

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Херсонський державний університет

Педагогічний факультет

Кафедра спеціальної освіти

**АДАПТАЦІЯ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСВІТНИМИ ТРУДНОЦЬМИ**

**Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»**

Виконала: здобувачка другого
(магістерського) рівня вищої освіти 292-М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
Програми Спеціальна освіта
Фатюк Лариса Іванівна
Керівник: д.п.н., професорка Яковлева
С.Д.
Рецензент: к.біол. н, професорка Лаврикова
О.В.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----------|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ 1. Науково-теоретичні засади дослідження проблеми адаптації до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами..... | 7 |
| 1.1. Поняття про адаптацію та її особливості в психолого-педагогічних дослідженнях..... | 7 |
| 1.2. Поняття «базових навчальних дій» як основного компоненту успішної адаптації до шкільного навчання та їх особливості в дітей з порушеним інтелектом..... | 17 |
| 1.3. Вплив особливостей сформованості когнітивних функцій в дітей з освітніми труднощами на готовності до навчання в шко..... | 24 |
| РОЗДІЛ 2. Організація експериментального дослідження процесу адаптації до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами..... | 39 |
| 2.1. Характеристика вибірки та методів досліджен | 39 |
| 2.2. Результати дослідження процесу адаптації до навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами | 47 |
| РОЗДІЛ 3 Методолгічні засади адаптації до шкільного навчання учнів молодших класів з освітнім труднощам..... | 53 |
| 3.1. Основні напрямки корекційно-розвиткової роботи з адаптації дітей з освітніми труднощами до навчального процесу в школ..... | 53 |
| 3.2. Динаміка стану сформованості адаптаційних процесів до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощам | 66 |
| ВИСНОВКИ | |
| | 69 |

| СПИСОК | ВИКОРИСТАНИХ | ДЖЕРЕЛ |
|--|--------------|--------|
| | 71 | |
| ДОДАТКИ | | |
| Додаток А. Психолого-педагогічна характеристика дітей експериментальної групи | | |
| | 79 | |
| Додаток Б. Схема спостереження за дитиною у період адаптації до навчання в школі | | |
| | 84 | |
| Додаток В. Тест Керна – Йерасика | | |
| | 86 | |
| Додаток Г. Календарно-тематичне планування занять по оптимізації адаптації до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами для 1 класу | | |
| | 89 | |

ВСТУП

Актуальність теми. На сьогоднішній день в освіті прослідковується тенденція ліквідації нерівності загальноосвітніх та спеціальних шкіл, збільшується та розширюється впровадження інклюзивної освіти. У зв'язку з цим простежується значна неоднорідність складу учнів щодо їх психічного, фізичного, когнітивного розвитку, а це в свою чергу ускладнює адаптацію як дітей з особливими освітніми потребами так і нормо типових дітей [4, 18].

Проблема адаптації до навчання в школі дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами й до нині продовжує залишатися актуальною і значущою, попри великий досвід з її вирішення різними фахівцями: спеціальними педагогами, психологами, дефектологами. Вона не втрачає своєї актуальності у зв'язку із збільшенням кількості дітей з психофізичними, нервовими та психічними порушеннями, в загальноосвітньому просторі.

Сучасна система освіти, орієнтується на суб'єкт-суб'єктні відносини учнів. Важливий акцент спеціальними педагогами, вчителями, психологами, логопедами робиться на пошук інноваційних форм організації навчання дітей з освітніми труднощами. Ідея суб'єктивного розвитку напрямку освіти передбачає створення абсолютно особливого розвиваючого середовища, яке буде сприяти розвитку суб'єктності [7]. При створенні такого особливого навчального середовища на перший план виходить педагогіка співробітництва, яку можна визначити як навчальну співпрацю. Вона характеризується багатосторонньою взаємодією у навчальній групі та взаємодією педагога із групою. Тільки переведення навчального процесу на рівень особистісної взаємодії його суб'єктів дає підставу говорити про нього як про навчальне співробітництво [8]. Необхідною педагогічною умовою для реалізації навчального співробітництва є організація інклюзивного діалогічного спілкування з урахуванням вікових особливостей та психічних процесів дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами.

У психолого-педагогічній літературі проблема адаптації вивчалась на різних рівнях – від розкриття змісту самого поняття (Бал Г. А, Беляєва О., Бондарь В.І., Макаренко О.М) до виявлення особливостей її прояву в різних видах діяльності (Андрійчук С. В., Крупник Г.А. , Петрюк І. М,) та чинників, які детермінують цей процес у тих чи інших умовах (Дмітрієва С.М., Мельничук С.Л.,). Проблемам соціальної адаптації і дезадаптації особистості з порушенням психофізичного розвитку та з особливими освітніми труднощами присвятили свої праці Баташева Н.І., Бондарь В.І., Вержиховська О.М., Єщенко О.О., Мирончук М.Н. Лебедева С. О., Омельченко М.С. , Синьов В.М. та ін. Питання профілактики дезадаптації особистості в умовах навчального закладу досить широко представлена у працях провідних українських науковців: Близнюк Т.І. , Гончарук І, Прохоренко Л.І., Крупник Г.А./

Зазначене зумовлює актуальність обраної нами теми кваліфікаційного дослідження: «Адаптація до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти ХДУ «Зміст та технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (0119U101727 від 22.11.2019.).

Мета дослідження – дослідження особливостей процесу адаптації до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами.

Для реалізації поставленої мети було поставлено наступні **завдання**:

1) проаналізувати за літературними джерелам адаптаційні процеси молодших школярів до навчання, визначити особливості протікання процесів входження учнів початкових класів з психофізичними порушеннями в навчальну діяльність;

2) визначити поняття базових навчальних дія та їх вплив на адаптація до шкільного навчання та навчальної діяльності молодших школярів з освітніми труднощами;

3) дослідити вплив корекційно-розвиткових занять на стан готовності до навчальної діяльності в умовах початкового навчання дітей з освітніми труднощами.

Об'єкт дослідження – процес адаптації до шкільного навчання молодших школярів з освітніми труднощами.

Предмет дослідження – діагностика сформованості структурних компонентів процесу адаптації до школи в молодших школярів з освітніми труднощами.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні *методи дослідження*: аналіз і узагальнення теоретичних положень за літературними джерелами, спостереження, тестування.

Наукове значення дослідження полягає у необхідності спеціальної підготовки до процесу навчання в школі дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами, уточнено сутність понять «адаптація до навчання в школі», «навчальні дії»; експериментальні дані про стан готовності до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами; подальшого розвитку набули положення про вплив особливостей стану когнітивних функцій дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами на процес навчальної діяльності в школі.

Практичне значення дослідження. Одержані результати можуть бути рекомендовані вчителям початкових класів та асистентам вчителів в інклюзивних класах навчання для покращення рівня адаптації до навчання та процесу корекції психофізичних порушень молодших школярів з освітніми труднощами за для покращення формування навчальних дій та навичок.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота викладена на 69 сторінках друкованого тексту і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (50 назв) та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

1.1. Поняття про адаптацію та її особливості в психолого-педагогічних дослідженнях

Розуміння значення поняття «адаптації» в сучасній педагогічній та психологічній науці має велике значення в різних її напрямках. Існують різні точки зору визначення цього поняття.

Термін "адаптація" походить від латинського "adaptio" (пристосування) і спочатку науковці в галузі біології досить часто, при описі своїх досліджень використовували це поняття в процесі пояснення механізмів спеціальних форм поведінки в ході приляштування індивіду в тваринному світі, еволюції різних форм життя. У біології загальна пристосованість живих організмів до умов існування формується з великої кількості окремих адаптацій різного масштабу. Усі адаптації виникають у ході еволюції внаслідок природнього відбору спадкових варіацій (мутацій) та його комбінацій. У великих популяціях живих організмів науковці завжди спостерігають певний відсоток мутацій. Зауважимо, що вони можуть бути приховані в генофонді. Природній відбір підхоплює спадкові варіації, які виявляються корисними в певних умовах. Отже, адаптація виникає поступово, в процесі репродукції живих істот. Нові властивості в їх організмах набувають сталого притаманного та сверідного характеру [7, 15].

Таким чином, з біологічної позиції, адаптація це механізм, а також наслідок пристосування будови, функцій та органів живої істоти до особливих умов оточуючого середовища.

В сучасному світі поняття «адаптації» використовується не тільки в біології, також воно стало популярним у філософії, етиці, важливим у таких науках як психологія, педагогіка, соціологія та інших науках.

З філософської точки зору, адаптація це пристосування у рівному розумінні цього слова. Пристосування це зміна живого організму під впливом оточуючого середовища та результат цієї зміни. Пристосування є безпосереднім або природним. В такому випадку ми говоримо про те, що воно викликане впливом самих умов існування як таких. Також воно може бути опосередкованим, в цьому випадку те, що не пристосовано до цих умов, знищується шляхом відбору, а те, що пристосовано, «зберігається». Функціональним може називатись пристосування, якщо зміни життєдіяльності організму сприяють змінам форм існування. Пристосування є обопільним, якщо два різні організми або органи пристосовуються один до одного. Також воно може бути пасивним, якщо в організмі відбуваються зміни без впливу факторів навколишнього середовища. Існує ще одна форма – активна. Вона спостерігається в процесі діяльності організму результатом, якого є власне пристосування. Якщо середовище зазнає змін з боку суб'єкта, цей процес також можна назвати активістським [6, 19].

Здатність живих істот пристосовуватися до умов середовища, яке змінюється, дуже різна, а може бути взагалі відсутня. Вплив людства над природою та її складовими полягає саме в тому, що вона має найбільшу здатність до пристосування [23].

Адаптація людини спостерігається не лише у пристосуванні її організму до умов, які з'являються вперше, а й у зміні відносин особистості в суспільстві.

У соціології адаптація трактується як пристосування, інакше кажучи це можливість і бажання особистості стати активним учасником у тому чи іншому процесі, що роблять інші та запозичувати їх манери та поведінку: міміку, жести, рухи поведінку. Пристосуванням є також і спілкування з іншими «при усвідомленні відмінностей», без чого було б неможливим існування окремої особистості та соціальних груп [42].

З погляду психології, адаптація це пристосування будови та функцій організму, його органів та клітин до умов середовища. Процеси адаптації спрямовані збереження гомеостазу. В багатьох психологічних та педагогічних

концепціях, таких як теорія інтелектуального розвитку Піаже, гештальтпсихологія термін «адаптація» пояснюється як процеси врівноваження гомеостазу або взаємозв'язок особистості та оточуючого середовища [22].

Науковці в психології інтерпретують термін «адаптація» як дослівний переклад латинського "adaptio" у сенсі пристосування організмів до оточуючих об'єктів та суб'єктів, тобто "адаптація» це певний процес та як результат функціональний стан будови живого організму до змін, які відбуваються навколо [26].

Бех І. Д. та Гальперін П. Я. підкреслюють багатозначність та багатоаспектність цього поняття. Вони трактують поняття адаптації як особливий процес діяльності людини навколо якої відбуваються зміни, що стосуються життя особистості. Особливо важливими є функціональні процеси завдяки, яким людина досягає певних категоричних та сталих змін. Зміни, які ми можемо спостерігати в середовищі, відбуваються завдяки потребам та цінностям особистості. Це в свою чергу приводить до залежності особистості від середовища в якому вона перебуває. Механізм пристосування особистості до нових реалій життя це складне регулювання психічних процесів на різних рівнях психофізіологічної організації нервової системи. Такі процеси науковці виділяють як цілісну реакцією особистості на надскладні зміни в життєдіяльності [13].

У цілому, адаптацію визначають як процес встановлення відповідності особистості та довкілля у ході здійснення діяльності, яка властива людині, цей процес дозволяє індивіду реалізувати свої здібності, задовольнити соціальні потреби, зберігаючи при цьому своє психічне і фізичне здоров'я.

Адаптація виявляється у пристосуванні організму до нових умов, але головним чином виробленні фіксованих форм поведінки, дозволяють справитися з труднощами. Недостатність звичної поведінки в нових умовах має компенсуватись за рахунок адаптаційних процесів. Завдяки адаптації створюються можливості встановлення оптимального функціонування

організму (особистості) у непритаманних для особистості обставинах. Якщо адаптація не настає, виникають додаткові труднощі, які проявляються у незасвоєнні предметів діяльності, аж до порушення її регулювання.

Цікава позиція Ж. Піаже, який розглядав адаптацію як один з основних процесів інтелектуального розвитку дитини. В понятті «адаптація» він виділив дві складові – аккомодацию та асиміляцію. Піаже Ж. наголошує, що аккомодация це перебудова механізмів розумової активності особистості з метою засвоєння нової інформації, а асиміляція це присвоєння зовнішньої події та перетворення її у думки, процес мислення [22].

Ще однією особливістю психологічних підходів є погляд на те, що адаптацію розглядають у напрямку індивідуальних та особистісних якостей особистості в цілому. У деяких роботах поняття про адаптацію розглядається через співвідношення з поняттям соціалізації та розвитку особистості. Одні науковці вважають, що процес адаптації постійний, сталий на думку інших, особистість адаптується лише в тих випадках або умовах, коли перебуває у складних ситуаціях [6, с.14].

У педагогіці поняття «адаптація» розкривається синонімічно з психологічним підходам і трактується паралельно до тих процесів пристосування особистості, в яких вона на цей момент знаходиться, це дозволяє виділити її основні види: фізіологічна та соціально-психологічна адаптація.

Фізіологічна адаптація сприймається як сукупність фізіологічних реакцій, які в своїй основі базуються на пристосування особистості до зміни навколишніх умов. Великого значення для життєдіяльності організму людини набуває фізіологічна адаптація. Вона цілеспрямовано перебудовує поведінкові та фізіологічні функції відповідно до змін оточуючого середовища

Поняття соціально-психологічної адаптація в теоретичних дослідженнях багатьох науковців визначається як пристосування особистості до соціального середовища. В той же час соціальна адаптація включає в себе біологічну, психічну та соціальну сфери буття людини.

Психологічний аспект адаптації співвідноситься з явищами, що виражаються у розбудові динамічного стереотипу особистості відповідно до нових вимог навколишнього середовища. Як зазначено у словнику Б.Г. Мещерякова та В.П. Зінченко, психологічний аспект адаптації – це пристосування людини як особистості до існування у суспільстві відповідно до вимог цього суспільства та з власними потребами, мотивами та інтересами [16].

Провідні психологи та соціологи розглядають деякі аспекти соціальної адаптації наступним чином:

- 1) динамічне пристосування особистості до змін в середовищі, з використанням різноманітних суспільних засобів, які характеризуються самоусвідомленням особистості в реалізації нового типу поведінки, відносинах з оточуючими та гармонійне співіснування з усіма об'єктами та суб'єктами суспільства;
- 2) нові ролі, які засвоює група та її індивіди, їх спільна діяльність та мета, способи реалізації завдань, гармонізація взаємовідносин;
- 3) механізм та наслідки його засвоєння особистістю дитини в процесі реалізації нових соціокультурних позицій та ролей, які стають надважливими, власне для дитини та її родини, вчителів, однолітків тобто соціально значущих дорослих.

В цілому, соціально-психологічна адаптація може бути представлена як механізм вироблення активної рівноваги між потребами особистості та особливими вимогами соціокультурного оточення, які можуть реалізовуватись в результаті динамічного пристосування до умов середовища, яке її оточує, до вимог та соціальних норм, які існують у суспільстві, а також привласнення вказаних норм та цінностей цього суспільства шляхом інтеріоризації.

Найбільш складні та неоднорідні аспекти адаптації проявляються у різнобічних видах діяльності людини, таких як особистісні компоненти

адаптаційного процесу, когнітивні, поведінкові, психофізіологічні, суб'єктивні та [14].

Наслідком адаптації є адаптованість як рівень фактичного пристосування людини до життя, взаємна відповідність її соціального статусу та задоволеності чи незадоволеності собою. Стан адаптованості характеризується такими взаємовідносинами особистості та суспільства, за яких особистість без труднощів виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої соціальні потреби, самостверджується. У результаті, людина може бути гармонійною й адаптованою або дисгармонійною та дезадаптованою [5].

Загалом, у педагогічній науці поняття адаптація окреслюється процесом і водночас результатом внутрішньої і до зовнішньої гармонізації особистості з середовищем, її вміння пристосуватися до своєрідності соціуму і з умов соціалізації, і передбачає, передусім, адаптацію соціально-психологічну.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі психолого-соціальної адаптації, допомагає виділити її типи та механізми.

Соціально-психологічна адаптація буває двох типів:

1) регресивна, яка проявляється як адаптація формальна, яка не відповідає інтересам і вимогам суспільства, та не дозволяє розвиватись особистості в соціумі;

2) прогресивна, якій властиве досягнення всіх функцій та вимог адаптації та досягається єдність інтересів, цілей особистості з суспільством.

При регресивній адаптації особистість немає можливості самореалізуватися, проявити творчі здібності, а прогресивна адаптація сприяє повній соціалізації личности.

За механізмом здійснення соціально-психологічна адаптація буває добровільною та примусовою. Добровільна адаптація - це адаптація за бажанням, у той час як примусова адаптація, при якій людина змушена адаптуватися до небажаних для себе соціальних явищ. Відбувається вона за рахунок емоційних порушень та деформації моральних якостей особистості.

Як вже було сказано, адаптація-це не тільки пристосування до успішного функціонування в новому середовищі, а й здатність до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку [7, с.41].

Таким чином, розуміння феномена адаптації та визначення поняття «адаптація» є складною філософською та методологічною проблемою.

Різноманітні визначення процесу адаптації можна розмістити між спільною взаємодією індивіда з середовищем та конкретним освоєнням норм і цінностей нового для індивіда середовища, ступінь включення до нових соціальних відносин.

На основі аналізу наукової літератури та порівняльного аналізу великої кількості визначень адаптації, можна зробити висновок, що адаптація – це психологічні та фізіологічні процеси, які впливають на зовнішні та внутрішні зміни особистості, на її пристосування до принципіально нових умов життєдіяльності.

Слід зазначити, що з сфер адаптації є шкільна адаптація. Під шкільною адаптацією розуміється складний процес і результат зовнішнього та внутрішнього пристосування першокласника до умов шкільного життя, до норм та вимог освітнього закладу, а саме відбувається перехід до організованого та систематичного навчання в школі. Як наслідок цього процесу перетворення когнітивної, поведінкової та емоційно-вольової сфер дитини в процесі входження до нових умов життя [31].

Важливим напрямом процесу адаптації в суспільстві є шкільна адаптація. Поняття «шкільної адаптації» науковці розуміють як складний процес, як результат зовнішнього та внутрішнього пристосування учнів першого класу до умов перебування в школі, до норм та вимог закладу освіти. В цей період в дітей, які прийшли до першого класу, відбувається активізація та перебудова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфери. Кожен учень, враховуючі свої здібності, по своєму переходить до систематичного організованого шкільного навчання. Успішність перебудови залежить

насамперед від рівня розвитку функцій інтелекту, стану вольової та емоційної сфери, навичок комунікативної взаємодії [47].

Адаптація до шкільного навчання – це процес, у якому дитина повинна оволодіти необхідними вміннями та відповідати вимогам і очікуванням, що висуваються до неї. Показники адаптації визначають, наскільки добре школяр пристосований до шкільного навчання. Адаптація може оцінювати ступінь, за яким дитина досягає мети навчання, чи володіє дитина вміннями самоконтролю, концентрацією уваги та іншими важливими когнітивними здібностями, які дозволяють їй спрямовувати в бажаному напрямку та тримати під контролем свою поведінку. Третя область, соціально-емоційна адаптація, залежить від соціальних умінь дитини та норм групи однолітків» [36, с. 41].

Розглядаючи питання шкільної адаптації в ширшому аспекті – з погляду перспектив розвитку особистості, слід зазначити, що з початком навчання у школі, першокласник входить у новий психологічний вік – молодший шкільний вік. Цей період особистості молодшого школяра є переломним та супроводжується новою соціальною ситуацією розвитку, зміною провідного виду діяльності, віковими новоутвореннями, переживанням кризи семи років. Саме успішна шкільна адаптація сприяє становленню особистості та соціальної ідентичності молодшого школяра, що пов'язано з формуванням почуття вмілості, компетентності, повноцінності (за Е. Еріксоном) [17].

