

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ШЕРЕМЕТА Людмила Петрівна

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ
ЗОРУ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ**

Спеціальність 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійна програма Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Галузь знань: 01 Освіта / Педагогіка

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

Науковий керівник
_____ В. В. Кобильченко,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник
«___» _____ 2021 року

Виконавець
_____ Л. П. Шеремета
«___» _____ 2021 року

Суми – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	7
1.1. Поняття «педагогічні умови»: визначення, сутність і класифікація.....	7
1.2. Спеціальна школа як інститут освіти й виховання дітей з порушеннями зору.....	17
1.3. Психолого-педагогічна характеристика слабозорих дітей.....	27
Висновки до розділу 1.....	34
РОЗДІЛ 2. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ АДАПТАЦІЇ СЛАБОЗОРОЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	37
2.1. Діагностичні методики та рівні адаптованості слабозорих дітей до навчання в школі.....	37
2.2. Результати констатувального дослідження.....	45
Висновки до розділу 2.....	54
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-РОЗВИВАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СЛАБОЗОРИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	56
3.1. Програма організації процесу адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі.....	56
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	65
Висновки до розділу 3.....	77
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її житті з'являється навчання – цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, розвитку творчих здібностей і моральних поглядів. Крім того, навчання ставить перед дитиною завдання послідовного засвоєння знань, узагальнених та систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж в дошкільному дитинстві, структуру пізнавальної діяльності дитини.

Вступ дитини до школи знаменує собою і нове соціальне положення першокласника в суспільстві, в державі, що віддзеркалюється в зміні його відносин з оточуючими людьми.

У шести- та семирічної дитини вже сформовані основні передумови до навчання у закладі середньої освіти, а саме: способи пізнавальної діяльності, мотивація, емоційно-комунікативна сфера та інше, хоч по суті діти в цьому віці ще є дошкільниками і їхнє становлення як школярів відбувається лише в процесі навчання та шкільного життя.

Процес такого становлення при сприятливих умовах охоплює перший семестр першого року навчання в школі. Однак найчастіше першокласнику важко адаптуватися до нових умов і вимог, які висуваються до нього. У період адаптації у першокласників можливі на прояви неспокою, тривоги, страхів (О. Нікіфорова, І. Первушина, А. Прихожан, О. Хухлаєва та інші). Така поведінка першокласника може вказувати на труднощі адаптації, складнощі в засвоєнні навчального матеріалу.

Окрему групу школярів складають діти з порушеннями зору. Різні аспекти пов'язані з вивченням специфіки розвитку дітей цієї категорії у різному віці, особливостями навчання та виховання дошкільників та школярів з порушеннями зору досліджували Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, М. Гусева, Т. Дегтяренко, Л. Дружиніна, В. Дмитрієв, В. Єрмакова,

А. Жигарєв, В. Кобильченко, Л. Плаксина, Є. Синьова, С. Федоренко, Г. Якуніна та інші.

У зв'язку з цим, актуальним є пошук засобів і способів організації ефективної адаптації першокласників цієї категорії до навчання в школі.

Проблеми адаптації дітей до школи знаходяться в центрі уваги багатьох вчених, зокрема, А. Петровського, Д. Ельконіна, Н. Гуткіної, Р. Захарова, Л. Ковальнової, М. Тарасенко та інших. У їхніх дослідженнях адаптація розглядається як особлива фаза у становленні людини, від якої залежить її подальший особистісний розвиток.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми адаптації першокласників до навчання в школі багато питань залишаються ще слабо вивченими, зокрема, питання, що стосуються педагогічних умов адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальній школі.

Актуальність окресленої проблеми для спеціальної та інклюзивної освіти та недостатня вивченість цього питання й зумовили вибір теми нашого магістерського дослідження: «Педагогічні умови адаптації дітей із порушеннями зору до навчання в спеціальній школі».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми міжвідомчої лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка: «Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0121 U09109).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність впливу авторської програми та визначених педагогічних умов на процес адаптації дітей із порушеннями зору до навчання в спеціальній школі.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Визначити діагностичні методики та рівні адаптованості слабозорих дітей до навчання в школі.

3. Розробити програму адаптації та визначити педагогічні умови ефективної адаптації дітей означеної категорії до навчання в умовах спеціального закладу середньої освіти.

4. Експериментально перевірити ефективність програми та педагогічних умов адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальній школі.

Об'єкт – процес адаптації дітей з порушеннями зору до навчання в школі.

