з використанням підручників, що знижує рівень стресу та забезпечує більш об'єктивну демонстрацію знань.

На уроках математики важливим є дозвіл на використання калькулятора, групування схожих задач та виконання зменшеної кількості завдань для отримання оцінки. Забезпечення кожного учня візуальним числовим рядом та

використання візуальних посібників, таких як малюнки та графіки, значно полегшують процес засвоєння математичних понять.

Розвиток дрібної моторики є важливою складовою навчального процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Пальчикові ігри повинні стати частиною уроку, а розвитку моторики сприяють такі завдання, як виготовлення намиста, складання пірамідок, мозаїк, робота з трафаретами, шнурками та прищіпками. В арсеналі кожного педагога мають бути різноманітні посібники для розвитку моторних навичок.

Важливу роль у забезпеченні ефективної адаптації дитини з особливими освітніми потребами відіграє асистент-вихователь, посада якого була впроваджена відповідно до Листа МОН № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» [38]. Асистент-вихователь групи продовженого дня також може забезпечити індивідуальну підтримку дитини, сприяти її соціальній інтеграції в колективі та допомагати у виконанні навчальних завдань.

Ефективність адаптаційного процесу значною мірою залежить від співпраці всіх учасників освітнього процесу. Необхідно налагоджувати тісну взаємодію між командою психолого-педагогічного супроводу.

Інтерактивне педагогічне спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами, демонстрація ставлення вчителя до учня як до рівноправного учасника освітнього процесу, який має певні потреби, створює основу для формування позитивної освітньої траєкторії. Важливо пам'ятати, що кожна дитина з особливими потребами має унікальний потенціал, розкриття якого є основним завданням сучасної інклюзивної освіти.

Таким чином, успішна адаптація учнів з особливими освітніми потребами до закладів базової середньої освіти вимагає комплексного підходу, що передбачає створення сприятливого психологічного клімату, адаптацію навчальних матеріалів, індивідуалізацію навчального процесу, ефективну систему оцінювання та тісну співпрацю всіх учасників освітнього процесу.

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз результатів діагностики рівнів адаптації та психолого-педагогічних умов ефективності означеного процесу учнів з особливими освітніми потребами дозволяє сформулювати низку ключових висновків.

Діагностичний супровід адаптації учнів з ООП має ґрунтуватися на комплексному підході, що передбачає поєднання різноманітних методик, спрямованих на оцінку емоційного стану, мотиваційної сфери, соціальної адаптованості учнів та освітніх досягнень. Такі інструменти, як тест шкільної тривожності Філіпса, методика «Обери потрібне обличчя» Темл-Доркі-Амен, карта спостережень Д. Стотта та анкета вивчення мотивації навчання, у своєму сукупному застосуванні дозволяють отримати цілісну картину адаптаційного процесу та своєчасно виявити фактори ризику дезадаптації.

Проведене дослідження виявило низький рівень адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Так, понад 80% дітей (81,6%) демонструють підвищений або високий рівень шкільної тривожності за тестом Філіпса. Цей емоційний дискомфорт безпосередньо проєктується на реальну поведінку. Дані «Карти спостережень» Д. Стотта підтверджують, що 84,2% учнів мають помірні або серйозні ознаки дезадаптації, з домінуванням таких синдромів, як недовіра до нового (55,3%), ворожість до дітей (52,6%) та невгамовність (50,0%).

Ключовою причиною та наслідком цієї дезадаптації є несформованість навчальної мотивації. Структура мотивів учнів з ООП має переважно зовнішній характер: для 39,5% домінуючим є мотив отримання оцінки, а для 23,7% – зовнішнє заохочення. Разом із ігровим мотивом (15,8%) ці три категорії формують знижений (39,5%) або низький (15,8%) загальний рівень мотивації у понад 55% дітей. Внутрішній пізнавальний мотив є домінуючим лише для 2,6% учнів.

Таким чином, результати діагностики дозволяють зробити загальний висновок про те, що переважна більшість учнів з ООП перебувають у стані стійкої шкільної дезадаптації, яка формує замкнуте коло: високий емоційний стрес блокує розвиток навчальної мотивації, що, у свою чергу, породжує дезадаптивну поведінку, яка ще більше посилює стрес і тривожність.

Теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов адаптації учнів з ООП підкріплюється науковими концепціями, зокрема теорією соціального навчання А. Бандури та концепцією екології розвитку У. Бронфенбреннера, які підкреслюють значення багаторівневої системи взаємозв'язків у соціалізації та адаптації дитини. Це обґрунтовує необхідність реалізації адаптаційного процесу на трьох взаємопов'язаних рівнях: макрорівні (організаційному), мезорівні (класному) та мікрорівні (індивідуальному).

Нами було визначено такі психолого-педагогічні умови: створення універсального дизайну освітнього середовища; формування продуктивних взаємин у класному колективі; психолого-педагогічний супровід сім'ї учня з ООП.

Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу для учнів з ООП підкреслюють необхідність адаптації навчальних матеріалів, індивідуалізації завдань, гнучкої системи оцінювання та створення психологічно комфортного середовища. Особливе значення набувають заходи, спрямовані на зниження тривожності, розвиток дрібної моторики та формування згуртованого дитячого колективу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Мета роботи полягала в узагальненні теоретичних підходів та розробці практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності процесу адаптації учнів з особливими освітніми потребами при переході від початкової до базової загальної середньої освіти. Для її досягнення було виконано низку завдань, що включали аналіз психолого-педагогічних особливостей молодших школярів з ООП, з'ясування сутності поняття «адаптації» у психолого-педагогічному дискурсі, характеристику інклюзивного середовища, визначення психолого-педагогічних умов адаптації, добір діагностичного інструментарію та розробку методичних рекомендацій. Реалізація цих завдань дозволила отримати цілісну картину досліджуваного явища та запропонувати науково обґрунтовані шляхи його оптимізації.

У теоретичній частині дослідження було встановлено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом особистісного становлення, однак для дитини з ООП він ускладнюється поєднанням вікових кризових явищ із наслідками первинного порушення розвитку. Це зумовлює комплекс труднощів у когнітивній, емоційно-вольовій та соціальній сферах, що проявляється у підвищеній тривожності, низькій самооцінці, емоційній лабільності та проблемах у комунікації. Аналіз наукових підходів до поняття «адаптація» дозволив визначити його як активний, багатовимірний процес установа рівноваги між індивідом і соціальним середовищем, що включає психологічний, соціальний і навчальний аспекти. Важливим теоретичним результатом стало розкриття ролі інклюзивного освітнього середовища як системоутворювального чинника адаптації. Інклюзивне середовище виконує інтегративну функцію, поєднує в собі правові, педагогічні, соціальні та психологічні механізми підтримки, сприяє подоланню бар'єрів архітектурного, інформаційного, організаційного та психологічного характеру.