Саме в першому класі закладається основа ставлення дитини до навчальної діяльності. Саме від цього періоду шкільної адаптації, залежить успішність навчання та подальший інтерес навчальної діяльності.

Деякі дослідники пов'язують поняття "адаптація до шкільного навчання" з поняттям "готовність дитини до школи" [35].

Виготський Л. С. зазначав, що «готовність до шкільного навчання полягає не так у кількісному запасі уявлень, як у рівні розвитку пізнавальних процесів» [11, з. 202].

Узагальнюючи сказане вище, ми можемо відзначити, що адаптація до шкільного навчання включає фізіологічну, психологічну, соціальну та

особистісну готовність дитини до навчання. У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні змістовні характеристики процесу шкільної адаптації, виділяються її критерії, види та рівні.

Бірман, узагальнюючи існуючі підходи до дослідження адаптації, зазначає, що «адаптація може оцінюватися відповідно певного напрямку областей. В процесі навчання вчитель оцінює рівень, за яким дитина досягає своєї мети в освітньому процесі. У сфері поведінки можна оцінювати те, чи має дитина вміннями самоконтролю, концентрації уваги та іншими здібностями, що дозволяють йому контролювати і спрямовувати свою поведінку в бажаному напрямку. Третя область – соціально-емоційна адаптація, залежить від соціальних умінь дитини та норм групи однолітків» [5, 29].

Дорожівець Т. В. пропонує трикомпонентну модель адаптації дитини до умов шкільного навчання та виділяє академічну, соціальну та особистісну адаптацію [17].

У дослідженнях Александровської Е. М. для аналізу процесу адаптації молодших школярів використовуються чотири критерії: ефективність навчальної діяльності; засвоєння шкільних норм поведінки на уроці та зміні; успішність соціальних контактів (стосунки з дітьми та вчителями); емоційне благополуччя [2].

Більшість авторів розглядають адаптацію дитини до школи як складний багаторівневий процес, складовими якого є фізіологічна та соціально-психологічна адаптація.

Фізіологічна адаптація полягає у пристосуванні організму дитини до нового ритму життя та інтелектуальних навантажень і включає три основні етапи:

- 1) орієнтовний, що характеризується бурхливою реакцією та значною напругою практично всіх систем організму (триває 2–3 тижні);
- 2) нестійке пристосування, коли організм дитини знаходить прийнятні, близькі до оптимальних варіантів реакцій на нові умови;

3) період щодо стійкого пристосування, коли організм реагує на навантаження із меншою напругою. Тривалість усіх трьох етапів становить близько 5-6 тижнів. Особливо складними є перші 4 навчальні тижні, коли дитячий організм витрачає значну частину своїх ресурсів, що неминуче відбивається на стані здоров'я дітей – не випадково у вересні багато першокласників хворіють.

Проявами труднощів звикання та перенапруги організму в процесі адаптації, за спостереженнями медиків, є: втрата ваги, порушення артеріального тиску, головний біль, втома, нездужання. Крім того, у поведінці дітей у цей період часто спостерігаються примхливість та зниження здатності до саморегуляції [2, 16]. Соціально-психологічна адаптація полягає у звиканні дитини до нового соціального оточення, пов'язана з освоєнням нової соціальної ролі та прийняттям позиції школяра [25].

В процесі дослідження механізм адаптації визначається як певна система якостей особистості молодших школярів таких як уміння та навички, що забезпечують в процесі навчання їх успішність. А. Л. Венгер виділяє три рівні адаптації до шкільного навчання: високий, середній та низький. Так, за високий рівень адаптованості учнів перших класів першокласник позитивно впливає на навчання в школі; дитина адекватно реагує на вимоги дорослих; з легкістю відбувається засвоєння навчального матеріалу; учень взмозі вирішити задачі, які мають більш складний характер; першокласник проявляє старанність на уроках, уважно слухає вчителів; дитина взмозі виконати певну кількість доручень без зайвого контролю; самостійна робота викликає зацікавленість; підготовка до уроків проходить в позитивній обстановці та з інтересом; в класі дитина може займати високий рівень соціального статусу.

При середньому рівні адаптованості у дитини ми можемо спостерігати доброзичливе відношення до шкільного навчання, переживань, які б викликали негативні емоції не спостерігається; якщо вчитель подає навчальний матеріал у доступній формі, з використанням наочності, то дитина без зайвих перешкод буде розумітися на ньому; згідно рівня розвитку дитини

засвоєння основного змісту навчальних програм відбувається на достатньому рівні; основні типові завдання школяр в змозі виконати самостійно; в процесі навчання, якщо поданий матеріал викликає цікавість дитина на ньому зосереджується, що в подальшому позитивно впливає на результат оцінювання; сумлінно виконує доручення вчителів; процес комунікації з однокласниками має достатній рівень, дитина проявляє товариськість до однолітків[21].

При низькому рівні механізму адаптації у першокласників спостерігаємо індеферентне або негативне ставлення до процесу навчання в школі, зазвичай учень може скаржитись на самопочуття; спостерігаємо знижений фон настрою; дитина не дотримується правил поведінки в школі, порушення дисципліни мають постійний характер; засвоєння навчального матеріалу відбувається фрагментарно; самостійне виконання роботи не викликає інтересу та відбувається із значними труднощами. Підготовка та виконання домашнього завдання вимагають постійного контролю з боку дорослих; концентрація уваги та працездатність покращуються в період відпочинку або в процесі невеличких пауз. Має низький соціальний статус в класі, друзі можуть бути відсутні, не знає імен та прізвищ своїх однокласників [9].

Таким чином, під адаптацією до шкільного навчання розумітимемо фізіологічну, психологічну, соціальну та особистісну готовність дитини до навчання при переході до систематичного, організованого шкільного навчання.

1.2. Поняття «базових навчальних дій» як основного компоненту успішної адаптації до шкільного навчання та їх особливості в дітей з порушеним інтелектом

У філософії «умова» розглядається як категорія, яка відображає зв'язок предмета з навколишніми явищами, без яких його існування чи розвиток було б неможливим. Це одна з ключових категорій поряд із такими, як діяльність та

особистість. У контексті освіти, для успішного формування базових навчальних навичок у тих, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я, необхідно виявити педагогічні умови, що сприяють цьому процесу. Такі умови повинні створювати сприятливе середовище для навчання, адаптоване до індивідуальних потреб кожного учня.

Виготський зазначав, що створення умов, необхідних для розвитку психічних якостей, має відбуватися заздалегідь, навіть якщо ці якості ще не готові до самостійного функціонування. Це важливо, тому що умови сприяють формуванню потенційних можливостей та створюють основу для їхнього подальшого розвитку. Процес виховання та навчання передбачає, що підготовка середовища, в якому майбутні якості зможуть розвинутися, має бути випереджаючим, щоб стимулювати зростання та активувати приховані здібності людини.

Максименко М.Д. зазначав, що педагогічні умови — це зовнішні обставини, які значно впливають на перебіг педагогічного процесу. Ці умови свідомо створюються педагогом і спрямовані на досягнення поставленої освітньої мети. Вони включають різні фактори, такі як організація навчального середовища, методи викладання, взаємодія з учнями та адаптація змісту навчання, щоб сприяти успішному розвитку та навчанню.

Виходячи з цього, ми можемо сформулювати, що «педагогічні умови» — це комплекс цілеспрямованих, взаємодіючих і взаємодоповнюючих один одного заходів, спрямованих на успішне досягнення бажаного результату [27].

Ми дотримуємося позиції Жук Т., Левченко Т., Сухарева Л., згідно з якою розвиток особистості є єдністю об'єктивного та суб'єктивного, явища та сутності, зовнішнього та внутрішнього. У зв'язку з цим не можна зводити умови виключно до зовнішніх обставин, об'єктів чи обстановки, які впливають на цей процес. Коли ми говоримо про умови формування базових навчальних дій, ми маємо на увазі середовище, яке найбільше сприяє цьому процесу, враховуючи як зовнішні, так і внутрішні чинники, що впливають на розвиток особистості. До елементів середовища відносяться: об'єкти довкілля, суб'єкти

процесу формування базових навчальних процесів, специфіку процесів формування та розвитку особистості, методи, форми та засоби організації та реалізації даного процесу.

Класифікація, яку пропонує Нагорної О.Б, визначає розділення результативних засобів педагогічної діяльності на суб'єктивні та об'єктивні:

Суб'єктивні умови:

1) спостерігається високий рівень сталих мотивів та виражених потреб у суб'єкта, він сприймає весь обсяг програми діяльності, яку пропонують;

2) сформованість певного обсягу знань, умінь та навичок у суб'єкта на високому рівні, що говорить про досвід організації у здійсненні певного виду діяльності;

3) вплив індивідуальних особливостей суб'єкта на особливості протікання його діяльності та її зміст;

4) фізичний та емоційно-психологічний стан суб'єкта діяльності.

Об'єктивні умови:

1) організаційні та середовищні: мотивування та чітка постановка мети діяльності, раціональне планування, контроль та об'єктивна оцінка; комфортний морально-психологічний клімат групи;

2) ресурсні умови - матеріально-технічне забезпечення діяльності, інформаційне забезпечення діяльності, кадрове забезпечення діяльності [43].

Термін «базові навчальні дії» в педагогіці трактується як необхідні та елементарні одиниці навчальної діяльності, які забезпечують засвоєння освітнього змісту для учнів із порушеннями психофізичного розвитку. Ці дії включають чотири основні групи:

1. Особистісні навчальні дії - формують у учнів ціннісні орієнтири, розуміння норм і правил поведінки, а також самооцінку та саморозвиток. Вони сприяють особистісному становленню та моральному вихованню.

2. Комунікативні навчальні дії - забезпечують уміння взаємодіяти з оточуючими, вести діалог, працювати в колективі та ефективно спілкуватися

з учителем та однолітками. Вони розвивають навички спілкування та співробітництва.

3. Регулятивні навчальні дії - відповідають за організацію та контроль власної діяльності. Це планування, постановка цілей, оцінка результатів та корекція своїх дій залежно від обставин.

4. Пізнавальні навчальні дії - включають вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати та вирішувати навчальні завдання, що сприяє оволодінню нових знань та їх застосуванню на практиці.

Ці базові навчальні дії закладають основу для якісного корекційно-розвивального навчання та розвитку навичок у школярів із інтелектуальними порушеннями.

Особистісні навчальні дії забезпечують готовність учня прийняти нову роль, усвідомлювати на доступному рівні свої рольові функції та включатися у процес навчання з урахуванням інтересу до змісту та організації. До особистісних навчальних дій належать:

1. Підготовка учня до знаходження та навчання у середовищі однолітків, а також до емоційної взаємодії з групою. Це допомагає дитині адаптуватися у колективі, розвиває навички спілкування та взаємодії з іншими.

2. Самостійне виконання навчальних завдань або виконання їх за допомогою дорослого. Ця навичка формує у того, хто навчається відповідальність за навчальний процес, розвиває прагнення до самостійності та досягнення цілей.

3. Позитивне ставлення до навколишньої дійсності. Це сприяє формуванню оптимістичного сприйняття світу, навчальної мотивації та емоційної стійкості, що допомагає дитині успішніше справлятися з навчальними та життєвими завданнями [4, 39].

Ці дії допомагають учням з інтелектуальними порушеннями включатись у навчальний процес та адаптуватися до вимог шкільного середовища.

Комунікативні навчальні дії сприяють розвитку здатності учнів вступати у взаємодію з дорослими і однолітками у процесі навчання. До таких дій належать:

1. Готовність до знаходження та навчання серед однолітків та участь у комунікативній взаємодії у групі. Це допомагає дитині адаптуватися до навчального середовища, взаємодіяти з іншими учнями та брати участь у колективній роботі.

2. Сигналізація вчителів про закінчення завдання, що формує навичку зворотного зв'язку та зміцнює взаємодію між учнем та педагогом, допомагаючи регулювати навчальний процес.

3. Спрямованість погляду (на завдання, на дорослого, що говорить, тощо), що демонструє зосередженість і увагу до процесу навчання, а також здатність підтримувати зоровий контакт, важливий для комунікації.

Ці дії формують основи для ефективного спілкування та взаємодії, необхідні для успішного навчання та соціалізації [4, 40].

Регулятивні навчальні дії відіграють ключову роль організації навчального процесу, забезпечуючи успішну роботу учнів будь-якому етапі навчання й створюючи умови на формування початкових логічних операцій. До таких дій належать:

1. При виконанні завдань особливою умовою є дотримання навчальної поведінки, яка виявляється у сформованості вмінь працювати в межах певного часу і завершувати виконання завдання за вказаним часом.

2. Перехід від одного завдання до іншого відповідно до розкладу занять чи алгоритму дій, що допомагає структурувати навчальний процес та адаптуватися до його ритму.

3. Послідовне виконання кількох завдань, що розвиває вміння планувати та організовувати свою роботу.

4. Уміння виконувати інструкції педагога, що важливо для дотримання правил та успішного виконання завдань.

5. Використання навчальних матеріалів за призначенням, що допомагає ефективно працювати з навчальними ресурсами.

6. Уміння виконувати дії за зразком або наслідування, що розвиває навички відтворення потрібних дій і сприяє засвоєнню нових навичок.

Ці регулятивні дії формують основу для успішного навчання, розвивають організованість і здатність дотримуватися інструкцій.

Пізнавальні навчальні дії є комплексом початкових логічних операцій, необхідні засвоєння та застосування знань і умінь у різних ситуаціях, що закладає основу для подальшого розвитку логічного мислення учнів. До таких дій належать:

1. Спостереження за предметами та явищами навколишньої дійсності під керівництвом дорослого, що розвиває увагу та здатність аналізувати те, що відбувається навколо.

2. Робота з доступною за змістом та структурою інформацією, що включає розуміння зображень, текстів та емоційних висловлювань. Це допомагає учням інтерпретувати та засвоювати інформацію, використовуючи її у навчальному процесі.

3. Використання знаків, символів та піктограм, що розвиває здатність розуміти абстрактні уявлення та використовувати їх у повсякденній діяльності.

4. Використання навчальних предметів за призначенням, що формує практичні навички та розуміння функціонального значення предметів.

Ці пізнавальні дії сприяють розвитку інтелектуальних навичок та формують основу для подальшого освітнього зростання учнів [4, 60].

Всі вищеописані базові навчальні дії, що формуються у тих, хто навчається в молодших класах, сприяють не тільки усвідомленому ставленню до навчання та успішного початку шкільного процесу, але також створюють основу для розвитку складніших навчальних навичок. Ці дії відіграють важливу роль у подальшому становленні учня як суб'єкта усвідомленої та активної навчальної діяльності, що дозволяє йому успішно продовжувати

навчання на більш високому рівні у старших класах, адаптуючись до завдань, що ускладнюються, та вимог навчального середовища.

Стан сформованості базових навчальних дій та подальший розвиток в дітей з порушенням інтелекту на початку навчання в школі проходить з повільно та має певні особливості (табл 1.1).

Таблиця 1.1.

Психолого-педагогічне обґрунтування та склад базових навчальних дій дітей з психофізичними порушеннями

| № | Базові навчальні дії | Основні структурні компоненти базових навчальних дій |
|-----------|-----------------------------|--|
| 1. | Пізнавальні | <p>Дитина повинна володіти загальними способами дій, які допоможуть їй в подальшому розв'язувати практичні завдання, школяр має розумітися на нових зв'язках та відносинах між предметами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - засвоювати навчальний матеріал відповідно до навчальної програми; - виконувати інструкції при переході від одного до іншого виду діяльності; - орієнтуватися в навчальному матеріалі підручників: аналіз сюжетних малюнків; - наслідувати елементарні дії і рухи з предметами: робота з лінійкою, олівцем, ножицями; - вміння виділяти головне, встановлювати зв'язки між ознакам та виявляти властивості; - сприймання часу і простору. |
| 2. | Особистісні | <p>У дитини має бути сформована здатність проявляти ініціативу в спілкуванні, грі, здійснювати контроль своїх дій:</p> |

| | | |
|-----------|----------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - адекватно до ситуацій використовувати ритуали шкільної поведінки, наприклад піднімати руку при відповіді; - вміння організувати своє робоче місце; - адекватно до ситуації проявляти та регулювати емоції. |
| 3. | Регулятивні | <p>Здатність дитини працювати за інструкцією та правилами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - розуміння та вміння протягом заданого часу виконувати завдання від початку до кінця; - орієнтуватися в режимі дня за допомогою педагога (вміння дотримуватись плану дій); - розуміння та вміння орієнтуватися у просторі школи, класу, користування навчальними меблями; - вміння планувати свої дії відповідно ситуації: вставати з робочого місця після дзвоника, виходити з класу на перерву відповідно правилам; |
| 4. | Комунікативні | <p>Потреба дитини в спілкуванні з однолітками та оточуючими дорослими:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вміння слухати та стежити за перебігом уроку, поясненням вчителя, виконувати інструкції; - правильно використовувати навчальний матеріал в повсякденному житті; - розуміння правил поведінки під час зустрічі та при прощання з однолітками та дорослими; - вміння працювати в команді: взаємодія з однолітками на уроках, перерві; - вміння вести діалог. |

1.3. Стан сформованості когнітивних функцій дітей з освітніми труднощами як основний компонент готовності до навчання в школі

З впевненістю можна стверджувати, що коли дитина вступає до школи, її готовність має повинна бути такою, аби навчальні програми потрапляла в зону її найближчого розвитку. Поняття «зони найближчого розвитку» в педагогіці трактується як здатність дитини виконувати певну діяльність за допомогою дорослих. Позитивний результат досягається завдяки додатковій інструкції або питанням. В разі якщо це не спряцьовує, дитині отримує прямий наказ [59].

Регулювати своєї поведніки, дотримання правил дисципліни та норм досягається першокласником в межах знаходження в колективі. Але це не знецінює наявність спеціальних занять. Постійне знаходження у класно-урочному форматі навчання, досвід співпраці в групі, виконання завдань за своїм робочим місцем для оволодіння певним рівнем вмінь та знань все це формує досвід навчальної діяльності згідно вимог програмового матеріалу.

При закінченні навчання в дошкільному закладі, дітям з освітніми труднощами важливим є оволодіння рідною мовою та вміти користуватися нею для вираження своїх почуттів, а також для формулювати висловлювання у процесі спілкування. Рубінштейн С.Л. зазначала, що рівень інтелекту та мовлення дошкільників з освітніми потребами тісно взаємопов'язані. При цьому мовленнєвий розвиток у таких дітей може змінюватись від повної відсутності мови до незначних відхилень. Однак дані відхилення носять системний характер і торкаються всіх компонентів мовної системи — фонематичний, фонетичний, лексичний та граматичний [24].

У зв'язку з цим, важливою педагогічною умовою підготовки дітей з освітніми труднощами до навчання у школі стає вдосконалення їхнього корекційно-логопедичного супроводу. У цей процес доцільно включати вправи з логоритміки, які спрямовані на усунення мовних дефектів та розвиток

координації мови та руху. Логоритмічні вправи сприяють поліпшенню мовних навичок, стимулюють розумовий та моторний розвиток, що допомагає дітям успішніше адаптуватися до шкільного середовища та навчальних вимог.

У дошкільному періоді рівень мозкової активності грає ключову роль процесі підготовки до школи, оскільки у період формуються основні розумові операції: синтез, порівняння, аналіз і абстрагування. Ці операції є результатом активності мислення, яке, проте, не обмежується лише ними. Розвиток цих дискретних розумових процесів сприяє формуванню в дитини здатності до складніших розумових дій, що закладає основу для успішного навчання у школі [35].

Проблему розвитку розумових операцій у дітей з освітніми труднощами різного генезу досліджували багато вчених та дефектологів, включаючи В. М. Синьова, В.І.Бондаря, Ю.М. Косенко, О.В Чеботарьова., О.І. Мякушко, І.В. Сухіна дослідження показали, що такі діти часто мають серйозні труднощі у виконанні запропонованих завдань. Крім того, у них спостерігається байдужість до аналізу власних помилок та виконаної роботи. Труднощі проявляються у вирішенні навіть найпростіших завдань, низької здатності утримувати в пам'яті наочний зразок і складнощі з образним мисленням. Ці особливості вказують на порушення пізнавальної діяльності і недорозвинення наочно-образної форми мислення.