Предмет – педагогічні умови адаптації дітей із порушеннями зору до навчання в спеціальній школі.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у визначенні рівнів адаптованості слабозорих дітей до навчання в школі; визначенні методик діагностування адаптованості першокласників цієї категорії; визначенні педагогічних умов адаптації слабозорих учнів до навчання в спеціальній школі; розробленні комплексної програми з адаптації першокласників цієї категорії.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої програми та визначених педагогічних умов для ефективної адаптації слабозорих учнів до навчання в школі; використанні діагностичних методик.

Апробація результатів дослідження здійснено на: VI Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (19 травня 2021 року, м. Суми); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність:

стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (24 листопада 2021 року, м. Суми).

Публікації. Основний зміст та результати дослідження висвітлені в 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (81), 4 додатків на 12 сторінках. У роботі міститься 2 таблиці та 9 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 100 сторінок, з них – 80 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття «педагогічні умови»: визначення, сутність і класифікація

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами вдосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності освітнього процесу, одним із аспектів, що викликають найбільший інтерес, є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність здійснюваної діяльності.

Розв'язання цього завдання нерідко викликає труднощі у дослідників, що може бути обумовлено наступними причинами:

- 1) одностороннє уявлення дослідника про феномен ключового поняття «умови»;
- 2) підбір педагогічних умов, що належать до різних класифікаційних груп;
- 3) нечітке розуміння спрямованості виявлених умов (на що спрямовані визначені умови в рамках конкретного дослідження);
- 4) слабка обґрунтованість вибору саме обраних педагогічних умов.

Попередження виникнення подібних труднощів стає можливим при реалізації дослідження за декількома напрямками:

- аналіз і конкретизація змісту понять «умови» і «педагогічні умови»;
- уточнення класифікаційних груп педагогічних умов відповідно їхнього спрямування на характер і природу проблем, які покликані вирішити ці умови.

Проаналізуємо основні риси і ознаки поняття «умова», як певного феномена в різних аспектах.

У довідниковій літературі «умова» визначається, як:

- 1) обставина, від якої що-небудь залежить;
- 2) правила, встановлені у певній галузі діяльності, життя;
- 3) обстановка, в якій будь-що відбувається [49].

Філософське визначення поняття «умови» пов'язане з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. Тобто, те від чого залежить щось інше (що обумовлюється). Також, на думку філософів, умова – це істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого випливає необхідність існування певного явища. Тобто, сукупність конкретних умов певного явища утворює середовище його протікання, виникнення, існування і розвитку [75].

У психології досліджуване поняття, як правило, представлено в контексті психічного розвитку і розкривається через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, які прискорюють або уповільнюють його, що впливає на процес розвитку особи, його динаміку і кінцеві результати [46].

У педагогічній науці, поняття «умова» розглядається, як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [55].

Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність в педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями, зокрема:

- 1) умова є сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо;
- 2) визначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;

3) вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання особистості, а також впливати на динаміку і кінцеві результати цього процесу.

У сучасних дослідженнях поняття «умова» використовується досить широко при характеристиці педагогічної системи. При цьому вчені, спираючись на певні ознаки, виділяють різні групи умов. Так, Ю. Бабанський виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи:

- зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, середовища мікрорайону);
- внутрішні (навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні та інші) [4].

За характером впливу виділяють об'єктивні та суб'єктивні умови. Об'єктивні умови, що забезпечують функціонування педагогічної системи, включають нормативно-правову базу сфери освіти, засоби інформації та інші й виступають в якості однієї з причин і спонукають учасників освіти до адекватних проявів себе в них. Зазначені умови можуть змінюватися.

Суб'єктивні умови, які впливають на функціонування і розвиток педагогічної системи, відображають потенціал суб'єктів педагогічної діяльності, рівень узгодженості їх дій, ступінь особистісної значущості цільових пріоритетів і провідних задумів освіти для учнів та інше.

За специфікою об'єкта впливу виділяють загальні та специфічні умови, які сприяють функціонуванню та розвитку педагогічної системи. До загальних умов відносяться:

- соціальні;
- економічні;
- культурні;
- національні;
- географічні та інші умови.

До специфічних умов відносяться:

- особливості соціально-демографічного складу учнів;

- місцезнаходження навчального закладу;
- матеріальні можливості освітнього закладу, обладнання навчально-виховного процесу;
- виховні можливості навколишнього середовища та інші [4].

