

**Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «МАГІСТР»**

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ
ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки
(Інклюзивна освіта)»

Виконав: здобувач вищої освіти
групи ОПНм-21
Єськов Вадим Володимирович

Керівник:
к. пед. н., доцент
Потапюк Лілія Миколаївна

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«___» _____ 2025 р.
Гарант освітньо-професійної
програми:
к. пед. н., доцент
Потапюк Л.М.

Луцьк – 2025 року

АНОТАЦІЯ

Єськов В.В. Соціальна адаптація дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами до навчання у школі. Рукопис.

Кваліфікаційна робота магістра ОПП «Освітні, педагогічні науки (Інклюзивна освіта)» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2025.

Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

У роботі досліджено: у першому розділі здійснений теоретичний аналіз основ соціальної адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами до навчання у школі: визначено зміст поняття соціальної адаптації у наукових джерелах, проаналізовані психофізіологічні особливості дітей 6-річного віку, категорії дітей з особливими освітніми потребами та специфіка їх соціалізації.

У другому розділі досліджені педагогічні умови та шляхи забезпечення соціальної адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами до навчання у школі: визначені педагогічні умови процесу адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами, здійснена діагностика рівня їх соціальної адаптованості, розроблені рекомендації щодо організації освітнього середовища та шляхів забезпечення соціальної адаптації цих дітей.

Ключові слова: *соціальна адаптація, діти з особливими освітніми потребами, соціалізація, педагогічні умови, рівень соціальної адаптованості, діагностика, організація інклюзивного середовища.*

ANNOTATION

Yeskov V. Social Adaptation of 6-year-old Children with Special Educational Needs to Study at School. Manuscript.

Qualification work of the master of OPP "Educational, pedagogical sciences (Inclusive education)" specialty 011 "Educational, pedagogical sciences". Lutsk National Technical University. Lutsk, 2025.

The master's qualification work consists of an introduction, two sections, conclusions, and a list of sources used.

The work explores: in the first section, a theoretical analysis of the foundations of social adaptation of 6-year-old children with special educational needs to school is carried out: the content of the concept of social adaptation in scientific sources is determined, the psychophysiological characteristics of 6-year-old children, categories of children with special educational needs, and the specifics of their socialization are analyzed.

In the second section, pedagogical conditions and ways to ensure social adaptation of 6-year-old children with special educational needs to school are investigated: pedagogical conditions of the process of adaptation of 6-year-old children with special educational needs are determined, a diagnosis of the level of their social adaptability is carried out, recommendations are developed for the organization of the educational environment and ways to ensure social adaptation of these children.

Keywords: *social adaptation, children with special educational needs, socialization, pedagogical conditions, level of social adaptation, diagnostics, organization of an inclusive environment.*

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	10
1.1. Тракткування поняття соціальної адаптації у наукових джерелах	10
1.2. Психофізіологічні особливості дітей 6-річного віку	16
1.3. Категорії дітей з особливими освітніми потребами та специфіка їхньої соціалізації	21
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ	27
2.1. Оцінка рівня готовності школи до освітньої взаємодії з першокласниками з особливими освітніми потребами	27
2.2. Педагогічні умови процесу адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами	29
2.3. Діагностика рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами	35
2.4. Рекомендації щодо організації освітнього середовища та шляхів забезпечення соціальної адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами	52
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60

ВСТУП

Сучасна освітня політика України орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти кожної дитини, незалежно від рівня її психофізичного розвитку, стану здоров'я та соціальних умов. Упровадження інклюзивної освіти стало кроком у напрямі гуманізації та демократизації освітнього процесу, виконання міжнародних зобов'язань держави щодо реалізації прав дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на освіту. У контексті цих трансформацій особливого значення набуває питання соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП, оскільки перехід до систематичного шкільного навчання є одним із найбільш складних, багатогранних і напружених етапів їхнього розвитку. Для дітей з ООП цей процес має додаткові труднощі, пов'язані з особливостями фізичного, інтелектуального, сенсорного чи емоційно-вольового розвитку (відчувають труднощі у встановленні контактів з однолітками, прийнятті вимог шкільного режиму, регуляції емоційних станів, виконанні навчальних завдань, що нерідко призводить до підвищеної тривожності, невпевненості, уникнення соціальних ситуацій або формування негативної мотивації до навчання). Саме тому проблема адаптації дітей цієї категорії потребує комплексного наукового аналізу й практичного обґрунтування.

Дослідження сутності соціальної адаптації має глибокі теоретичні засади. Наукові погляди Г. Костюка, Ж. Піаже засвідчують, що соціальна ситуація розвитку та взаємодія дитини з оточуванням є ключовими чинниками формування її психічних функцій та особистісного зростання. Питання підтримки й розвитку дітей з ООП у контексті навчання та соціалізації розкриті в роботах А. Колупаєвої, Н. Софій, О. Таранченко, Т. Сак, які підкреслюють важливість створення сприятливих освітніх умов, командної роботи педагогів, фахівців ІРЦ і батьків.

Актуальність теми зумовлена низкою причин. Передусім спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які вступають до перших класів закладів загальної середньої освіти, що потребують спеціальних освітніх умов. По-друге,

педагогічні працівники не завжди володіють достатнім інструментарієм, що дозволяє ефективно підвищити соціальну адаптацію таких учнів. По-третє, сучасні умови життя, наслідки воєнного стану, міграція сімей, зміни соціального середовища призводять до підвищення рівня стресу у дітей, що особливо впливає на першокласників з ООП.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці педагогічних умов, які забезпечують успішну соціальну адаптацію дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами до навчання в школі.

Об'єктом дослідження є процес соціальної адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – педагогічні умови, що забезпечують успішність соціальної адаптації у закладі загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких **завдань**:

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з питань соціальної адаптації;
- з'ясувати вікові та індивідуальні особливості 6-річних дітей з ООП;
- визначити чинники і педагогічні умови, які впливають на процес адаптації дітей 6-річного віку з ООП;
- провести діагностику рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку та розробити практичні рекомендації щодо організації освітнього середовища та шляхів забезпечення їхньої соціальної адаптації до навчання у школі.

Методи дослідження охоплюють теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення наукових джерел), емпіричні (спостереження, діагностичні методики, анкетування, інтерв'ю), методи кількісної та якісної обробки даних.

Теоретичні результати дослідження розширюють уявлення про умови, чинники та специфіку соціальної адаптації дітей з ООП у період переходу до шкільного навчання та формують наукове підґрунтя для подальших досліджень у зазначеній сфері.

Наукова новизна. У дослідженні уточнено, доповнено та систематизовано наукові виявлення про процес соціальної адаптації дітей 6-річного віку з

особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища початкової школи; визначено та науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективну адаптацію дітей 6-річного віку з ООП до навчання у школі (взаємодія команди психолого-педагогічного супроводу, адаптивне освітнє середовище, індивідуалізація навчання, партнерство з батьками); систематизовано чинники впливу на успішність адаптаційного процесу дітей з ООП, що дозволило розширити виявлення про зв'язок між віковими особливостями, освітніми потребами та соціальним функціонуванням дитини; апробовано діагностичний підхід до визначення рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з ООП, що може бути використано в практиці закладів загальної середньої освіти; розроблено практичні рекомендації щодо організації освітнього середовища та шляхів забезпечення соціальної адаптації дітей 6-річного віку до навчання у школі

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання розроблених рекомендацій педагогами, асистентами вихователя, психологами та батьками для оптимізації адаптаційного процесу дітей з ООП, створення належних умов до організації безпечного та комфортного освітнього середовища, формування позитивної соціальної взаємодії й успішного включення дітей 6-річного віку у навчально-виховний процес.

Апробація результатів дослідження відбувалась під час виступу на засіданні студентського наукового гуртка «Психолого-педагогічні студії». Результати дослідження були апробовані та представлені на двох всеукраїнських науково-практичних конференціях [17; 18].

Під час виконання кваліфікаційної роботи магістра було використано інструменти штучного інтелекту (ChatGPT-5) для систематизації літературних джерел. Усі отримані результати були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

1.1. Тракткування поняття соціальної адаптації у наукових джерелах

Проблема соціальної адаптації займає важливе місце в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки вона спочатку пов'язана з процесами розвитку особистості, її соціалізації, становлення емоційно-вольової та комунікативної сфери. Особлива актуальність цього феномену виникає в контексті переходу дитини шести років до шкільного навчання, коли необхідність входження в нове соціальне середовище потребує сформованості базових адаптаційних механізмів та соціальних компетентностей.

У науковій літературі термін «соціальна адаптація» тлумачиться багатопланово. Так, у сучасній психологічно-педагогічній літературі виділяють кілька підходів до розуміння соціальної адаптації:

Психологічний підхід – розглядає адаптацію як внутрішній процес, що забезпечує гармонійний розвиток особистості через формування саморегуляції, емоційної стабільності та стійкості до стресових ситуацій [7]. У цьому підході акцент робиться на індивідуальних психологічних ресурсах дитини, здатності до самоконтролю та подолання труднощів у спілкуванні та навчанні.

Соціальний підхід трактує адаптацію як здатність індивіда успішно взаємодіяти з іншими людьми, включатися в колектив, підтримувати соціальні ролі та дотримуватися норм поведінки, прийнятих у конкретному соціальному середовищі [13]. Основний акцент робиться на міжособистісних взаємодіях, соціальних навичках та механізмах включення в групу.

Педагогічний (освітній) підхід розглядає соціальну адаптацію як процес інтеграції дитини в освітній процес, що забезпечує розвиток навчально-пізнавальних і комунікативних компетенцій, здатності до спільної діяльності та позитивного ставлення до шкільного середовища [23]. У цьому контексті

підкреслюється роль педагогічних умов, методів навчання, інклюзивного середовища, підтримки з боку педагогів і батьків. Учені підкреслюють, що соціальна адаптація є багатовимірним процесом, який включає психологічні, поведінкові, комунікативні компоненти, що забезпечують включення дитини в колектив, успішну інтеграцію в освітнє середовище [2; 7; 13].

Соціальна адаптація у широкому сенсі сприймається як постійний процес взаємодії особистості з соціальним оточенням, під час якого дитина отримує знання про соціальні норми, цінності та зразки поведінки, які сприяють її ефективній інтеграції в суспільство [19]. Такий підхід характерний для класичних концепцій соціальної психології та соціології, де адаптація перетворюється як результат збалансованої взаємодії особистості й суспільства.

З позицій вікової психології, адаптація дитини до нових соціальних умов базується на сформованості вищих психічних функцій, які розвиваються у взаємодії з дорослими та однолітками. На думку науковців, успішність адаптації залежить від того, наскільки соціальна ситуація розвитку відповідає реальним можливостям і потребам дитини [3]. Отже, соціальну адаптацію можна застосувати як процес входження в нову систему відносин, що опосередковується спілкуванням та діяльністю.

У різних авторів можна знайти конкретні визначення соціальної адаптації.

Так, науковці розглядають соціальну адаптацію як «процес активного освоєння дитини соціального середовища та набуття навичок взаємодії, що забезпечує ефективне функціонування в колективі та готовність до навчальної діяльності» [5].

С. Євтух [7] трактує адаптацію як «психологічно обумовлений процес регуляції поведінки та емоцій дитини відповідно до вимог соціального середовища, що сприяє гармонійному розвитку особистості».

Ю. Литвиненко [13] підкреслює соціальний аспект, позначаючи, що соціальна адаптація – це «здатність дитини встановлювати й підтримувати соціальні ролі, контакти з однолітками та дорослими, функціонувати в колективі відповідно до норм та правил».

Адаптація пов'язана з розвитком активності дитини, її здатності до саморегуляції та самоконтролю. Дослідники наголошують, що адаптація не зводиться до механічного створення нових вимог, а вимагає внутрішньої перебудови способів діяльності такої поведінки [9; 12]. З огляду на це адаптація є складним психічним процесом, що впливає на когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти.

А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Софій звертають увагу на те, що для дітей з особливими освітніми потребами соціальна адаптація має специфічний характер, відбувається в умовах особливої потреби у підтримці, корекційно-розвиткової роботи, адаптації середовища й методів навчання [11; 20; 22]. Вони підкреслюють, що процес адаптації в інклюзивному середовищі має розглядатися як педагогічно організована система взаємодії, в якій задіяні дитина, батьки, педагоги, асистенти вчителя, фахівці ІРЦ.

У зарубіжних дослідженнях (М. Guralnick, М. Friend, J. Hallahan) соціальна адаптація зростає як здатність дитини ефективно функціонувати в соціальних ситуаціях, слідувати правилам, встановлювати міжособистісні контакти, регулювати емоції та поведінку [29; 30; 31]. З точки зору екологічної теорії У. Бронфенбреннера, соціальна адаптація є результатом впливу на різні рівні середовища – мікро-, мезо-, екзо- та макросистеми, серед яких вирішальна роль належить найближчому соціальному оточенню – сім'ї та школі [26].

Деякі дослідники (Дж. Кессіді, Л. Флоріан, Г. Хорнбі) акцентують увагу на тому, що адаптаційний процес має емоційно-регулятивну основу. Вони розглядають соціальну адаптацію як здатність дитини встановлювати безпечні й емоційно позитивні стосунки з дорослими та однолітками, що сприяє формуванню базової довіри, впевненості, здатності до співпраці [25; 26; 32].

Таким чином, аналіз наукової літератури дає можливість трактувати соціальну адаптацію як:

- процес включення дитини в колектив та освітнє середовище школи;
- результат засвоєння норми, правил, моделей поведінки;

– соціально-психологічний механізм, спрямований на гармонізацію взаємодії «дитина – середовище»;

– індикатор готовності до шкільного навчання, який відображає рівень розвитку соціальних, емоційних, комунікативних і поведінкових компетентностей;

– умова подальшої успішної соціалізації, що забезпечує включення дитини в колектив, навчальну діяльність і соціальні взаємини.

У випадку дітей з особливими освітніми потребами соціальна адаптація є не тільки природним процесом входження в нове середовище, а й педагогічно підтримуваним, цілеспрямованим і структурним явищем, яке потребує адаптації освітнього простору, врахування індивідуальних можливостей та застосування спеціальних методів навчання і виховання. Такий погляд відповідає сучасним концепціям інклюзивної освіти, які орієнтовані на створення умов для максимально повноцінної участі кожної дитини в шкільному житті.

В умовах початкової школи діти з особливими освітніми потребами можуть демонструвати різні прояви соціальної дезадаптації, характер яких визначається специфікою їхніх порушень. Характер дезадаптивної поведінки зумовлений індивідуальними особливостями кожної категорії ООП, що визначає специфічні бар'єри у комунікації, емоційній регуляції та включені в колективну діяльність.