Таким чином, розвиток наочно-образного мислення у дітей з освітніми труднощами можливий лише при систематичному та послідовному корекційно-розвивальному впливі, що підкреслює необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Якщо говорити про дошкільний вік, то у дітей із освітніми труднощами навіть передумови для формування наочно-образного мислення. Перед початком педагогічної корекційної роботи необхідно правильно поставити завдання, ґрунтуючись на результатах ретельного обстеження та оцінки як наявних, так і потенційних розумових можливостей дитини. Джерелами діагностичного інструментарію для такого обстеження є науково-практичні

розробки, присвячені пізнавальному розвитку дітей, створені відомими авторами. Ці методики дозволяють виявити рівень та особливості когнітивних процесів, що є основою для побудови індивідуальної корекційної програми.

Для підвищення ефективності обстеження дітей із освітніми труднощами необхідно включати у процес комплекс вправ з елементами гри. Гра викликає у дітей інтерес і є своєрідним мотиватором, спонукаючи їх проявляти себе і виконувати завдання. Ігрова форма допомагає створити більш комфортну та природну обстановку, що сприятиме розкриттю їх потенціалу та активізації пізнавальної діяльності, що робить обстеження більш точним та інформативним [43].

При проведенні обстеження враховуються такі критерії, як швидкість виконання завдань, здатність дитини прийняти та зрозуміти інструкцію, а також її ставлення до результатів своєї діяльності. Наприкінці вказується група порушень, і навіть механізми виникнення специфічних помилок. Педагогічна корекційна робота будується з урахуванням всебічного обстеження пізнавальної системи дитини, проведеного з допомогою спеціально розроблених методик. Ці методики дозволяють визначити вихідний психічний рівень розвитку, а й включають корекційні компоненти, створені задля поліпшення пізнавальних навичок і усунення виявлених труднощів

Проведення занять, спрямованих на формування мислення у дитини з освітніми труднощами, сприяє її орієнтації у навколишньому середовищі, побудові зв'язків між предметами та явищами, а також збільшенню обсягу пам'яті та інших когнітивних здібностей. Своєчасне надання педагогічної допомоги у розвитку мислення має особливе значення, оскільки призводить до якісних змін у пізнавальній діяльності дитини. Без цієї корекційно-педагогічної підтримки інтелектуальна діяльність розвивається повільно та спотворено, що ускладнює подальше навчання та соціальну адаптацію.

Важливим показником готовності до школи є розвиток комунікативної сфери, що включає активну взаємодію з дорослими та однолітками, а також

участь у колективних іграх. Крім того, до початку шкільного навчання у дітей мають бути розвинені координаційні здібності, уміння виконувати основні рухи та контролювати їх. Дослідження показують, що у дітей з освітніми труднощами спостерігаються відхилення у розвитку координації рухів, включаючи труднощі у підтримці статичної та динамічної рівноваги, орієнтації у просторі, точності рухів, уповільненої реакції та нездатності швидко відтворювати та повторювати дії. Розвиток координаційних здібностей стає необхідною умовою для успішного формування комунікативної сфери, що важливо для подальшого навчання та соціальної взаємодії[48].

Розвиток мовної комунікації тісно пов'язане з руховими активностями та фізичними вправами. Дослідження Богуш А.М. та О. М. Шпирина вказують на прямий взаємозв'язок між руховими навичками та рівнем розвитку сенсорних здібностей, які відіграють ключову роль у формуванні координаційних умінь. Розвиток рухової активності сприяє поліпшенню сприйняття і координації, що позитивно впливає здатність дітей ефективно спілкуватися, як вербально, і невербально.

Вивчення проблеми фізичного виховання дітей із освітніми труднощами у розвитку займалися: Кізенко О.М., Муқан Н., Фурман Ю та інших. Їх дослідження дають теоретичне уявлення про організацію занять фізичної культурою, визначають вікові характеристики ступеня сформованості координаційних здібностей розумово відсталих дітей. У процесі проведення корекційних дій основне завдання полягає в тому, щоб поєднати два види діяльності - ігрову та навчальну, що дозволить покращити комунікативну сферу в майбутньому.

З метою організації максимальної співпраці серед учасників корекційного процесу рекомендується використовувати метод ігрового моделювання – розгортання мовних ситуацій спілкування у формі рольових та сюжетних ігор. Варто зазначити, що застосування наочного матеріалу у навчанні дітей з розумовою відсталістю дуже специфічне, оскільки

визначається особливостями різноманітних порушень пізнавальної діяльності, зокрема відчуттів та сприйняття.

Крім перерахованих вище складових, готовність дошкільника з освітніми труднощами до школи залежить від його мотиваційної готовності, що сприяє формуванню інтересу у процесі навчання. Питанням мотиваційної сторони готовності до навчання присвячені роботи Вержиховська О.М., Лебедева С.О, Прохоренко Л.І.

Особливостями вищої нервової діяльності у дітей з порушеними інтелектом є знижена циркуляторна функція кори головного мозку, яка є основою навчальної діяльності. У таких дітей також спостерігається надмірна генералізація подразників та інерція нервових процесів, що ускладнює адаптацію та засвоєння нової інформації.

Вивчення мотиваційної готовності до навчання в дітей освітніми труднощами має значення для формування в них інтересу до навчальної діяльності, активізації пізнавальних функцій у процесі навчання в школі. Воно також відіграє важливу роль у поглибленні уявлень про психологію дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуальної сфери, що сприяє вдосконаленню методів діагностики, навчання та виховання цих дітей.

Стан мотиваційної сфери у дітей, які мають порушення інтелектуальної сфери відбувається на основі органічного ураження центральної нервової системи. Для таких молодших школярів характерні незрілість мотиваційної сфери, слабка вираженість та короткочасність мотивації до активності, обмеженість мотиваційних стимулів та низький рівень мотивації до навчання, особливо це стосується соціальних потреб. Мотиви таких дітей найчастіше пов'язані із задоволенням базових, нижчих потреб.

На момент вступу до школи у дітей із порушеннями інтелектуальної сфери не формується система когнітивних, мотиваційних та соціальних передумов, необхідних для успішного переходу до наступного етапу розвитку – навчальної діяльності. Це ускладнює їхню адаптацію до шкільного середовища та створює додаткові складності в процесі навчання.

Так, М.П.Матвєєва вказувала, такі діти відрізняються незрілістю мотиваційної сфери, наявністю слабких виразів та короткостроковою мотивацією до активності, обмеженою мотивацією, низьким рівнем мотивації навчання соціальним потребам притаманні [28].

Подібну думку щодо формування мотиваційної сфери висуває З. У. Кудріна, стверджує що в дітей з освітніми труднощами спостерігається переважання великих соціальних мотивів чи мотивів, пов'язаних з операційною стороною навчальної роботи, але з її змістом. Виходячи з цих тверджень, дітям, які мають розумове відхилення (відсталість), властиво недотримання сенсоутворення мотивів, а також бідність їхнього змісту. Особливо це виявляється у створенні великих суспільних мотивів, тому що для цього необхідний великий рівень узагальнення та абстрагування.

Школа визначає взаємозв'язок між умінням вчитися та рівнем мотивації, що є фактором розвитку прагнення дитини до ведення навчальної діяльності з метою пізнання. Як зазначає Вишнік О, Жданова А, Дьоміна Г, мотиви навчальної діяльності обумовлені найвищим проявом навчальної активності [26, с. 234]. У процесі своїх досліджень автором були виявлені такі категорії мотивів взаємовідносини до школи:

- розвиток комунікативних мотивів, безпосередньо пов'язаних із задоволенням потреб дитини у спілкуванні, де педагогічна оцінка служить керуючою та спонукальною функцією, яка безпосередньо пов'язана з формуванням позитивного ставлення до навчання;

- утилітарний мотив пов'язаний з перспективною професійною підготовкою побутових, економічних обставин, пов'язаних з механізмом існування в дошкільній освітній установі;

- Формування пізнавального мотиву в процесі освітньої діяльності, а також задоволення пізнавальної активності дошкільнят у позаурочний час [54].

Звертаючись до робіт відомих дослідників та вчених, слід зазначити, що у дітей з розумовою відсталістю виявлено такий феномен, як наявність

«короткої та нестійкої мотивації». Саме це твердження психолога Б. І. Пінського свідчить про те, що найближчі цілі, що виникають у ході навчального процесу, виходять для дітей на перше місце.

Провідними науковцями в галузі спеціальної педагогіки визначено педагогічні умови, спрямовані на розвиток пізнавальної мотивації:

- формування інтересу до шкільного навчання;
- розвиток потреби у пізнанні шляхом пробудження почуття цікавості;
- активізація пізнавального інтересу через застосування розвиваючих ігор;
- Співробітництво педагогів дошкільних організацій з батьками, щодо формування у дітей пізнавальної мотивації.

Таким чином, важливими педагогічними умовами, що сприяють формуванню готовності до навчання дітей з освітніми труднощами, зокрема мотиваційної готовності, є: активізація пізнавального інтересу, роз'яснення про існуючі методи пізнання, розвиток прагнення до виконання поставлених завдань; створення загальної картини процесу навчання у школі.

Стан якості навчання дитини на пряму залежить від її готовності до школи. Слід зауважити, що кожна загальноосвітня школа має свої вимоги, що до рівня готовності майбутніх першокласників до навчання. Але ці вимоги не повинні виходити за межі програмового матеріалу.

Соціально-комунікативна готовність включає в себе розвиток у дітей якостей, які дозволяють їм спілкуватися з іншими дітьми та дорослими. Приходячи до школи або класу, дитині вкрай важливо мати гнучкі навички для встановлення взаємовідносин з ровесниками, а також вміти інтегруватися в дитяче суспільство, взаємодіяти з іншими, поступатися і захищати свої інтереси. Таким чином, цей компонент має на увазі формування у дітей потреби у спілкуванні, здатність підлаштовуватися під інтереси та традиції групи однолітків, а також розвивати навички, необхідні для виконання ролі школяра в умовах навчального процесу [51].

Особливості комунікативних навичок в учнів початкових класів з порушеним інтелектом пов'язані з труднощами у здійсненні цілісних актів спілкування, які включають операції, створені за для іншу людину як у об'єкт взаємодії. У таких дітей спостерігаються труднощі у формуванні та реалізації дій, необхідних для спілкування, що виявляється у зниженні здатності адекватно сприймати та реагувати на соціальні сигнали. Шляхи формування цих навичок включають спеціально організовані педагогічні методи, спрямовані на розвиток вербальних та невербальних способів взаємодії, спрощення та адаптацію спілкування відповідно до їх можливостей. До засобів комунікації цієї групи належать такі елементи, як питання, відповіді, репліки та інші вербальні форми взаємодії. Враховуючи виняткову значущість вербальних засобів комунікації для психічного, емоційного та соціального розвитку особистості. Особливо важливо приділяти увагу вивченню та вдосконаленню комунікативно-мовленнєвих можливостей учнів молодшого шкільного віку з порушеним інтелектом. Ці навички необхідні для повноцінної взаємодії з оточуючими[8, с. 47].

Труднощі у формуванні комунікативних навичок в учнів інтелектуальними порушеннями, зумовлені кількома факторами: обмеженим колом спілкування, бідним соціальним досвідом, недорозвиненням інтелекту та емоційно-вольової сфери, спотвореним ставленням до себе та до ситуацій спілкування. Також у них спостерігається недорозвинення всіх компонентів мови - від фонематичного до семантичного рівня, відсутність мовної ініціативи та дефіцит мовних засобів, що ускладнює повноцінне спілкування[11, с. 98].

Навіть в ігровій ситуації діти з порушенням інтелектуальної сфери недостатньо використовують мову, замінюючи повноцінні обговорення та розмови окремими словами, які є лише спонуканням до виконання певних дій. У деяких випадках школярі вважають за краще замінити словесну відповідь кивком голови або іншим виразним жестом. Спілкування розумово відсталих учнів з іншими дітьми та дорослими обмежено. Найчастіше воно відбувається

без належної активності, мляво. Порухення спілкування в свою чергу, посилює й порушення пізнавальної проблеми, створюючи додаткові бар'єри у навчанні. Але не зважаючи на вищезазначені особливості в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями школа повинна сформувати певний рівень комунікативних навичок. Корекційно-виховна робота повинна бути спрямована на вироблення таких вміння як самостійно налагоджувати комунікативний зв'язок з однолітками (вербальний або невербальний); розуміти ситуації соціальної взаємодії, таких як конфліктні ситуації, та вміння їх розв'язувати - поступатися, домовлятися.

Соціальна готовність до навчання в школі дітей з порушенням інтелекту є вкрай важливим компонентом її гтотовності до навчання. Дитина повинна володіти знаннями про свою особистість: називати своє прізвище та ім'я, розуміти свою статеву приналежність, знати членів своєї родини, домашню адресу, розуміти на соціально важливих об'єктах (школа, магазин, лікарня, перукарня); розуміти на правилах спілкування з оточуючими на вулиці (не контактувати з незнайомцями); дотримання правил поведінки в громадських місцях. Особливо важливим компонентом є сформованість знань та уявлень про навчання в школі: школяр має розуміти, за чого діти відвідують школу, батьки повинні пояснити та сформувати уявлення про те, що в школі навчаються, а граються на перервах або після уроків, що всіх дорослих в закладі освіти діти повинні слухати) [49].

Навички самообслуговування в учнів із інтелектуальними порушеннями лише на рівні початкової освіти тільки починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Таких дітей, зазвичай, відсутня розуміння логічної послідовності всіх дій, які необхідні для виконання навичок самообслуговування. Як правило порушений і характер виконання кожної дії: рухи при самообслуговуванні можуть бути невпевненими, нечіткими, уповільненими або, навпаки, метушливими та погано скоординованими. Але не зважаючи на зазначені недоліки у дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами мають бути сформовані основні навички

самообслуговування. Діти повинні вміти самостійно вдягатись, взуватись. Школярі повинні дотримуватись правил поведінки в шкільній їдальні: вміти їсти ложкою, розуміти як використовувати виделку, мити руки перед вживанням їжі.

Емоційно-вольова готовність до школи в основному розуміється як зменшення імпульсивності і здатність виконувати інструкції і завдання вчителя, які можуть бути для маленького учня не дуже привабливими.

Емоційно-вольова готовність дитини до школи потребує серйозної уваги. Дитина повинна мати високий рівень довільно керованої поведінки та регуляції психічних процесів та дій. Дитина має опанувати структуру діяльності, у якій розуміє мотиви і цілі, мобілізує свої зусилля і регулює психічну активність. Психологи довели, що у дошкільному віці можна сформувати якості довільного управління психічними процесами (увагою, пам'яттю, мовленням) та поведінкою, не перевищуючи можливостей дитини, шляхом організації ігор, праці та занять. Рівень вольового розвитку в дітей віком шестирічного віку може відрізнитися, але своєрідною рисою цього віку є підпорядкування мотивів, що дозволяє дитині керувати своєю поведінкою і необхідними навичками навчальної діяльності. До таких відносять вміння дотримуватись правил поведінки на уроці: не викрикувати, відповідати, коли питають, виконувати всі інструкції, які надає вчитель.

Певний рівень розвитку інтелектуальної готовності до школи передбачає сформованість всіх когнітивних функцій, а також мати уяву про навколишнє середовище.

Характерними ознаками дітей з освітніми труднощами є порушення в інтелектуальному та психологічному розвитку: обмеженість сприйняття предметів та навколишньої дійсності в цілому, порушення пам'яті, уваги, мислення, відчуття, уяви, уявлення та мови. Крім цього, для дітей характерна емоційна незрілість та нестійкість, високий рівень тривожності та дратівливості, знижений рівень потреби у встановленні контакту як з дорослими, так і з однолітками.

З урахуванням психолого-педагогічної характеристики дітей з розумовою відсталістю та виявлених особливостей їх психічної діяльності, можна виділити низку педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності до шкільного навчання: формування мотиваційної готовності; формування інтересу та позитивного ставлення до шкільного навчання; розвиток потреби у пізнанні шляхом пробудження почуття цікавості; роз'яснення про існуючі методи пізнання; формування позиції «майбутнього учня»; розвиток прагнення до виконання поставлених завдань.

Шкільне навчання вимагає від дітей як готовності до сприйняття навчального матеріалу так і сформованості базових навчальних умінь, а також здатність концентруватися, виконувати завдання за інструкцією, засвоювати нові знання.

Ці вміння в дітей формуються та розвиваються ще в дошкільний період через різноманітну ігрову та практичну діяльність. Ігри та практичні заняття дозволяють дітям опанувати важливі навички мислення, координації, саморегуляції та планування дій, що значно допомагає їм при переході до шкільного навчання. Однак цей перехід вимагає підтримки з боку педагогів та батьків, щоб дитина могла успішно адаптуватися до нової ролі учня та шкільного життя.

Молодші школярі з освітніми труднощами, що вступили до першого класу, мають різний рівень розвитку в пізнавальній, емоційно-вольовій та соціальній сферах. Ці відмінності впливають на успішність їх адаптації до шкільного середовища. Найчастіше складнощі, з якими діти стикаються при адаптації, пов'язані не лише з навчальними навичками, а й з їхньою здатністю керувати своєю поведінкою, встановлювати контакти з однолітками та педагогами, а також сприймати вимоги шкільного середовища.

Було б доцільно розділити дітей з освітніми труднощами за трьома групами в залежності від їх рівня готовності до навчання, що дозволить більш точно визначити індивідуальні особливості кожної дитини та підібрати відповідні навчальні впливи. Це допомагає мінімізувати ризик шкільної

неуспішності та дозволяє дітям розвиватися відповідно до їх можливостей, створюючи передумови для успішного навчання.

Таким чином, своєчасна діагностика та диференційований підхід до кожної дитини з інтелектуальними порушеннями є ключовими елементами для забезпечення успішної адаптації до шкільного життя та зниження ризику виникнення проблем у процесі навчання.

Під час розробки корекційно-діагностичної технології для диференціації різних груп дітей із інтелектуальними порушеннями необхідно враховувати сучасні тенденції як загальної, і спеціальної педагогіки. Ці тенденції впливають на зміст, цілі та завдання навчання в умовах нової соціальної та економічної реальності. Диференційований підхід відіграє ключову роль у успішному навчанні дітей з відхиленнями у розвитку, оскільки дозволяє враховувати їх індивідуальні особливості та рівень підготовленості [49].

Дослідження анамнезу школярів дозволило виявити статистичну закономірність, за якою молодших школярів з освітніми труднощами можна поділити на три групи:

Перша група — діти, які раніше ніде не навчалися і не отримали необхідну підготовку для подальшого шкільного навчання. Це так звані "домашні діти", які, ймовірно, перебували поза систематичним освітнім процесом. Ці діти найчастіше потребують особливої уваги та адаптаційних заходів для плавного переходу до шкільного життя.

Друга група — діти, які пройшли навчання у спеціалізованих корекційних навчальних закладах, таких як спеціальні дитячі садки або корекційні центри розвитку дитини. Ці діти мають певну базу корекційної освіти, яка допомагає їм адаптуватися до шкільної системи, однак вони також потребують подальшого індивідуалізованого підходу для розвитку навичок та соціалізації.

Третя група — діти, які навчалися у загальноосвітніх закладах. У цих дітей, можливо, є базові знання та навички, однак вони можуть відчувати

труднощі, пов'язані з адаптацією до специфічних вимог шкільної системи в умовах інтелектуальних порушень [52].

Такий розподіл допомагає виявити особливості кожної дитини та розробити відповідні освітні програми та корекційні методики, орієнтовані на розвиток їх можливостей та усунення недоліків у підготовці до навчання.