Практична частина дослідження була зосереджена на розробці інструментарію для діагностики та забезпечення ефективної адаптації. Було

обґрунтовано комплексний підхід до діагностики, що передбачає поєднання таких методик, як тест шкільної тривожності Філіпса, методика «Обери потрібне обличчя», карта спостережень Д. Стотта, методика «Готовність до середньої школи» та анкета вивчення мотивації. Таке поєднання дозволяє отримати багатовимірну оцінку емоційного стану, мотиваційної сфери, соціальної адаптованості та освітніх досягнень учня з ООП.

Проведене емпіричне дослідження виявило низький рівень адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Так, понад 80% дітей (81,6%) демонструють підвищений або високий рівень шкільної тривожності за тестом Філіпса. Цей емоційний дискомфорт безпосередньо проектується на реальну поведінку. Дані «Карти спостережень» Д. Стотта підтверджують, що 84,2% учнів мають помірні або серйозні ознаки дезадаптації, з домінуванням таких синдромів, як недовіра до нового (55,3%), ворожість до дітей (52,6%) та невгамовність (50,0%).

Ключовою причиною та наслідком цієї дезадаптації є несформованість навчальної мотивації. Структура мотивів учнів з ООП має переважно зовнішній характер: для 39,5% домінуючим є мотив отримання оцінки, а для 23,7% – зовнішнє заохочення. Разом із ігровим мотивом (15,8%) ці три категорії формують знижений (39,5%) або низький (15,8%) загальний рівень мотивації у понад 55% дітей. Внутрішній пізнавальний мотив є домінуючим лише для 2,6% учнів.

На основі теоретичного аналізу та з урахуванням сучасних наукових концепцій, зокрема теорії соціального навчання А. Бандури та екології розвитку У. Бронфенбренера, були визначені та науково обґрунтовані ключові психолого-педагогічні умови ефективної адаптації. Перша умова – створення універсального дизайну освітнього середовища – передбачає забезпечення його фізичної, когнітивної та емоційної доступності для всіх учнів через гнучкість використання, простоту сприйняття інформації та мінімізацію фізичних зусиль. Друга умова – формування продуктивних взаємин у класному колективі – спрямована на соціальну інтеграцію дитини з

ООП шляхом використання методів тимбілдингу, групової роботи, створення сприятливого психологічного клімату та розвитку в учнів емпатії і толерантності. Третя умова – психолого-педагогічний супровід сім'ї учня з ООП – вимагає комплексної роботи, що включає інформаційно-просвітницький, психодіагностичний та психокорекційно-консультативний компоненти, спрямовані на подолання емоційного стресу батьків, підвищення їх обізнаності щодо виховання дитини з ООП.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному системному підході до проблеми адаптації учнів з ООП на етапі переходу до базової середньої освіти, що реалізується на трьох взаємопов'язаних рівнях: макрорівні (організаційному), мезорівні (класному) та мікрорівні (індивідуальному).

Таким чином, проведене дослідження підтвердило актуальність і складність проблеми адаптації учнів з особливими освітніми потребами при зарахування до закладів базової середньої освіти. Отримані результати свідчать про те, що успішність цього процесу залежить від цілісного, системного підходу, що передбачає створення доступного середовища, активну соціальну взаємодію та цілеспрямовану психолого-педагогічну підтримку як самої дитини, так і її сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. В. Труднощі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзія і суспільство*. 2023. № 2. С. 64-71.
2. Агресивна дитина: як їй допомогти / упоряд. О. А. Атемасова. Х. : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.
3. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
4. Адаптація учнів до шкільного навчання 1–10 кл. Харків: Ранок, 2011. 192 с.
5. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика: монографія / В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, Т. Л. Опалюк, Т. Й. Франчук; за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
6. Айрапетян С. Г. Походження, розвиток та основні сфери використання поняття «адаптація». Єреван: Мерин, 1984. 238 с.
7. Айрес Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 327 с.
8. Анкета вивчення мотивації навчання школярів 4-7 класи. *Шкільний Психолог*. URL: <https://lnk.ua/k4x90X8ey> (дата звернення: 13.10.2025).
9. Багно Ю. М. Адаптація. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О.І.Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2016. С.10.
10. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 29–32. С. 6–8.
11. Балл Г. А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. 2009. 224 с.
12. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / К., 2007. 38 с.

13. Березовська Л. І., Смоляк М. А., Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України. Серія «Питання психології»*. 2014. № 4 (41). С. 162-167.
14. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
15. Бурсова С., Карапузова І. Психологічний супровід дітей у період адаптації до дошкільного навчального закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 23(1). С. 57–62.
16. Венгер А. Л., Десятников Ю. М. Групова робота зі старшокласниками, спрямована на їх адаптацію до нових соціальних умов. *Питання психології*. 1995. № 1. С. 25–33; С. 54–61.
17. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
18. Впроваджуємо інклюзію в закладі освіти. *ДСЯО України*. 2023. URL: <https://lnk.ua/AVMmPaxVo> (дата звернення: 10.10.2025).
19. Галецька І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету*. 2003. Вип. 5. С. 433–442.
20. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласника до школи. *Психолог*. 2006. № 11. С. 16–19.
21. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.
22. Гура Є. І. Теорія розвитку особистості: Адаптація в ранньому дорослому віці: монографія. Дніпропетровськ: Журфонд, 2014. 169 с.
23. Джемс У. Психологія. 1991. 368 с.
24. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола,

Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

25. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.

26. Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г., Романенко О. В., Скрипка Н. С. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі (Дошкільний і молодший шкільний вік) : навч. метод. посіб. / За ред. Т.Д. Ілляшенко ; Акад. пед. наук. України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. К., 2003. 156 с.

27. Ільїч Л., Науменко М. Впровадження універсального дизайну в заклади загальної середньої освіти: аудит доступності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. №36 (2). С. 62–67. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.367>

28. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. 2019. С. 120–123. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717387/> (дата звернення: 11.10.2025).

29. Кобильченко В. Проблема шкільної дезадаптації слабозорих учнів початкової школи. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 19–21.

30. Козубовська І., Шикітка Г. Наукові підходи до розуміння термінів «адаптація» і «соціалізація» особистості. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. Вип. 10. С. 98–103.

31. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. К: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

32. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи* . 2011. № 10 (634). С. 20–25.

33. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
34. Коструба О. Умови переходу з початкової школи до середньої. *Завуч*. 2003. № 25. С. 3–4.
35. Кулик Н. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектолог*. 2010. № 11 (47). С. 6–13.
36. Лашманова Л. О. Презентація «Роль асистента вчителя у соціальній адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами». *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://lnk.ua/BNEMZ5ING> (дата звернення: 11.10.2025).
37. Лист МОН № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році». URL: <https://lnk.ua/MVwomrjVz> (дата звернення: 11.10.2025).
38. Литвин І. М. Зорочкіна Т. С., Шпак В. П. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 4. С. 346-356.
39. Лукянчук Л. М. Соціально-педагогічна робота асистента вчителя з дітьми з особливими освітніми проблемами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації. *ВСЕОСВІТА*. URL: <https://lnk.ua/YNng5x3zeZ> (дата звернення: 11.10.2025).
40. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетенції дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Херсон, 2004. 210 с.
41. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 / К., 2008. 22 с.
42. Меерсон Ф. З. Адаптація, дезадаптація та недостатність серця. 1978. 343 с.

43. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.

44. Міністерство освіти і науки України. Наказ № 912 від 1 жовтня 2010 р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». Київ, 2010. URL: <https://lnk.ua/zN2KYML47> (дата звернення: 11.10.2025).

45. Міністерство освіти і науки України. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти (Наказ МОН України № 609 від 08.06.2018, у редакції наказу МОН України від 29.05.2025). Київ: МОН України, 2025. URL: <https://lnk.ua/RVdKQjAe3> (дата звернення: 11.10.2025).

46. Москвяк Н. В., Федоренко В. І. Інтегральні критерії адаптації молодших школярів. *Довкілля та здоров'я*. 2012. № 3. С. 13-16.

47. Мотуз Т. В. Педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 8. С. 96–103.

48. Налчалджян А. А. Соціально-психічна адаптація особистості (форми, механізми та стратегії). Єреван, 1988. 246 с.

49. Не інвалід, не аутист і не сліпий: Комунікуємо про інклюзію правильно. *Освіторія* *Media*. URL: <https://osvitoria.media/experience/ne-invalid-ne-autyst-i-ne-sliipyj-komunikuyemo-pro-inklyuziyu-pravyln/> (дата звернення: 11.10.2025).

50. Олійник Г., Пилюк Н. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Тернопіль–Aberdeen, 2020. № 7. С. 178–185.

51. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО, 2024, 40 с.

52. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. 1969. 659 с.

53. Попова, О., Мушницький В., Бондар О. Адаптація учнів і випускників. Київ: Шкільний світ, 2015. 168 с.

54. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

55. Про затвердження плану заходів на 2023-2024 роки з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/372-2023-p#Text> (дата звернення: 14.10.2025).

56. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-p#Text> (дата звернення: 14.10.2025).

57. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 22 верес. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 11.10.2025).

58. Про повну загальну середню освіту. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 14.10.2025).

59. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p#Text> (дата звернення: 14.10.2025).

60. Проект постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти». 2020. URL: <https://lnk.ua/R4aMQX64J> (дата звернення: 10.10.2025).

61. Просто про інклюзивну освіту. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/prosto-pro-inklyuzivnu-osvitu> (дата звернення: 11.10.2025).
62. Психологічний словник. За ред. В. І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 205 с.
63. Психолого-педагогічне вивчення розвитку дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсному центрі та в закладі освіти (методичні питання): методичний посібник / авт. кол. : Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук; за ред. А. Г. Обухівської, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2024. 86 с.
64. Ратушняк М.В. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних закладах загального типу. Методичний посібник. Вінниця: ММК, 2015. 127 с.
65. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Все про адаптацію*. № 25–26. К., 2004. 120 с.
66. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.
67. Северенчук Н. Психокорекційна робота з матерями дітей з особливими потребами. *Дефектолог*. 2007. № 3. С. 14–15.
68. Симончук Н. В. Рекомендації щодо адаптації до навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. *ВСЕОСВІТА*. URL: <https://lnk.ua/pVJqPgqeP> (дата звернення: 11.10.2025).
69. Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Адаптація. Психологічний словник / за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. С.12.
70. Сікора Я. Адаптація як об'єкт наукового дослідження: педагогічний аналіз. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 2 (51). С. 135–139.

71. Соціалізація дитини з ООП. *Недгайлівський ліцей Непредгайлівської селищної ради*. URL: <https://nedrschool.com.ua/site/page?%20id=127> (дата звернення: 11.10.2025).

72. Соціалізація: поняття, приклади з життя, етапи, види та форми. *Snegovik24*. URL: <https://zkol.org.ua/?p=8130> (дата звернення: 13.10.2025).

73. Статистичні дані. Інклюзивна освіта. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 11.10.2025).

74. Теорія і практика інклюзивної освіти / за заг. ред. К.М.Бондар. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

75. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2007. 40 с.

76. Трут Н. В. Складові інклюзивного середовища закладу освіти. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*. 2021. URL: <https://lnk.ua/1V9kOnY4g> (дата звернення: 11.10.2025).

77. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіль., 1999. 175 с.

78. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Н. З. Софій. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

79. Уотсон Дж. Поведінка як предмет психології (біхевіоризм та необіхевіоризм). Хрестоматія з історії психології. 1980. С. 34–44.

80. Ферт О. Г. Проблема становлення стосунків дітей з особливими потребами та їхніх однолітків в умовах спільного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 23. Т. 1. С. 59–63.

81. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

82. Холковська І. Л. Корекційна ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.
83. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харків, 2008. 236 с.
84. Якимчук О. Організація адаптаційного періоду учнів 1-х і 5-х класів. *Психолог*. 2003. № 40. С. 15–19.
85. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977.
86. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
87. Dimitrios K., Georgia V., Eleni Z., Asterios P. Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2008. №2(3). P. 6.
88. Hartmann H. *Ego psychology and the Problem of adaptation*. NY., 1958.
89. Schwarzer R. Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model. *Thought Control of Action*. Washington, 1992. P. 217–245.
90. Schwarzer R., Fuchs R. Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs / Ed. by A. Bandura. *Selfefficacy in changing societies*. Cambridge, 1995. P. 259–288.
91. Phillips L. J. *School Anxiety Test: Manual*. – New York: Psychological Corporation, 1978. – 48 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Оцінка рівня тривожності (тест шкільної тривожності Філіпса)

Для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку застосовується тест шкільної тривожності Філіпса. Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярами, а можуть і пропонуватися в письмовому вигляді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «так» (ставиться знак «плюс») або «ні» (знак «мінус»). Перед початком роботи дітям пропонується інструкція: «Діти, зараз вам буде запропоновано опитувальник, який складається з питань про гом, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних чи невірних, хороших чи поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтесь. Вгорі на аркуші напишіть свої ім'я, прізвище і клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь: «плюс», якщо ви згодні з ним, або «мінус», якщо не згодні.