Дітям з розладами аутистичного спектра (РАС) характерні:

- уникання соціальних контактів, небажання вступати в групові ігри;
- складнощі у розумінні невербальних сигналів однолітків і дорослих;
- часті емоційні зриви при порушенні режиму або зміни діяльності;

Обмежені інтереси та повторювані дії, що перешкоджають інтеграції у класний колектив.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) властиві:

- зниження мотивації до навчальної та ігрової діяльності;
- проблеми з виконанням соціальних норм поведінки, що потребують повторного пояснення;

- труднощі у встановлених контактах з однолітками, низька здатність до самостійного вирішення конфліктів;

- підвищена тривожність і неадекватна поведінка в нових або стресових ситуаціях.

Дітям з порушеннями слуху або мовлення (ПС/М) характерні:

- обмежена комунікативна активність, небажання вступати в бесіду без підтримки;

- важкість у сприйнятті та виконанні інструкцій педагога;

- складнощі у взаємодії з однолітками через нерозуміння або неправильне трактування соціальних сигналів;

- виникнення емоційних реакцій (тривожність, агресія), якщо дитина чогось не розуміє [16].

Зазначені вище прояви соціальної дезадаптації у дітей з ООП, характер яких визначається специфікою їхніх порушень, мають комплексний та взаємопов'язаний характер і суттєво впливають на процес входження дитини в освітнє та соціальне середовище. Вони проявляються не лише у труднощах міжособистісної взаємодії з однолітками й дорослими, а й у зниженні пізнавальної активності, нестійкості емоційно-вольової сфери, порушеннях поведінкової саморегуляції та формуванні негативного ставлення до навчання.

Залежно від виду порушень (інтелектуальних, сенсорних, мовленнєвих, опорно-рухових, емоційно-поведінкових тощо) ці прояви можуть набувати різного ступеня інтенсивності та специфічних форм, однак у всіх випадках вони ускладнюють процес соціалізації дитини, обмежують її можливості для повноцінної участі у спільній діяльності та негативно позначаються на формуванні позитивного образу «Я». За відсутності своєчасної психолого-педагогічної підтримки такі труднощі мають тенденцію до закріплення й поглиблення, що зумовлює потребу в системному, індивідуалізованому та міждисциплінарному підході до подолання соціальної дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначені вище прояви соціальної дезадаптації у дітей з ООП, характер яких визначається специфікою їхніх порушень, систематизуємо у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

**Критерії соціальної адаптації та приклади проявів дезадаптації у дітей
6-річного віку з ООП**

Критерій соціальної адаптації	Рівень сформованості	Приклад проявів дезадаптації у дітей з ООП
Емоційно-поведінковий	Низький	Розлади аутистичного спектра: емоційні зриви, агресія; Інтелектуальні порушення: підвищена тривожність, труднощі в контролі поведінки; Порушення слуху/мовлення: фрустрація, небажання взаємодіяти
	Середній	РАС: часткова участь у колективних іграх, непостійна емоційна стабільність; ІІ: часткове дотримання правил, потреба у підказках; ПС/М: обмежена реакція на інструкції, зниження активності
	Високий	РАС: контроль емоцій, участь у групових заходах; ІІ: адекватна поведінка у колективі; ПС/М: активна взаємодія з однолітками та педагогами
Комунікативний	Низький	РАС: уникання спілкування; ІІ: обмежене ініціювання контакту; ПС/М: небажання вступати у бесіду
	Середній	РАС: часткове реагування на вербальні сигнали; ІІ: комунікація з допомогою дорослого; ПС/М: обмежене використання жестів або міміки
	Високий	РАС: активна взаємодія з групою; ІІ: ініціативне спілкування; ПС/М: зрозуміла та адекватна вербальна комунікація
Пізнавально-соціально-рольовий	Низький	РАС: неспроможність виконувати рольові завдання; ІІ: низька участь у навчальній діяльності; ПС/М: труднощі у розумінні інструкцій та правил
	Середній	РАС: часткове виконання рольових чи навчальних завдань; ІІ: потреба у підтримці для участі у колективних завданнях; ПС/М: виконання завдань із частковими помилками
	Високий	РАС: адекватне виконання рольових завдань, участь у групових діях; ІІ: активна участь у навчанні; ПС/М: самостійне виконання завдань, дотримання правил

Соціальна дезадаптація дітей з ООП у шкільному середовищі не є однорідним явищем і потребує диференційованого підходу. Усвідомлення причин і форм цих труднощів дає змогу педагогам правильно вибирати стратегії

підтримки, корекційні прийоми та індивідуальні освітні траєкторії. Це створює умови для ефективнішої інтеграції дітей у колектив і сприяє підвищенню їхньої успішності та психологічного комфорту в освітньому процесі.

Таким чином, аналіз наукової літератури та емпіричних спостережень показує, що соціальна адаптація дітей 6-річного віку з ООП є складним, багаторівневим процесом, який забезпечує входження дитини в нову соціальну спільноту, формування навичок взаємодії та застосування соціальних норм і потребує індивідуалізованого підходу та створення спеціально організованого підтримувального середовища в закладі освіти. Розуміння проявів дезадаптації дозволяє педагогам і фахівцям своєчасно коригувати освітні та соціальні умови, сприяючи успішній інтеграції дитини в колектив і освітній процес.

1.2. Психофізіологічні особливості дітей 6-річного віку

Період 6-річного віку є переломним у розвитку дитини, оскільки саме в цей час відбувається поступовий перехід від провідної ігрової діяльності до навчальної, що істотно змінює структуру її психічної активності. Вступ дитини до школи збігається з першим етапом її психофізіологічного розвитку, який характеризується якісними змінами в когнітивній, емоційній, мотиваційній та соціальній сферах. Дослідження українських і зарубіжних учених свідчать, що шестирічний вік є сенситивним періодом для формування довільності поведінки, розвитку пізнавальних процесів, становлення навчальної мотивації та готовності до системної шкільної діяльності [17; 19; 27].

Фізичний розвиток шестирічних дітей характеризується інтенсивним ростом, удосконаленням функцій нервової системи та формуванням рухової координації. Фізіологічні системи дитини в цьому віці перебувають на етапі активного становлення, що зумовлює підвищену втомлюваність, потребу в руховій активності та частині періодів відпочинку [21]. Дослідники підкреслюють, що тривале сидіння за партією, монотонна діяльність або високий

темпи навчання можуть спричинити перевантаження, прояви внутрішньої напруги та зниження працездатності.

Водночас відбувається розвиток дрібної моторики, координації рухів рук, що є вадливим для письма. Проте рухові навички ще недостатньо автоматизовані, тому діти потребують систематичних вправ і поступового вдосконалення навчальних завдань [6; 23].

Щодо особливостей розвитку пізнавальних процесів, то на думку Ж. Піаже, шестирічні діти перебувають на етапі переходу від доопераційного мислення до конкретних операцій, що характеризується розвитком логічних дій, здатності до класифікації, аналізу та синтезу предметів [35]. Проте їхнє мислення залишається образним і ситуативним, що впливає на здатність засвоєння навчального матеріалу.

Провідними характеристиками пізнавальної сфери є:

– нестійка увага, домінує мимовільна увага, а довільна тільки розвивається; діти швидко переключаються, але важко підтримують концентрацію протягом тривалого часу. Формування довільності поведінки має вирішальне значення для адаптації до навчальної діяльності: уміння слідувати інструкціям, виконувати правила, завершувати завдання.

– пам'ять має образний характер: діти краще запам'ятовують наочний матеріал, ніж словесно-логічний; розвиток прийомів вільного запам'ятовування перебуває на початковому рівні;

– мислення переходить до більш логічних форм, однак істотно обумовлюється конкретною ситуацією та практичною діяльністю;

– мовлення інтенсивно розвивається, проте діти можуть мати труднощі в граматично оформленому висловлюванні, що особливо проявляється у дітей з ООП;

– уявлення про світ характеризуються емоційною насиченістю та недостатньою критичністю суджень.

У цей період зростає потреба в цікавих, наочних, ігрових формах подання навчального матеріалу. Тому освітні програми для дітей шести років повинні включати елементи ігрової діяльності як провідного виду активності [12].

Емоційний та особистісний розвиток. Емоційна нестійкість є характерною для всіх дітей шестирічного віку, проте у дітей з РАС (розлади аутистичного спектра) та емоційно-поведінковими розладами спостерігається посилена тривожність, імпульсивність, емоційні зриви під час зміни діяльності або в новому середовищі. Наприклад, дитина з РАС може відмовлятися виконувати завдання через неочікувану зміну формату уроку або через сенсорну перевантаженість. Діти із труднощами розвитку мовлення інколи відчують фрустрацію через нездатність чітко висловити свої думки, що може проявлятися у замкненості, униканні комунікації та агресивних реакціях [16; 22].

Емоційний розвиток шестирічних дітей відрізняється підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, залежністю від оцінки дорослих та нестійкістю емоційних станів. На думку Т. Титаренко, у цьому віці формуються базові емоційно-вольові якості, необхідні для саморегуляції: терплячість, контроль імпульсивних реакцій, здатність відчувати, реагувати на емоції оточуючих [24].

Дослідники підкреслюють, що шестирічні діти більш емоційно вразливі, ніж семирічні, тому їхній перехід до школи може супроводжуватися тривожністю, збудливістю, труднощами у встановлених контактах з однолітками.

Соціальний розвиток у цей період також зазнає суттєвих трансформацій: дитина активніше включається у взаємодію з однолітками, починає орієнтуватися на правила групи, усвідомлює необхідність виконання певних соціальних ролей та дотримання норм поведінки. Проте рівень соціальної компетентності дітей ще недостатній для повноцінної участі у складних формах групової взаємодії, характерних для шкільного середовища. Встановлення нормальних стосунків з однолітками потребує сформованості таких навичок, як:

- вміння поділитися, співпрацювати, домовлятися;
- здатність розуміти емоції та наміри інших;

- навички вирішення конфліктів;
- прийняття соціальних правил.

Готовність до навчання у школі визначається саме тим, наскільки успішно дитина засвоїла ці нові форми діяльності, набула навичок комунікації та здатності працювати в структурованому середовищі. У зв'язку з цим шкільний старт стає критичним етапом, який може як сприяти подальшому гармонійному розвитку, так і створювати значні труднощі у разі недостатнього рівня сформованості когнітивних, емоційних чи соціальних передумов до навчання.

Відповідно з екологічною моделлю У. Бронфенбреннера, розвиток соціального навичок значною мірою залежить від мікросередовища, у якому перебуває дитина – сім'я, групи однолітків, педагогічного оточування [26].

Вплив психофізіологічних особливостей на шкільну адаптацію. Перехід до шкільного навчання є стресовим фактором, який вимагає значної мобілізації всіх психічних і фізіологічних ресурсів. Успішність адаптації залежить від:

- рівня розвитку вільної уваги та мислення;
- сформованості мовленнєвих навичок;
- здатності регулювати емоції;
- фізичної витривалості та працездатності;
- підтримки з боку дорослих і безпечного середовища.

Ці характеристики зумовлюють потребу у створенні м'якого адаптивного навчального середовища для шестирічних першокласників.

Для дітей з особливими освітніми потребами процес входження в шкільне середовище є більш складним, оскільки недостатня сформованість окремих психічних функцій, наявні труднощі емоційно-вольової сфери або сенсорні обмеження здатні значно ускладнити їх адаптацію до нових умов навчання.

Підтримка дітей має бути комплексною, оскільки тільки багатовимірний підхід дає змогу забезпечити всебічний розвиток дитини та сприяти її успішній соціальній адаптації до умов шкільного середовища. По-перше, важливо впроваджувати диференційоване навчання та адаптацію освітніх програм, що забезпечують добір індивідуальних методів, прийомів і темпу роботи відповідно

до можливостей, потреб і темпів розвитку кожної дитини. Такий підхід забезпечує доступність навчального змісту та створює умови для зниження пізнавального перевантаження.

По-друге, необхідним компонентом системи підтримується психологічний супровід, спрямований на розвиток емоційної стійкості, формування навичок саморегуляції та подолання тривожності. Регулярна робота психолога допоможе дитині краще розуміти власні емоції, адаптуватися до нових вимог і ситуацій взаємодії, що значно зменшує ризик виникнення дезадаптаційних реакцій.

По-третє, важливе місце посідають корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на розвиток когнітивних функцій (уваги, пам'яті, мислення), мовлення, сенсомоторних навичок та дрібної моторики. Такі поняття сприяють формуванню базових умінь, необхідних для навчальної діяльності, та підвищують рівень самостійності й упевненості дитини у собі.

Не менш значущим є активне залучення батьків і асистентів учителя до освітнього процесу. Спільні зусилля педагогів і родини створюють сприятливе середовище, що допомагає дитині відчувати стабільність та безпеку, а також забезпечує узгодженість вимог і стратегій взаємодії в школі та вдома. Залучення асистента дозволяє швидко коригувати поведінкові труднощі, підтримувати увагу і мотивацію, а також забезпечувати індивідуальний супровід під час виконання навчальних завдань.

Особливої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, для яких невідповідність освітнього середовища їхнім можливостям може стати джерелом стресу, дезадаптації та поведінкових труднощів. Урахування темпу розвитку, сенсорних особливостей, рівня комунікативної та пізнавальної готовності таких учнів дозволяє створити сприятливі умови для їх включення у спільну діяльність [37; 40].

Фізіологічні та психологічні особливості шестирічних дітей визначають специфіку їхнього входження у шкільне середовище та зумовлюють необхідність створення гнучкого, адаптивного й чутливого до потреб дитини освітнього простору. У цьому віці діти характеризуються нестійкістю нервових

процесів, підвищеною емоційною вразливістю, потребою у русі, ігровій діяльності та поступовому переході до навчальної роботи. Тому навчальне середовище має бути організоване так, щоб забезпечувати оптимальне чергування видів діяльності, доступність матеріалу, наочність, емоційну підтримку та індивідуалізацію навчальних завдань.

Організація адаптивного освітнього простору сприяє більш ефективній соціальній адаптації дітей, підтримує формування позитивного досвіду взаємодії з однолітками та дорослими, забезпечує успішну інтеграцію у шкільний колектив. Це допомагає зменшити рівень тривожності, уникнути конфліктних ситуацій, знизити ризик проявів агресивності або емоційних зривів. Створення таких умов формує у дітей стійкий інтерес до навчальної діяльності, позитивне ставлення до школи та внутрішню мотивацію до пізнання, що є ключовими показниками успішного старту у шкільному житті.