Перша група дітей, які раніше не отримували жодного освітнього досвіду («домашні діти»), стикаються з труднощами при адаптації до шкільного життя. Звикання до нових умов, режиму дня, навчальних вимог, а також взаємодія з педагогами та однолітками стають для них серйозним випробуванням. В процесі адаптації до шкільного навчання дітей першої групи виявляються певні труднощі до яких відносять неготовність до змін умов та обов'язків, які пов'язанні з навчанням, новий режим і вимоги чинять сильний тиск на їхню нервову систему, що веде до швидкої втоми, майже у всіх дітей спостерігається фізична та розумова виснаженість (шкільні заняття вимагають від дітей концентрації та посидючості, що викликає у дітей цієї групи швидку втому, нездатності зосередитись на виконанні навчальних завдань). Нестабільність емоційної сфери викликають значні коливання настрою, виражену тривожність та невпевненість. Ці діти можуть бути дратівливими та примхливими, особливо при зіткненні з труднощами. Їм складно зберігати стабільне емоційне тло в умовах нових вимог. Значним фактором у процесі адаптації до навчання відіграє спілкування з оточуючими дорослими: вчителями та асистентами вчителів. Діти цієї групи уникають прямого спілкування з педагогами, відчують труднощі при взаємодії з однокласниками, часто виявляють сором'язливість і замкнутість. Проблеми у спілкуванні та роботі над завданнями призводять до фрустрації, що може ускладнити навчальний процес.

Молодші школярі з порушенням інтелекту, ще не усвідомили своєї нової ролі як «учня», що ускладнює їх адаптацію до шкільного навчання. Враховуючи попередні фактори як результат маємо низьку продуктивність

пізнавальної діяльності: Здібності до пізнавальної активності в навчальному процесі у дітей цієї групи зазвичай перебувають на низькому рівні [52].

Діти другої групи, які відвідували спеціалізовані корекційні дошкільні заклади навчальні заклади, можуть показати стабільнішу адаптацію до шкільного середовища у порівнянні з дітьми першої групи. Проте їх адаптаційні можливості також мають особливості. У дітей цієї групи працездатність вища ніж у дітей 1 та 3 групи. На початку навчального дня та тижня вони здатні досить активно включатися до навчального процесу та виявляти інтерес до завдань. Однак до кінця навчального дня чи тижня працездатність помітно знижується. Це проявляється в ознаках перевтоми: діти починають втрачати концентрацію, стають неуважними, що може впливати на їхню продуктивність і якість виконання навчальних завдань. При перевтомі діти мають труднощі з концентрацією уваги, виявляють ознаки фізичного та емоційного нездужання. Це може виражатися в пасивності, дратівливості чи примхах, особливо коли вони стикаються з важкими завданнями. Діти відчувають помітну напругу при подоланні труднощів. Ця напруга може призводити до зниження настрою та загального рівня мотивації до навчання. Настрій дітей цієї групи відіграє значну роль у їхній навчальній діяльності. Воно часто залежить від поточної ситуації і прямо впливає на продуктивність. При хорошому настрої діти показують більше активності та успішності у виконанні завдань, але при стресі чи стомленні ефективність роботи різко падає. Для цих дітей особливо важливим є створення щадного режиму дня, а також активне використання корекційних методів для підтримки їх працездатності та емоційного благополуччя. Одним із основних виявлених недоліків дітей другої групи є слабкий пізнавальний інтерес. У більшості дітей цей інтерес проявляється лише в умовах, коли навчальний матеріал подається в ігровій та цікавій формі. Це вимагає активного використання ігрових технологій та цікавих методів у процесі навчання. Діти цієї групи потребують постійної емоційної підтримки та стимулювання для подолання труднощів у навчальній діяльності. Без емоційної підтримки

можуть швидко втратити мотивацію і концентрацію, що негативно позначається на результатах навчання. Вчителю важливо враховувати цей аспект та активно застосовувати позитивне підкріплення, заохочення та емоційне залучення до навчального процесу [12, 57].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень демонструє, що діти, які навчалися закладах освіти та мали певний корекційний вплив можуть більш успішно адаптуватися до школи та покращити свої навички та знання. Однак для повного розкриття їх потенціалу необхідні додаткові зусилля у розвитку пізнавального інтересу, підтримка емоційної стабільності, а також активне використання ігрових та цікавих методик у навчанні.

Діти, які відвідували загальноосвітні дошкільних закладів (1-2 класи), що становлять третю групу, стикаються із серйозними труднощами адаптації до шкільного життя. Їхні проблеми не обмежуються недостатньою підготовкою до навчання, але також пов'язані із соціальними та емоційними аспектами. До основних характеристики труднощів адаптації дітей третьої групи відносять:

значно знижена працездатність, дуже швидка втомлюваність, що заважає їм успішно виконувати навчальні завдання та підтримувати необхідний темп роботи у класі. Однією з яскравих характеристик дітей, які відносяться до цієї групи є відсутність у дітей навчальної мотивації, яка призводить до пасивності на уроках, небажання виконувати завдання та загальної низької продуктивності. Педагогам слід звернути увагу на таку велику проблеми як встановлення контактів з однолітками, тобто комунікативні навички. Першачки з освітніми труднощами уникають взаємодії, демонструють замкненість або конфліктну поведінку. Ці труднощі ведуть до ізоляції дитини в колективі та можуть посилювати її дезадаптацію.

Отже, діти всіх трьох груп стикаються з вираженими труднощами в адаптації до школи, які торкаються як навчальної, так і соціально-емоційної сфер. Для успішного подолання цих труднощів необхідні спеціальні педагогічні стратегії, як і будуть спрямовані на підвищення навчальної

мотивації, покращення взаємодії з однокласниками та допомогу в адаптації до вимог шкільного життя [8, 52].

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСВІТНІМИ ТРУДНОЩАМИ

2.1. Характеристика вибірки та методів дослідження

Дослідження стану адаптації до шкільного навчання дітей з освітніми труднощами проводилося протягом 2023-2024 навчального року на базі Копистинський навчально-виховний комплекс Хмельницької міської ради та комунальний заклад загальної середньої освіти «Ліцей №9 Хмельницької міської ради». У дослідженні брали участь молодші школярі з порушеним інтелектом віком 6-7 років у кількості 5 осіб. Характеристика дітей експериментальної групи дослідження представлена в додатку А.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні методи:

- збір інформації про учасників експерименту (аналіз особистих справ);
- бесіда з вчителем початкових класів та асистентом вчителя навчального закладу;
- спостереження за учасниками експерименту на уроках;
- проведення експериментального дослідження з дітьми, яке було спрямоване на вивчення стану адаптації до шкільного навчання дітей з освітніми труднощами;
- аналіз проведеної діагностичної роботи.

Для діагностики стану адаптації до шкільного навчання дітей з освітніми труднощами були обрані такі напрямки дослідження як пізнавальна діяльність, комунікативна, особистісна та регулятивна.

Для дослідження заявлених показників були використані наступні методи:

1. Спостереження за дитиною у період адаптації та виявлення поведінкових реакцій, емоційного стану, комунікативних та індивідуальних

особливостей стану дитини проводиться за схемою (Додаток Б)., результати вносяться в таблицю 2.1.

Таблиця 2.1.

| № | Ім'я дитини | Емоційний | Поведінка | Комунікабель | Мовлення | Індивідуаль |
|---|-------------|-----------|-----------|--------------|----------|-------------|
| | | | | | | |

2. Діагностика стану комунікативної компетентності дитини при спілкуванні з однолітками здійснювалась за методикою «Малюнок» Смирнової О.О. та Калігяної О.О. Стимульним матеріалом цієї методики є малюнки із зображенням конфліктних проблемних ситуацій. Дитині пропонується розповісти, що вона бачить на кожному малюнку і знайти вихід із ситуації. Розуміння зображених подій і характер запропонованого вирішення проблеми є показниками комунікативної та соціальної компетентності. Набір карток із зображенням малюнку пропонується дитині за її статтю. Дитина повинна відповісти, що зображено на малюнку.

Якщо дитина визначає, що на малюнку є конфліктна ситуація їй задається наступне питання: Що б ти зробив в цій ситуації? Далі, без додаткових питань переходимо до наступного малюнку. Якщо на перше питання дитина не дає розгорнутої відповіді, а зазначає, що діти просто граються або перераховує зображення на малюнку, то така реакція фіксується в протоколі як відсутність соціальної компетентності – 0 балів.

Якщо дитина дає змістовну розповідь подіям, то варіанти фіксуються наступним чином:

- 1 тип - «ухиляння від ситуації» - втічу, ображусь, скажу мамі , - 1 бал.
- 2 тип - «агресивний вихід» - всіх покусую, приб'ю, розстріляю, - 2 бали.

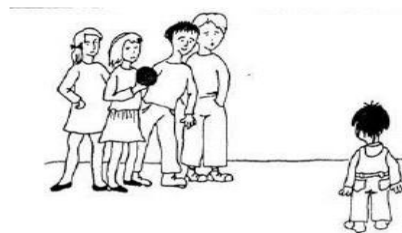
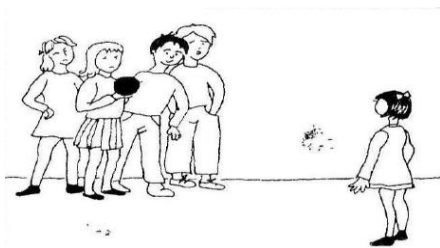
-3 тип - «вербально-оцінне рішення» - скажу, що так не можна роботи, поясню як треба, - 3 бали.

- 4 - «конструктивне рішення» - знайду інших друзів, побудую нову фігуру, візьму іншу іграшку - 4 бали.

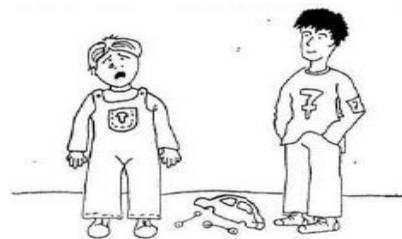
Дівчата

Хлопці

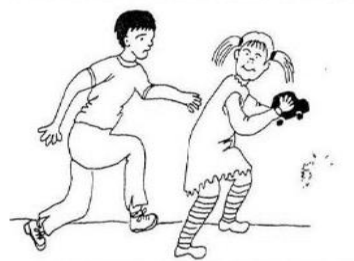
1. Група школярів не приймає дитину в гру



2. Дитина поламала іграшку іншої дитини.



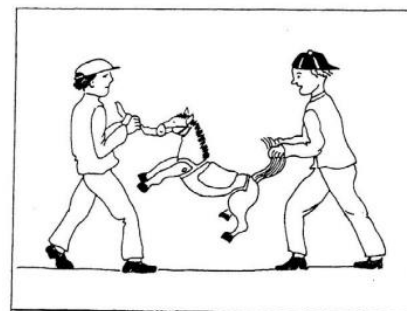
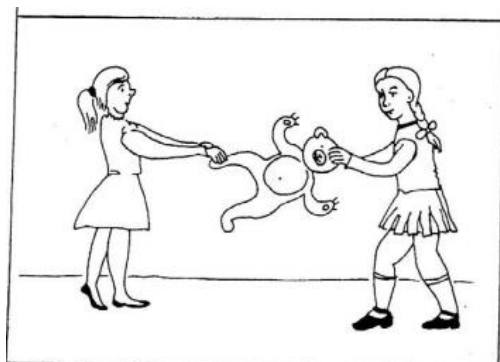
3. Дитина забрали іграшку в іншої дитини.



4. Однолітки зруйнували побудову з кубиків в дитини.



5. Діти не можуть поділити іграшку.



Отримані результати піддаються якійсь та кількісній оцінці. Найбільш сприятливим є останній варіант відповіді. Якщо у підсумку дитина набрала 20 балів це становить максимальний результат за даною методикою. Якщо більше половини відповідей дитини (3 і більше) відносяться до другого типу, можна констатувати схильність дитини до агресивних форм поведінки. У випадку, якщо переважають відповіді першого типу, фіксується низький рівень комунікативної компетентності, це свідчать про комунікативну беспорядність і несаможиттєвість.

Після проведення всіх проб для виявлення бажаної форми спілкування необхідно співвіднести показники поведінки дитини в різних ситуаціях. При цьому потрібно мати на увазі наступні показники:

- вибір ситуації спілкування;
- активність дитини в різних ситуаціях: прояв ініціативності, велика кількість коментарів;
- адекватно реагувати на висловлювання дорослого, емоційна реакція на слова дорослих,
- зацікавленість та адекватне емоційне реагування дитини до змісту спілкування: розкутість, інтерес до теми розмови, емоційний комфорт.

Ці показники оцінюються наступним чином:

- 0 балів – відсутність якості; - 1 бал – слабка вираженість (1-2 реакції);
- 2 бали – середній рівень вираженості (3 – 5 проявів);
- 3 бали – яскраво виражені якості.

Всі результати за даною методико вносяться до протоколу індивідуального діагностичного обстеження (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

| № малюнку | Відсутність відповіді | Ухилення від ситуації | Агресивний вихід | вербально-оцінне рішення | Конструктивне рішення |
|-----------|-----------------------|-----------------------|------------------|--------------------------|-----------------------|
| 1. | - | 1 | - | - | - |
| 2. | | | | | |
| 3. | | | | | |
| 4. | | | | | |
| 5. | | | | | |

3. Для діагностики пізнавальної компетентності та виявлення рівня здійснювати розумові операції, виявити рівень психічного розвитку дитини, показники сформованості дрібної моторики, а також загальні показники готовності до шкільного навчання була задіяна методика Керна – Йерасика (додаток В).

4. Для діагностики особистісних компетенцій школяра з освітніми труднощами пропонується методика для визначення рівня самооцінки дитини. Дитині пропонують обрати ті якості її особистості, які вона, на її думку, має. Оцінювання результатів відбувається за шкалою: відповідь так – 1 бал, за відповідь «ні» - 0 балів, за відповіді «не знаю», «іноді» - 0,5 балів. Рівень самооцінки дитини визначається загальною сумою балів. Відповідно високій рівень – 10-8 балів, середній рівень 7 – 4 бали, низький – 3-2 бали, дуже низький 1-0 балів. Результати фіксуються у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

| № | Ім'я дитини | Особистісні якості | Реакція виконання | | | |
|----|-------------|--------------------|-------------------|-------|----|---------|
| | | | так | іноді | ні | не знаю |
| 1. | | добрий | | | | |
| 2. | | ввічливий | | | | |
| 3. | | розумний | | | | |
| 4. | | слухняний | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|-------------|--|--|--|--|
| 5. | | активний | | | | |
| 6. | | здібний | | | | |
| 7. | | чемний | | | | |
| 8. | | чесний | | | | |
| 9. | | охайний | | | | |
| 0. | 1 | уважни й | | | | |

5. Діагностика регулятивного компоненту відбувалась за наступними показниками:

1. Вміння виконувати дії незалежно від отриманої допомоги з боку дорослих.

2. Виконання дій з розрахунку на власні сили.

3. Вміння проявляти ініціативу.

4. Здатність адекватно оцінювати свої дії (критичність та самокритичність).

5. Вміння відстоювати свої думку.

6. Здатність відмовитися від допомоги.

7. Доведення можливості обходитися своїми силами, гордість за це.

8. Очікування від оточення схвалення готовності розв'язувати проблеми власними силами.

9. Усвідомлення значення самоактивності для продуктивної життєдіяльності.

10. Володіння загальною самооцінкою та реалістичним образом «Я».

Оцінювання результатів. Оцінки виставляються в балах. Якщо дитина відповідає критерію - 1 бал, не відповідає 0 балів. Максимальна кількість балів — 10. Висновки про рівень сформованості самостійності: 10 – 8 високий, 4–7 балів — середній, 2–3 бали — низький, 0–1 бал — несформованість регулятивного компоненту.

2.2. Результати експериментального вивчення стану адаптації дошкільного навчання дітей з світними труднощами

Під час спостереження за дітьми експериментальної групи в процесі їх діяльності на уроках та в позаурочний час було визначено загальний рівень адаптованості до навчального процесу та рівені окремих показників (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Результати спостереження за учнями молодших класів з освітніми труднощами в процесі адаптації до шкільного навчання

| | Ім'я дитини | Емоційний стан | Поведінка | комунікабельність | вовлення | Індивідуальні особливості | Рівень діагностичних критеріїв |
|---|--------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| . | Аліна | Спокійний/ пригнічена | Пасивна | низька | низький рівень | пасивна | 3 бали - низький рівень |
| . | Дамір | Спокійний/ пригнічений | пасивний | низька | низький рівень | пасивна | 2 бали - низький рівень |
| . | Матвій | спокійний | пасивний | низька | низький рівень | агресивний | 1 бали - низький рівень |
| . | Маргарита | збуджена | активність не конструкт. | середня | низький рівень | | 4 бали - середній рівень |
| . | Костянтин | спокійний | пасивний | низька | – низький рівень | контакт | 3 бали - низький рівень |

Аналіз спостереження емоційного стану дітей в перший тиждень перебування в школі показує, що 80% учнів (4 особи) спокійні, але пасивні. Лише 1 дитина (20%) проявляє активність, яка має неконструктивний характер. Рівень комунікативності у 80% учнів (4 особи) теж низький: діти не проявляють ініціативи та не відповідають на неї, в деяких учнів на ініціативу сторонніх може з'являтися агресія. Лише Маргарита має середній рівень за

рахунок того, що незважаючи на те, що сама перша може не йти на контакт, але не відмовляється від взаємодії з однолітками. Стан мовленнєвої діяльності у всіх дітей на низькому рівні. Спостерігається обмежений словниковий запас, труднощі з розумінням і вживанням абстрактних понять, неправильне побудова речень, труднощі з узгодженням слів у реченні. Індивідуальні особливості дітей характеризуються в більшості випадків пасивністю – 40%, агресивністю – 20%, не конструктивною контактністю – 40% (рис. 2.1.)

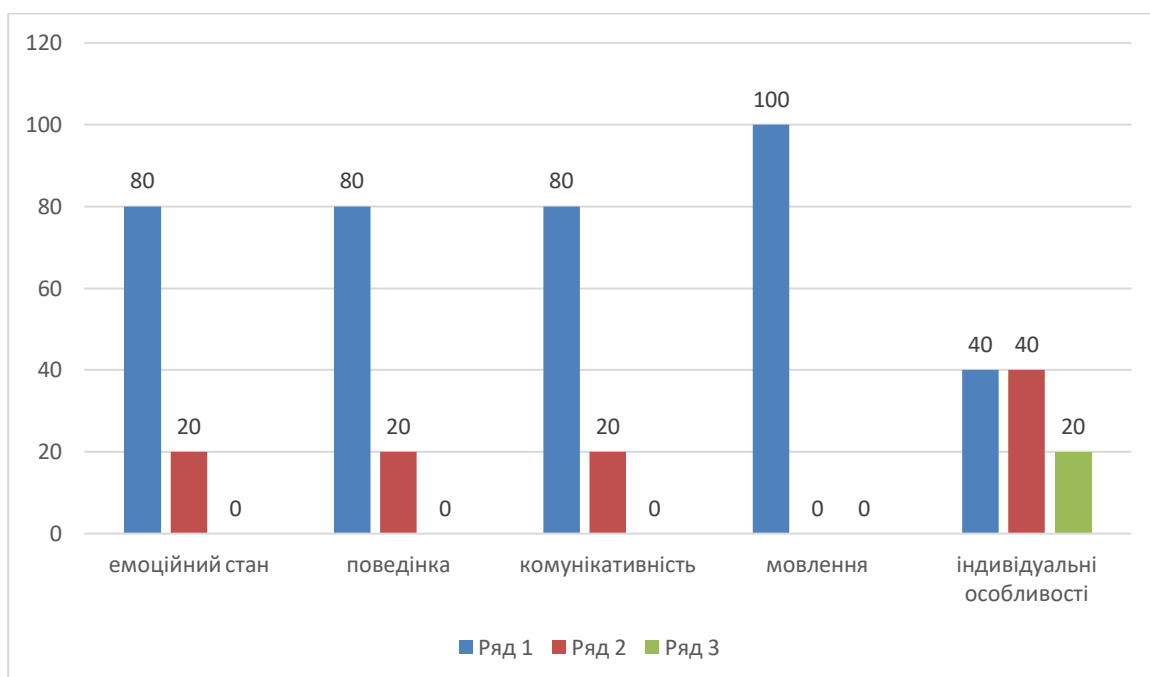


Рис. 2.1. Рівень соціально-комунікативних показників

Результати діагностичних критеріїв адаптації в процесі спостереження представлені в таблиці 2.5.

Низький рівень готовності мають 60% учнів (3 особи), решта, а це 40% мають дуже низький рівень.