Тестовий матеріал

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто - небудь з твого класу бив або бив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?

11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Намагаєшся чи ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, турбуєшся літи про те, добре л і з ним впорався?
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на запитання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставляться до тебе по - дружньому?
25. Працюєш ти більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш гарні оцінки, чи думає хто - небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?

30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять що - то, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, втрачають чи розташування ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе коли - небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи володіють здібні учні якимись - то особливими правами, яких немає у інших хлопців у класі?
42. Зляться чи деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
45. Висміюють чи часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої шкільні справи більше, ніж інші хлопці?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось - ось заплачешся?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, думаєш ти часом з занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

50. Тремтить чи злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань у школі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що бракує часу з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбує ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?

58. Тремтить чи злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Обробка та інтерпретація результатів

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58 - й питання дитина відповів «так», в той час як в ключі цього питання відповідає «мінус», тобто відповідь «ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, - прояв тривожності.

При обробці підраховується:

- загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність;

• число збігів по кожному з восьми факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності визначається так само, як в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Фактори	номери питань
1. Загальна тривожність у школі	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 Сума = 22
2. Переживання соціального стресу	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 Сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1, 3, 6, II. 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 Сума = 13
4. Страх самовираження	27, 31, 34, 37, 40, 45 Сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2, 7, 12, 16, 21, 26 Сума = 6
6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22 Сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28 Сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з вчителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 Сума = 8

КЛЮЧ ДО ПИТАНЬ

1 -7 - 13 -19 - 25 +31 - 37 - 43 +49 -55 -

2 -8 - 14 -20 +26 - 32 - 38 +44 +50 -56 -

3 -9 - 15 -21 - 27 - 33 - 39 +45 - 51 -57 -

4 -10 -16 -22 +28 - 34 - 40 - 46 - 52 -58 -

5 -II +17 -23 - 29 - 35 +41 +47 - 53 -

6 -12 -18 -24 +30 +36 +42 - 48 - 54 -

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника)

1. **Загальна тривожність у школі** - загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.

2. **Переживання соціального стресу** - емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контракти (перш за все з однолітками).

3. **Фрустрація потреби в досягненні успіху** - несприятливий психічний фон, який дозволить дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т.д.

4. **Страх самовираження** - негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із необхідністю саморозкриття, пред'явлення себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. **Страх ситуації перевірки знань** - негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей.

6. **Страх не відповідати очікуванням оточуючих** - орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів, вчинків і думок, тривога з приводу оцінок.

7. **Низька фізіологічна опірність стресу** - особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стрессогенного характеру, що підвищують вірогідність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.

8. **Проблеми і страхи у відносинах з вчителями** - загальний негативний емоційний фон відносин з дорослими в школі, знижує успішність навчання дитини.

Додаток Б

«Карта спостережень» Д. Стотта

Методика використовується для діагностики труднощів адаптації дитини в школі, аналізу характеру дезадаптації і ступеня непристосованості дітей до школи за результатами тривалого спостереження, дає можливість отримати картину емоційного стану дитини, що не дозволяє адекватно пристосуватися до вимог шкільного життя.

Важливо відзначити, що психолог, класний керівник може як сам проводити таке спостереження, так і використовувати досвід спостереження, знання дитини педагогом. Опора на досвід вчителів, вихователів, класних керівників — людей, які протягом довгого часу постійно спілкуються з дітьми, спостерігають їх в самих різних ситуаціях, є надзвичайно істотною.

Карта спостережень Стотта складається з 16 комплексів симптомів-зразків поведінки, симптомокомплексів (СК). СК віддруковані у вигляді переліків і пронумеровані (I-XVI). У кожному СК зразки поведінки мають свою нумерацію.

У кожному СК бали за зразки поведінки підсумовуються. Потім суми сирих оцінок по кожному переводяться в процентні показники. Процентні показники свідчать про вираженість СК в обстежуваного від максимально можливої вираженості.

Інструкція: закресліть цифру, що кодує одиницю поведінки, в тому випадку, якщо вона характерна, типова, на вашу думку, для даного учня.

I. НН – недовіра новим людям, речам, ситуаціям. Це веде до того, що любий успіх вартує дитині великих зусиль. Від 1 до 11 – менш явні симптоми; від 12 до 17 – симптоми явного порушення.

1. Розмовляє з учителем тільки тоді, коли знаходиться з ним на одинці.
2. Плаче, коли йому роблять зауваження.
3. Ніколи не пропонує нікому ніякої допомоги, але охоче допомагає, якщо його про це попросять.

4. Дитина «підлегла» (погоджується на другорядні ролі, наприклад, під час гри бігає за м'ячем, в той час, коли інші спокійно на це дивляться).

5. Надто тривожний, щоб бути неслухняним.

6. Обманює зі страху.

7. Любить, якщо до нього проявляють симпатію, але не просить про це.

8. Ніколи не приносить учителю квітів або інших подарунків, хоча його товариші це роблять.

9. Ніколи не приносить і не показує учителю знайдених ним речей або яких-небудь зроблених ним моделей, хоча його товариші часто це роблять.

10. Має тільки одного хорошого приятеля і, як правило, ігнорує інших дівчаток і хлопчиків.

11. Вітається з учителем тільки тоді, коли той зверне на нього увагу. Хочє бути поміченим.

12. Не підходить до вчителя з особистої ініціативи.

13. Надто сором'язливий, щоб просити щось /наприклад, допомоги/.

14. Легко стає нервовим, плаче, червоніє, якщо йому задають питання.

15. Легко /відсторонюється/ відмежовується від активної участі у грі.

16. Розмовляє невиразно, бурмоче, особливо тоді, коли з ним вітаються.

II. Д – депресія. В більш легкій формі /симптоми 1-6/ час від часу спостерігаються перепади активності, зміна настрою. Наявність симптомів 7-8 свідчать про схильність до роздратування і фізіологічного виснаження. Симптоми 9-20 відображають більш гострі форми депресії. Пунктам синдрому Д зазвичай супроводжуються відбитими синдромами ВВ і ТД /див. IV і V/, особливо в крайніх формах депресії. Мабуть вони дійсно репрезентують елементи депресивного виснаження.