1.3. Категорії дітей з особливими освітніми потребами та специфіка їхньої соціалізації

До дітей з ООП належать ті, чий розвиток потребує додаткової підтримки, створення спеціальних умов та індивідуальної адаптації освітнього середовища. Це включає дітей із різноманітними фізичними, сенсорними, інтелектуальними, психологічними або мовленнєвими порушеннями, а також тих, хто має труднощі в соціальній адаптації та навчанні, що не відповідають типовим віковим нормам розвитку. Відповідно до міжнародної класифікації [39] та українськими нормативами (Закон України «Про освіту»), до цієї категорії відносять дітей з:

- порушеннями інтелектуального розвитку;
- порушеннями слуху, зору;
- порушеннями опорно-рухового апарату;
- розладами аутистичного спектра (РАС);
- затримкою психічного розвитку;
- тяжкими мовленнєвими порушеннями;
- психічно-поведінковими розладами;

– комбінованими порушеннями.

Діти з ООП потребують системного педагогічного супроводу, який забезпечує комплексну підтримку їхнього розвитку та соціальної адаптації у навчальному середовищі. Такий супровід передбачає:

Корекційно-розвивальні програми спрямовані на усунення або мінімізацію труднощів у навчанні, комунікації та соціальній взаємодії. Програми можуть включати спеціальні вправи для розвитку мовлення, уваги, пам'яті, а також соціально-поведінкові тренінги, які сприяють формуванню навичок саморегуляції та адаптивної поведінки.

Індивідуалізація навчальних завдань та методів, що забезпечує врахування індивідуальних особливостей дитини, рівень розвитку та типу ООП. Це дозволяє оптимізувати навчальний процес, зменшити ризик перевантаження та створити умови для поступового розвитку компетентностей у комфортному темпі [13].

Створення безпечного та підтримувального освітнього середовища, яке передбачає фізичну та психологічну безпеку, передбачуваність режиму дня, доступність навчальних матеріалів та ресурсів. Така організація середовища сприяє зниженню тривожності, підвищенню впевненості дитини та активному включенню у колективну й навчальну діяльність [6].

Активну взаємодію з батьками та фахівцями ІРЦ. Спільна робота забезпечує узгодженість корекційних і навчальних заходів, своєчасну підтримку у вирішенні складних ситуацій та формування у дитини стабільного соціального досвіду. Взаємодія з батьками сприяє підвищенню ефективності домашніх завдань і підтримки адаптації в позаурочний час.

Регулярний моніторинг розвитку і соціальної адаптації, який дозволяє відслідковувати динаміку змін у поведінці, емоційній сфері, комунікативних та пізнавальних компетенціях дитини. Своєчасне виявлення прогресу або проблем забезпечує оперативну корекцію освітнього процесу і методів підтримки [2; 14].

Комплексне застосування цих умов і заходів забезпечує формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, розвиток соціальних та

комунікативних навичок і створює передумови для успішної інтеграції дитини в шкільне середовище.

Так, діти з інтелектуальними порушеннями часто стикаються з труднощами у засвоєнні соціальних норм, правил поведінки, моральних установ, що проявляється у проблемах саморегуляції та контролю власної поведінки в колективі. Вони можуть потребувати додаткового пояснення соціально прийнятих форм взаємодії та регулярної підтримки з боку педагогів і однолітків.

Діти з розладами аутистичного спектра (РАС) зазвичай мають складнощі у комунікації, встановлені дружніх стосунків та сприйнятті нових соціальних ситуацій, що обмежує їхню соціальну активність у групі та потребує цілеспрямованого розвитку навичок соціальної взаємодії через структуровані соціально-комунікативні програми [15; 36].

Діти з порушеннями слуху чи зору потребують спеціально адаптованих способів комунікації та взаємодії з оточенням, включно з використанням жестової мови, тактильних або візуальних сигналів, що дозволяє їм ефективно сприймати інформацію та брати участь у спільних іграх та навчальних діяльностях [31].

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) характеризуються незрілою емоційно-вольовою сферою та підвищеною тривожністю в нових або змінених соціальних умовах, що впливає на їхню здатність до самостійної адаптації та соціальної взаємодії. Для таких дітей важливо створювати прогнозоване, підтримувальне середовище та поступово розвивати навички емоційної саморегуляції [21].

Таким чином, характер порушення визначає індивідуальні потреби дитини в соціальній адаптації, а ефективна робота з дітьми з ООП забезпечує комплексну підтримку психологічного, соціального та педагогічного характеру, що враховує особливості кожної категорії порушень.

Успішна соціальна адаптація першокласників з ООП є результатом взаємодії низки умов та чинників, які забезпечують можливість дитини комфортно входити в шкільне середовище, опанувати нові соціальні ролі та

формувати конструктивні взаємини з однолітками й дорослими. У наукових дослідженнях підкреслюється, що адаптація дітей з ООП залежить не тільки від індивідуальних характеристик, а й від якості організації освітнього процесу, рівня підготовленості педагогів та сімейного оточування [11].

Провідними педагогічними умовами, які сприяють ефективному входженню першокласників з ООП у шкільне життя, є такі:

Створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища. Важливо забезпечити фізичну, соціально-психологічну та емоційну безпеку. Комфортність шкільного простору, доступність приміщень, наявність адаптованих навчальних матеріалів та підтримувальна атмосфера сприяють зниженню тривожності й формуванню довіри до освітнього процесу.

Використання індивідуального підходу у навчанні. Педагоги мають ураховувати особливості розвитку кожної дитини, її темп навчання, рівень сформованості навчальних та соціальних навичок. Індивідуальна програма розвитку (ІПР), адаптовані та модифіковані навчальні завдання, диференційовані методи навчання є ключовими інструментами підтримки першокласників з ООП.

Комплексний психолого-педагогічний супровід. Наявність у школі команди фахівців (психолога, логопеда, дефектолога, асистента вчителя) забезпечує системний моніторинг труднощів і досягнень учня, розробку корекційно-розвивальних заходів, консультативну підтримку педагогів і батьків.

Позитивний мікроклімат у класі. Толерантність, прийняття й підтримка з боку однолітків суттєво впливають на емоційний стан першокласників з ООП. Розвиток емпатії в учнів, формування культури інклюзії та попередження булінгу є важливими умовами успішності адаптації.

Професійна компетентність педагогів. Ефективність адаптації значною мірою залежить від рівня володіння вчителями інклюзивними технологіями, знаннями про психофізіологічні особливості дітей з ООП, умінням організувати взаємодію учнів, розвивати соціальні навички.

Психологічні чинники визначають внутрішню готовність дитини до шкільного життя:

- емоційна стабільність, уміння справлятися зі змінами та новими вимогами;

- мотивація до навчання та пізнавальна активність;

- комунікативні вміння – здатність встановлювати контакт із дорослими та однолітками;

- саморегуляція та навички поведінки – уміння дотримуватися правил, зосередитися, довести завдання до кінця.

У дітей з ООП ці чинники можуть бути недостатньо сформовані, що потребує спеціальної підтримки через ігрові вправи, тренінги, психокорекційні заняття та інсталяцію передбачуваного режиму дня.

До *соціальних чинників* належать ті, що пов'язані зі взаємодією дитини з дорослими й однолітками:

- підтримка сім'ї, зацікавленість батьків у включенні дитини в шкільне життя;

- тривалість та якість дошкільної підготовки, зокрема участь у програмах раннього втручання та інклюзивних групах;

- готовність класного колективу до прийняття різноманітності;

- партнерська взаємодія між школою, батьками та ІРЦ, що дає змогу забезпечити стійкість корекційних впливів.

Серед *організаційних умов* важливими є:

- налагоджена співпраця педагогічних, медичних та соціальних служб;

- матеріально-технічне забезпечення (навчальні засоби, корекційне обладнання, доступність приміщень);

- підтримка адміністрації школи, яка створює умови для безбар'єрного освітнього середовища та професійного розвитку педагогів.

Успішність адаптаційного процесу визначається взаємодією усіх перерахованих умов та чинників. Жоден із них не може забезпечити повноцінну адаптацію окремо. Важливо створити цілеспрямовану систему підтримки, яка враховує індивідуальні потреби дитини, організовує продуктивну співпрацю між учасниками освітнього процесу та забезпечує психологічний комфорт. Тільки

комплексний підхід дає можливість сформувати у першокласників з ООП позитивне ставлення до школи, високий рівень соціальної інклюзії та здатність до ефективної взаємодії у шкільному середовищі [17].

Отже, успішна соціальна адаптація першокласників з особливими освітніми потребами є результатом комплексної взаємодії педагогічних, психологічних, соціальних та організаційно-управлінських діячів. Аналіз наукових джерел засвідчує, що ключовою умовою адаптаційного процесу виступає створення безпечного, доступного й інклюзивного освітнього середовища, в якому дитина отримує належну підтримку з боку педагогів, фахівців та однолітків. Особливої ваги набуває індивідуалізація навчання та реалізація індивідуальної програми розвитку, що дозволяє врахувати різний рівень готовності дітей до шкільного навчання та їхні психофізіологічні особливості [37; 40]. Особливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами значною мірою визначаються характером та специфікою їхніх порушень, що зумовлює індивідуальні шляхи адаптації та потреби у підтримці.

Значущу роль в успішній адаптації відіграють внутрішні психологічні чинники – емоційна стійкість, навчальна мотивація, рівень комунікативних умінь і сформованість навичок саморегуляції, які потребують цілеспрямованої корекційно-розвивальної підтримки [16; 17; 18]. Не менш визначальними є зовнішні соціальні чинники, серед яких провідне місце займає конструктивна взаємодія між сім'єю, школою та інклюзивно-ресурсним центром, що забезпечує зручність педагогічних впливів та системність підтримки дитини [25; 33; 36].

Отже, ефективність адаптації дітей 6-річного віку з ООП значною мірою залежить не від одного окремого чинника, а від цілісного поєднання педагогічних умов та соціально-психологічних ресурсів. Лише комплексний підхід, що інтегрує індивідуальний супровід, партнерську взаємодію та науково обґрунтовані методики інклюзивного навчання, забезпечує успішне входження дитини до шкільного середовища та формування готовності до подальшого навчання.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ 6-РІЧНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

2.1. Аналіз сучасного стану підготовки школи до роботи з дітьми 6-річного віку з особливими освітніми потребами

Стан підготовки закладів загальної середньої освіти до роботи з першокласниками з ООП є важливою складовою впливових чинників, що забезпечує успішність їхньої соціальної адаптації у шкільному середовищі. В умовах реформування української освіти та впровадження концепції Нової української школи проблема формування інклюзивного освітнього середовища стає дедалі важливою, оскільки саме воно гарантує кожній дитині умови та доступ до якісної освіти [2].

Сучасні дослідження свідчать про те, що підготовленість закладів освіти до роботи з дітьми з ООП є неоднорідною та часто залежить від матеріально-технічних, кадрових, організаційних і методичних умов конкретної школи. Так, за результатами аналітичних оглядів, основні школи України демонструють позитивну динаміку у створенні доступності (пандуси, адаптовані туалетні кімнати, тактильні елементи), однак ступінь укомплектованості спеціальним корекційним оснащенням та дидактичними матеріалами залишається недостатнім [25]. Особливо відчутною є потреба у засобах корекції для дітей із сенсорними порушеннями (порушення слуху, зору), а також у використанні сучасних технологій альтернативної та додаткової комунікації.

Ключовим елементом підготовки школи до роботи в інклюзивному середовищі є належне кадрове забезпечення. Крім того, відповідно до державних нормативних документів, інклюзивний клас має бути забезпечений не лише вчителем початкових класів, а й асистентом учителя, а також фахівцями інклюзивно-ресурсного центру – зокрема логопедом, дефектологом і практичним психологом [5]. Проте практика засвідчує, що в багатьох закладах

освіти кількість асистентів учителя залишається недостатньою, а рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми різних категорій ООП потребує суттєвого вдосконалення. Частина педагогічних працівників визначає зв'язок знань щодо особливостей психофізичного розвитку дітей, методик диференційованого навчання, організації поведінкового менеджменту та формування сприятливого психологічного клімату в класі [22].

Важливою складовою підготовки закладу освіти є також формування інклюзивної культури, що охоплює ціннісно-сміслові установки педагогічного колективу, рівень толерантності, готовності до прийняття дитини з ООП та взаємодії з її родиною. Наявні дослідження засвідчують, що саме психологічна готовність педагогів часто виступає визначальним фактором успішності інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [13]. У деяких випадках негативні установки щодо інклюзії, стереотипи або страхи вчителів покращують створення сприятливого освітнього середовища.

Крім того, показником підготовки школи є організація внутрішньої системи підтримки першокласників з ООП. До такої підтримки належать: розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР), адаптація або модифікація навчальних матеріалів, застосування індивідуальних та групових форм корекційно-розвиткової роботи, залучення батьків до зобов'язання динаміки розвитку дитини [3]. Ефективність цих заходів залежить від рівня міждисциплінарної взаємодії педагогів, фахівців ІРЦ та родини, а також від наявності механізмів оцінювання успіхів дитини.

Важливу роль у забезпеченні готовності дитини до навчання відіграє інклюзивне освітнє середовище, яке має бути не тільки фізично доступним, а й психологічно безпечним, комфортним, мотивувальним та таким, що сприяє формуванню соціальних навичок. За даними міжнародних організацій, успішна адаптація дітей з ООП у початковій школі значною мірою залежить від створення умов соціальної взаємодії з ровесниками, формування досвіду співпраці, підтримки емоційного благополуччя [39]. Українські дослідження також підтверджують, що позитивне соціальне зниження істотно забезпечує

рівень тривожності та сприяє розвитку навичок саморегуляції та самостійності у першокласників з ООП [23].

Попри позитивні тенденції, існує низка проблем, які ускладнюють підготовку закладів освіти до роботи з дітьми з ООП. Серед них: нерівномірний розподіл ресурсів між регіонами, недостатня кількість спеціалістів у корекційному профілі, слабка навантаження асистентів учителя, слабка комунікація між школами та ІРЦ, нестача методичних матеріалів, розроблених спеціально для роботи з першокласниками різних категорій ООП [8]. Додатковим викликом є недостатній рівень участі батьків у підготовці дитини до школи, що рідко зумовлює труднощі адаптаційного періоду.

Отже, аналіз сучасного стану підготовки шкіл до роботи з дітьми 6-річного віку з ООП засвідчує наявність як позитивних зрушень, так і істотних проблем. Попри розширення нормативної бази, розвиток інклюзивної інфраструктури та зростання професійної компетентності педагогів, підготовка закладів освіти все ще потребує удосконалення, системності та комплексного підходу. Вирішення цих питань сприятиме створенню сприятливих передумов для ефективного включення дітей 6-річного віку з ООП у шкільному середовищі.