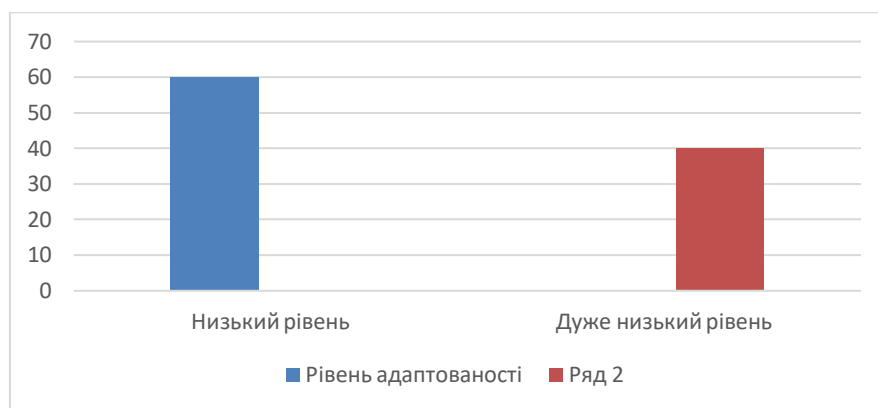


Рис. 2.2. Рівені готовності до навчання за результатами спостереження.

Таблиця 2.5.

Результати діагностичних критеріїв адаптації в процесі спостереження

| № | | Аліна | Дамір | Матвій | Маргарит | Костянтин |
|-----|---|-------|-------|--------|----------|-----------|
| 1. | Дитина із задоволенням йде до школи. | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 2. | Легко прощається з батьками. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 3. | Охоче вступає у контакт з однолітками. | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 4. | Бере активну участь на уроці, у спільних іграх в позаурочний час. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. | Вільно вступає у спілкування з дорослими. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. | Переважає позитивний емоційний стан протягом дня. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7. | Узгоджує свою поведінку з поведінкою інших дітей та дорослих. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8. | Виявляє цікавість до всього нового. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9. | Прагне самостійно зорієнтуватися в нових умовах. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 10. | Після навчання в школі не поспішає йти додому. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Всього | 3 | 2 | 1 | 4 | 3 |

В процесі проведення дослідження за методикою «Картинки», крім виявлення форм спілкування ми аналізували емоційну реакцію дитини, її активність та зацікавленість процесом. Виявилось, що 60% (3 особи) дітей мають слабку емоційну вираженість, незацікавленість процесом діагностики, 40% (2) середній рівень вираженості.

Обстеження першокласників з освітніми труднощами за тестом Керна-Йерасека показало нам низький рівень, навіть не готовність до процесу навчання в школі (рис. 2.3.).

В результаті дослідження ми виявили, що 20% (1 дитина), не готова до навчання. Він набрав 15 балів. Дитина не змогла намалювати чоловічка в результаті порушення роботи дрібної моторики, не вміння орієнтуватись на аркуші паперу, не розумінні інструкцій дорослого. При виконанні завдання копіювання фрази дитина розгубилась, незрозуміла завдання, вчитель багато разів пояснював, що треба зробити, але дитина має низький рівень сформованості пізнавальних функцій та навичок користування ручкою. Решта 80% мають дуже низький рівень. Із завданням змалювання точок в певному просторовому положенні дитина взагалі не справилась.

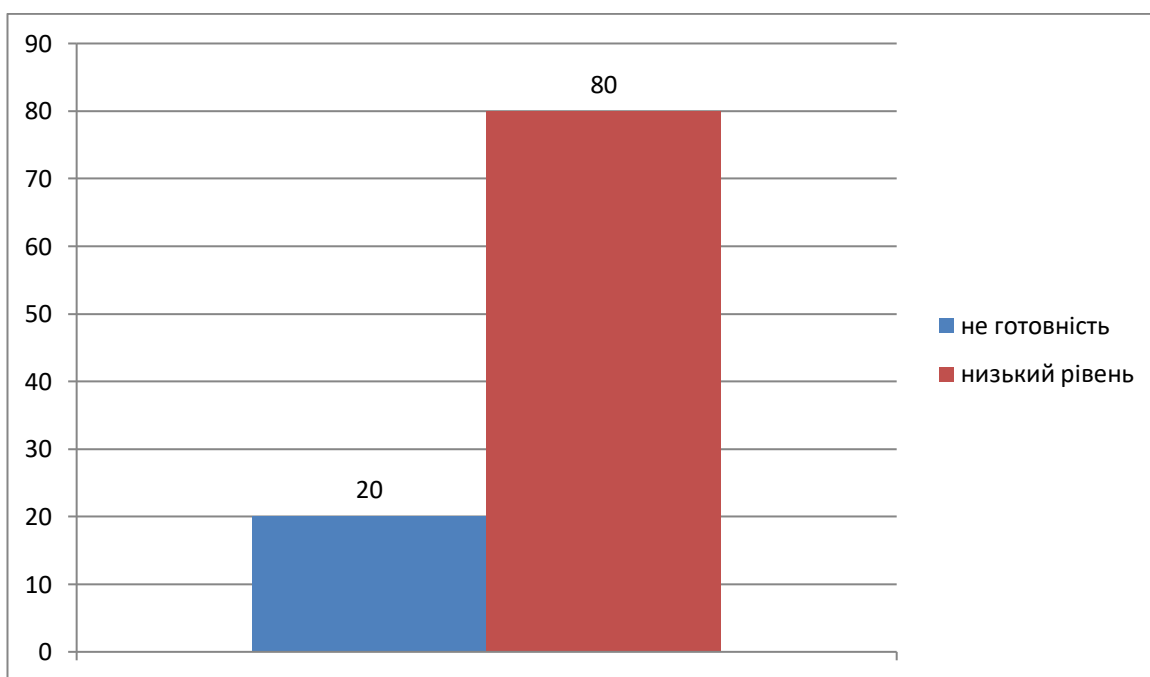


Рис. 2.3. Рівень готовності до шкільного навчання.

Результати першого завдання тесту показали, що 60% дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами впорались із завданням: зображення яке діти намалювали схоже до тої інструкції, яку вони отримали. Примітивний рисунок має 20% дітей, ще 20% дітей не впорались із завданням. Такі самі результати маємо при виконанні 2 завдання: графічне копіювання фрази з письмових букв, яке викликало чимало труднощів: 60% дітей виконали це завдання на 4 бали. Це вказує на те, що на зразок було схоже лише 2–3 букви.; 20% - це одна дитина, яка за виконання цього завдання набрала 3 бали – це вказує на те, що дитина зрозуміла завдання, змогла написати 4 літери, які відповідали зразку. Третє завдання викликало найбільші труднощі при виконанні: у 80% дітей (4 особи) малюнок не відповідав зазначеному зразку, дитина при виконанні не змогла використати зразок за призначенням, розміри виконаного завдання і кількість точок не враховані (рис. 2.2.).

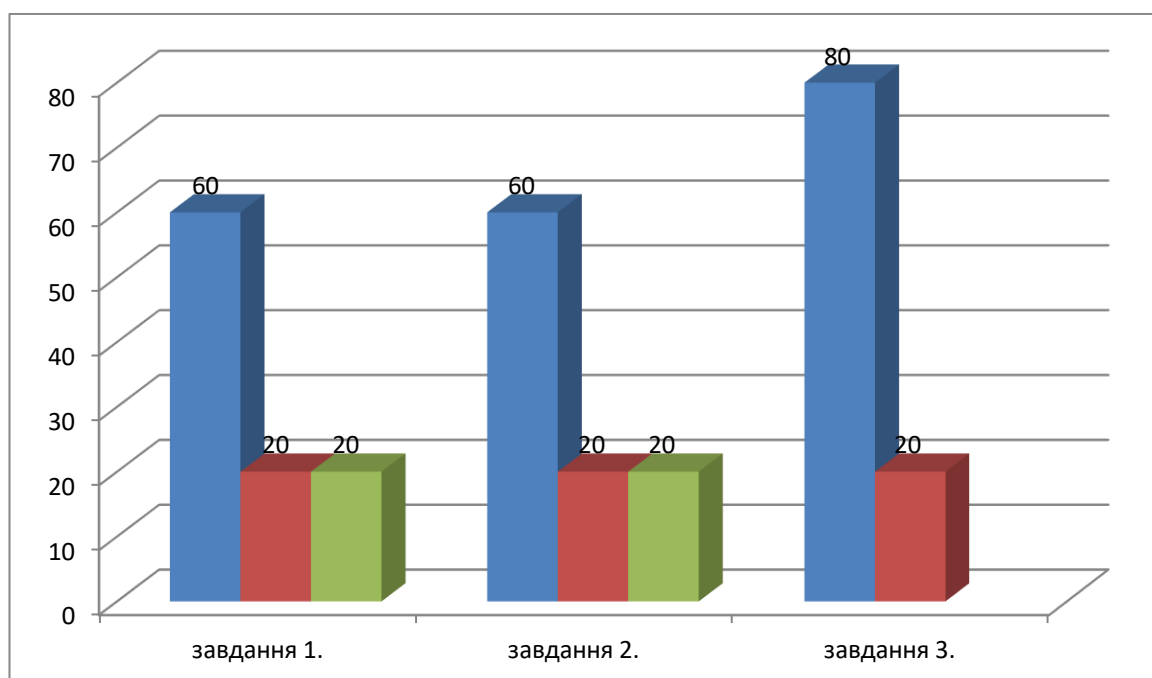


Рис. 2.4. Результати виконання завдань за тестом Керна-Йерасека.

Завищена самооцінка, яку ми спостерігаємо у 60% (три школярі) та середній рівень у 40% дітей з порушенням інтелектуальної сфери досліджуваної групи не є адекватним аналізом (таблиця 2.7.). Такий стан особистісних компетенцій особистості молодшого школяра унеможливорює адекватну поведінку в різних ситуаціях: взаємодія на уроці, перерві з вчителем та однокласниками, а отже й ускладнює процес адаптації до нових умов життя. Результати спостереження показали той рівень самооцінки, який розкриває особливості інтелектуального та емоційного компонентів психіки дітей досліджуваної категорії: на початковому етапі навчання не спостерігається динаміки в розвитку когнітивних та психічних процесів, а за деякими з них може навіть спостерігатись «відкат» - регрес.

Порушення зв'язку або його мала активність між корою головного мозку та лімбічною системою (відповідає за процеси регуляції діяльності внаслідок двосторонніх зв'язків між префронтальною корою), внаслідок органічного ураження головного мозку у дітей з порушенням інтелекту впливає на атипічну вісцеральну відповідь на емоцію школярів з пізнавальними порушеннями: діти не розуміють довгострокові наслідки своїх дій. Як результат маємо порушення регуляторного компоненту діяльності (рис. 2.5.)



Рис. 2.5. Результати діагностики регулятивного компоненту діяльності дитини в процесі адаптації до шкільного навчання.

Спостереження за дітьми в процесі адаптації до навчальної діяльності виявило, що виконувати дії за зразком (різного рівня якості) незалежно від допомоги спромоглись лише 40%, лише 20% намагались самостійно виконувати завдання частково розуміючи його інструкцію. Вміння проявляти ініціативу, хоча не завжди адекватно до ситуації, показали 40% школярів. Самокритичність на низькому рівні має лише 1 дитина (Маргарита розуміючи, що робить, щось не так – засмучується). Такими якості як володіння адекватною самооцінкою, усвідомлення самоактивності, доведення можливості обходитись власними силами не мають жоден з учнів. Тоді як очікування схвалення мають 80%. Такі низькі показники пояснюються дефіцитом різних компонентів регулюючих функцій.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Основні напрямки корекційно-розвиткової роботи з адаптації дітей з освітніми труднощами до навчального процесу в школі.

Діагностичний аналіз, який був проведений на констатувальному етапі дослідження, виявив низькі показники сформованості та активності до шкільного навчання серед дітей молодшого шкільного віку з порушеним інтелектом. У дітей спостерігались складнощі при встановленні контактів та роботі у парах. Частина дітей чекала на допомогу дорослого, частина продовжувала робити як розуміла. Один учень взагалі не проявляв зацікавленості, проявляв пасивність, просто лежав на парті, що свідчить про низький рівень, а в деякого відсутність самостійності та комунікативних навичок та елементарних навичок навчальних дій.

За для покращення адаптації до навчання в школі дітей з освітніми труднощами пропонуємо проведення корекційно-розвиткових занять, які мають на меті створення умов, які сприяють розвитку мотивації до навчання, а також пізнавальної та розумової діяльності. Ці напрямки будуть сприяти успішним процесам адаптації та засвоєнню навчального матеріалу. Важливим напрямком корекційних занять має бути зниження проявів агресивних та негативних емоцій, які можуть виникати під час навчального процесу та в позаурочний час, в процесі взаємодії дитини з освітніми потребами з однолітками та вчителем. Вибір педагогічних технологій та завдань має відбуватись конкретно під кожну дитину з урахуванням її індивідуальних особливостей та особливостями структури дефекту.

Головними напрямками корекційної діяльності при адаптації до школи та формуванні навчальних навичок для дітей з освітніми труднощами є

забезпечення їх реальних можливостей для трудової підготовки. Важливість ранньої корекційної роботи полягає в тому, що вона сприяє значному поліпшенню ситуації, розвиваючи інтелектуальні здібності учнів на рівні початкової освіти. Це створює більш міцні основи для їхньої подальшої інтеграції в освітній процес та суспільство. Програма має корекційно-розвивальну спрямованість та відіграє ключову роль в освітньому процесі, оскільки вона спрямована на всебічний розвиток особистості учня з особливими освітніми потребами, інтеграцію в соціум та успішне освоєння базових навчальних навичок. Основні завдання програми пов'язані з підготовкою учнів до активної участі в освітньому та соціальному середовищі.

Значення корекційно-розвивальної програми в освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку з порушенням розумового розвитку:

1. *Формування ціннісно-сислової орієнтації.* Розвиток в учнів розуміння їх ролі суспільстві, формування вміння оцінювати і вибирати значимі собі орієнтири. Це включає освоєння міжособистісних відносин, соціальних ролей та моральних норм, що допомагає дітям з особливостями розвитку будувати здорові взаємини з оточуючими.

2. *Розвиток навчальної діяльності.* Важливим завданням програми є формування вмінь, необхідних для успішного самостійного навчання, таких як цілепокладання, планування, аналіз та оцінка своїх дій, саморегуляція. Ці навички сприяють підвищенню самостійності та відповідальності за результати своєї навчальної діяльності.

3. *Навчання навичкам роботи з інформацією.* Формування навичок в дітей отримувати та обробляти інформацію, структурувати знання та робити висновки. Учні освоюють вміння виділяти основну та другорядну інформацію, аналізувати тексти та будувати логічно зв'язні мовні висловлювання. Важливим аспектом є розвиток навичок смислового читання, що допомагає засвоєння навчальних матеріалів.

4. *Соціальна компетентність.* Програма акцентує увагу на соціальній взаємодії. Учні навчаються вступати в діалог, брати участь в обговореннях,

слухати інших та працювати у групі. Це допомагає їм інтегруватися у шкільне та позанавчальне середовище, адаптуватися до вимог колективного життя та ефективної взаємодії з оточуючими.

Програма корекційно-розвивальної роботи побудована на основних фундаментальних принципах, які забезпечують її ефективність та відповідність потребам учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Ці принципи включають:

1. Принцип комплексності — цей принцип ґрунтується на тісній взаємодії всіх фахівців освітнього закладу, включаючи вчителя, асистента вчителя, психолога, педагога, логопеда. Підхід до усунення психічних порушень має міждисциплінарний характер, що дозволяє враховувати всі аспекти розвитку дитини. Корекційно-розвивальна робота спрямована на узгоджену роботу всіх цих фахівців з метою досягнення найкращих результатів.

2. Принцип системності - спирається на уявлення про психічний розвиток як про складну функціональну систему, де різні компоненти взаємодіють між собою. Корекційна робота має бути спрямована на розвиток наявних умінь та знань, з постійним повторенням та зміцненням засвоєних навичок. Такий підхід сприяє комплексному розвитку учнів і гарантує, що різні психічні функції розвиватимуться у координації друг з одним.

3. Принцип доступності — передбачає, що навчальний матеріал та методи навчання мають бути адаптовані до реальних пізнавальних можливостей учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Забезпечення доступності програми включає відповідність віковим та санітарно-гігієнічним нормам, а також використання спеціальних корекційно-розвивальних посібників, які полегшують процес засвоєння знань.

4. Принцип розвитку — акцентує увагу на завданнях, що знаходяться у зоні найближчого розвитку дитини. Це дозволяє педагогам ставити перед молодшими школярами з обмеженими можливостями здоров'я такі завдання,

які перебувають на межі їх можливостей, що сприяє поступовому переходу від простого до складного в процесі навчання та розвитку.

5. Принцип концентричності та послідовності засвоєння знань — має на увазі логічний взаємозв'язок між частинами навчального матеріалу. Нові завдання мають ґрунтуватися на раніше вивченому, що створює цілісну картину знань та навичок. Такий підхід дозволяє тим, хто навчається, краще розуміти матеріал і формувати більш стійкі навчальні навички, крок за кроком просуваючись до нових рівнів розуміння та виконання завдань.

Ці принципи спрямовані на створення оптимальних умов для успішного розвитку учнів з особливими освітніми потребами з огляду на їх індивідуальні можливості та потреби.

Для успішної реалізації завдань корекційної-розвивальної програми з адаптації дітей молодшого шкільного віку з порушенням психофізичного розвитку до навчання в школі було рекомендовано проведення корекційних занять з формування базових навчальних дій, при цьому важливо враховувати кілька ключових умов, які створять комфортне та продуктивне середовище для навчання:

1. Облік реальних можливостей учнів з освітніми труднощами молодшого шкільного віку. Програма занять має бути адаптована під індивідуальні особливості кожної дитини, включаючи її когнітивні та фізичні можливості. Це дозволяє педагогам орієнтуватися на рівень розвитку кожного учня та налаштовувати завдання відповідно до його можливостей.

2. Надання всіх видів допомоги (направляючою, організуючою, навчальною). Важливо надавати учням не лише навчальну, а й організуючу допомогу. Це може включати підтримку у виконанні завдань, організацію робочого процесу та допомогу у вибудовуванні навчальної діяльності.

3. Адекватне поєднання різних видів діяльності. Для підтримки інтересу та мотивації учнів необхідно чергувати навчальні, ігрові, фізичні та творчі види діяльності. Це допомагає уникнути перевтоми та підтримує високу залученість у процесі.

4. Дозоване піднесення матеріалу. Корекційні педагоги повинні підбирати навчальний матеріал таким чином, щоб він був доступним для розуміння та виконання. Важливо також поступово ускладнювати завдання, приділяючи увагу повторенню матеріалу, що пройде, для його закріплення.

Крім того, позитивний емоційний настрій відіграє ключову роль в успішності занять. Для цього важливо створювати доброзичливу, безпечну та підтримуючу атмосферу, яка сприяє активній участі дітей у процесі та знижує рівень тривожності.

Корекційно-розвиткові заняття спрямовані на всебічну підтримку та розвиток дітей з освітніми труднощами, забезпечують максимально комфортні умови для навчання та адаптації. До основних завдань корекційно-розвиткових занять відносять:

1. Забезпечення умов для повноцінного розвитку особистісних здібностей дітей – створення можливостей для розкриття індивідуальних потенціалів кожної дитини в рамках освітньої та корекційної роботи.

2. Створення комфортного предметно-просторового середовища – розробка сприятливого освітнього середовища, яке сприятиме позитивному емоційному настрою та комфортному освоєнню нових навичок.

3. Підвищення рівня адаптації та інтеграції – підтримка дітей у їх інтеграції до шкільного процесу відповідно до їх індивідуальних можливостей та потреб.

4. Забезпечення всебічного розвитку комунікативних та соціально-побутових навичок – розвиток навичок, які допоможуть дітям формувати адекватне ставлення до навчання та впевнену поведінку у шкільному середовищі.

5. Організація комплексної взаємодії з батьками – співпраця з батьками для створення більш ефективної корекційної програми, спрямованої на підготовку дітей до навчання у школі.

Ці завдання спрямовані на формування сприятливих умов для повноцінної участі дітей в освітньому процесі та їх успішну соціальну адаптацію.