1. Під час відповіді на уроці інколи старанний, інколи нічим не турбується.

2. В залежності від самопочуття, або просить допомогу при виконанні шкільних завдань, або ні.

3. Веде себе дуже по-різному. Старанність в навчанні змінюється майже щоденно.
4. У грі інколи активний, інколи апатичний.
5. У вільний час інколи проявляє, повну відсутність інтересу до будь-чого.
6. Виконуючи фізичну роботу, інколи дуже старанний, інколи - ні.
7. Нетерплячий, втрачає інтерес до роботи по мірі її виконання.
8. Сердитий, «впадає у сказ».
9. Може працювати на самоті, але швидко втомлюється.
10. На ручну роботу не стає фізичних сил.
11. В'ялий, безініціативний /у класі/.
12. Апатичний, пасивний, неуважний.
13. Рухи уповільнені.
14. Надто апатичний, щоб будемо засмучуватися /і, отже, ні до кого не звертається за допомогою/.
15. Часто спостерігаються раптові і різні спади енергії.
16. Погляд «тупий», байдужий.
17. Завжди лінивий і апатичний у грі.
18. Часто мріє наяву.
19. Говорить невиразно, бурмоче.
20. Викликає жалість /пригнічений, нещасний/, рідко сміється.

III. У – уникання контактів з людьми. Відчуження. Захисна установка по відношенню до будь-яких контактів з людьми, неприйняття проявів до нього почуття любові.

1. Абсолютно ніколи ні з ким не вітається.
2. Не реагує на привітання.
3. Не проявляє дружелюбності і доброзичливості до людей.
4. Уникає розмов «зачинений в собі».

5. Мріє і займається чимось іншим замість шкільних занять «живе в іншому світі».

6. Зовсім не проявляє інтересу до ручної роботи.

7. Не цікавиться колективними іграми.

8. Уникає інших людей.

9. Тримається далеко від дорослих, навіть тоді, коли ким-небудь ображений або в чомусь підозрюється.

10. Зовні ізольований від інших людей /дітей/ – до нього не можливо «достукатись».

11. Справляє таке враження, ніби зовсім не помічає інших людей.

12. У розмові неспокійний, відходить від теми розмови.

13. Веде себе подібно «настороженій тварині».

IV. ТВ – тривожність по відношенню до дорослих. Неспокій і невпевненість в тому, чи цікавляться ним дорослі, чи люблять його. Симптоми 1-6 – дитина намагається впевнитись, чи «приймають» або чи люблять його дорослі. Симптоми 7-10 – звертає на себе увагу і перебільшено добивається любові від дорослого. Симптоми 11-16 – проявляє сильний неспокій від того, чи «приймають його дорослі»

1. Дуже охоче виконує свої обов'язки.

2. Проявляє надмірне бажання вітатися з учителем.

3. Надмірно говіркий, балакучий /цим докучає/.

4. Дуже охоче приносить квіти та інші подарунки учителю.

5. Дуже часто приносить і показує вчителю знайдені ним предмети, малюнки, моделі інше.

6. Надто дружелюбний по відношенню до вчителя.

7. Занадто багато розказує вчителю про свої заняття у сім'ї.

8. «Підлизується», намагається сподобатись учителю.

9. Завжди знаходить привід зайняти учителя своєю особою.

10. Постійно потребує допомоги і контролю з боку вчителя.

11. Добивається симпатії вчителя. Підходить до нього з різноманітними дрібними справами і скаргами на товаришів.

12. Намагається «монополізувати» вчителя /займати його виключно своєю особою/.

13. Розповідає фантастичні вигадані історії.

14. Намагається зацікавити дорослих своєю особою, але не додає з свого боку ніякої старанності в цьому напрямку.

15. Надмірно стурбований тим, щоб зацікавити собою дорослих і придбати їхню симпатію.

16. Повністю «відчужується», якщо його зусилля марні.

V. ВД – ворожість у відносинах з дорослими. Симптоми 1-4 дитина проявляє різні форми неприйняття дорослих, які можуть бути початком ворожості або депресії. Симптоми 5-9 – відноситься до дорослих або вороже, або намагається добитися від них хорошого відношення. Симптоми 10-17 – відкрита ворожість, яка проявляється в асоціальній поведінці. Симптоми 18-24 – повна, некерована, звичайна ворожість.

1. Часта зміна настрою,

2. Зовсім нетерплячий, окрім тих випадків, коли знаходиться в хорошому настрої.

3. Проявляє завзятість і наполегливість до ручної праці.

4. Часто буває в поганому настрої.

5. При відповідному настрої пропонує свою допомогу.

6. Коли про щось просить вчителя, то буває інколи дуже сердечним, інколи – байдужим.

7. Інколи прагне, а інколи уникає привітань з учителем.

8. У відповідь на привітання може проявляти злість або підозрюваність.

9. Інколи дружелюбний, інколи в поганому настрої.

10. Дуже мінливий у поведінці, інколи здається, що він навмисно погано виконує роботу.

11. Псує громадську і особисту власність /вдома, на вулицях, в саду, громадському транспорті/.
12. Брутальна: мова, розповіді, вірші, малюнки.
13. Неприємний, особливо коли захищається від пред'явлених йому звинувачень.
14. «Бурмоче під ніс», якщо чимось незадоволений.
15. Негативно відноситься до зауважень.
16. Інколи обманує без якого-небудь приводу і легко.
17. Раз або двічі був помічений у крадіжках грошей, солодощів, цінних речей.
18. Завжди на щось претендує і вважає, що несправедливо наказаний.
19. «Дикий» погляд. Дивиться «з-під лоба».
20. Дуже неслухняний, але дотримується дисципліни.
21. Агресивний /кричить, погрожує, застосовує силу/.
22. Найохочіше приятелює з «підозрілими» типами.
23. Часто краде гроші, солодощі, цінні речі.
24. Веде себе непристойно.

VI. ТД – тривога по відношенню до дітей. Тривога дитини по те, чи приймають його інші діти. Часом вона приймає форму відкритої ворожнечі. Всі симптоми однаково важливі.

1. «Грає героя», особливо тоді, коли йому роблять зауваження.
 2. Не може не утриматись, щоб не «грати» перед оточуючими.
 3. Схильний «прикидатись дурником».
 4. Надто сміливий /ризикує без потреби/.
 5. Турбується про те, щоб завжди знаходитись в злагоді з більшістю.
- Нав'язується іншим, ним легко керувати.
6. Любить бути в центрі уваги.
 7. Грається з дітьми старше себе.