2.2. Педагогічні умови, що сприяють успішній адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами

Ефективне включення шестирічних дітей з ООП у соціальне середовище залежить від системи педагогічних умов, які забезпечують не тільки організацію комфортного освітнього середовища, але й створення можливостей для формування соціальної компетентності, емоційної стабільності та позитивної навчальної мотивації (рис. 2.1). Наукові дослідження свідчать, що саме комплексність і системність педагогічних впливів є ключовими для забезпечення гармонійного включення дитини в нове середовище [2; 23].

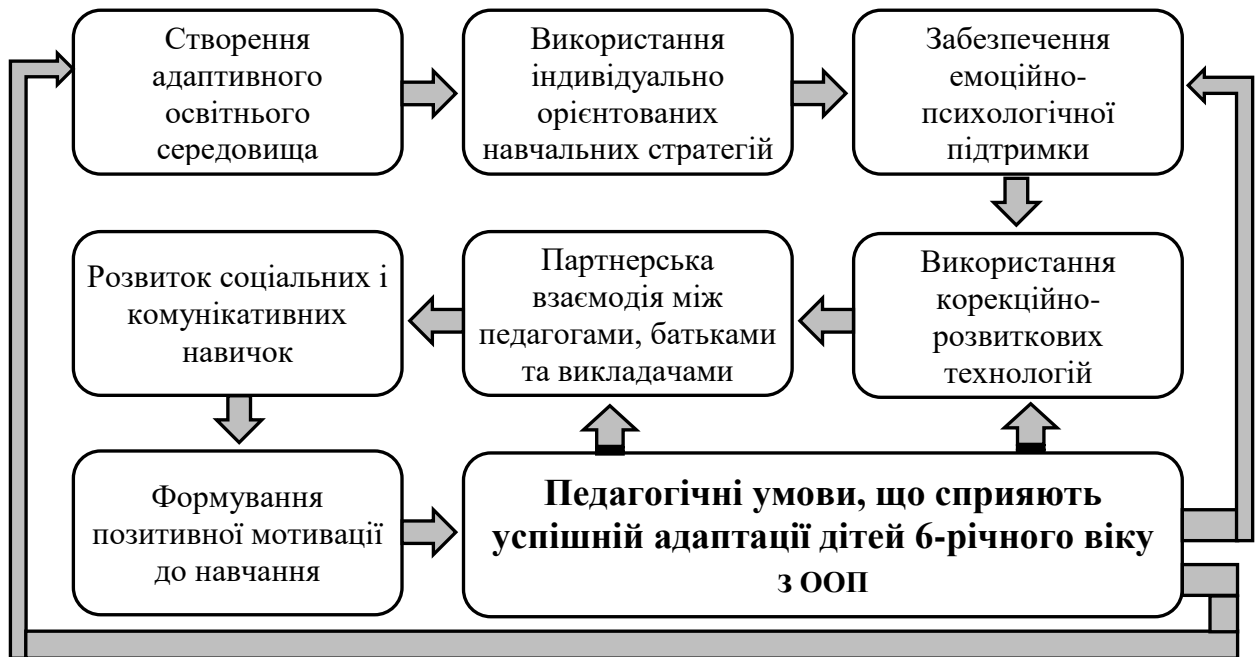


Рис. 2.1. Педагогічні умови, що сприяють успішній адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами

1. *Створення адаптивного освітнього середовища.* Однією з основних педагогічних умов є організація такого освітнього простору, який враховує індивідуальні потреби дітей різних категорій ООП. До його ключових характеристик належать:

- фізична доступність (архітектурна, сенсорна, просторово-організаційна);
- структурованість і передбачуваність розкладу;
- використання візуальних опор, піктограм, розкладів дня;
- зонування класу для навчання, відпочинку, сенсорного розвантаження.

Візуальна підтримка особливо важлива для дітей з РАС, порушеннями інтелектуального розвитку чи розладами уваги, сприяє зниженню рівня тривожності та забезпечує краще розуміння спільності дій.

2. *Використання індивідуально орієнтованих навчальних стратегій.* Педагогічні умови успішної адаптації передбачають урахування індивідуальних освітніх потреб дитини. Індивідуальні програми розвитку мають бути спрямовані на адаптацію навчальних матеріалів; модифікацію змісту (за

потреби); використання різних темпів виконання завдань; добір методів відповідно до рівня розвитку.

У зазначеному контексті важливого значення набувають: диференційоване навчання, яке забезпечує добір завдань різної складності; метод малих кроків, коли навчальний матеріал дається невеликими дозами; підсилення (reinforcement) – позитивне підкріплення для формування бажаної поведінки; мультисенсорні методики, що поєднують зорові, слухові та тактильні канали.

3. *Забезпечення емоційно-психологічної підтримки.* Психоемоційний комфорт є фундаментальною умовою адаптації. Позитивні емоції сприяють підвищенню пізнавальної активності й зниженню тривожності, що особливо важливо для дітей з ООП. Емоційно-психологічна підтримка передбачає: створення доброзичливої атмосфери в класі; розвиток позитивного ставлення до навчання; підтримка педагогом безоцінних висловлювань; навчання дитини навичкам саморегуляції та подолання стресу.

На практиці застосовуються такі методики: «Емоційний щоденник», коли дитина позначає свій настрій піктограмами; «Куточок спокою» – спеціально облаштоване місце для сенсорної релаксації; дихальні вправи, спрямовані на зняття напруження; візуальні шкали емоцій (методика «Смуга емоцій»).

4. *Розвиток соціальних і комунікативних навичок.* Для дітей з ООП шкільне середовище є простором нової соціальної взаємодії, тому формування комунікативних навичок є одним із пріоритетів педагогічного супроводу.

До ефективних педагогічних умов належать: організація спільних ігор, що сприяють взаємодії; проведення тренінгів соціальних навичок (уміння просити про допомогу, звертатися за повідомлення, чекати черги, домовлятися); використання методів моделювання соціальних ситуацій; впровадження парної роботи та роботи в малих групах.

Приклади методик, які застосовуються на практиці: «Соціальні історії» К. Грей – сценарії поведінки у типових ситуаціях, ефективні для дітей з РАС; ігри-тренінги «Правила класу», «Разом веселіше», «Подаруй посмішку»;

методика «Коло друзів», спрямована на формування підтримувальної соціальної мережі навколо дитини.

5. *Партнерська взаємодія між педагогами, батьками та викладачами.* Якісна адаптація дітей з ООП є неможливою без міждисциплінарного підходу та постійної взаємодії між учителем, асистентом, психологом, дефектологом і батьками. Педагогічно значущими умовами є: регулярні зустрічі команди супроводу; спільне визначення цілей ІПР; обговорення динаміки розвитку дитини; прозоре інформування батьків про успіхи і труднощі. Позитивна співпраця сприяє формуванню узгодженої системи впливу, у якій учасники освітнього процесу підтримують однакові правила, вимоги та підходи [5].

6. *Використання корекційно-розвиткових технологій.* Корекційна робота є невід'ємною частиною педагогічних умов успішної адаптації. Вона створена фахівцями ІРЦ або спеціалістами, закріпленими за школою. До методик і технологій корекційного спрямування належать: АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – модифікація поведінки на основі поведінкового аналізу; ТЕАССН-підхід – структуроване навчання для дітей з РАС; логопедичні методики; методика розвитку дрібної моторики; сенсорна інтеграція А. Айрес – для дітей із сенсорними порушеннями; корекційні ігри на розвиток пам'яті, уваги та мислення).

7. *Формування позитивної мотивації до навчання.* Навчальна мотивація виступає одним із ключових чинників успішної адаптації дитини до освітнього середовища. Для її розвитку доцільно застосовувати такі підходи: методи заохочення та позитивного підкріплення; діяльний підхід, що забезпечує навчання через гру; використання цікавих видів діяльності (STEM-ігри, творчі завдання); інтеграцію елементів дослідницької діяльності.

Ефективна соціальна адаптація дітей 6-річного віку з ООП у процесі переходу до шкільного навчання залежить від рівня взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, насамперед учителями, батьками та фахівцями ІРЦ. Інклюзивна освіта є системою, у якій цільність підтримується лише за умов міждисциплінарної взаємодії та партнерства. Саме тому координація зусиль

різних суб'єктів освітнього процесу виступає ключовою умовою формування сприятливого адаптаційного середовища для дитини з ООП.

Організаційно-комунікативна взаємодія педагогів і батьків. Першим напрямом співпраці є налагодження конструктивної комунікації між учителем і сім'єю. Індивідуально орієнтована робота з батьками дає змогу значно покращити результати навчальної діяльності дітей з ООП, після чого саме вони є носіями унікальної інформації про особливості розвитку дитини. Така співпраця реалізується через первинні консультаційні зустрічі, під час яких вчитель, психолог і батьки обговорюють особливості поведінки й потреби дитини; регулярні педагогічні бесіди щодо успіхів у навчанні, сформованості комунікативних навичок, труднощів у соціальній взаємодії; ведення «щоденників спостережень», у яких фіксуються щоденні досягнення та проблемні ситуації.

Міждисциплінарна взаємодія педагогів і фахівців ІРЦ. Другим напрямом є співпраця педагогічних працівників із фахівцями ІРЦ (психологом, логопедом, дефектологом, реабілітологом). ІРЦ виконує ключову функцію комплексної оцінки розвитку дитини, визначає певні освітні та адаптаційні стратегії, а також моніторинг динаміки її розвитку [11]. Співпраця з ІРЦ передбачає: участь учителів у командному обговоренні висновку ІРЦ, щоб сформувані реалістичні педагогічні цілі; консультування педагогів щодо методів підтримки розвитку мовлення, уваги, емоційної саморегуляції; спільне створення ІПР; планування корекційно-розвиткових занять відповідно до визначених рекомендацій.

Участь педагогів у команді психолого-педагогічного супроводу дозволяє забезпечити цілість корекційного маршруту, що є особливим місцем у перші місяці шкільного навчання.

Партнерська співпраця «педагог – батьки – ІРЦ» в межах розробки та реалізації ІПР. Одним із важливих інструментів партнерства є ІПР, що виступає основним документом, який регламентує освітній маршрут навчання дітей з ООП. Ефективна ІПР може бути досягнута тільки за активної участі всіх сторін: батьків, педагогів, фахівців ІРЦ та адміністрації закладу. Спільна діяльність у

цьому контексті включає: узгодження короткострокових і довгострокових цілей розвитку; визначення адаптацій та модифікацій навчального матеріалу; визначення відповідних осіб за різними напрямками супроводу; періодичний перегляд і коригування ІПР (1 раз на пів року або за потреби).

Участь батьків у цьому сприяє підвищенню їхньої педагогічної компетентності та формує почуття спільної відповідальності за успіхи дитини.

Психолого-педагогічна підтримка сім'ї. Сім'я дитини з ООП часто потребує додаткової психологічної підтримки. Психологи ІРЦ та закладу освіти можуть проводити: тренінги батьківської компетентності; консультації щодо поведінкових стратегій; психологічну підтримку у подоланні емоційного виснаження. Систематична підтримка родини створює основу для стабільного емоційного стану дитини, що безпосередньо впливає на її адаптацію до школи.

Спільні заходи та інтегровані форми роботи. На практиці застосовують заходи, які сприяють налагодженню довірливих відносин і розвитку соціальних навичок дітей. До них належать: спільні класні заходи з участю батьків (майстер-класи, інтерактивні ігри, екскурсії); відкриті уроки й адаптаційні заняття, які дають можливість батькам та фахівцям ІРЦ спостерігати за взаємодією дитини в навчальному середовищі; тематичні круглі столи, присвячені питанням підтримки дітей із широкими категоріями особливих освітніх потреб. Такі дії сприяють взаєморозумінню та формують позитивний мікроклімат у класі.

Отже, педагогічні умови та шляхи забезпечення успішної соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП передбачають створення індивідуально орієнтованого, психологічно комфортного та соціально насиченого навчального середовища. Використання сучасних методик, корекційних технологій, злагоджена співпраця педагогів і батьків, а також розвиток соціальних і комунікативних навичок забезпечують гармонійне входження дитини в шкільне життя, зменшують напруженість і стимулюють формування позитивної навчальної мотивації. Ефективна взаємодія педагогів, батьків і фахівців ІРЦ є багатовимірним процесом, який передбачає системність, регулярність та партнерський характер. Лише за умов спільної взаємодії всіх учасників

освітнього процесу можна забезпечити гармонійну та успішну соціальну адаптацію дітей 6-річного віку з ООП.

2.3. Діагностика рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами

Оцінювання ступеня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з ООП виступає ключовою передумовою для визначення ефективних шляхів педагогічного супроводу та створення індивідуально орієнтованого освітнього середовища. Науковці підкреслюють, що без обґрунтованого комплексного оцінювання особливостей соціального розвитку, поведінкових проявів і комунікативних навичок дитини складно вибрати адекватні способи підтримки та корекції в період шкільного старту [4; 21].

Діагностика рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами – це систематичний процес виявлення, оцінювання та аналізу того, наскільки дитина здатна взаємодіяти із соціальним середовищем, пристосуватися до умов освітнього простору, дотримуватися норм поведінки та ефективно виконувати вікові соціальні ролі.

Основна мета діагностики – визначити рівень сформованості соціальних умінь і навичок, виявити труднощі адаптації та встановити, які саме форми підтримки, корекційно-розвивальної роботи чи педагогічного супроводу потрібні дитині. У цьому віці дитина переходить до нового соціального середовища – школи. Для дітей з ООП цей період особливо складний через зміну режиму; підвищені вимоги до самостійності; інтенсивну комунікацію в колективі; потребу виконувати навчальні завдання у структурованому середовищі. Тому своєчасна та якісна діагностика допомагає знизити ризик дезадаптації, визначити оптимальні форми підтримки й забезпечити успішний вступ до освітнього процесу.

Відповідно до сучасних підходів, діагностика соціальної адаптації охоплює три основні компоненти: поведінковий, комунікативний і емоційно-

вольовий (рис. 2.2). Кожен із них відображає окремі аспекти здатності дитини взаємодіяти з однолітками, дотримуватися правил шкільного середовища та регулювати власну поведінку й емоційні стани.



Рис. 2.2. Основні компоненти діагностики соціальної адаптації дітей з ООП

Поведінковий аспект охоплює такі показники: здатність дитини виконувати інструкції педагога, слідувати розпорядку, завершувати виконані завдання, включатися в колективні види діяльності. Діти з ООП можуть виявляти труднощі в цих сферах у зв'язку з особливостями розвитку нервової системи, недостатністю вільної регуляції, підвищеною тривожністю чи порушеннями уваги. Виявлення цих особливостей є основою для добору спеціальних методів педагогічної підтримки (застосування візуальних підказок, чітких інструкцій, структурування середовища/використання поведінкових інтервенцій).