Рекомендовані корекційно-розвиткові заняття входять до системи індивідуальної програми розвитку дитини. Їх кількість та змістовність визначається командою супроводу школи, тому під час їх проведення відбуваються консультації з учителем, асистентом вчителя, індивідуальні зустрічі з батьками дітей протягом усього навчального року. Частина занять носить подвійний характер: вони містять як корекційно-розвиткові вправи, так й діагностичні завдання. Рекомендовано проводити роботу з дітьми з особливими потребами індивідуально. Загальна кількість занять визначається в залежності від рівня підтримки командою супроводу. Кожне завдання та вправу можна повторювати 2-3 рази. Тематика занять може варіюватись в залежності від результатів корекційного процесу (Додаток Г.).

Ці умови допоможуть забезпечити якісніший та ефективніший розвиток базових навчальних дій у дітей з порушенням психофізичного розвитку, що стане основою для їх подальшої адаптації до навчальної діяльності.

Основним базовим компонентом корекційного заняття є різні види діяльності, які чітко структуруванні та логічно чергуються. Це сприяє утриманню уваги та допомагає дітям з обмеженими можливостями здоров'я успішно засвоювати навчальний матеріал. Календарно-тематичний план будується залежно від цілей програми та умов, у яких відбуваються заняття. Основні аспекти плану включають:

1. Зміст: формування тем та підтем занять з використанням матеріалу, який поступово ускладнюється та закріплюється.
2. Форми та види діяльності: необхідно враховувати різноманітність методів роботи – індивідуальні та групові завдання, ігри, вправи, спрямовані на розвиток різних базових навчальних дій.

3. Послідовність проходження програми: важливо дотримуватись планованості навчання, фіксувати прогрес та адаптувати заняття до темпу освоєння матеріалу кожною дитиною.

4. Облік темпу проходження програм: робота з дітьми потребує індивідуального підходу, гнучкості у виборі методичних прийомів, оскільки швидкість сприйняття та розуміння матеріалу може суттєво різнитися.

5. Міжпредметні зв'язки: для розвитку загальних навчальних навичок важливо пов'язувати теми різних дисциплін, допомагаючи дітям усвідомлювати взаємозв'язок знань.

Розвиток вищих психічних процесів, таких як увага, пам'ять, сприйняття, мислення та уяву, є важливою частиною корекційно-розвивальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Однак цей компонент не завжди виділяється в структурі занять, хоча він безпосередньо впливає на ефективність засвоєння програмного матеріалу.

Для того щоб забезпечити успішний розвиток цих процесів, кожне заняття має бути спрямоване на:

1. Розвиток самостійності. Заохочення дітей до самостійного виконання завдань сприяє зміцненню впевненості у собі та допомагає розвивати вміння приймати рішення.

2. Розумова активність. Використання завдань, які потребують активного мислення, сприяє покращенню когнітивних функцій. Це може бути вирішення проблемних ситуацій, виконання логічних завдань чи участь у дискусіях.

3. Працездатність. Поступове збільшення складності завдань та заохочення систематичної праці допомагають дітям адаптуватися до навчального навантаження та збільшувати свою продуктивність.

Таким чином, успішна корекційна робота залежить від структурованого підходу, який враховує потреби дітей, сприяє розвитку їхньої навчальної діяльності та забезпечує позитивний емоційний настрій.

Важливою умовою в процесі корекційної роботи є організація предметно-просторового середовища у навчанні дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Правильно організований простір може значно прискорити розвиток та покращити освітній процес.

1. Багатофункціональність. Середовище має бути адаптоване для виконання різних видів діяльності, таких як навчання, гра, творчість та взаємодія. Це дозволяє дітям використовувати простір по-різному залежно від їхніх потреб та інтересів.

2. Цілісність. Усі елементи предметно-просторового середовища повинні бути взаємопов'язані та створювати гармонійний простір. Це сприяє формуванню єдиного освітнього процесу та полегшує засвоєння знань.

3. Адекватна насиченість. Середовище має бути достатньо насичене дидактичними матеріалами та ресурсами, щоб стимулювати інтерес та мотивацію дітей, але не перевантажене, щоб уникнути зайвого стресу та перевантаження.

4. Можливість трансформуватися. Середовище має бути гнучким і легко підлаштовуватися під різні види діяльності та індивідуальні потреби учнів. Це може містити можливість зміни конфігурації меблів або доступність різних навчальних матеріалів.

Таким чином, добре продумане предметно-просторове середовище може значно підвищити ефективність корекційного навчання, сприяючи кращому засвоєнню навчального матеріалу та розвитку соціальних навичок.

Під час реалізації програми слід пам'ятати про здоров'язберігаючі правила для корекційних занять, які допомагають створити комфортне та безпечне освітнє середовище для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В першу чергу це використання перерв, під час яких можна проводити вправи на зміцнення опорно-рухового апарату, дрібної моторики та очей, а також релаксаційні вправи, допомагає зняти напругу та відновити сили. Обов'язковою умовою є планування порядку завдань, які корекційний педагог

повинен пред'являти в порядку наростання складності, щоб регулювати стомлюваність учня та підтримувати його інтерес.

При виборі темпу роботи важливою умовою є орієнтування на індивідуальні здібності дитини, для того аби заняття були адекватні її можливостям. Наочні, дидактичні та ігрові матеріали повинні бути різноманітними та відповідати рівню розвитку та віку учня, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалу. Обов'язково слідкувати за тим, щоб учень дотримувався правильного положення зошита та ручки, а також підтримував правильну поставу під час занять.

Ці правила сприяють створенню здорового та продуктивного процесу адаптації до освітнього середовища, що особливо важливо для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Провідну роль у процесі адаптації учнів з обмеженими можливостями здоров'я до шкільного навчання відіграє вчитель. Він формує корекційно-розвивальне середовище, спрямовує та організує учня, допомагаючи йому стати активним учасником навчального процесу. Це сприятиме тому, що в майбутньому учень стане підготовленим та повноцінним членом суспільства.

Для продуктивної роботи педагога в процесі адаптації до навчання в учнів з обмеженими можливостями здоров'я, можна запропонувати кілька рекомендацій. Однак спочатку важливо відзначити, що педагогічні умови поділяються на такі категорії: організаційно-педагогічні умови (система консультацій, участь у науково-дослідних проектах; дидактичні умови (наявність методичних матеріалів, самостійне формулювання теми проекту); психолого-педагогічні умови (система тьюторської підтримки; взаємодія із спеціалістами освітнього закладу.

Ці умови не лише відображають сукупність матеріально-просторового та освітнього середовища, що впливає на її функціонування, але також є важливим елементом педагогічної системи. У структурі педагогічних умов виділяються як зовнішні, так і внутрішні чинники, які сприяють формуванню системи та впливають на розвиток особистісних якостей учасників освітнього

процесу. У свою чергу, впровадження цих умов забезпечує ефективне функціонування та розвиток педагогічної системи.

Для успішної адаптації учнів з обмеженими можливостями здоров'я важливо налагодити продуктивну взаємодію корекційного педагога з класним керівником, психологом та іншими фахівцями, які супроводжують навчання дитини.

Ще одним важливим фактором в організації корекційної роботи з учнями з обмеженими можливостями здоров'я в процесі адаптації до навчання є наявність асистента дитини або асистента вчителів. Зазначені фахівці не лише підтримують учнів, а й коригують їхній освітній маршрут, обговорюють труднощі, що виникають, що особливо актуально в умовах групових занять.

Успішність корекційно-розвиткових занять науково обґрунтована завдяки ретельному аналізу та розробці методів, спрямованих на розвиток ключових аспектів підготовки дітей із освітніми труднощами до школи. Позитивна динаміка виявиться у підвищенні показників саморегуляції, комунікації та пізнавальної діяльності. Ці покращення, порівняно з початковими показниками, будуть доказом ефективності програми. Результати впровадження корекційної програми дозволять покращити здатність дітей до взаємодії з навколишнім середовищем, підвищити рівень їх самостійності та адаптації до шкільного навчання. Таким чином, цілі та завдання програми будуть виправдані, забезпечуючи дітям необхідні умови для успішного початку їхнього освітнього шляху в школі (таблиця 3.1.).

Таблиця 3.1.

Очікувані результати сформованості загально-навчальних вмінь та навичок в період корекції процесу адаптації до навчання в школі дітей з освітніми труднощами

| | |
|---|-----------------------|
| № | Пізнавальний розвиток |
|---|-----------------------|

| | |
|-----------|--|
| 1. | <p>Пізнавальний розвиток дітей із порушенням інтелекту є важливим аспектом їхньої підготовки до шкільного навчання. У рамках корекційної програми формування пізнавальних навичок включає такі ключові елементи:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Володіння здатністю до висновків та виконання розумових операцій: діти навчаються здійснювати найпростіші логічні операції, такі як аналіз, синтез, порівняння та класифікація. Ці навички поступово розвиваються та допомагають формувати основи логічного мислення, що є важливою базою для подальшого розв'язання навчальних завдань. Розвиток цих операцій сприяє кращому розумінню причинно-наслідкових зв'язків, що підвищує ефективність пізнавальної діяльності та здатність до навчання.2. Формування уявлення про себе і навколишній світ: діти здобувають базові знання про себе, свою сім'ю, будинок, однолітків та вчителів. Це сприяє розумінню своєї соціальної ролі в колективі, що допомагає їм ефективніше взаємодіяти з оточуючими та адаптуватися в шкільному середовищі. Усвідомлення свого місця в суспільстві та розуміння навколишнього світу є важливими елементами соціальної адаптації та становлення особистості.3. Здатність до вирішення пізнавальних завдань: діти демонструють готовність вирішувати прості пізнавальні завдання, які передбачають встановлення зв'язків між предметами, визначення їх функцій та розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Уміння розв'язувати такі завдання формує основи навчальної діяльності, розвиває самостійне мислення та закладає важливі навички для подальшого інтелектуального |
|-----------|--|

| | |
|------------------|--|
| | <p>розвитку. Це сприяє поступовому формуванню у дітей здатності до аналізу та критичного осмислення ситуацій.</p> <p>Таким чином, розвиток пізнавальних здібностей допомагає дітям ефективніше адаптуватися до освітнього процесу та успішно засвоювати навчальний матеріал, навіть за наявності інтелектуальних обмежень. Завдяки поступовому вдосконаленню когнітивних навичок, діти здобувають базові уміння, необхідні для навчання, що сприяє їхньому загальному розвитку та полегшує інтеграцію в шкільне середовище.</p> |
| | <p>Соціально-комунікативний розвиток</p> |
| <p>2.</p> | <p>Соціально-комунікативний розвиток дітей із порушенням пізнавального розвитку відіграє важливу роль у їх підготовці до шкільного навчання. Основні напрямки цього розвитку включають:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Активна готовність до взаємодії з однолітками: діти проявляють бажання та готовність брати участь у колективних заняттях, іграх та інших видах спільної діяльності. Вони вчаться працювати в групі, взаємодіяти з іншими дітьми та дорослими, що сприяє розвитку соціальних навичок, таких як співпраця, взаєморозуміння та підтримка. Ця активна участь допомагає дітям адаптуватися до соціальних умов, формувати почуття відповідальності та налагоджувати позитивні стосунки з однолітками, що є важливими аспектами соціалізації та підготовки до навчання в школі. 2. Розвиток вольових зусиль та самоконтролю: діти навчаються контролювати свою діяльність і поведінку, проявляючи вольові зусилля. Це передбачає здатність зосереджуватися на виконанні завдань, дотримуватися поставлених цілей і долати труднощі, які виникають у процесі |

навчання або повсякденних ситуаціях. Розвиток самоконтролю сприяє формуванню у дітей навички регулювання емоцій, поведінки та підтримання мотивації, що є важливим для успішної адаптації в навчальному середовищі та розвитку самостійності..

3. Підпорядкування правилам і нормам поведінки: діти засвоюють соціальні норми та правила, вчаться дотримуватись їх у різних життєвих ситуаціях. Це включає не лише поведінку в колективі, але й дотримання особистої гігієни, правил безпеки та етикету. Самостійне виконання цих правил свідчить про готовність дітей до подальшої соціалізації, їхню здатність адаптуватися до вимог соціального середовища та демонструє розвиток відповідальності й самостійності, що є важливими для успішної інтеграції у шкільне життя та спільноту.

3. Позитивне ставлення до навколишнього світу та процесу навчання: діти формують позитивне сприйняття навколишнього середовища і майбутнього шкільного навчання. Це сприяє створенню сприятливого емоційного фону, що полегшує адаптацію до нових умов і допомагає уникнути стресу, пов'язаного зі зміною освітнього середовища. Позитивне ставлення до навчання підвищує мотивацію, сприяє активній участі в освітньому процесі та формуванню інтересу до отримання нових знань.

4. Сприятливий психологічний стан, що характеризується зменшенням проявів неадекватної та дезадаптивної поведінки, таких як агресія, тривога або замкнутість, сприяє зміцненню психоемоційного благополуччя дітей і їх успішній адаптації в шкільному середовищі.

| | |
|----|---|
| | Соціально-комунікативний розвиток сприяє кращій інтеграції дітей в колектив, допомагає їм освоювати навчальний процес та формувати позитивні стосунки з оточуючими. |
| | Мовленнєвий розвиток |
| 3. | <p>Розвиток мовлення у дітей з порушеннями інтелекту відіграє важливу роль в їх інтеграції в загальноосвітнє середовище та формуванні комунікативних навичок. У рамках корекційної програми мовленнєвий розвиток включає такі важливі аспекти як:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Уміння дотримуватись мовного етикету: діти усвідомлено використовують як вербальні, так і невербальні способи спілкування. Вони вчаться застосовувати діалогічну та монологічну мову в належних контекстах, що сприяє формуванню ефективної комунікації. - Розширення та використання словникового запасу: діти вчаться застосовувати слова, які позначають об'єкти та явища, а також слова, що виражають емоції та настрої. Вони класифікують слова за різними групами та ознаками, на основі чого формують складнопідрядні речення, що сприяє розвитку їхніх когнітивних та мовних здібностей. <p>В процесі взаємодії з іншими дітьми вони вчаться застосовувати елементи пояснення та переконання, проявляючи активність у колективних завданнях, іграх та вправах. Це розвиває у них впевненість у спілкуванні та співпраці. На уроках читання та української мови та на спеціальних корекційних заняттях діти досліджуваної категорії засвоюють навичку переказу, використовуючи засоби мовної виразності. Вони вчаться самостійно складати логічно збудовані оповідання зі смисловою послідовністю, що сприяє розвитку творчого мислення та структурованого викладу думок.</p> |

| | |
|--|--|
| | Ці компоненти мовного розвитку є невід'ємними частинами корекційної роботи, спрямованої на покращення мовних та комунікативних навичок, необхідних для успішного навчання у школі. |
|--|--|

3.2. Динаміка стану сформованості адаптаційних процесів до шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з освітніми труднощами

Після реалізації запропонованої корекційно-розвиткової програми була проведена повторна діагностика з метою виявлення оцінки динаміки стану адаптивних процесів дітей з порушення інтелектуальної сфери. Ми застосували пакет діагностичних методик, який був використаний в констатувальному експерименті. Результати дослідження, показали не значне покращення більшості показників але корекційно-розвивальна робота буде продовжуватись протягом всього процесу навчання дітей в школі.

Якщо проаналізувати результати спостережень соціально-комунікативних показників дітей бачимо значне їх покращення: на рівні емоційного стану, де маємо 60% дітей, що навчилися проявляти адекватну активність та покращення поведінки, до 40% знизився показник пасивності. Аналіз результатів стану мовлення, комунікативності та поведінки теж вказує на ефективність запропонованих корекційних занять. Більш складна ситуація спостерігається з показниками індивідуальних особливостей. Але не зважаючи на це бачимо хоч і не велику але позитивну динаміку (рис. 3.1.).

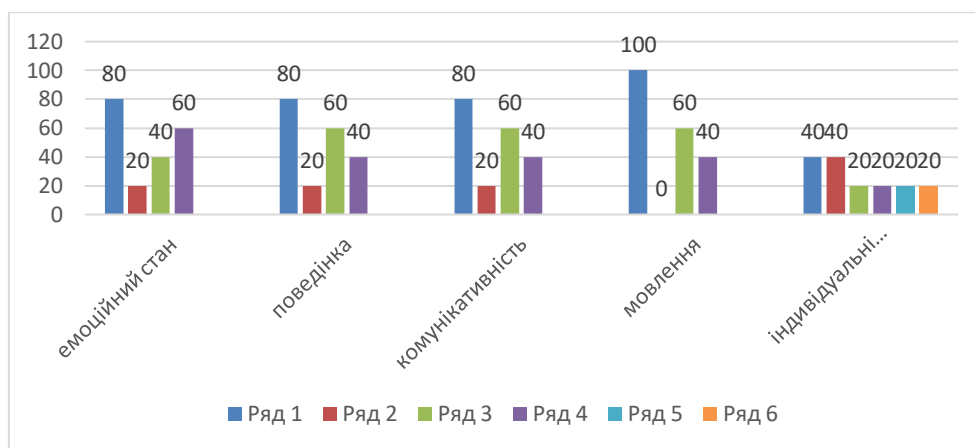


Рис. 3.1. Порівняльні результати рівнів соціально-комунікативних показників дітей з освітніми труднощами.

Проводячі аналіз результатів після корекційної роботи за методикою «Картинки» бачимо незначну позитивну динаміку показників соціальної компетентності, рівня вербально-оціночного та конструктивного вирішення проблеми. Нажаль не маємо динаміки в зниженні показників агресії, що вказує на особливості структури дефекту та глибину ураження органічних структур мозку (рис. 3.2.).

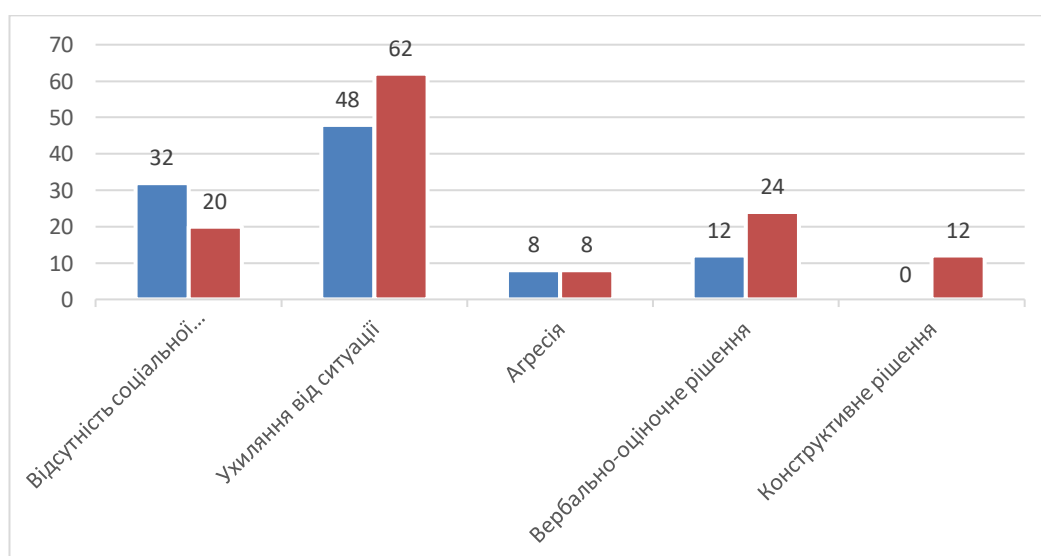


Рис. 3.2. Динаміка показників рівнів соціальної-комунікативності дітей з освітніми труднощами.

Результати пізнавальної активності після проведеної корекційної роботи за методикою Керна –Йерасика мають незначну позитивну динаміку. В середньому за трьома завданнями результат покращився на 20 %. (рис 3.3.).