За даними Ю. Бабанського, важливу роль у забезпеченні функціонування та розвитку педагогічної системи відіграють також такі специфічні умови, як:

- характер морально-психологічної атмосфери в педагогічному та учнівському колективах;
- рівень педагогічної культури педагогів та інше [4].

Одну з провідних ролей при визначенні напрямків розвитку педагогічної системи відіграє облік просторових умов, в яких існує педагогічна система, тому що її функціонування обумовлюється особливостями регіональних, місцевих умов, специфікою навчального закладу, конкретним педагогічним середовищем, рівнем кваліфікації необхідних педагогічних кадрів, ступенем матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу (кабінети, навчальні посібники, обладнання тощо).

Необхідність врахування просторових умов, які складають середовище функціонування педагогічної системи, обумовлене реалізацією принципу єдності загального, одиничного і особливого в наукових дослідженнях.

На нашу думку, виділення різних педагогічних груп умов є цілком обґрунтованим, але необхідно відзначити, що при здійсненні наукового аналізу певної педагогічної системи або певного аспекту цілісного педагогічного процесу необхідно використовувати групи умов які виділяються за певною ознакою [26].

У рамках нашого дослідження, велике значення має трактування та визначення сутності поняття «педагогічна умова». Ці умови спрямовані на вирішення проблем, що виникають при здійсненні цілісного педагогічного

процесу, в зв'язку з чим, вважаємо за необхідне, перейти до аналізу поняття «педагогічні умови».

Проблема умов набуває «педагогічного» забарвлення в дослідженнях В. Андрєєва, С. Диніна, М. Зверєвої, Н. Іпполітової, Б. Купріянової, А. Найна, Н. Яковлевої та інших. Вивчаючи теоретичні основи цього поняття, науковці дотримуються декількох позицій.

Одна група дослідників (В. Андрєєв, А. Найн та Н. Яковлєва) вважають, що педагогічні умови – це сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища.

Зокрема, В. Андрєєв конкретизуючи це поняття виокремлював такі компоненти педагогічних умов, як: (комплекс) заходів, зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання і виховання [3; 44].

А. Найн під поняттям «педагогічні умови» розумів сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [44].

На думку Н. Яковлевої, педагогічні умови – це сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу.

Другу позицію займають вчені (Н. Іпполітова, М. Зверєва), які пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним з компонентів.

Н. Іпполітова вважає, що педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, який відображає сукупність внутрішніх і зовнішніх елементів, що забезпечують їх ефективне функціонування та подальший розвиток. Під внутрішніми елементами Н. Іпполітова вбачає ті елементи, які забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу. Щодо зовнішніх елементів, то науковець вважає, що вони сприяють реалізації процесуального аспекту системи [26].

М. Зверєва також відстоює позицію, в якій педагогічні умови є лише компонентом, певною частиною педагогічної системи. За автором,

педагогічні умови – це змістовна характеристика педагогічної системи, до якої входять зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем і учнями [24].

Ще іншу позицію займають науковці, які вважають педагогічні умови планомірною робота з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечують можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження. До цієї групи вчених відносяться такі дослідники, як С. Диніна, Б. Купріянов та інші. Ці науковці вважають педагогічні умови своєрідною гіпотезою, припущенням, які необхідно перевірити в рамках наукових досліджень з педагогіки [37].

Отже, аналіз вище зазначених позицій науковців, щодо визначення поняття «педагогічні умови» дозволяє виділити низку тверджень, важливих для розуміння цього феномену:

1) педагогічні умови виступають складовим елементом педагогічної системи (у тому числі й цілісного педагогічного процесу);

2) педагогічні умови відображають сукупність можливостей освітнього середовища, які впливають позитивно або негативно на його функціонування (цілеспрямовано конструюються заходи впливу і взаємодії суб'єктів освіти: зміст, методи, прийоми і форми навчання та виховання, програмове та методичне забезпечення, навчальне й технічне обладнання, природно-просторове оточення закладу освіти тощо);

3) в структурі педагогічних умов присутні як внутрішні (що забезпечують вплив на розвиток особистісної сфери суб'єктів освітнього процесу), так і зовнішні (що сприяють формування процесуальної складової системи) елементи;

4) реалізація правильно обраних педагогічних умов забезпечує розвиток і ефективність функціонування педагогічної системи.

Таким чином, у нашій магістерській роботі, педагогічні умови будуть розглядатися, як один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового

середовища, які впливають на особистісний та процесуальний аспекти цієї системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток.