Комунікативний компонент соціальної адаптації пов'язаний зі здатністю дитини встановлювати контакти, використовувати мовні й немовні засоби спілкування, реагувати на звернення однолітків і дорослих, брати участь у спільній діяльності. Для дітей з різними категоріями ООП характерні специфічні типи труднощів у сфері комунікації: наприклад, діти з розладами аутистичного

спектра можуть мати обмежені соціальні ініціації, а діти з інтелектуальними порушеннями – уповільнений темп мовленнєвого розвитку, що впливає на рівень їх включеності в освітній процес [17].

Для діагностики комунікативних умінь спостерігаються, структуроване інтерв'ю з батьками, ігровий контекст та психодіагностичні методики, які дають можливість оцінити, наскільки дитина готова до взаємодії в умовах класу.

Емоційно-вольовий компонент. Емоційно-вольова сфера допомагає дитині досягти здатності керувати власними емоційними станами, коригувати поведінкові реакції, справлятися з ускладненнями та демонструвати витривалість у незнайомих ситуаціях. У дітей із порушеннями розвитку часто спостерігається підвищена вразливість, емоційна нестабільність, емоційність до імпульсивності або закритості. Невміння адекватно реагувати на стресову ситуацію, що забезпечує під час переходу до шкільного навчання, може привести до значних труднощів адаптації.

Діагностика в цій сфері спирається на спостереження, аналіз поведінкових проявів, бесіди з батьками, а також проєктивні методики та опитувальники, пристосовані до особливостей молодших школярів.

Методи та інструменти діагностики. У школах й ІРЦ комплексний підхід до оцінювання рівня соціальної адаптованості дітей реалізується через використання різних методів. Найпоширенішими серед них є:

- спостереження у природному середовищі, що дозволяє оцінити реакцію дитини в реальних життєвих ситуаціях;
- опитувальники для вчителів і батьків (зокрема, шкали оцінювання поведінкових проявів і соціальної зрілості);
- структуровані бесіди та інтерв'ю, що дають можливість поглиблено вивчити індивідуальні труднощі та потреби дитини;
- психодіагностичні методики, спрямовані на оцінювання рівня довільності, розвитку уваги та емоційної саморегуляції [23];
- ігрові діагностичні ситуації, які використовуються для дослідження особливостей соціальної взаємодії та комунікативної активності.

Особлива увага потребує використання методик, адаптованих для дітей з ООП, останні стандартні інструменти не завжди враховують специфіку їхнього розвитку, темпу та можливої сенсорної чутливості.

На основі узагальнення наукових джерел виокремлюють три *рівні соціальної адаптованості*:

Високий рівень – дитина впевнено вступає в контакт, виконує інструкції, швидко бере участь у новій діяльності, демонструє стійку нервову регуляцію.

Середній рівень – дитина адаптується поступово, потребує тривалої допомоги дорослого, демонструє окремі труднощі у спілкуванні чи поведінці.

Низький рівень – дитина не має контактів, проявляє емоційне напруження, нестійку поведінку, не може виконувати вимоги без значної підтримки [4].

Таке розмежування дає можливість педагогам і фахівцям ІРЦ забезпечити корекційно-розвиткові заходи та спрямувати ресурси на ті сфери, які потребують найбільшої уваги.

Для оцінювання рівня адаптації у межах виробничої методики, адаптованої для дітей з ООП, застосовують такі інструменти: «Карта спостереження за адаптацією першокласника» (Кравченко); «Адаптаційна шкала Рене Жиля»; проєктивні методики («Малюнок школи», «Малюнок Я у класі»); соціометрія (адаптована для дітей з мовленнєвими порушеннями); опитувальник для батьків (модифікації за О. Таранченко).

У дітей із різними категоріями особливих освітніх потреб ознаки дезадаптації проявляються по-своєму та мають характерні, притаманні саме цим порушенням особливості:

– діти з РАС – уникнення контакту, повторювальна поведінка, тривожність при змінах;

– діти з порушеннями слуху – непорозуміння інструкцій, ізоляція у спілкуванні;

– діти з інтелектуальними порушеннями – труднощі у засвоєнні правил, низький темп діяльності;

– діти з порушеннями мовлення – фрустрація у комунікації, зниження впевненості;

– діти із ЗПП – емоційна нестійкість, залежність від допомоги дорослого.

Результати діагностики дають можливість сформулювати індивідуальну програму розвитку та адаптації, застосування стратегії педагогічної підтримки.

Згідно з рекомендаціями МОН України та ІРЦ, діагностика повинна бути комплексною, із залученням учителя, психолога, логопеда, асистента вчителя та батьків. Саме міждисциплінарний підхід дає змогу отримати найбільш повну картину розвитку дитини, уникнути однобічності оцінювання та забезпечити успішність у формуванні індивідуальної програми розвитку [38]).

Участь батьків є принципово важливою, після чого саме вони можуть надати інформацію про поведінкові прояви дитини в домашньому середовищі, її інтереси, емоційні реакції, потреби та особливості спілкування. Без урахування сімейного контексту діагностика може бути неповною або викривленою.

Для дітей 6-річного віку з ООП соціальна адаптація до навчання в школі характеризується комплексом поведінкових, емоційних та комунікативних навичок. На основі аналізу наукових джерел можна виділили такі критерії:

Емоційно-поведінковий критерій, який відображає здатність дитини регулювати власні емоції, долати стресові ситуації, контролювати імпульси, виконувати правила поведінки в колективі. Для дітей з ООП важливо оцінювати рівень тривожності, емоційну стійкість, здатність до саморегуляції в нових ситуаціях.

Комунікативний критерій включає здатність позитивно взаємодіяти в колективі з однолітками та дорослими, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, адекватно реагувати на звернення та включатися в колективну діяльність. Особливо важливий він для дітей з РАС, порушеннями мовлення чи слуху, які можуть мати труднощі в соціальній взаємодії [17].

Пізнавально-соціально-рольовий критерій визначає готовність дитини приймати правила шкільного життя, долучатися до навчальної діяльності,

проявляти мотивацію та інтерес до навчання, виконувати завдання в колективі та самотійно. У дітей з ООП оцінюється здатність до концентрації уваги, довірливої поведінки, адаптації до навчальних програм та включення в соціальні ролі класу.

Враховуючи усі зазначені вище критерії, проаналізували ступінь соціальної адаптації дитини та обрали найбільш дієві способи педагогічного супроводу на етапі її переходу до шкільного навчання. Таблиця 2.1 наочно демонструє три ключові критерії соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП та можливі прояви їхньої дезадаптації.

Таблиця 2.1

**Ключові критерії соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП та
можливі прояви їхньої дезадаптації**

Критерій соціальної адаптації	Показники/ характеристика	Можливі прояви дезадаптації у дітей з різними ООП
Емоційно-поведінковий	Регуляція емоцій та поведінки. Здатність долати стресові ситуації. Виконання правил колективу.	Діти з розумовими порушеннями: імпульсивність, конфліктність, агресія. Діти з порушеннями розвитку нервової системи: тривожність, плаксивість, уникання діяльності. Діти з РАС: емоційна нестабільність, повторювані дії, замкнутість.
Комунікативний	Встановлення контактів з однолітками та педагогом. Використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Участь у колективній діяльності спілкування.	Діти з мовними порушеннями: труднощі у вираженні думок, нездатність відповідати на питання. Діти з РАС: обмежена соціальна взаємодія, небажання брати участь у групових іграх. Діти з інтелектуальними порушеннями: уповільнена реакція на соціальні сигнали.
Пізнавально-соціально-рольовий	Виконання навчальних завдань. Дотримання правил класу. Прояв мотивації до навчання. Включення у соціальні ролі.	Діти з інтелектуальними порушеннями: труднощі у виконанні завдань, швидка втомлюваність. Діти з порушеннями слуху/зору: відставання у навчанні, потреба у додатковій допомозі. Діти з РАС: небажання дотримуватися правил, обмежена участь у колективних видах діяльності.

Далі для кожного критерію соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП виділили три рівні сформованості (високий, середній, низький), що разом із коротким описом проявів демонструє табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Рівні сформованості для кожного критерію соціальної адаптації дітей
6-річного віку з ООП та їх опис**

Критерій соціальної адаптації	Рівень сформованості	Опис проявів
Емоційно-поведінковий	Високий	Дитина стійко контролює емоції, впевнено долає стресові ситуації, дотримується правил колективу, проявляє самостійність у поведінці
	Середній	Дитина періодично потребує підтримки педагога для регуляції емоцій та поведінки, інколи проявляє конфліктність або тривожність, потребує настанов і підказок
	Низький	Дитина часто проявляє емоційну нестійкість, імпульсивність, агресію або замкнутість, не дотримується правил колективу, потребує постійного нагляду та корекційного втручання
Комунікативний	Високий	Дитина активно встановлює контакти, адекватно реагує на звернення дорослих та однолітків, вільно використовує вербальні та невербальні засоби спілкування, бере участь у колективних іграх і навчальній діяльності
	Середній	Дитина здатна підтримувати контакт із підтримкою дорослого, інколи вагається у спілкуванні, потребує стимулів для участі у групових іграх та завданнях
	Низький	Дитина уникає спілкування, має обмежені навички комунікації, не реагує на звернення дорослого або однолітків, пасивна у груповій діяльності
Пізнавально-соціально-рольовий	Високий	Дитина виконує навчальні завдання самостійно, дотримується правил класу, проявляє інтерес до навчання, включена у соціальні ролі колективу, демонструє мотивацію та наполегливість
	Середній	Дитина виконує завдання із підтримкою педагога, інколи відволікається або потребує додаткових пояснень, частково дотримується правил класу, може уникати нових ролей або видів діяльності
	Низький	Дитина не виконує завдання без постійного контролю, не дотримується правил, проявляє небажання навчатися, ізольована від колективної діяльності, низька мотивація

Далі інтегрували критерії соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП, показники та три рівні сформованості (високий, середній, низький), які описані в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Критерії соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП, показники та
рівні сформованості**

Критерій соціальної адаптації	Показники/характеристика	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Приклади проявів дезадаптації у дітей з ООП
Емоційно-поведінковий	Регуляція емоцій та поведінки. Здатність долати стресові ситуації. Виконання правил колективу	Постійно контролює емоції, впевнено долає стресові ситуації, дотримується правил колективу, проявляє самостійність у поведінці	Періодично потребує підтримки педагога для регуляції емоцій та поведінки, інколи проявляє конфліктність/тривожність, потребує настанов і підказок	Часто проявляє емоційну нестійкість, імпульсивність, агресію, замкнутість, не дотримується правил колективу, потребує постійного нагляду, корекційного втручання	<i>РАС:</i> емоційна нестійкість, істерика, відмова від взаємодії <i>Інтелектуальні порушення:</i> імпульсивність, труднощі у дотриманні правил <i>Порушення слуху/мовлення:</i> фрустрація через неможливість виразити емоції, агресивність
Комунікативний	Встановлення контактів з однолітками та педагогом. Використання вербальних та невербальних засобів спілкування. Участь у колективній діяльності	Активно встановлює контакти, адекватно реагує на звернення дорослих, однолітків, вільно використовує вербальні/невербальні засоби спілкування, бере участь у колективних іграх і навчальній діяльності	Може підтримувати контакт із підтримкою дорослого, інколи вагається у спілкуванні, потребує стимулів для участі у групових іграх та завданнях	Уникає спілкування, має обмежені навички комунікації, не реагує на звернення дорослого або однолітків, пасивна у груповій діяльності	<i>РАС:</i> небажання встановлювати контакт, відсутність зорового контакту <i>Інтелектуальні порушення:</i> уповільнена реакція на соціальні сигнали, обмежена мова <i>Порушення слуху/мовлення:</i> труднощі у вираженні думок, пасивність у групових іграх
Пізнавальнорольовий	Виконання навчальних завдань. Дотримання правил класу. Мотивація до навчання. Включення у соціальні ролі	Виконує навчальні завдання самостійно, дотримується правил класу, проявляє інтерес до навчання, включена у соціальні ролі колективу, демонструє мотивацію, наполегливість	Виконує завдання із підтримкою педагога, інколи відволікається або потребує додаткових пояснень, частково дотримується правил класу, може уникати нових ролей/видів діяльності	Не виконує завдання без постійного контролю, не дотримується правил, проявляє небажання навчатися, ізольована від колективної діяльності, низька мотивація	<i>РАС:</i> небажання брати участь у навчанні, уникання колективних ролей <i>Інтелектуальні порушення:</i> труднощі у виконанні завдань, швидка втомлюваність <i>Порушення слуху/мовлення:</i> відставання у навчанні, потреба допомозі педагога

У таблиці 2.4 подаємо результати первинної діагностики соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з ООП, оформлені за тими самими критеріями і їх детальним описом. У дослідженні взяли участь 12 дітей (6 хлопчиків, 6 дівчаток): 4 дитини з розладом аутистичного спектра (РАС); 4 дитини з інтелектуальними порушеннями (ІП); 4 дитини з порушеннями слуху/мовлення.