8. Намагається зайняти відповідальний пост, але побоюється, що не справиться з ним.
9. Хвалиться перед іншими дітьми.
10. Хвалько /корчить з себе блазня/.
11. Шумно веде себе, коли у класі немає вчителя.
12. Одягається зухвало /штани, зачіска – хлопчики; перебільшування в одязі, косметика – дівчатка/.
13. З пристрастю псує громадську власність.
14. Погані вчинки в групі однолітків.
15. Наслідує хуліганські прояви інших.
16. Вважає, що дорослі н
17. едружелюбні, втручаються, не маючи на це права.

VII. А – асоціальність. Невпевненість у схваленні дорослих, яка передається в різних формах негативізму. Симптоми 1-5 – відсутність бажання сподобатись дорослим. Байдужість і відсутність зацікавленості в хороших стосунках з ними. Симптоми 5-9 – у старших дітей можуть вказувати на певну ступінь незалежності. Симптоми 10-16 – відсутність моральної оцінки в дрібницях.

1. Не зацікавлений у навчанні.
2. Працює в школі тільки тоді, коли над ним «стоять» або коли його змушують працювати.
3. Працює поза школою тільки тоді, коли його контролюють або змушують працювати.
4. Не сором'язливий, але ніколи не попросить про допомогу.
5. Несором'язливий, але проявляє байдужість при відповідях на запитання вчителя.
6. Ніколи добровільно не береться ні за яку роботу.
7. Не зацікавлений у схваленні або несхваленні дорослих.

8. Зводить до мінімуму контакти з учителем, але нормально спілкується з іншими людьми.

9. Уникає вчителя, але розмовляє з іншими дорослими.

10. Списує домашні завдання.

11. Бере чужі книжки без дозволу.

12. Егоїстичний, любить інтриги, псує іншим дітям ігри.

13. В іграх з іншими дітьми проявляє хитрощі і непорядність.

14. «Нечесний гравець» /грає тільки для особистої вигоди/.

15. Не може дивитись прямо у вічі іншому.

16. Потайливий і недовірливий.

VIII. ВД – ворожість до дітей /від ревносного суперництва до відкритого ворогування/.

1. Заважає іншим дітям у іграх, підсміюється над ними, любить їх лякати.

2. Часом дуже недобррозичливий у відносинах з тими дітьми, які не відносяться до тісного кола його спілкування.

3. Докучає іншим дітям, чіпляється до них.

4. Свариться, ображає інших дітей.

5. Намагається своїми зауваженнями створити певні труднощі.

6. Ховає або ламає предмети, речі, що належать іншим дітям.

7. Знаходиться здебільшого у поганих стосунках з іншими дітьми.

8. Чіпляється до слабших дітей.

9. Інші діти його не люблять або навіть не терплять.

10. Б'ється невідповідним способом /кусається, дряпається/.

IX. Н – невгамовність. Невгамовність, нетерплячість, неспроможність до роботи, яка потребує посидючості, концентрації уваги й роздуму. Схильність до короткочасних й легких зусиль. Уникнення довгострокових зусиль.

1. Дуже неохайний.

2. Відказується від контакту з іншими дітьми таким чином, який дуже неприємний для них.
3. Легко примирюється з невдачами у ручній роботі.
4. У грі абсолютно не володіє собою.
5. Непунктуальний, нестаранний. Часто забуває або губить олівці, книжки, інші предмети.
6. Безвідповідальний у ручній праці.
7. Нестаранний у шкільних заняттях.
8. Надто неспокійний, щоб працювати наодинці.
9. У класі не може бути уважним або довго на чомусь зосереджуватись.
10. Не знає, що з собою робити. Ні на чому не може зупинитись на відносно довгий час.
11. Надто неспокійний, щоб запам'ятати зауваження вчителя.

Х. ЕН – емоційна напруга. Симптоми 1-5 – свідчать про емоційну незрілість, про серйозні страхи. 8-10 – про прогули і непунктуальність.

1. Грає з іграшками надто дитячими для його віку.
2. Любить гратися, але швидко втрачає інтерес до них.
3. Надто незрілий, щоб прислухатись і слідувати вказівкам.
4. Грає виключно з більш молодшими дітьми.
5. Надто інфантильний у мові.
6. Надто неспокійний, щоб щось вирішити.
7. Інші діти чіпляються до нього /він являє собою «козла відпущення»/.
8. Його часто підозрюють у тому, що він прогулює уроки, хоча в дійсності він хотів це зробити один або два рази.
9. Часто спізнюється.
10. Іде з деяких уроків.
11. Необов'язковий, неорганізований, незібраний, невідповідальний.
12. Веде себе у групі /класі/ як сторонній, пригноблений.

XI. НС – невротичні симптоми. Гострота їх може залежати від віку дитини; вони також можуть бути наслідками існуючого раніше порушення.

1. Заїкається, ніяковіє. «Важко витягнути з нього слово».
2. Говорить сумбурно.
3. Часто моргає.
4. Безцільно рухає руками. Різноманітні «тики».
5. Гризе нігті.
6. Ходить підстрибуючи.
7. Ссе палець /старше 10 років/.

XII. С – неблагополучні умови оточуючого середовища.

1. Часто відсутній у школі.
2. Не буває у школі по декілька днів.
3. Батьки свідомо обманюють, виправдовуючи відсутність дитини у школі.
4. Змушений залишатись вдома, щоб допомагати батькам.
5. Неохайний, брудний.
6. Виглядає так, ніби дуже погано харчується.
7. Менш гарний ніж інші діти.

XIII. СР – сексуальний розвиток.

1. Дуже ранній розвиток, чутливий до протилежної статі.
2. Затримки статевого розвитку.
3. Прояви збочених схильностей.

XIV. РВ – розумова відсталість.

1. Сильно відстає в навчанні.
2. «Тупий» для свого віку.
3. Зовсім не вміє читати.
4. Великі недоліки в знаннях елементарної математики.
5. Зовсім не розуміє математики.

6. Інші діти відносяться до нього як до дитини, яка має вади розумового розвитку.

7. Просто кажучи «дурник».

XV. XO – хвороби і органічні порушення.

1. Неправильне дихання.
2. Часті застуди.
3. Часті кровотечі з носу.
4. Дихає через рот.
5. Схильність до вушних захворювань.
6. Схильність до шкірних захворювань.
7. Скаржиться на часті болі у шлунку, тошноту.
8. Часті головні болі.
9. Схильність надмірно червоніти або блідніти.
10. Хворобливі, почервонілі віки.
11. Дуже холодні руки.
12. Косоокість.
13. Погана координація рухів.
14. Неприродні пози тіла.