Науковці В. Беліков, Н. Журавська, Є. Козирєва, А. Круглий, А. Лисенко, А. Малихін, С. Павлов, М. Рутковська, А. Цвіркунів та інші відзначають, що в теорії і практиці педагогіки можна зустріти такі різновиди педагогічних умов, як:

- організаційно-педагогічні;
- психолого-педагогічні;
- дидактичні та інші.

На нашу думку, необхідно більш детально зупинитися на означених видах умов. Першу групу виділених вченими умов складають організаційно-педагогічні умови. Цей вид педагогічних умов розглядається науковцями, як:

1) сукупність будь-яких можливостей, що забезпечує успішне рішення освітніх завдань;

2) сукупність об'єктивних можливостей, які забезпечують успішне рішення поставлених завдань;

3) сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, спрямованих на досягнення цілей педагогічної діяльності [8; 29].

Інша група дослідників, розвиваючи і конкретизуючи уявлення про організаційно-педагогічні умови розвитку та функціонування освітнього процесу, розуміє їх не тільки як сукупність будь-яких можливостей, що сприяють ефективності вирішення освітніх завдань, а й вказують на їх спрямованість і безпосереднє відношення до розвитку і функціонуванню процесуального аспекту педагогічного процесу з позиції управління. Зокрема, С. Павлов і А. Сверчков зазначали, що організаційно-педагогічні умови – це:

1) сукупність об'єктивних можливостей навчання і виховання населення, організаційних форм і матеріальних можливостей, а також такі обставини взаємодії суб'єктів педагогічної взаємодії, які є результатом

цілеспрямованого, планованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів) для досягнення мети педагогічної діяльності [51];

2) принципіві підстави для зв'язування процесів діяльності з управлінням процесом формування професійно-педагогічної культури особистості [63].

Як бачимо, дослідження поданих трактувань поняття «організаційно-педагогічні умови», дозволяє виокремити низку ознак, характерних для цього поняття:

1) зазначений вид умов розглядається вченими як сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), що сприяють успішному вирішенню завдань педагогічного процесу;

2) організаційно-педагогічні умови – це сукупність заходів впливу, що лежать в основі управління педагогічною системою (освітнім процесом або його складовими) у певній ситуації;

3) зазначені заходи характеризуються взаємозв'язком і взаємозумовленістю, забезпечуючи у своїй єдності ефективність вирішення поставлених освітніх завдань;

4) основною функцією організаційно-педагогічних умов є організація таких заходів впливу, які забезпечують цілеспрямоване, заплановане управління розвитком цілісного педагогічного процесу, тобто управління процесуальним аспектом педагогічної системи;

5) сукупність організаційно-педагогічних умов підбирається з урахуванням структури реалізованого процесу.

У нашій магістерській роботі, окрім організаційно-педагогічних умов були виділені й психолого-педагогічні умови. Дослідженням цього феномену займалися такі науковці, як Н. Журавська, Н. Іпполітова, А. Круглий, А. Лисенко, А. Малихін, Н. Стерхова та інші. У роботах вчених, психолого-педагогічні умови розглядаються, як такі умови, що покликані забезпечити

певні педагогічні заходи впливу на розвиток особистості суб'єктів або об'єктів педагогічного процесу (педагогів або вихованців). Психолого-педагогічні умови сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу.

Аналіз досліджень пов'язаних із реалізацією психолого-педагогічних умов, показав, що цей вид педагогічних умов має наступні характерні ознаки:

1) психолого-педагогічні умови також розглядаються вченими як сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, використання яких сприяє підвищенню ефективності цілісного педагогічного процесу;

2) психолого-педагогічні умови, спрямовані, в першу чергу, на розвиток особистості суб'єктів педагогічної системи (педагогів або вихованців), що забезпечує успішне розв'язання завдань цілісного педагогічного процесу;

3) основною функцією психолого-педагогічних умов є організація таких заходів педагогічної взаємодії, які забезпечують перетворення конкретних характеристик розвитку, виховання і навчання особистості, тобто впливають на особистісний аспект педагогічної системи;

4) сукупність психолого-педагогічних умов підбирається з урахуванням структури характеристики особистості суб'єкта педагогічного процесу.

Ще однією педагогічною умовою, на яку вчені рекомендують звернути увагу є дидактичні умови. В. Ягупов розглядає дидактичні умови, як наявність таких обставин або передумов, в яких:

- по-перше, враховані наявні умови навчання;
- по-друге, передбачені способи перетворення цих умов в напрямку цілей навчання;
- по-третє, певним чином відібрані, побудовані та використані елементи змісту, методи (прийоми) і організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації [81].