Таблиця 2.4

Результати первинної діагностики соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП (n = 12)

Дитина	Категорія ООП	Рівень сформованості	Коментар
<i>Емоційно-поведінковий критерій</i>			
1	РАС	Високий	Часті істерики, уникає групових ігор, висока тривожність
2	РАС	Середній	Потребує підтримки педагога у регуляції емоцій, іноді імпульсивна поведінка
3	РАС	Низький	Замкненість, відсутність самостійної поведінки, не дотримується правил
4	РАС	Середній	Контролює емоції з допомогою педагога, адаптується поступово
5	ІП	Середній	Потрібна підтримка у дотриманні правил, проявляє емоції
6	ІП	Високий	Дотримується правил, проявляє самостійність у поведінці
7	ІП	Середній	Потребує підказок для контролю емоцій, іноді імпульсивна
8	ІП	Середній	Частково дотримується правил, емоційна реакція помірна
9	ПС/М	Середній	Фрустрація через мовні труднощі, іноді емоційно реагує.
10	ПС/М	Високий	Контролює емоції, реагує адекватно, дотримується правил.
11	ПС/М	Середній	Потрібна підтримка педагога для саморегуляції, проявляє тривожність
12	ПС/М	Високий	Самостійна поведінка, стабільна емоційна реакція, дотримується правил
<i>Комунікативний критерій</i>			
1	РАС	Низький	Уникає контакту, відсутній зоровий контакт, пасивна у групі
2	РАС	Середній	Підтримує контакт з допомогою педагога, обмежені вербальні прояви
3	РАС	Низький	Відмова від взаємодії, обмежене використання невербальних засобів
4	РАС	Середній	Частково встановлює контакти, реагує на інструкції педагога
5	ІП	Середній	Обмежена мова, уповільнена реакція на соціальні сигнали, потребує підказок
6	ІП	Високий	Активно встановлює контакти, бере участь у групових іграх.
7	ІП	Середній	Потребує стимулів для участі у колективній діяльності, обмежена вербальна активність
8	ІП	Середній	Частково взаємодіє з однолітками, проявляє сором'язливість
9	ПС/М	Середній	Використовує жести, але обмежена мова; потребує допомоги
10	ПС/М	Високий	Добре комунікує, бере участь у групових завданнях

11	ПС/М	Середній	Потребує підтримки у словесній взаємодії, реагує на звернення педагога
12	ПС/М	Високий	Вільно спілкується, активно взаємодіє з ровесниками
<i>Пізнавально-соціально-рольовий критерій</i>			
1	РАС	Низький	Не виконує завдання, уникає колективних ролей, низька мотивація
2	РАС	Середній	Виконує завдання з підтримкою, частково включається у групову діяльність
3	РАС	Низький	Уникає навчальної діяльності, пасивна у класі
4	РАС	Середній	Частково включена у колективні ролі, потребує підказок для участі у завданнях
5	ІІІ	Середній	Виконує завдання із допомогою педагога, втомлюється швидко, частково виконує правила
6	ІІІ	Високий	Самостійно виконує завдання, активно включається у групову діяльність
7	ІІІ	Середній	Частково виконує правила, потребує стимулів для включення у рольові ігри
8	ІІІ	Середній	Потребує підтримки при виконанні завдань, інколи відмовляється від участі.
9	ПС/М	Середній	Виконує завдання з підказками, потребує допомоги педагога у груповій діяльності
10	ПС/М	Високий	Самостійне виконання завдань, активна участь у соціальних ролях
11	ПС/М	Середній	Потрібна допомога при включенні у навчальні завдання та групову роботу
12	ПС/М	Високий	Виконує завдання самостійно, активно включається у класні ролі та колективні ігри

Як бачимо, більшість дітей з РАС демонструють низький або середній рівень емоційно-поведінкової адаптації. Діти з ІІІ та порушеннями слуху/мовлення мають переважно середній рівень, хоча окремі особи мають високий рівень самоконтролю. Діти з РАС мають найнижчий рівень комунікативної адаптації, а діти з порушеннями слуху/мовлення демонструють середній або високий рівень за умови підтримки педагога. Найнижчий рівень пізнавально-соціальної адаптації спостерігається у дітей з РАС. Діти з ІІІ та ПС/М переважно демонструють середній рівень, окремі особи – високий, особливо за умови підтримки педагога.

Результати повторної (контрольної) діагностики соціальної адаптації тих самих 12 дітей через певний період роботи за корекційно-розвивальною програмою демонструють тенденції покращення адаптації після цілеспрямованої роботи з педагогами, психологами та батьками (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Результати повторної діагностики соціальної адаптації
дітей 6-річного віку з ООП (n = 12)**

Дитина	Категорія ООП	Рівень сформованості (повторний)	Коментар
<i>Емоційно-поведінковий критерій</i>			
1	РАС	Середній	Зменшилася частота істерик, частково бере участь у групових іграх, покращилася стресостійкість
2	РАС	Високий	Краще контролює емоції, рідше проявляє імпульсивність, дотримується правил класу
3	РАС	Середній	Поступово долучається до колективу, емоційна регуляція покращена
4	РАС	Середній	Контролює емоції з допомогою педагога, адаптується поступово
5	ІІІ	Високий	Краще контролює емоції, дотримується правил класу самостійно
6	ІІІ	Високий	Стала більш самостійною, стабільна поведінка
7	ІІІ	Середній	Контроль емоцій покращився, але інколи потребує допомоги педагога
8	ІІІ	Високий	Стабільна поведінка, рідкісні прояви тривожності
9	ПС/М	Високий	Покращена саморегуляція, стійкі емоційні реакції
10	ПС/М	Високий	Стабільна емоційна поведінка, не потребує допомоги
11	ПС/М	Високий	Покращилася самостійність у поведінці та контроль емоцій
12	ПС/М	Високий	Самостійна поведінка, стабільна емоційна реакція, дотримання правил
<i>Комунікативний критерій</i>			
1	РАС	Середній	Частіше вступає у контакт з однолітками, використовує прості вербальні/невербальні засоби
2	РАС	Середній	Підтримка контакту з однолітками та педагогом покращилася, активність у групових іграх зросла
3	РАС	Середній	З'явилася зацікавленість у взаємодії з ровесниками, покращилася реакція на звернення дорослого
4	РАС	Середній	Часткове включення у спільні завдання, спостерігається прогрес у соціальних контактах.
5	ІІІ	Високий	Активна взаємодія з групою, покращилася вербальна комунікація
6	ІІІ	Високий	Добре взаємодіє з ровесниками, бере участь у колективних завданнях
7	ІІІ	Середній	Розширилися вербальні прояви, активність у групових іграх покращена
8	ІІІ	Високий	Підвищення активності у колективній діяльності, адекватні відповіді на звернення
9	ПС/М	Високий	Покращене використання жестів і мови для комунікації, активна участь у групових завданнях
10	ПС/М	Високий	Вільне спілкування, активно включена у колективну діяльність
11	ПС/М	Високий	Значне покращення комунікаційних навичок, активно взаємодіє з педагогами та однолітками
12	ПС/М	Високий	Вільне, активне спілкування, повна участь у групових іграх та навчанні
<i>Пізнавально-соціально-рольовий критерій</i>			
1	РАС	Середній	Почала виконувати завдання з мінімальною підтримкою, бере участь у колективних іграх
2	РАС	Середній	Виконує завдання із частковою самостійністю, адаптована до класних ролей
3	РАС	Середній	Поступова участь у групових активностях, покращена мотивація
4	РАС	Середній	Активне включення у рольові ігри, покращення виконання завдань
5	ІІІ	Високий	Виконує завдання самостійно, активна участь у класних ролях
6	ІІІ	Високий	Повна самостійність, стабільна мотивація
7	ІІІ	Середній	Потребує незначної підтримки, частково включена у рольові ігри
8	ІІІ	Високий	Виконання завдань та участь у групі на високому рівні
9	ПС/М	Високий	Виконує завдання самостійно, активна участь у колективній діяльності
10	ПС/М	Високий	Повна самостійність, стійка мотивація, активне включення у ролі
11	ПС/М	Високий	Поступова самостійність, стабільна участь у навчальному процесі
12	ПС/М	Високий	Високий рівень виконання завдань та участі у колективних активностях

Повторна діагностика показала покращення емоційно-поведінкової адаптації у всіх дітей, особливо у дітей з РАС та ІІ, завдяки систематичній підтримці педагогів та психологів. Комунікативна адаптація покращилася у всіх дітей, особливо у дітей з РАС, де раніше спостерігався низький рівень. Повторна діагностика показала значне покращення пізнавально-соціально-рольової адаптації у дітей усіх категорій ООП, особливо у дітей з РАС та ІІ. Вони почали активніше включатися у колективні та навчальні активності, підвищилася їхня мотивація.

Таблиця 2.6 демонструє рівні сформованості соціальної адаптації за трьома критеріями первинної та повторної діагностики та вказує на динаміку змін після корекційної роботи.

Таблиця 2.6

Рівні сформованості соціальної адаптації за трьома критеріями первинної та повторної діагностики (n = 12)

Дитина	Категорія ООП	Емоційно-поведінковий (первинна → повторна)	Комунікативний (первинна → повторна)	Пізнавально-соціально-рольовий (первинна → повторна)
1	РАС	Низький → Середній	Низький → Середній	Низький → Середній
2	РАС	Середній → Високий	Середній → Середній	Середній → Середній
3	РАС	Низький → Середній	Низький → Середній	Низький → Середній
4	РАС	Середній → Середній	Середній → Середній	Середній → Середній
5	ІІ	Середній → Високий	Середній → Високий	Середній → Високий
6	ІІ	Високий → Високий	Високий → Високий	Високий → Високий
7	ІІ	Середній → Середній	Середній → Середній	Середній → Середній
8	ІІ	Середній → Високий	Середній → Високий	Середній → Високий
9	ПС/М	Середній → Високий	Середній → Високий	Середній → Високий
10	ПС/М	Високий → Високий	Високий → Високий	Високий → Високий
11	ПС/М	Середній → Високий	Середній → Високий	Середній → Високий
12	ПС/М	Високий → Високий	Високий → Високий	Високий → Високий

Як бачимо, у всіх 12 дітей з ООП спостерігається покращення емоційно-поведінкової адаптації, особливо у дітей з РАС та ІІ. Комунікативна адаптація значно покращилася у дітей з РАС та дітей з порушеннями слуху/мовлення. Пізнавально-соціально-рольова адаптація покращилася у дітей із середнім

рівнем на первинному етапі, тоді як діти з високим рівнем пізнавально-соціально-рольової адаптації зберегли цей показник на стабільному рівні.

У таблиці 2.7 поданий розподіл 12 дітей у відсотках за рівнями сформованості соціальної адаптації для первинної та повторної діагностики, а також детальний опис результатів.

Таблиця 2.7

Розподіл дітей за рівнями соціальної адаптації (n = 12), %

Рівень	Первинна	Вторинна	Коментар
<i>Емоційно-поведінковий критерій</i>			
Високий	3 дитини (25%)	7 дітей (58%)	На первинному етапі лише діти з ПС/М та окремі ІІІ демонстрували високий рівень саморегуляції. Після роботи спостерігається значне підвищення числа дітей з високим рівнем, особливо серед дітей з РАС та ІІІ.
Середній	6 дітей (50%)	4 дитини (33%)	Середній рівень залишився у дітей, які потребують мінімальної підтримки педагога для контролю емоцій.
Низький	3 дитини (25%)	1 дитина (8%)	Зменшення числа дітей з низьким рівнем свідчить про ефективність корекційної роботи.
<i>Комунікативний критерій</i>			
Високий	4 дитини (33%)	9 дітей (75%)	На первинному етапі лише діти з ПС/М та окремі ІІІ активно спілкувалися. Після роботи більшість дітей (особливо з РАС та ІІІ) стали більш активними у комунікації.
Середній	6 дітей (50%)	3 дитини (25%)	Деякі діти з РАС залишилися на середньому рівні, але демонструють прогрес у встановленні контактів.
Низький	2 дитини (17%)	0 дітей (0%)	Низький рівень усунуто, діти з РАС стали включатися у контакти навіть із підтримкою педагога.
<i>Пізнавально-соціально-рольовий критерій</i>			
Високий	4 дитини (33%)	8 дітей (67%)	На первинному етапі діти з ПС/М та окремі ІІІ показували високий рівень включеності у рольові та навчальні активності. Після роботи збільшилася кількість дітей з високим рівнем, покращилася мотивація та самостійність.
Середній	7 дітей (58%)	4 дитини (33%)	Діти з РАС, які раніше були на середньому рівні, демонструють прогрес, але все ще потребують підтримки педагога.
Низький	1 дитина (8%)	0 дітей (0%)	Низький рівень зник, що свідчить про позитивну динаміку адаптації.

З таблиці 2.7 видно, що найбільший прогрес наявний у дітей з РАС, де низький рівень емоційно-поведінкової адаптації зменшився з 25% до 8%. Комунікативна адаптація продемонструвала найбільший прогрес – за результатами повторної діагностики раніше наявний найнижчий рівень повністю зник. Повторна діагностика показала підвищення рівня пізнавально-соціальної адаптації, особливо серед дітей із середнім рівнем на первинному етапі.

Рівні соціальної адаптації, кількість дітей та відсотки для первинної та повторної діагностики за трьома критеріями подані на рис. 2.1.

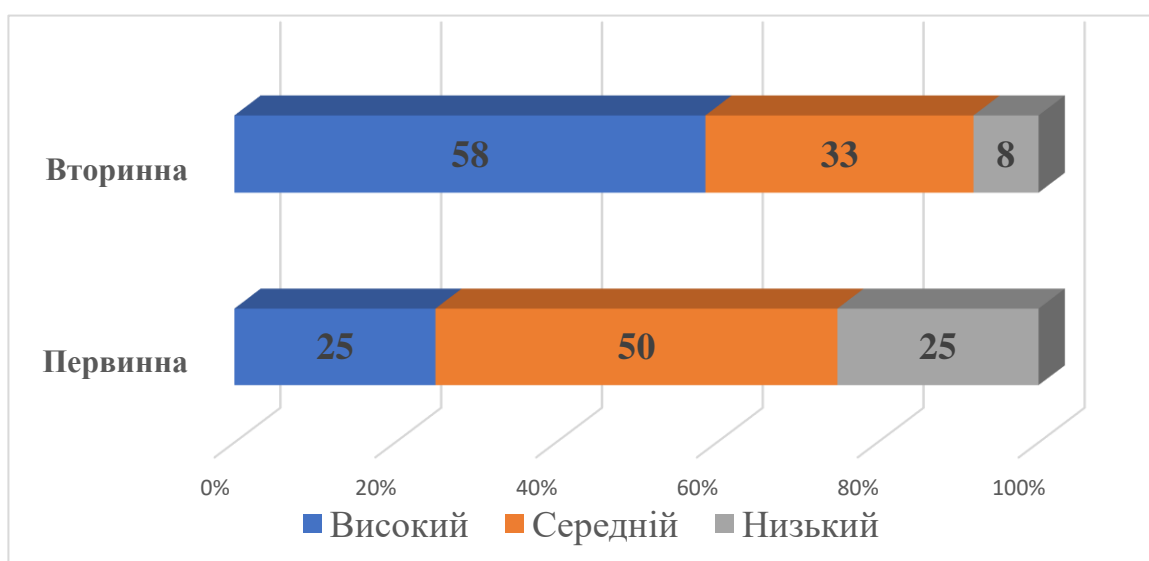


Рис. 2.1. Узагальнені результати первинної та повторної діагностики соціальної адаптації дітей за емоційно-поведінковим критерієм (n = 12), %