XVI. Ф – фізичні дефекти.

1. Поганий зір.
2. Слабкий слух.
3. Дуже маленький зріст.
4. Надто велика вага.
5. Інші ненормальні особливості складу тіла.

На реєстраційному бланку підкреслюються ті фрагменти поведінки, які характерні для даної дитини. Заповнюється КС педагогом або вихователем, взагалі людиною, яка добре знає дитину. Але інтерпретація даних і діагноз шкільної дезадаптації потребують

спеціальної психологічної підготовки, тому повинні здійснюватися самим шкільним психологом. Треба відмітити, що суб'єктивне уявлення педагога, про дитину, може не співпадати з діагнозом, який ставить психолог на основі заповненої цим педагогом КС. Досвід застосування КС показує, що звичайно представлення педагога і діагноз психолога не протирічать один одному, але використання КС дозволяє зняти надмірний суб'єктивізм, оцінювання педагогічної характеристики і більш детальну, об'єктивну картину особливостей розвитку особистості і поведінки. Центральна вертикальна межа відокремлює більш важкі порушення (праворуч) від менш важких (ліворуч). При підрахунку симптомів, що знаходяться ліворуч від вертикальної риси, оцінюються одним балом, праворуч – двома. Підраховується сума балів по кожному синдрому і загальний «коефіцієнт дезадаптованості» за сумою балів за всіма синдромами. Крім кількісної обробки результатів проводиться їх якісний аналіз.

Орієнтовні критерії (за Мурзенко):

Коефіцієнт дезадаптації основної частини вибірки становить від **8 до 25** балів. **Понад 25** балів свідчить про значну серйозність порушення механізмів особистісної адаптації, ці діти стоять на межі клінічних порушень і потребують спеціальної допомоги, аж до втручання психоневролога.

Додаток В

Методика «Готовність до середньої школи»

Завдання 1

Коротко дати відповідь на запитання:

1. Що ти вважаєш найважливішим у школі?
2. Які твої улюблені заняття?
3. Який день тижня ти найбільше любиш?
4. Що в школі для тебе є неприємним?
5. Яке громадське доручення ти хотів (- ла) би мати у 5 – му класі?
6. Чим би ти хотів (- ла) займатися у вільний час?

Завдання 2

Впишіть числа, при яких рівність буде правильною:

- 1) $1, 2, 3, 4 \quad (...+...) - (...+...) = 4$
- 2) $3, 4, 5 \quad (... \times ...) + ... = 19$
- 3) $2, 3, 5, 7 \quad (...+...) : (... \times ...) = 2$

Завдання 3

Знайди та виправ помилки:

1. Настолі лежала енциклопедія.
2. В дектанті було зроблено багато помелок.
3. Вліткумедомласував.
4. Соловей затьохкав швидко, Як побачив гарну клітку.
5. Я вночі забравсь на гірку і побачив в небі дірку.

Завдання 4

Склади якомога більше осмислених речень із трьох слів, які починаються літерами М Т Д:

Завдання 5

Впиши наступне число:

9

12

--

Завдання 6

Пропонуються пари слів. Визнач, що між ними є спільного(напиши дуже коротко, вираз до 3 – х слів):

- дощ – град; _____
- ніс – око; _____
- Європа – Австралія; _____
- Київ – Львів; _____
- література – математика . _____

Завдання 7

Дано п'ять слів. Чотири з них об'єднані загальною ознакою. П'яте до них не підходить. Відшукай і підкресли це слово:

- молоко, сир, сметана, м'ясо, кефір;
- гіркий, гарячий, кислий, солоний, солодкий;
- футбол, волейбол, хокей, плавання, баскетбол;
- Василь, Федір, Іван, Петров, Семен;
- круг, квадрат, трикутник, ромб, прямокутник.

Завдання 8

Подано три слова. Перші два мають певний зв'язок. Між третім і одним із запропонованих п'яти слів існує таке ж відношення. Знайди це четверте слово.

Наприклад: Пісня : композитор = літак : ?

а) аеродром, б) пальне, в) конструктор, г) льотчик, д) винищувач.

Відношення : пісню написав композитор.

Відповідь: конструктор (конструктор створив літак).

1. **вовк : паша = птах : ?**

а) повітря, б) дзьоб, в) соловей, г) яйце, д) спів.

2. **бібліотека : книга = ліс : ?**

а) береза, б) дерево, в) гілка, г) клен, д) листя.

3. **троянда : квітка = газ : ?**

а) кисень, б) дихання, в) горіння, г) стан речовини, д) прозорий.

4. **добро : зло = день : ?**

а) сонце, б) ніч, в) тиждень, г) середа, д) доба.

5. **холодне : гаряче = рух : ?**

а) м'яч, б) трамвай, в) йти, г) спокій, взаємодія.

Завдання 9

Пропонуються ряди чисел, розміщених у певному порядку. Визнач число, що буде продовженням відповідного ряду і напиши його:

1. 6, 9, 12, 15, 18, 21, ...

2. 9, 1, 7, 1, 5, 1, ...

3. 2, 3, 5, 6, 8, 9, ...

4. 10, 12, 9, 11, 8, 10, ...

5. 1, 36, 8, 16, 18, ...

Завдання 10

Назви 3 твої улюблені книжки або твори:

Відповіді на тестові завдання для випускників початкової школи

Час тестування – 40 хвилин, максимальна кількість балів – 41.

Завдання 1

Мотивація . Час виконання – 5 хвилин.

Завдання 2

1 бал за правильну відповідь = 3 бали. Час виконання – 5 хвилин.

1) $(3 + 4) - (1 + 2) = 4;$

2) $(3 \times 5) + 4 = 19;$

3) $(5 + 7) : (2 \times 3) = 2.$

Завдання 3

Увага. 1 бал за кожну правильну відповідь = 5 балів. Час виконання - 3 хвилини.

1. На столі лежала енциклопедія.
2. В диктанті було зроблено багато помилوک.
3. Влітку медом ласував.
4. Соловей затьохкав швидко, як побачив гарну квітку.
5. Я вночі забравсь на гірку і побачив в небі зірку.

Завдання 4

Вивчення асоціативності, грамотності, словникового запасу, дивергентної продуктивності мислення. 1 бал за кожне осмислене речення = 5 балів . Час виконання – 5 хвилин.

Завдання 5

2 бали за правильну відповідь Час виконання – 3 хвилини. Відповідь: 15.