Як бачимо, дидактичні умови виступають як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту,

методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей. Основною функцією дидактичних умов є вибір і реалізація можливостей змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії в процесі навчання, що забезпечують ефективне розв'язання освітніх завдань.

Отже, підводячи підсумки, зупинимося на положеннях, важливих для нашого магістерського дослідження:

- поняття «умова» є загальнонауковим і представляє сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів, що впливають на функціонування і розвиток будь-якого об'єкта (в тому числі і педагогічної системи, цілісного педагогічного процесу);

- педагогічні умови, виступаючи, як один з компонентів педагогічної системи, відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток;

- спираючись на аналіз численних науково-педагогічних досліджень, було з'ясовано, що виділяють різні види педагогічних умов, які забезпечують функціонування і ефективний розвиток педагогічної системи, серед яких найбільш часто зустрічаються організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови;

- організаційно-педагогічні умови є сукупністю цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (заходів впливу), що лежать в основі управління функціонуванням та розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу);

- психолого-педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано сконструйованих взаємопов'язаних і взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища (заходів впливу), що спрямовані на розвиток особистісного аспекту педагогічної системи (перетворення конкретних характеристик особистості);

– дидактичні умови виступають як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

Таким чином, поняття «педагогічні умови» у нашому дослідженні визначається як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. Педагогічні умови диференціюються на декілька видів – організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови.

1.2. Спеціальна школа як інститут освіти й виховання дітей з порушеннями зору

Кількість дітей із порушеннями зору збільшується з кожним роком. Це пов'язано, як з ендогенними, так і з екзогенними причинами: порушеннями генетичного, внутрішньоутробного розвитку, травмами, неблагополучними умовами проживання, включаючи недбале або жорстоке поводження з дітьми тощо.

Діти з серйозними порушеннями зору відчують низку складнощів у своєму житті: вони обмежено сприймають світ, коло їхнього спілкування невелике, у них знижена самооцінка тощо. Названі причини викликають труднощі у спілкуванні, як з однолітками, так і з педагогами. Це призводить до більш повільного оволодіння знаннями, вміннями та життєвими компетентностями, затримують формування особистісних якостей. Як правило, такі діти відчують труднощі в опануванні навчального матеріалу, що ще більшою мірою ускладнює навчально-виховний процес.

Все позначене вище актуалізує проблему реабілітації, адаптації та соціалізації дітей з порушеннями зору. У зв'язку з цим діяльність спеціальної

школи-інтернату розглядається не тільки з позиції формування в учнів суми певних знань, скільки з позиції навчання максимальної самостійності та повноцінного життя в суспільстві. Безумовно, для реалізації ефективного процесу навчання і виховання в умовах школи-інтернату для слабозорих дітей необхідне створення особливих умов: матеріально-технічного забезпечення, кадрового складу, що має спеціальну підготовку і розуміє свою особливу місію, пов'язану в тому числі з підготовкою випускників до професійного самовизначення та самостійного життя.

Шкільні установи для слабозорих дітей – це зазвичай школи-інтернати для цієї категорії учнів. У цих навчальних закладах школярі з порушеннями зору отримують середню освіту. Також набуває популярності інклюзивна освіта, де діти з порушеннями зору отримують освіту поруч з нормо-типовими дітьми в умовах загальноосвітнього закладу середньої освіти. У деяких містах України (переважно у великих мегаполісах) у масових школах відкриті й функціонують спеціальні класи охорони зору для дітей з амбліопією й косоокістю. Передбачено також отримання середньої освіти дітьми з порушеннями зору вдома.

Набір у спеціальні школи здійснюється з числа дітей у віці 7-8 років, які мають глибокі порушення зору та дітей, що мають глибокі порушення зору в поєднанні з інтелектуальними порушеннями [71].

За даними В. Єрмакова та Г. Якуніна, спеціальні школи для дітей із порушеннями зору обладнані спеціальною технікою та освітленням. При навчанні дітей цієї категорії використовуються спеціальні методи і прийоми навчання, наприклад, виготовляються збільшені наочні посібники з чітким зображенням і високим контрастом [20].

А. Жигарев відзначав, що в таких спеціальних закладах освіти обов'язковим є дотримання заходів гігієнічних вимог для збереження зору. У спеціальних школах для означеної категорії дітей, організовується лікувально-виховна робота, проводиться профорієнтаційна діяльність тощо [22].