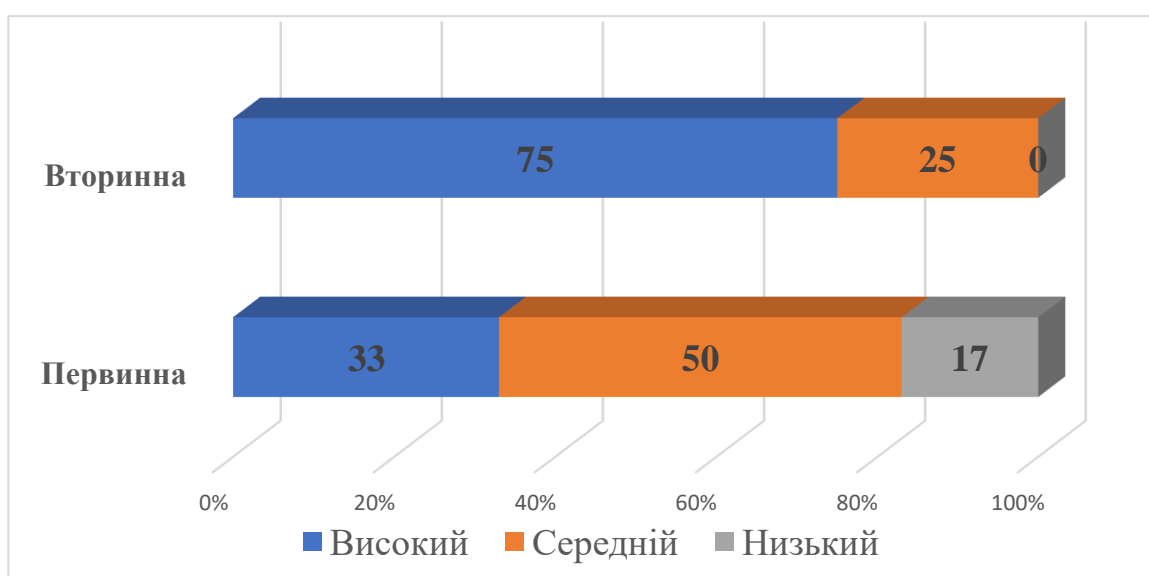


Рис. 2.2. Узагальнені результати первинної та повторної діагностики соціальної адаптації дітей за комунікативним критерієм (n = 12), %

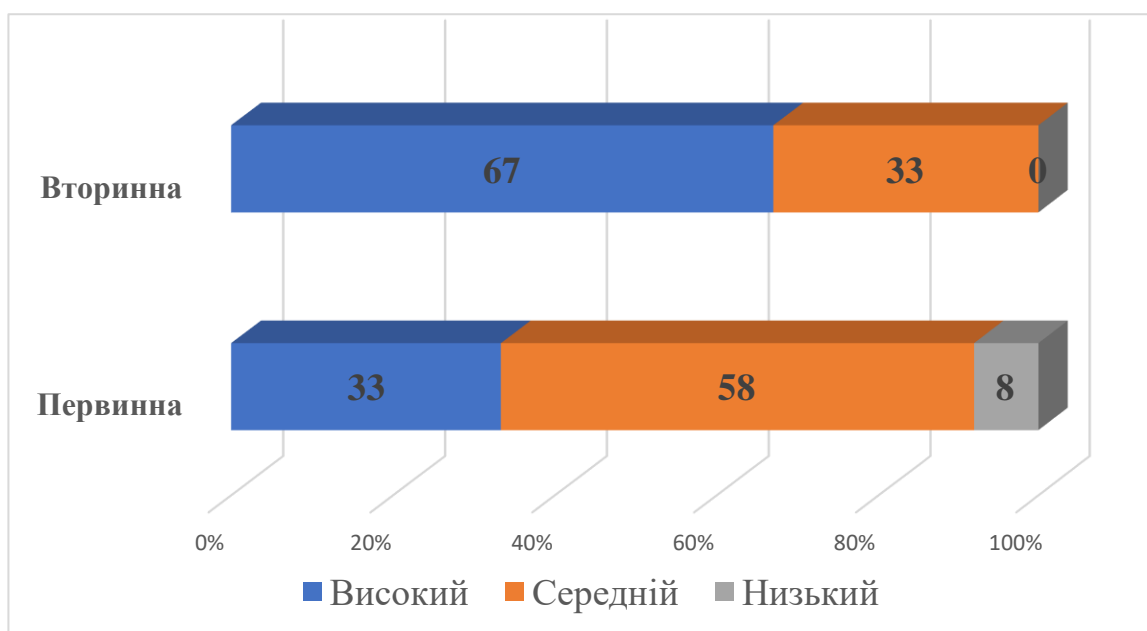


Рис. 2.3. Узагальнені результати первинної та повторної діагностики соціальної адаптації дітей за пізнавально-соціально-рольовим критерієм (n = 12)

Отже, рис. 2.1–2.3 демонструють порівняльні показники первинної та повторної діагностики рівнів соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП (n = 12) за емоційно-поведінковим, комунікативним та пізнавально-соціально-рольовим критеріями, які відображають ключові компоненти успішного входження дітей у навчальне середовище школи.

Емоційно-поведінковий критерій за результатами первинного оцінювання показав, що троє дітей (більше 25%) мають добре сформовані навички контролю емоцій та саморегуляції. Половина (50%, 6 дітей) перебувала на середньому рівні, що вказувало на наявність окремих труднощів у контролі емоцій, дотриманні правил та реагування на стресовий стан. 25% (3 дітей) мали низький рівень емоційно-поведінкової адаптації, що проявляється в афективних реакціях, труднощах у підпорядкуванні вимогам шкільного режиму, підвищеній тривожності.

Порівняно з повторною діагностикою визначено покращення: високий рівень зростає до 58% (7 осіб), що свідчить про суттєвий позитивний вплив цілеспрямованих педагогічних і корекційних заходів. Середній рівень знижується до 33% (4 дитини). Низький рівень скоротився до 8% (1 дитина), що

свідчить про значне зниження проявів дезадаптації. Таким чином, емоційно-поведінковий критерій показав яскраво виражену позитивну динаміку.

Щодо *комунікативного критерію*, то первинна діагностика засвідчила, що: 33% дітей (4 особи) володіли достатнім рівнем комунікативної активності, умінням взаємодіяти з однолітками й дорослими. Переважна частина – 50% (6 дітей) – перебували на середньому рівні, характеризуючись вибірковою комунікацією або недостатньою соціальною ініціативністю. 17% дітей (2 особи) мали низький рівень, що проявляється у значних труднощах встановлення контактів, обмеженій взаємодії та схильності до замкнутості.

Повторна діагностика показала найвищу позитивну динаміку серед усіх критеріїв: високий рівень зріс до 75% (9 дітей) – це означає, що майже всі діти відчутно підвищили здатність вступати в комунікацію. Середній рівень знизився до 25% (3 дітей). Низький рівень повністю зник (0%) – діти, які раніше мали труднощі, переходять на вищі рівні, що говорить про ефективність роботи логопедів, психологів та педагогів. Комунікативний критерій є найбільш чутливим до корекційно-розвивальних заходів та демонструє повну ліквідацію низького рівня адаптації.

Щодо *пізнавально-соціально-рольового критерію*, то первинна діагностика засвідчила такі показники: високий рівень склав 33% (4 дитини) – це діти, які активно включалися в рольову та навчальну ситуацію. Середній рівень зафіксовано у 58% (7 дітей) – переважна частина потребувала зовнішнього стимулювання та підказок. Низький рівень був лише у 8% (1 дитина) – це дитина з відчутною інтелектуальною або соціальною незрілістю.

Повторна діагностика виявила суттєве покращення: кількість дітей з високим рівнем зросла до 67% (8 дітей). Середній рівень знизився до 33% (4 особи). Низький рівень повністю зник (0%). Цей критерій виявив значне підвищення інклюзії дітей у навчальні та соціально-рольові ситуації, що є індикатором загальної готовності до шкільного навчання.

Аналіз таблиці 2.8 демонструє чітку позитивну динаміку соціальної адаптації дітей за всіма критеріями. Отримані результати засвідчують, що

систематична співпраця педагогів, психологів, логопедів та батьків сприяє успішній соціальній адаптації дітей з ООП та значно підвищує їхню готовність до навчання в школі. Найбільш критичною була комунікативна адаптація на первинному етапі, але після роботи всі діти продемонстрували прогрес. Емоційно-поведінковий та пізнавально-соціально-рольовий критерії також покращилися, зменшився відсоток дітей з низьким рівнем. Результати підтверджують ефективність корекційно-розвивальної роботи з педагогами, психологами та батьками для дітей з ООП.

Отже, діагностика рівня соціальної адаптованості дітей 6-річного віку з ООП є багатовимірним процесом, що передбачає врахування індивідуальних можливостей дитини, особливостей її розвитку та специфіки взаємодії з оточенням. Проведення такої діагностики потребує використання комплексу методів – від педагогічного спостереження й аналізу поведінкових проявів до опитувальних методик, індивідуальних бесід, ігрових ситуацій та вивчення середовищних чинників. Важливою складовою цього процесу є співпраця всіх суб'єктів освітнього середовища: педагогів, асистентів вчителів, практичних психологів, логопедів, реабілітологів і батьків, оскільки узгодженість їхніх дій забезпечує повноту та достовірність результатів.

Отримані діагностичні дані виконують ключову функцію – вони стають підґрунтям для визначення оптимальних педагогічних стратегій, побудови індивідуальної траєкторії розвитку, розроблення корекційно-розвивальних програм та адаптації або модифікації компонентів освітнього середовища. На основі об'єктивної інформації педагоги можуть успішно виявити потреби дитини, визначити напрями підтримки, забезпечити умови, які сприятимуть успішному входженню дошкільника до шкільного колективу. Таким чином, діагностика лише не відображає актуальний стан соціальної адаптації, а й відіграє провідну роль у забезпеченні ефективного супроводу дитини в період її переходу до нового етапу соціалізації.

2.4. Рекомендації щодо організації освітнього середовища та шляхів забезпечення соціальної адаптації дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами до навчання у школі

Створення сприятливого освітнього середовища для дітей 6-річного віку з ООП потребує системного, комплексного підходу, що охоплює організаційні, психолого-педагогічні, соціальні та технологічні аспекти. Це означає необхідність продуманого структурування освітнього простору, забезпечення доступності та безпеки, упровадження адаптованих програм і спеціальних методик навчання, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Важливо також створити умови для позитивної соціальної взаємодії, тісної співпраці педагогів, фахівців супроводу та батьків, а також залучати сучасні технологічні засоби підтримки (ААК, адаптивні дидактичні ресурси, цифрові інструменти). Лише поєднання цих компонентів забезпечує повноцінний розвиток, успішну адаптацію та включення дітей з ООП до колективу однолітків і освітнього процесу в цілому.

Ефективне інклюзивне середовище не може обмежуватися лише фізичною доступністю навчального простору; воно повинно передбачати комплексну систему індивідуалізованої підтримки, спрямовану на врахування унікальних освітніх потреб, темпу розвитку та потенційних можливостей кожної дитини. Важливо, щоб дитина не лише мала змогу перебувати в освітньому середовищі, а й відчувала душевний комфорт, емоційну захищеність і довіру до дорослих, що є основою для формування позитивного ставлення до навчання.

Не менш значущим компонентом є створення умов для повноцінної соціалізації: налагодження міжособистісної взаємодії, розвиток комунікативних умінь, включення дитини в спільну діяльність та підтримка її активної участі в житті колективу. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище має бути спрямоване не тільки на усунення бар'єрів, але й на створення можливостей розвитку, що забезпечує гармонійне особистісне становлення кожного здобувача освіти [11].

На основі аналізу наукових джерел, законодавчих і регуляторних актів, а також даних актуальних наукових досліджень інклюзивної практики можна сформулювати такі ключові методичні рекомендації щодо вдосконалення сприятливого освітнього середовища та соціальної підтримки дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами:

1. *Оптимізація фізичного та сенсорного середовища школи.* Фізичний простір початкової школи має бути адаптованим, безпечним та структурованим, що мінімізує тривожність дитини та контроль сформованості над власною діяльністю, оскільки структурованість середовища значно знижує рівень дезадаптивної поведінки у дітей з ООП. Удосконалення цього компонента передбачає такі напрями роботи:

– організацію зонованого освітнього простору, який містить зону для навчальної діяльності, зону релаксації та сенсорний куточок;

– адаптацію дидактичних матеріалів відповідно до потреб дітей із порушеннями зору, слуху чи моторики;

– використання засобів візуальної підтримки – піктограм, індивідуальних і групових розкладів, покрокових інструкцій, рекомендованих фахівцями ІРЦ для дітей із РАС, ЗПП та інтелектуальними порушеннями;

– зменшення кількості надмірних сенсорних подразників (яскравих декорацій, зайвих зорових і шумових елементів), що є особливо важливим для дітей з РАС та сенсорними труднощами.

2. *Формування емоційно безпечного та підтримувального мікроклімату.* Створення емоційно комфортного середовища є ключовою умовою успішної адаптації першокласників з особливими освітніми потребами. Для забезпечення такого мікроклімату варто:

– впроваджувати практики позитивної дисципліни, що обґрунтовуються на підтримці, а не покаранні;

– створювати атмосферу прийняття та толерантності через інтерактивні заняття, годину спілкування, рольові ігри;

- містить елементи соціально-емоційного навчання (SEL), які вже довели ефективність у формуванні навичок саморегуляції та взаємодії;

- використовуючи «тихі куточки» або зони релаксації, де дитина може тимчасово знизити рівень стресу;

- організовувати індивідуальні бесіди та підтримувати зустрічі з психологом.

Емоційна безпека є передумовою для розвитку навчальної мотивації у дітей з ООП, саме вона забезпечує готовність до взаємодії з однолітками та педагогами.

3. *Підвищення професійної компетентності педагогів.* Педагогічна компетентність у сфері інклюзії є визначальним чинником якості адаптаційного процесу. Учителю початкових класів необхідно володіти знаннями щодо: особливостей розвитку різних категорій дітей з ООП; методів адаптації та модифікації навчального матеріалу; стратегій (АВА-підхід, підтримка позитивної поведінки, елементи ТЕАССН); диференційованого та універсального дизайну навчання (UDL); організації співпраці з ІРЦ та іншими фахівцями.

Підвищення кваліфікації може включати участь у тренінгах, вебінарах, навчальних модулях, супервізіях, які дозволяють педагогам адаптувати свою діяльність до потреб конкретного навчання.

4. *Розвиток партнерства між школою, сім'єю та ІРЦ.* Удосконалення соціальної підтримки першокласників з ООП передбачає регулярну й скоординовану взаємодію всіх учасників освітнього процесу. До основних механізмів належать:

- спільне планування та перегляд ІПР, де кожна сторона – батьки, учитель, психолог, спеціаліст ІРЦ – мають рівний голос;

- зворотний зв'язок у режимі «щоденного моніторингу»: короткі повідомлення, таблиці спостережень, щоденники успіхів;

- консультації батьків щодо методів підтримки навчання вдома;

- командні засоби щодо корекційно-розвивальної роботи;

– індивідуальні зустрічі з батьками, спрямовані на узгодження педагогічних стратегій.

Систематична й рівноправна взаємодія значно ефективніша за ефективність адаптації та ускладнення дій дорослих, які супроводжують дитину.