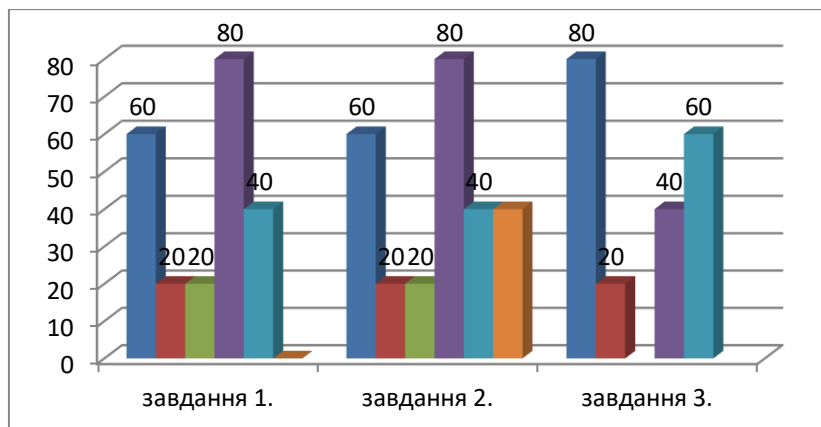


Рис.3.3. Динаміка пізнавальних показників за результатами корекційної роботи.

Аналіз дослідження рівня самооцінки на етапі формуючого експерименту вказує на підвищення його результатів на 20% (рис. 3.3).

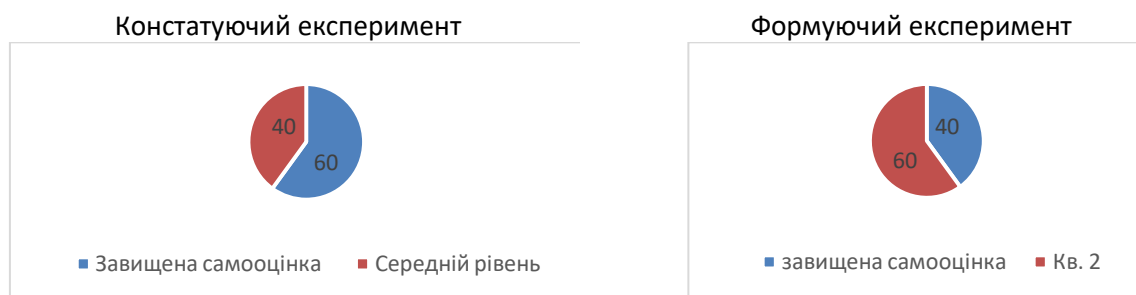


Рис. 3.3. Результати показників рівня самооцінки .

Діти молодшого шкільного віку з освітніми труднощами після проведення корекційної роботи, що до адаптаційних процесів навчання в школі показала незначні покращені результати. Деякі показники залишились без змін, це пояснюється низьким рівнем пізнавальної активності дітей досліджуваної групи.

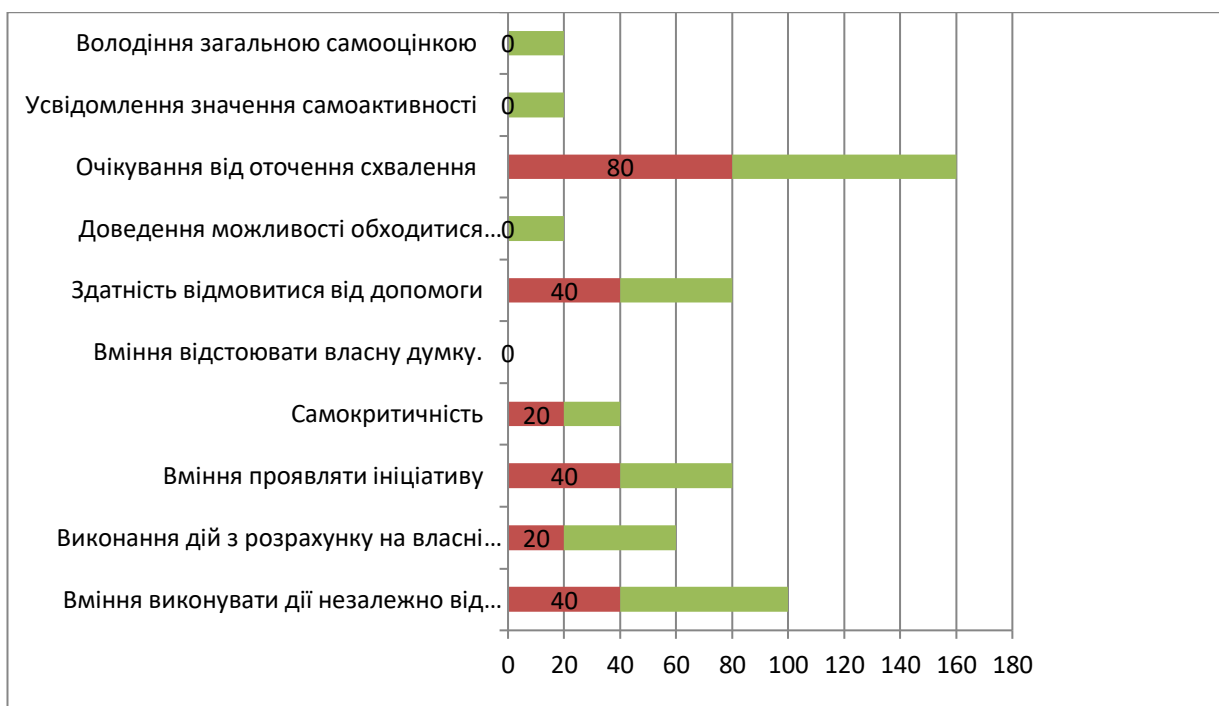


Рис. 3.4. Порівняльні результати діагностики регулятивного компоненту діяльності дитини в процесі адаптації до шкільного навчання.

Отже, результати, які передбачувались після проведення корекційно-розвиткової роботи, що вдосконалення процесів адаптації до навчання були досягнуті.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження найбільш актуальної проблеми сучасності, а саме формування готовності дітей з освітніми труднощами до шкільного навчання, дозволило нам визначити значення поняття «адаптованість до шкільного навчання», що включає в себе здібності, навички та вміння, які набувають дитина в процесі розвитку та навчання, які мають важливе значення для подальшого успішного навчання та реалізується відповідно до Закону України «Про освіту». В процесі реалізації Закону України «Про освіту» формування готовності до шкільної освіти повиненно охоплювати всі напрями розвитку дитини: соціально-комунікативний, пізнавальний, мовленнєвий, психологічний, художньо-естетичний, фізичний.
2. Базові навчальні дії – необхідні та елементарні одиниці навчальної діяльності, формування яких забезпечує оволодіння змістом освіти учнями з освітніми труднощами. Особистісна готовність є невід’ємною частиною адаптації школярів до школи та навчального процесу. Нестабільний емоційний стан, неадекватна самооцінка, низький рівень загальнонавчальних вмінь та навичок, який супроводжує процес адаптації до навчання в школі у дітей з особливими освітніми потребами ускладнює його.
4. Корекційна спрямованість занять не замінює освітній процес, а лише доповнює його, створюючи умови для успішнішої адаптації та засвоєння навчального матеріалу. Завдання корекційних занять полягають в усуненні або зменшенні недоліків психічного розвитку, що зрештою покращує загальну навчальну діяльність дитини. Таким чином, інтеграція розвитку вищих психічних процесів до структури занять є ключовим компонентом успішної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в процесі адаптації до навчання. В процесі реалізації корекційної-розвиткової програми слід дотримуватись

правил, які сприяють створенню здорового та продуктивного процесу адаптації до освітнього середовища, що особливо важливо для дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

3. корекційно-розвивальна спрямованість корекційної-розвиткових занять інтегрується у загальний освітній процес та забезпечує формування ключових компетенцій та навичок, що є основою для успішного освоєння інших навчальних предметів. Вона відіграє допоміжну, але критично важливу роль, оскільки допомагає дітям з особливими освітніми потребами вирівнювати їхні можливості з нормо типовими дітьми та адаптуватися до вимог школи та суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук С. В., Петрюк І. М. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (від теорії до практики): навчально-методичний посібник. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. 125 с.
2. Бабяк, О. О., Баташева, Наталія Іванівна, Орлов, О. В. (2015) Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Розвиток особистісної сфери» для 1-4 спеціальних класів для дітей із затримкою психічного розвитку закладів загальної середньої освіти [Навчальний матеріал] Режим доступу до ресурсу: https://lib.iitta.gov.ua/712599/2/корекція%20розвитку%20_особистіна%20сфе.Pdf
3. Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ: методичний вісник. Чернівці: «Букрек», 2017. С. 24–35.
4. Бондар В. І. Адаптація дітей до школи . *Початкова школа*. – 2009. - № 7. – С. 32 - 33.
5. Виговська М. Деякі питання визначення соціоадаптивних труднощів у осіб з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання та виховання*. № 5 (112) . – С.70-84.
6. Вержиховська О.М. Особливості підготовки дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі. Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 25 квітня 2019 р.: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. С. 200–202.
7. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку. Навчально-методичний посібник. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2019. – 48 с.
8. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.

9. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / Укладач О. В. Гаяш. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. – 120 с.

10. Гриневич Х.П. Особливості розвитку емоційної сфери у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Інноваційна педагогіка*. - Випуск 23. Т. 1. 2020. – С.51-54.

11. Депутат Н.І. Соціальний розвиток дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. 2012. Випуск 7. С. 91–95.

12. Ещенко О.О., Мирончук М.Н. Дослідження адаптації інклюзивної дитини в освітньому середовищі початкової школи. Режим доступу до ресурсу: <http://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/67-tridtsyat-shostavseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/881-doslidzhennya-adaptatsiji-inklyuzivnoji-ditini-v-osvitnomu-seredovishchi-pochatkovoji-shkoli>

13. Єрмакова І. Г. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів : практико зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І. Г. Єрмакова, канд. психол. наук К. С. Тороп, канд. пед. наук К. В. Рейди. Дніпро : «Інновація», 2019. 365 с.

14. Жук Т.В. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук] ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. – Київ : Ніка-Центр, 2021. – 113 с.

15. Замазій Ю.О. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–11 класи / Уклад.: О. Є. Марінушкіна, Ю. О. Замазій; За заг. редакцією Л. Д. Покроєвої. — Х.: Вид-во «Ранок», 2013. — 195 с.

16. Захарова Н. М. Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору : монографія. Донецьк: Ноулідж, 2012. 220 с.

17. Кобильченко В.В. Теоретичні та методичні засади психокорекційної роботи з дошкільниками, які мають порушення психофізичного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. Вип. 4. Частина 1. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2015. С. 45–51.

18. Кобильченко В. Концептуальні засади педагогічної підтримки молодших школярів із порушенням зору / В. Кобильченко // Особлива дитина: навчання і виховання. - 2019. - № 2. - С.7-16.

19. Кокурн О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. Київ: Міленіум, 2010. 285 с.

20. Кондратенко Л.О. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. [для методистів із психологічної служби, практичних психологів дошкільних навчальних закладів] – Суми : РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2017. – 56 с.

21. Костіков В.О. Переваги арт-терапії як засобу адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчально-виховного процесу / Костіков В.О. // Молодий вчений. – 2015 р., травень. – № 5 (20), частина 3. – С. 104-107.

22. Котенко І. С. Педагогічна підтримка адаптації першокласника до освітнього простору початкової школи // Андрагогічний вісник. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І.Франка, 2019. Вип. 10. 170 с. С. 125-131 URL http://library.zu.edu.ua/andragogichnyi_visnyk.html

23. Кривчикова О. Психомоторний стан як фактор адаптації учнів початкових класів до умов навчання в школі / Олена Кривчикова, Тетяна Лясота // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2008. – №2. – С. 162- 164.

24. Крупник Г.А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу / Крупник Г.А. // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 2 (46). – С. 251-257.

25. Крюкова Л. Вплив емоційної сфери на процеси адаптації першокласника до навчального процесу. Збірник наукових праць РДГУ. Серія: Психологія: реальність і перспективи. 2019. Випуск 13. С. 57–63.

26. Кульбіда С.В. Учні початкових класів із порушеннями слуху: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / Кульбіда С.В. , Литовченко С.В. , Жук В.В. , Литвинова В.В. — Харків : Вид-во «Ранок», 2020. — 144 с.

27. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови 4 (2). 2013. С. 218-228.

28. Макаренко О.М. Адаптація та дезадаптація у дітей молодшого шкільного віку як результат впливу стресу [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/Home/Downloads/878-Текст%20статті-1300-1-10-20200228.pdf>

29. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.

30. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е, видання перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.

31. Мельничук С.Л. Проблема адаптації молодших школярів до навчання у школі: психолого – педагогічний аспект. *Вікова та педагогічна психологія*. – Випуск 44. 2022 р . – С.89 – 93.

32. Мякушко О. Компетентісний підхід у формуванні передумов пізнавальної та соціально комунікативної діяльності у дітей з особливими

освітніми потребами. Режим доступу до ресурсу:
<file:///C:/Users/Home/Downloads/67-Текст%20статті-192-1-10-20200812.pdf>

33. Нагорна О.Б. Особливості корекційної-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. – Рівне 2016. – 141.

34. Обухівська А.Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

35. Обухівська А., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2012. 128 с.

36. Омельченко І. Діагностичний інструментарій дослідження морально-поведінкового компонента соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальними труднощами легкого ступеня прояву та нормо типовим розвитком. *Освіта осіб з особливими освітніми потребами*. Науково-методичний збірник. Випуск 24. Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ 2024. С.180 – 194.

37. Омельченко М.С. Психолого-педагогічні аспекти адаптації дитини з порушенням інтелектуального розвитку до умов інклюзивного навчання. *Корекційна педагогіка*. Випуск 38. 2021. С.77-79.

38. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 296 с.

39. Панка Г.В. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г. Панка – Електрон. дані. – Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.

40. Полещук С.В. Психолого-педагогічна діагностика дошкільників з порушеннями інтелекту: методичний посібник / Чурай А.Л., Ведернікова Н.В., Кваріані І.А., Кириченко О.І., Козлова С.С., Козьміна І.А., Коростеліна К.В.,

Котенко А.Б., Кулявець Ж.В., Лукашевич Н.В., Нечитайло Н.Є., Полещук С.В., Савицька Л.Г.; за ред. С.В.Полещук. – Херсон, 2009. – 122.

41. Попелюшко Р.П. Особливості адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами до умов інклюзивного навчання. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяч. 97-річчю від дня народж. В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. С. 322–326.

42. Прохоренко Д. До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. Режим доступу до ресурсу: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/233/214>

43. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І., Душка А.Л., Недозим І.В., Омельченко І.М., Орлов О.В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. –2020. – 435 с.

44. Прохоренко Л.І. Особливості самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19(2). С. 395–402.

45. Прохоренко Л. І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями. Особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ [Електронний ресурс] : метод. вісн. / Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, І. В. Недозим, Н. І. Баташева. – К., 2018. – 23 с. – URL: <https://cutt.ly/gpXgo2u>

46. Руденко Л.М. Особливості уваги у дітей із затримкою психічного розвитку. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31. Збірник наукових праць / Міністерство освіти і науки України, НПУ імені М.П. Драгоманова. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С.174–179.

47. Савчук Л.І. Корекційне навчання дітей із ЗПР в умовах загальноосвітньої школи. Режим доступу до ресурсу:

<https://ap.uu.edu.ua/article/422>

48. Сизко Г. Дослідження психологічної адаптації до процесу навчання дітей із ЗПР / Г. Сизко, А. Жмайло // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2020. – Том 14. Методологія і теорія психології, вип. 3. – С. 46–55.

49. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : в 2 ч. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Ч. 1. 241 с., Ч. 2. 223 с.

50. Скрипник Т. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб.– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.

51. Сухарева Л. Шляхи подолання проблем під час дистанційного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах НУШ. Режим доступу до ресурсу:

http://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/173/148

52. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Київ : Кондор, 2005. С. 339–342.

53. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі . – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 111, [1] с. – (Серія «Психологічна служба школи»).

54. Ужченко І.Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Вид-во ДЗ «Луган. нац. ун-т імені Т.Г. Шевченка, 2011. 125 с.

55. Фроленкова Н. О., Купіна І. О. Адаптація дітей дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2022. № 7 (12). С. 471–482.

56. Холодїй О.М. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навчально-методичний посібник / Холодїй О. М. – Черкаси, 2014. – 125 с.

57. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями // Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: Практико зорієнтований посібник. Дніпро: Інновація, 2018. С.77 – 81.

58. Чеботарьова О.В. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Методичні рекомендації. Режим доступу до ресурсу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718307/1/Методичні%20рекомендації%202019%20%28ост%20ред%29.pdf>

59. Щепанова А. А. Адаптація молодших школярів до навчальної діяльності в умовах вимушеної міграції : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник В. В. Овсяннікова. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 51 с.

60. Про організацію освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного часу. Лист МОН №1/3725-22 від 29.03.22 року. Міністерство освіти і науки України. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86159/

Психолого-педагогічна характеристика дітей експериментальної групи

| № | Ім'я дитини | Психолого-педагогічна характеристика |
|----|-------------|---|
| 1. | Аліна | <p>Флегматична, спокійна. Знає своє ім'я та прізвище. Назвати домашню адресу викликає труднощі. Часові уявлення та уявлення про оточуючий світ сформовані недостатньо. Просторово-часові уявлення мають низький рівень. Не орієнтується на аркуші паперу. Знає пори року але плутає їх послідовність. Має низький темп роботи. Часто відволікається, не витримує навантаження, потребує рухової активності.</p> <p>Завдання за зразком викликають труднощі. Побутові інструкції розуміє, але потребує підказок та допомоги. Допомогу приймає. Дрібна та загальна моторика нижче вікової норми. Спостерігається порушення та неточність в координації рухів. Регуляція темпу рухів протікає складно.</p> <p>Увага не стійка. Спостерігаються труднощі при розподілі, переключення уповільнене, відзначається швидка втомлюваність, проявляє інтерес до завдання, але виконує завдання за допомогою дорослих.</p> <p>Обсяг зорової пам'яті не відповідає віковій нормі, довго запам'ятовує навчальний матеріал; при відтворенні виникають труднощі; запам'ятовує те, що викликає інтерес, частіше механічно .</p> <p>Розвиток мислення має низький рівень.</p> <p>Здатна виконувати основні логічні операції під контролем дорослого, недостатньо розвинені операції порівняння, узагальнення, виключення зайвого та встановлення причинно-наслідкових зв'язків.</p> <p>При виконанні конструктивних дій виникають труднощі при аналізі та синтезі елементів візерунків та різних комбінацій, помиляється у визначенні правильного просторового розташування елементів.</p> |

| | | |
|----|-------|--|
| | | <p>Мовленнєвий розвиток не відповідає нормі, обмежений словник, є проблеми у побудові розгорнутих мовних висловлювань.</p> <p>Навчальна мотивація не сформована, дитина весь час відволікається, планомірність діяльність та самоконтроль порушені.</p> |
| 2. | Дамір | <p>На контакт з дорослими йде не охоче, поступово.</p> <p>Темп роботи низький.</p> <p>Інтелектуальне навантаження не витримує. Потребує рухової активності для відпочинку.</p> <p>Завжди може працює лише за зразком, побутові інструкції не сприймає самостійно, у весь час потребує допомоги педагога, особливо направляюча.</p> <p>Розвиток загальної та дрібної моторики затриманий: нижче вікової норми, спостерігається порушення та неточність координації рухів. тимчасові уявлення та уявлення про довкілля сформовані недостатньо.</p> <p>Просторово-часові уявлення не сформовані, постійно плутає дні тижня, місяці, пори року.</p> <p>Сприйняття та осмислення нового навчального матеріалу уповільнено, знає та правильно показує основні кольори, дізнається основні геометричні фігури, правильно співвідносить фігури із зразком.</p> <p>Увага не стійка. Переключення уваги затримано, спостерігаються труднощі розподілу уваги. Швидка втомлюваність.</p> <p>Мислення недостатньо розвивнено як для віку. Узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків самостійно відтворити не може.</p> <p>Особливості конструктивної діяльності: відчуває труднощі при аналізі та синтезі елементів візерунків та різних комбінацій, помиляється у визначенні правильного просторового розташування елементів.</p> <p>Мовленнєвий розвиток на низькому рівні. Лексичний запас маленький. Навчальна</p> |