Завдання 6

Узагальнення. 1 бал за правильну відповідь = 5 балів. Час виконання - 3 хвилини.

Завдання 7

Класифікація. 1 бал за правильну відповідь = 5 балів. Час виконання - 3 хвилини.

1. м'ясо, 2) гарячий, 3) плавання, 4) Петров, 5) круг.

Завдання 8

Відношення. 2 бали за кожну правильну відповідь = 10 балів. Час виконання – 7 хвилин.

1. дзьоб, 2) дерево, 3) стан речовини, 4) ніч, 5) спокій.

Завдання 9

1 бал за правильну відповідь = 5 балів. Час виконання – 3 хвилини.

- 1) 24, 2) 3, 3) 11, 4) 7, 5) 36.

Завдання 10

3 бали за названі твори. Час виконання – 5 хвилин.

Додаток Д

Анкета вивчення мотивації навчання школярів 4-7 класи.

Дорогий друже!

Уважно прочитай кожну незакінчену пропозицію і запропоновані варіанти відповідей до неї. Обери для закінчення пропозиції 2 варіанти із запропонованих відповідей, самі справедливі та дійсні по відношенню до тебе. Вибрані відповіді познач у бланку.

1. Я намагаюся вчитися краще, щоб

- а) отримати гарну оцінку; (О)
- б) наш клас був кращим та мене всі хвалили; (П)
- в) приносити більше користі людям у майбутньому; (С)
- г) мені купували гарні, дорогі речі; (З)
- д) що б у мене було більше часу для ігор і розваг; (І)
- ж) що б я більше знав і був освіченою людиною.(Н)

2. Навчання в школі і знання необхідні мені для:

- а) саморозвитку, що б багато знати та вміти; (Н)
- б) отримувати надалі багато грошей; (С)
- в) що б мене поважали та цінували оточуючі; (П)
- г) бути кращим в класі; (О)
- д) що б перемагати в іграх і змаганнях; (І)
- ж) що б мати красиві речі.(З)

3. Якщо я отримую гарну оцінку, мені найбільше подобається те, що ...

- а) у мене гарна оцінка; (О);
- б) мої товариші, вчителька та батьки будуть мною задоволені; (П)
- в) я не буду тягнути клас назад. (С)
- г) мене не каратимуть;(З)
- д) мені нададуть більше часу для ігор; (І)
- ж) я добре знаю навчальний матеріал; (Н)

4. Мені подобається, коли мене хвалять за ...

- а) виконання домашнього завдання; (Н)
- б) гарну роботу на уроці; (С)
- в) мої особисті риси характеру; (П)
- г) гарні оцінки; (О)
- д) за активну роботу в команді; (І)
- ж) мій зовнішній вигляд (З).

5. Моя мета на уроці ...

- а) отримувати гарні оцінки. (О)
- б) слухати, запам'ятовувати все та відповідати, що б мене похвалили; П
- в) уважно слухати вчителя; (С)
- г) що б мене не сварили; (З)
- д) сидіти тихо, як миша; (І)
- ж) засвоювати новий матеріал; (Н)

6. Найцікавіше на уроці - це ...

- а) вивчення нової теми, цікаві завдання; (Н)
- б) спілкування з друзями; (С)
- в) робота в групі з однокласниками; (П)
- г) відповідати біля дошки та отримувати оцінки. (О)
- д) різні ігри та шаради ; (І)
- ж) показати себе на уроці, що б мене помітили; (З)

7. Я вивчаю матеріал сумлінно, якщо ...

- а) мені треба виправити двійку. (О)
- б) він мені подобається і я його розумію; (П)
- в) це підніме рейтинг класу; (С)
- г) мене не змушують вивчати цей предмет; (З)
- д) він легкий і там можна пограти; (І)
- ж) він мені знадобиться в майбутньому; (Н)

8. Я більш активно працюю на заняттях, якщо ...

- а) хочу більше дізнатися з цієї теми; (Н)
- б) досліджуваний матеріал мені знадобиться в подальшому житті; (С)

- в) мені цікаво виконувати цю роботу; (П)
- г) мені потрібна висока відмітка; (О)
- д) хочу, щоб мене брали до себе в команду; (І)
- ж) очікую похвали від дорослих. (З)

9. Мій успіх у виконанні завдань на уроці залежить від ...

- а) зацікавленості в оцінці; (О)
- б) моєї уваги до пояснення навчального матеріалу вчителем; (П)
- в) від моїх товаришів та класу в цілому; (С)
- г) мого настрою; (З)
- д) мого везіння; (І)
- ж) моїх здібностей. (Н)

10. Якщо навчальний матеріал мені не зрозумілий (важкий для мене),

то я ...

- а) згадую пояснення вчителя і переглядаю записи, зроблені на уроці; (Н)
- б) вдаюся до допомоги товаришів; (С)
- в) сподіваюся на допомогу дорослих; П
- г) намагаюся розібратися, що б не отримати погану оцінку; (О)
- д) трохи пограю, відпочину і спробую ще; (І)
- ж) нічого не роблю і мирюся з ситуацією; (З)

Інтерпретація анкети.

Навчальний мотив -5 балів;

Соціальний мотив – 4 бали;

Позиційний мотив –3 бали;

Оцінковий мотив – 2 бали;

Ігровий мотив - 1 бал;

Зовнішній мотив – 0 балів.

Зовнішній - власного бажання ходити в школу дитина не проявляє, школу він відвідує тільки з примусу.

Навчальний - дитині подобається вчитися, подобається відвідувати школу.

Ігровий - в школі дитині подобається тільки грати, гуляти, спілкуватися з дітьми.

Позиційний - дитина ходить в школу не для того, щоб опанувати навчальною діяльністю, а для того, щоб відчувати себе дорослим, підвищити свій статус в очах дітей і дорослих.

Соціальний - дитина ходить в школу не для того, щоб бути освіченим, дізнаватися щось нове, а тому, що знає: вчитися треба, щоб в майбутньому отримати професію, - так кажуть батьки.

Відмітка - дитина ходить в школу, щоб заробляти п'ятірки, за які хвалять батьки і вчитель.

Всі бали підсумовуються та переводяться в певні рівні мотивації:

I рівень - 80-90 сума балів за анкетною;

II рівень - 65-79 б.

III рівень - 40-64 б.

IV рівень - 20-39 б.

V рівень - 5—19 б.

Рівні мотивації школярів:

I - дуже високий рівень мотивації навчання;

II - високий рівень мотивації навчання;

III - нормальний (середній) рівень мотивації навчання;

IV - знижений рівень мотивації навчання;

V - низький рівень мотивації навчання.