5. *Удосконалення корекційно-розвивальної роботи.* Корекційно-розвивальна діяльність повинна мати системний характер, отримати рекомендації ІРЦ і бути інтегрованою в навчальний процес. Рекомендовано:

– проводити логопедичні, психологічні, корекційно-розвивальні заняття відповідно до ІПР;

– ігрові, арт-терапевтичні, сенсомоторні та когнітивно-повідінкові методики;

– використовувати технології соціальних історій, особливо актуальних для дітей із РАС;

– інтегрувати комунікативні практики (вправи на розвиток мовлення, альтернативну та додаткову комунікацію – ААС);

– забезпечувати регулярний моніторинг результатів для коригування стратегії підтримки.

6. *Використання технологій для підтримки навчання.* Сучасні цифрові інструменти можуть значно полегшити навчання дітей з ООП. Доцільним є впровадження: адаптивних навчальних програм; електронних візуальних розкладів; мультимедійних засобів для дітей із порушеннями мовлення та слуху; мобільних додатків для соціального розвитку та комунікативних навичок.

Технологічні засоби можуть стати ефективним інструментом компенсації окремих дефіцитів розвитку та сприяти формуванню самостійності дитини.

Методичні рекомендації щодо вдосконалення сприятливого освітнього середовища та соціальної підтримки дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами систематизуємо в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рекомендації щодо вдосконалення освітнього середовища та соціальної підтримки дітей 6-річного віку з особливими освітніми потребами

Напрямок удосконалення	Зміст рекомендацій
1. Оптимізація фізичного сенсорного середовища та	<ul style="list-style-type: none"> – організація зонованого простору (робоча зона, зона відпочинку, сенсорний куточок); – адаптація навчальних матеріалів для дітей із порушеннями слуху, зору, моторики; – використання візуальних розкладів, піктограм, наочних інструкцій; – мінімізація зайвих сенсорних подразників, забезпечення структурованості простору.
2. Формування емоційно безпечного мікроклімату	<ul style="list-style-type: none"> – застосування позитивної дисципліни та підтримувальних стратегій; – розвиток емоційної грамотності через соціально-емоційне навчання (SEL); – створення «тихих зон» для емоційного відновлення. – індивідуальні бесіди з психологом, проведення занять для зниження тривожності.
3. Підвищення професійної компетентності педагогів	<ul style="list-style-type: none"> – участь у тренінгах, вебінарах, супервізіях з інклюзивної освіти; – оволодіння методами адаптації та модифікації навчального матеріалу; – використання поведінкових стратегій (АВА, позитивна поведінкова підтримка, ТЕАССН); – опрацювання принципів універсального дизайну навчання (UDL).
4. Партнерська співпраця між школою, батьками та ІРЦ	<ul style="list-style-type: none"> – спільна розробка та перегляд ІПР; – налагодження постійного інформування («щоденний моніторинг»); – педагогічні консультації для батьків щодо підтримки навчання вдома; – командні наради з фахівцями ІРЦ для корекції підтримки дитини.
5. Удосконалення корекційно-розвивальної роботи	<ul style="list-style-type: none"> – регулярне проведення логопедичних, психологічних, дефектологічних занять; – використання ігрових, арт-терапевтичних, сенсомоторних, поведінкових методик; – застосування технології соціальних історій, ААС-комунікації; – постійний моніторинг динаміки розвитку та корекція індивідуального маршруту.
6. Використання технологій підтримки навчання	<ul style="list-style-type: none"> – електронні розклади, мультимедійні інструкції; – навчальні адаптивні програми для розвитку пізнавальних функцій; – цифрові інструменти для розвитку комунікації та соціальних навичок; – використання мобільних додатків для дітей із РАС, ЗПР, порушеннями мовлення.

Таблиця 2.8 систематизує основні рекомендації щодо створення сприятливого освітнього середовища та соціальної підтримки першокласників з особливими освітніми потребами за такими ключовими напрямками:

- оптимізація фізичного та сенсорного середовища забезпечує безпеку, структурованість і комфорт для дітей з ООП;
- формування емоційно безпечного мікроклімату покращує стабілізацію емоційного стану та зниження рівня тривожності;
- підвищення професійної компетентності педагогів дозволяє вчителям ефективно розвивати адаптивні та корекційні методики;
- партнерська співпраця між школою, батьками та ІРЦ забезпечує комплексний, координований підхід до супроводу дитини;
- удосконалення корекційно-розвивальної роботи забезпечує системне та цілеспрямоване корегування дефектів розвитку дитини;
- використання технологій підтримки дозволяє компенсувати певні обмеження, розвиток самостійності та мотивації.

Отже, вдосконалення освітнього середовища та системи соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП потребує комплексного й узгодженого підходу: створення фізично безпечного, емоційно комфортного простору, що мінімізує стресові фактори, сприяє позитивній соціальній взаємодії. Не меншим важливим є підвищення професійної компетентності педагогів (включає володіння сучасними методиками диференційованого навчання, навичками роботи з допоміжними технологіями, методами корекційно-розвивального впливу), посилення партнерської співпраці з родиною, фахівцями ІРЦ.

Системна корекційно-розвивальна робота має бути спрямована на розвиток соціальної компетентності, комунікативних умінь, емоційної саморегуляції, формування навичок, необхідних для успішної взаємодії у шкільному колективі. Реалізація таких рекомендацій створює сприятливі умови для успішного входження дітей 6-річного віку з ООП у соціальне та освітнє середовище школи, підвищує їхню навчальну мотивацію, зміцнює відчуття безпеки та приналежності до колективу, забезпечує їхнє повноцінне включення до шкільної спільноти.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснений цілісний теоретико-емпіричний аналіз проблем соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП до навчання в школі, що дало можливість обґрунтувати зміст, умови та педагогічні умови ефективної підтримки цього процесу. Розкриті теоретичні завдання соціальної адаптації дітей 6-річного віку з ООП. Проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «соціальна адаптація» і визначено, що це багатовимірний процес, який включає розвиток соціальних, емоційних, когнітивних та поведінкових компетенцій дитини. Успішна адаптація першокласника залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей, типу ООП та умов навчання.

Висвітлено психофізіологічні особливості шестирічних дітей, виділено ключові групи дітей з ООП та специфіку їхньої соціалізації, тобто класифікуються основні групи дітей, які потребують спеціальної педагогічної підтримки в освітньому процесі, залежно від типу порушень і специфіки розвитку. До таких категорій належать діти з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектра, порушеннями слуху, мовлення та іншими функціональними обмеженнями, що можуть впливати на їхню здатність до соціальної взаємодії та навчання у загальноосвітньому середовищі.

Категорії дітей з ООП та специфіка їхньої соціалізації показали, що деякі діти потребують посиленої психолого-педагогічної підтримки для формування навичок спілкування, самостійності, дотримання правил шкільного життя. Важливим фактором є раннє виявлення труднощів, адаптаційний супровід. Тому такі діти потребують диференційованого підходу та системної підтримки.

Успішність соціальної адаптації залежить від взаємодії біологічних, психологічних, соціальних чинників, а діти з ООП мають особливу чутливість до організації освітнього середовища, стилю педагогічної взаємодії, системи соціальної підтримки. Визначені педагогічні умови та чинники, що сприяють успішній адаптації дітей 6-річного віку з ООП (оптимізація фізичного та сенсорного середовища, формування емоційно безпечного мікроклімату,

підвищення професійної компетентності педагогів, корекційно-розвивальна робота, використання технологій підтримки навчання, партнерська взаємодія з батьками та ІРЦ).

На основі емпіричного дослідження проведено оцінювання рівня соціальної адаптованості дітей з ООП за трьома критеріями: емоційно-поведінковим, комунікативним, пізнавально-соціально-рольовим. Первинні результати діагностики засвідчили наявність значної кількості дітей із середнім та низьким рівнями адаптації, що зумовило необхідність цілеспрямованої корекційної роботи. Застосування комплексу педагогічних умов забезпечило позитивні результати. Повторна діагностика виявила суттєве зростання кількості дітей із високим рівнем соціальної адаптації та повне зменшення низького рівня за комунікативними й пізнавально-соціально-рольовими критеріями, що підтверджує ефективність реалізованих педагогічних заходів.

Порівняння результатів діагностики доводить, що соціальна адаптація дітей 6-річного віку з ООП має динамічний характер і значною мірою залежить від правильно організованої педагогічної підтримки. Успішність адаптації забезпечується системним підходом, який включає: створення сприятливого, безпечного, прогнозованого шкільного середовища; розроблення й реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій; використання спеціальних педагогічних, корекційно-розвивальних технологій; міждисциплінарну взаємодію фахівців освітнього процесу; партнерську участь батьків у підтримці дитини; регулярний моніторинг адаптації, гнучке коригування педагогічних впливів.

Розроблені практичні рекомендації дозволяють систематизувати педагогічну підтримку та оцінювати її ефективність, оперативно коригувати освітній процес залежно від особистісних та навчальних потреб кожної дитини.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило, що комплексний педагогічний супровід, заснований на науково обґрунтованих підходах і скоординованій діяльності педагогів, психологів та сім'ї, є дієвим засобом забезпечення успішної соціальної адаптації дітей з ООП до школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Бех І.Д. Грані духовного зростання особистості. Початкова школа. 2017. № 2. С. 1–5.
3. Бойчук Ю.Д. Організація партнерської взаємодії сім'ї і школи в контексті інклюзивної освіти. *Джерело педагогічних інновацій. Педагогіка партнерства в практичній діяльності закладів освіти*. 2021. № 2 (34). С. 12–19.
4. Бочелюк В.Й., Турубанова А.В. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник. К. : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
5. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами : соціально педагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації. *Соціальний педагог*. 2018. № 12. С. 7–10.
6. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Київ : Літера ЛТД, 2019. 112 с. (Серія «Інклюзивне навчання»).
7. Євтух М.Б., Сердюк О.П. Соціальна педагогіка: підручник. 2-ге вид., стереотип. К. : МАУП, 2021. 232 с.
8. Заярнюк О.В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Наук. вісн. Міжнар. гуманіт. ун-ту : зб. наук. пр.* Одеса, 2015. Вип. 11. С. 190–193.
9. Калініна О.В. Психологічні аспекти адаптації осіб з інвалідністю в сучасному суспільстві. *Наукові записки Ужгородського університету. Серія: Психологія*. № 1. 2018. С. 102–107.
10. Кононова А.І. Особливості психологічної підготовки майбутніх фахівців для роботи з особами з інвалідністю. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. № 4 (6). 2020. С. 112–116.

11. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

12. Кравчук І.М. Психологічні аспекти інклюзивного навчання осіб з інвалідністю. *Наукові записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Педагогіка. Психологія.* № 30 (69). 2017. С. 87–92.

13. Литвиненко О.П. Психологічні аспекти соціальної адаптації осіб з інвалідністю. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Психологічні науки.* № 12 (2). 2018. С. 55–60.

14. Національна стратегія розбудови інклюзивного освітнього середовища в Україні на період до 2029 року : затв. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 р. № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10> (дата звернення: 10.10 2025).

15. Потапюк Л.М., Лінник Б.В. Вплив воєнного конфлікту на розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами: виклики та стратегії підтримки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць* / Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 1 (108). Київ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2024. С. 151–160.

16. Потапюк Л.М., Лук'янчук А.О. Розвиток креативного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами. *Електронний науковий фаховий журнал «Імідж сучасного педагога».* № 2 (215), 2024. Полтавська академія неперервної освіти ім. М.В. Остроградського, Україна. С. 144–149.

17. Потапюк Л.М., Єськов В.В. Роль соціально-психологічної підтримки в адаптації дітей з особливими освітніми потребами до шкільного середовища. *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти в Україні: Нова українська школа: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (3 квітня 2025 року, м. Херсон) / за ред. І.Я. Жорової, О.В. Кохановської, О.В. Стребної, Л.П. Марецької, В.С. Дереш.* Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С. 136–138.

18. Потапюк Л.М., Єськов В.В. Педагогічне забезпечення процесу адаптації осіб з особливими освітніми потребами. *Управління ресурсним забезпеченням господарської діяльності підприємств реального сектору економіки* : матеріали X Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 14 листопада 2025 р. Полтава : ПДАУ, 2025. С. 347–350.

19. Рібцун Ю. В. Діалогова взаємодія педагогів та учнів початкових класів із важкими порушеннями мовлення (1-2, 3-4 класи) («Мистецька галузь», «Технологічна галузь»). Стандартизація навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з важкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. К. : Ін-т спец. педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України. 2020. 57 с.

20. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. № 4. 2009. С. 6–9.

21. Синьов В.М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ : Слово, 2017. 256 с.

22. Софій Н.З., Онопрієнко О.В., Найда Ю.М., Пристінська М.С., Большакова І.О. Нова українська школа: порадник для вчителя: навч.-метод. посібник / Під заг. ред. Н.М. Бібік. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

23. Софій Н.З., Найда Ю.М. Інклюзивне навчання: інформаційний посібник для вчителів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. матеріали. К. : 2019. 52 с.

24. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

25. Удич З. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 127–134.

26. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 330 p.
27. Cassidy J. *The Nature of Children's Social Adaptation*. New York : Wiley, 2015. 280 p.
28. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring Inclusive Pedagogy. *British Journal of Special Education*. 2011. Vol. 38(1), pp. 1–11.
29. Friend M., Bursuck W. *Including Students with Special Needs*. Boston : Pearson, 2020. 560 p.
30. Guralnick M. *Early Intervention for Children with Developmental Disabilities*. Baltimore : Brookes Publishing, 2019. 410 p.
31. Hallahan D. P., Kauffman J. M. *Exceptional Learners*. Boston : Pearson, 2017. 640 p.
32. Hudym I., Abilova O., Potapiuk L., Nikolenko L., Poliakova A. Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 16, n. 42. Abr./Jun. 2024. 270–286.
33. Kauffman J., Hornby G. *Inclusive Education: Debates and Challenges*. London : Routledge, 2022. 248 p.
34. OECD. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education to School*. Paris : OECD Publishing, 2017. 292 p.
35. Piaget J. *The Child's Construction of Reality*. London : Routledge, 2018. 240 p.
36. Seligman M., Darling R. *Ordinary Families, Special Children*. New York : Guilford Press, 2017. 362 p.
37. Shostak O., Nikolenko I., Sereda I., Pushkarova T., Potapiuk L. Formation of an inclusive approach in the education of children with special educational needs (ukrainian experience). *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 15, n. 38 Jul./Set. 2023. P. 280–305.
38. UNICEF. *Inclusive Education: Key Principles for Policy and Practice*. New York : UNICEF, 2017. 52 p.

39. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris : UNESCO, 2017. 78 p.
40. Zhylin M., Malysh V., Mendelo V., Potapiuk L., Halahan V. The impact of emotional intelligence on coping strategies for psychological trauma. *Environment and Social Psychology*. Volume 9. Issue 7. 2024. P. 1–12.