| | | |
|----|--------|---|
| | | мотивація не сформована, контроль дій відсутній. Пізнавальна активність відсутня. |
| 3. | Матвій | <p>З великими труднощами відбувається конструктивний контакт. Коли сидить за столом не тримає голову, складає їх на руки, «розтікається» по парті, постійно позіхає, в навчальній взаємодії не зацікавлений, до результату діяльності байдужий.</p> <p>Постійно проявляє відмову від спільної діяльності, потребує багаторазового спонукання для включення в роботу.</p> <p>Сприймання допомоги відбувається частково, може виконувати дії за зразком, не зацікавлений в результаті; розуміє побутові та навчальні інструкції, але не завжди їх виконує, помилку не бачить та самостійно не виправляє; програмовий матеріал не взмозі сприймати та засвоїти, навчальна мотивація не сформована, вербальні та матеріальні підкріплення малоефективні, планомірність діяльності та самоконтроль порушені.</p> <p>При спостереженні за великою моторикою відзначається неточність і недостатня амплітудність рухів, страждає координація, перемикання з одного руху на інше утруднено, відзначаються проблеми регуляції темпу рухів, двопальцевий хват не сформований (ручку тримає трьома пальцями), пише недбало.</p> <p>Знання та уявлення про себе та сім'ю сформовані не в повному обсязі.</p> <p>Порушена орієнтація у просторі (плутає право-ліво, верх-низ), зорово-просторові сприйняття грубо порушені (дзеркальне сприйняття цифр, літер тощо), тимчасові уявлення носять механічний характер (перераховує дні тижня та місяці), співвідношення назв місяців з часом року на етапі закріплення, всередині тижня орієнтується на наочному матеріалі з направляючою допомогою.</p> <p>Увага не стійка, охоронне гальмування - на 2 хвилині, потрібні постійні зусилля щодо мотивації на навчальну діяльність, робота в зоні</p> |

| | | |
|----|-----------|---|
| | | <p>особистої зацікавленості у змісті мотивації на навчальну діяльність, переключення з одного виду діяльності на інший уповільнено.</p> <p>Об'єм короткочасної пам'яті маленький.</p> <p>Стан мислительних операцій на низькому рівні.</p> <p>При виконанні конструктивних дій виникають труднощі, які може подолати лише за допомогою дорослого.</p> <p>Всі структурні компоненти мовленнєвої діяльності порушені, зв'язне мовлення представлене у вигляді фраз, розповідь постає змістом, дизартрія.</p> <p>Великі труднощі формування навчальних навичок, знижено темпи пізнавальної активності, порушено довільний регулятивний компонент діяльності.</p> |
| 4. | Маргарита | <p>Охоче вступає в контакт з дорослими. На фоні поганого настрою може відмовлятися від взаємодії.</p> <p>Рухлива, але активність не конструктивна, постійно перебуває у діалозі з кимось, швидко входить у засудження поведінки інших, робить зауваження.</p> <p>Байдужа до позитивного результату дій, самостійно помилки не виправляє.</p> <p>Дрібна моторика розвинена недостатньо, страждає координація рухів, неточність і мала амплітуда, двопальцеве захоплення у стадії формування, пише тригранною ручкою, почерк неакуратний, не завжди тримає рядок, розмір букв неоднаковий, виснажливість рухової напруги на письмі. Уявлення про себе та сім'ю сформовані, називає своє прізвище та ім'я, знає вік, називає домашню адресу, встановлює відносини між членами сім'ї.</p> <p>Формування просторово-часових уявлень порушено: на горизонтальній площині погано орієнтується, порушує орфографічні вимоги у зошиті - пропускає рядки та цілі сторінки, тимчасові уявлення сформовані частково - механічно перераховує дні тижня, плутає місяці та не відтворює послідовність. назва місяця та пора року не засвоєно, в днях тижня орієнтується слабо.</p> |

| | | |
|----|-----------|--|
| | | <p>Орієнтується в кольорах та геометричних фігурах.</p> <p>Спостерігаються труднощі перерозподілу уваги та її переключення. Добре розвинена механічне запам'ятовування. Великі труднощі із словесно-логічною пам'ятю. Основні операції мислення мають низький рівень. Операції аналізу та синтезу протікають складно. Довільна регуляція та пізнавальна активність знижені.</p> |
| 5. | Костянтин | <p>Дитина врівноважена. В контакт вступає поступово.</p> <p>Відволікається, інтелектуальне навантаження не витримує. Вміє працювати за зразком, самостійно сприймає інструкції. Приймає та потребує допомоги дорослого. Рівень розвитку моторики нижче вікової норми. Темп руху протікає з порушенням. Зорово-моторна координація слабо розвинена. Стан соціально-побутових навичок не відповідає віку. Уявлення про навколишній світ та часові уявлення сформовані слабо. Просторово-часові уявлення не сформовані. Не орієнтується на аркуші паперу. Осмислення нового навчального матеріалу уповільнено, потребує різних видів допомоги, в роботі з дитиною бажано використовувати наочний матеріал.</p> <p>Увага не стійка, відволікається на зовнішні подразники. У роботі нездатний до тривалого зосередження і концентрації, відзначаються труднощі розподілу уваги, уповільнена перемикаєння, швидка стомлюваність, виявляє інтерес до завдання, але їх виконанням можливо лише за сторонньої допомоги.</p> <p>Процеси запам'ятовування слабкі та не відповідають віку. Довго запам'ятовує новий матеріал, а для його відтворення потребує допомоги. Спостерігається слабкість протікання процесів мислення. Такі процеси як порівняння, узагальнення мають низький рівень розвитку. В процесах мовлення спостерігаються проблеми у побудові висловлювань, також визначається слабка регуляція мовних процесів, лексична</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>складова мовлення обмежена. Навчальна мотивація не сформована, низький рівень самостійної роботи, під час уроку на слова вчителя реагує, але не завжди їх розуміє, протягом уроку відволікається, поведінка нестійка, приймає допомогу сторонніх, планомірність діяльності та самоконтроль порушено.</p> |
|--|--|---|

Схема спостереження за дитиною у період адаптації до навчання в школі.

1. Емоційний стан дитини (піднесений; спокійний; збуджений; пригнічений; несталий):

– піднесений - позитивно ставиться до навколишнього, реакції емоційно забарвлені, часто усміхається, охоче контактує з іншими дітьми;

– спокійний — позитивно ставиться до навколишнього, відповідає на ініціативу інших, сама ініціативи не виявляє, позитивні емоції проявляються меншою мірою;

– збуджений — спостерігаються афективні спалахи збудження, вередування, плач, часто виникають конфлікти з іншими дітьми;

– пригнічений — спостерігаються в'ялість, бездіяльність, пасивність, замкнутість, сум, тихий і довгий плач;

– несталий — швидко переходить від одного емоційного стану до іншого, може бути веселою, сміятися і одразу ж плакати, часто конфліктує, буває замкнутою.

2. Поведінка під на уроках та позаурочний час (активна, малоактивна, пасивна):

– активна — дитина зайнята діяльністю;

– малоактивна — активна діяльність змінюється бездіяльністю;

– пасивна — переважає бездіяльність.

3. Комунікабельність (висока; середня; низька):

– висока — дитина здійснює ініціативні дії щодо дорослих, інших дітей, вирішує конфліктні ситуації справедливо, самостійно, у разі потреби звертається за допомогою до дорослих;

– середня — сама не виявляє ініціативи, але відповідає на ініціативні дії інших, у разі конфлікту звертається до дорослих;

– низька — на ініціативні дії не відповідає і сама не виявляє ініціативи, на конфлікти реагує слізьми, криком.

4. Мовлення дитини (словник; граматична правильність; звукова культура).

5. Індивідуальні особливості (доброзичливість — агресивність, ініціативність — пасивність, повільність — рухливість, контактність — замкнутість та ін.).

Діагностичні критерії адаптації

1. Дитина із задоволенням йде до школи.
2. Легко прощається з батьками.
3. Охоче вступає у контакт з однолітками.
4. Бере активну участь на уроці, у спільних іграх в позаурочний час.
5. Вільно вступає у спілкування з дорослими.
6. Переважає позитивний емоційний стан протягом дня.
7. Узгоджує свою поведінку з поведінкою інших дітей та дорослих.
8. Виявляє цікавість до всього нового.
9. Прагне самостійно зорієнтуватися в нових умовах.
10. Після навчання в школі не поспішає йти додому.

Оцінювання результатів

Оцінки виставляються в балах (1 бал) за всіма критеріями. Якщо твердження не відповідає дійсності – 0. Результати додаються, визначається загальна кількість балів. Максимальний результат — 10 балів.

Висновки про рівень адаптації:

- 10 балів — дуже високий
- 8–9 балів — високий
- 4–7 балів — середній
- 2–3 бали — низький
- 0–1 бал — відсутність готовності.

Тест Керна – Йерасика

Методика містить 3 завдання: малювання фігури людини, графічне копіювання фрази з письмових букв, змальовування точок в певному просторовому положенні. Дитина виконує завдання на аркуші чистого паперу олівцем. Для зручності дитини, незалежно від того якою рукою вона пише олівець повинен лежати так на столі, щоб дитині могла його взяти без перешкод.

Завдання №1 Малювання фігури людини.

Дитині пропонується намалювати людину – чоловіка. Ніяких пояснень або вказівок при цьому не дається. Також забороняється пояснювати, допомагати, робити зауваження з приводу помилок. На будь-яке питання дитини потрібно відповідати: "Малюй так, як ти вмієш". Дитину можна підбадьорювати але не підказувати. На питання: "Чи можна малювати тітку?" - необхідно пояснити, що малювати треба дядька. Якщо ж дитина почала малювати жіночу фігуру, можна дозволити її домалювати, а потім попросити поруч намалювати чоловіка.

Оцінка малюнку людини проводиться за наступними показниками:

- наявність основних частин: голови, очей, рота, носа, рук, ніг;
- наявність другорядних деталей: пальців, шиї, волосся, взуття;
- спосіб зображення рук і ніг: однією рисою або двома, так що видно, форма кінцівок.

1 бал - є голова, тулуб, кінцівки, шия. Голова не більше тулуба. На голові волосся (шапка), вуха, на обличчі очі, ніс, рот. Руки з п'ятьма пальцями. Є ознака чоловічого одягу. Малюнок зроблений безперервної лінією ("синтетичний", коли руки і ноги як би "випливають" з тулуба.

2 бали - в порівнянні з описаним вище можуть бути відсутні шия, волосся, один палець руки, але не повинна бути відсутнім будь-яка частина особи. Малюнок виконаний не «синтетичним способом». намальована окремо голова і тулуб. До них "приліплені" руки і ноги.

3 бали - є голова, тулуб, кінцівки. Руки, ноги повинні бути намальовані двома лініями. Відсутні шия, волосся, одяг, пальці на руках, ступні на ногах.

4 бали - примітивний малюнок голови з кінцівками, зображений на однієї лінії.

5 балів - відсутність ясного зображення тулуба, кінцівок, голови та ніг.

Підсумки. Якщо загальна сума балів: 1-6 - високий рівень; 7-11 - середній рівень; 12-15 - низький рівень готовності до шкільного навчання (потрібно додаткова поглиблена діагностика).

Завдання №2. Графічне копіювання фрази з письмових букв.

Дитині, яка ще не вміє писати, пропонують скопіювати фразу " Їй налили чай ", написану письмовими (!) буквами. Якщо дитина вже вміє писати, то слід запропонувати їй скопіювати зразок іноземних слів. "Подивися, тут щось написано. Ти ще не вмієш писати, тому спробуй це намалювати. Гарненько подивися, як це написано, і в верхній частині аркуша (показати де) напиши також.

1 бал - змалювану фразу можна прочитати; 2 бали – запропоновану фразу можна прочитати, але її виконання не якісне, букви за розміром схожі до зразку; 3 бали – спостерігається написання букв з помилками, на зразок схожі хоча б 4 літери; 4 бали - за зразком схожі до 2 літер; 5 бал – запис неможливо розібрати.

Завдання №3. Змальовування точок в певному просторовому положенні.

Дитині видають бланк із зображенням групи точок та пропонують їх намалювати. Відстань між точками по вертикалі і горизонталі -1 см, діаметр точок - 2 мм. Результат оцінюється наступним чином: 1 бал - точне відтворення зразка; 2 бали - число і розташування точок відповідає заданим зразком, відхилення не більше трьох точок; 3 бали - малюнок відповідає зразку, допускається збільшення в розмірі, але не більше ніж у 2 рази; 4 бали - контур

малюнок не відповідає зразку, хоча і складається з окремих точок; 5 балів - каракулі.

Оцінювання результатів тестування

Якщо піддослідний по всіх завданнях тесту Керна-Йірсека набрав 3-6 балів, то, як правило, він є готовим до шкільного навчання.

Діти, що набрали 7-9 балів (якщо ці бали рівномірно розподіляються між усіма завданнями), мають середній рівень розвитку.

Якщо ж у сумарний бал входять дуже низькі оцінки (наприклад, бал 9 складається з оцінок 2 за перше завдання, 3 – за друге і 4 – за третє), краще провести індивідуальне обстеження, щоб точніше уявляти собі особливості розвитку дитини.

І, звичайно ж, треба додатково обстежувати дітей, що одержали 10-15 балів (10-11 балів – нижня границя середнього розвитку, 12-15 балів – розвиток нижче норми).

Можлива і така диференціація:

3-4 бали – високий рівень

5-6 балів – достатній рівень

7-9 балів – середній рівень

10-11 балів – низький рівень

12-15 балів – дуже низький рівень, не готовність до шкільного навчання.

**Календарно-тематичне планування занять
по оптимізації адаптації до шкільного навчання дітей молодшого
шкільного віку з освітніми труднощами для 1 класу**

(згідно програми з корекційно - розв'язкової роботи

«Розвиток психомоторики та сенсорних процесів» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Автор: Жук Т. Я.)

(70 годин, 2 години на тиждень)

| п/п | Зміст корекційно-розвивального заняття | Кількість годин | Дата | Примітка |
|------|---|-----------------|------|----------|
| | Діагностичне обстеження пізнавальних процесів. | 1 | | |
| | Розвиток комунікативних навичок | 4 | | |
| | Наша школа. Наш клас. | 1 | | |
| | Я учень: правила поведінки в школі | 1 | | |
| | Нові друзі, знайомство. | 1 | | |
| | Мої іграшки. | 1 | | |
| | Розвиток моторики | 8 | | |
| | Розвиток великої моторики (Ходьба по накресленому коридору, кидання і ловля м'яча) | 1 | | |
| | Розвиток узгодженості дій і рухів різних частин тіла за допомогою педагога. Формування почуття рівноваги. | 1 | | |
| | Розвиток дрібної моторики. Розвиток координації рухів кисті рук і пальців. Пальчикова гімнастика. Розвиток навичок володіння письмовим приладдям (олівцем, ручкою). | 1 | | |
| | Розвиток координації рухів руки й очей (зав'язування, нанизування) | 1 | | |
| -7 | Розклад предметів (намистин, паличок, круп'яних виробів) Графічна робота за картками | 1 | | |
| | Робота з конструктором «Лего», розрізними картинками, пазлами, кубиками. | 1 | | |
| | Обведення за трафаретом (внутрішньому і зовнішньому) і штрихування. | 1 | | |
| | Тактильно-рухове сприйняття | 6 | | |
| 0-11 | Визначення на дотик величини предмета (великий - маленький). Дидактична гра «Чарівний мішечок». | 2 | | |

| | | | | |
|------|--|--------|--|--|
| 2-13 | Вправи з розкачування пластиліну. Контурна аплікація з пластиліну і шматочків кольорового паперу. | 2 | | |
| 4-15 | Вправи на координацію рухів руки та очей (нанизування намиста, зав'язування вузликів). | 2 | | |
| | Сприйняття форми, величини, кольору; конструювання предметів | 2 4 | | |
| 6-17 | Призначення предметів. Шкільні предмети та приладдя: уявлення про розмір. | 2 | | |
| 8-19 | Поняття: «великий – малий». «Рожева башта». Вправа: будівництва башти відповідно зменшенню розмірів кубів. | 2 | | |
| 0-21 | Вправа «Малювання великих і маленьких фігур». Вправа «Розклади круги від найбільшого до найменшого». | 2 | | |
| 2-23 | Поняття «довгий – короткий». «Червоні штанги». Вправа «Побудувати штанги відповідно збільшення (зменшення) їх розмірів». | 1 | | |
| 4-25 | Поняття «високий - низький». Вправи «Намалюй ялинку». | 2 | | |
| 6-27 | Поняття «товстий – тонкий». Гра на сприймання товщини на площині (на малюнках). | 1 | | |
| 8-29 | Формування уявлення про колір. Основні кольори (червоний, синій, жовтий, зелений). «Кольорові таблички»: знаходження пар одного кольору. | 2 | | |
| 0-31 | Формування поняття про форму. Виділення ознак форми. Класифікація предметів (круглі, трикутні, квадратні). "Світ навколо нас". | 2 | | |
| 2-33 | «Казковий палац» з використанням геометричних фігур: квадрата, круга, трикутника. Складання розповіді-казки. | 2 | | |
| 4-35 | Формування стереогностичного почуття. Геометричні тіла: куб, шар. Колективна робота: «Відгадай геометричні тіла на дотик». | 2 | | |
| 6-37 | Зв'язок з реальним життям: предмети в навколишньому середовищі певної форми. | 2 | | |
| 8-39 | Ігри на відстані з розпізнаванням геометричних форм. Дидактична гра «Кошик з предметами». Сортування. | 2 | | |
| | Розвиток зорового сприймання і зорової пам'яті | 8 | | |

| | | | | | |
|------|---|--|---|--|--|
| 0-41 | 4 | Формування навичок зорового аналізу та синтеза (обстеження предметів, що складаються з 3-4 деталей, за інструкцією педагога). | 2 | | |
| 2-43 | 4 | Знаходження відмітних і спільних ознак 2-х предметів різних груп. «Порівняй предмети». | 2 | | |
| 4-45 | 4 | Дидактична гра «Якої деталі не вистачає» (у стола-ніжки, у стільця - спинки, у відра - ручки) Дидактична гра «Що змінилося?». | 2 | | |
| 6-47 | 4 | Вибір кольорів за словесною інструкцією. Групування кольорів. | 2 | | |
| | | Сприйняття особливих властивостей предметів | 8 | | |
| 8-49 | 4 | Розвиток дотику (температурні відчуття: холодний – гарячий - теплий), позначення словом своїх відчуттів. | 2 | | |
| 0-51 | 5 | Смакові відчуття (солоний, гіркий, кислий). Дидактична гра «Дізнайся за смаком». Позначення словом своїх відчуттів. Групування предметів за смаковими ознаками. | 2 | | |
| 2-53 | 5 | Ознайомлення дітей з характерними запахами предметів та об'єктів живої й неживої природи (приємний - неприємний запах, відсутність запаху). | 2 | | |
| 4 | 5 | Баричні відчуття (сприйняття почуття важкості: важкий-легкий) | 1 | | |
| 5 | 5 | Сприйняття поверхні: гладкий - шорсткий. Тіла, що плавають. | 1 | | |
| | | Розвиток слухового сприймання і слухової пам'яті | 6 | | |
| 6-57 | 5 | Розвиток слухового сприймання. Диференціація «голосний – тихий». Матеріал «Шумові коробочки». | 1 | | |
| 8-59 | 5 | Виділення і розрізнення звуків навколишнього середовища. Ознайомлення з побутовими шумами і з шумами природи. Дидактична гра «Дізнайся на слух» | 2 | | |
| 0-61 | 6 | Розрізнення музичних звуків і звуків навколишнього середовища (шелест листя, скрип снігу, шум шин). | 2 | | |
| | | Сприйняття простору | 4 | | |
| 2-63 | 6 | Знаходження, показ і по можливості називання основних частин тіла та обличчя на ляльці, м'якій іграшці (різного розміру). Орієнтування на власному тілі (права/ліва / рука/нога, права/ліва частина тіла). | 2 | | |

| | | | | |
|------|---|---|--|--|
| 4-65 | Орієнтування в приміщенні (класна кімната). Визначення розташування предметів у приміщенні. | 2 | | |
| | Сприйняття часу | 4 | | |
| 6-67 | Впізнання і по можливості називання найпростіших явищ погоди (холодно, тепло, йде дощ, йде сніг). Зображення відповідних явищ природи за допомогою імітаційних дій. | 2 | | |
| 8-69 | Пори року. Подорож у казку. 12 місяців. Зміна пори року. Частини доби (ранок, день, вечір, ніч). | 2 | | |
| 0 | Підсумкова діагностика пізнавальних процесів учня. | 1 | | |