Важливим аспектом у діяльності спеціального закладу середньої освіти для дітей з порушеннями зору є організація та проведення соціальної реабілітації (соціально-побутова підготовка до життя). Для цього в шкільну програму навчання дітей з порушеннями зору вводяться уроки з просторового орієнтування, соціально-побутового орієнтування, лікувальної фізкультури. Організована діяльність позаурочних гуртків за інтересами.

Основним завданням спеціальної школи для дітей з порушеннями зору є – гармонійний розвиток і повноцінне становлення особистості школяра, корекція порушень зору, розвиток здібностей дитини і здійснення її трудової підготовки, забезпечення такою освітою, яка б відповідала за обсягом і рівнем освіти школярів з нормо-типовим розвитком.

Необхідно відзначити, що в спеціальних школах для цієї категорії дітей однією із важливих напрямків є компенсація зорових порушень і відновлення неповноцінного зору в умовах охоронного режиму (якщо це можливо).

На думку Є. Синьової та С. Федоренко, успіх навчання і виховання дітей із порушеннями зору залежить від умов зорової роботи. За даними вчених, для успішного засвоєння навчального матеріалу дітьми означеної категорії необхідно використовувати спеціальний навчальний наочний рельєфний матеріал, який придатний для бісенсорного сприйняття (з використанням зору і дотику), аудіо-бібліотеки (аудіо-записи художніх творів або підручників на магнітних стрічках, дисках, флешках), спеціальні оптичні та технічні засоби («електронна лупа», перетворювачі світлових сигналів в звукові і тактильні сигнали, телескопічні окуляри, контактні лінзи, диктофони, калькулятори з вербальним супроводом та інше) і методи навчання, орієнтовані на корекцію неправильно сформованих зорових уявлень дітей [67].

Л. Дружиніна вважає, що шкільне обладнання для учнів з порушеннями зору повинно бути пристосоване до індивідуальних і типологічних особливостей розвитку цих школярів з урахуванням офтальмо-гігієнічних вимог:

- підвищене до 1500 люкс освітлення (для порівняння: в невеликому кабінеті з двома вікнами - лише 500-600 люкс);
- дозування зорових навантажень;
- можливість нахилу кришки парти;
- підручники масової школи зі збільшеним шрифтом;
- зошити з особливим розлініюванням (випуклі лінії-бар'єри);
- обмежена кількість учнів у класі (не більше 15 осіб) [19].

М. Гусева, В. Дмитрієв і Л. Плаксина зазначають, що існує різниця між навчально-виховним процесом у навчальних закладах середньої освіти для сліпих учнів та слабозорих школярів. Зокрема вчені відмітили, що в школах для сліпих навчання здійснюється за підручниками масової школи, які видаються рельєфно-крапковим шрифтом. У навчальну практику широко впроваджуються тифлотехнічні засоби навчання (спеціальні прилади для письма, перетворювачі світлових сигналів у звукові та тактильні), що розширює можливості сприйняття, мобільності і просторового орієнтування в учнів цієї категорії.

У спеціальних освітніх установах для незрячих дітей навчаються тотально сліпі діти або діти, які мають мінімальний залишковий зір. Пріоритетним завданням цих закладів є збереження і максимальний розвиток залишкового зору. У цих навчальних закладах компенсація сліпоти здійснюється за рахунок збережених аналізаторів. Абсолютно сліпі діти користуються в навчальній роботі тактильно-кінестетичними та слуховими способами сприйняття навчального матеріалу і орієнтації в життєвому просторі.

У навчанні школярів із мінімальним залишковим зором використовують зоровий аналізатор. Такі учні постійно перебувають під наглядом лікаря-офтальмолога, психоневролога, педіатра.

Сліпі діти протягом десяти років опановують програму навчання в обсязі восьмирічної загальноосвітньої школи та протягом тринадцяти років

навчання здобувають середню освіту. Наповнюваність класів у школах цього типу – 8 учнів.

У школах для сліпих школярів, освітні програми є ідентичними програмам масової школи, за винятком спеціальних програм з таких дисциплін, як фізичне виховання, виробнича підготовка, рельєфне малювання і креслення.

У основі системи навчання сліпих школярів лежить рельєфно-крапковий шрифт Брайля. Значна увага приділяється міжособистісним контактам і спільній діяльності сліпих дітей зі зрячими дітьми та дорослими особами, що сприяє подоланню деяких вторинних і третинних відхилень у розвитку.

Згідно «Положення про спеціальну школу» та «Положення про навчально-реабілітаційний центр», спеціальні школи для сліпих дітей забезпечують здобуття загальної середньої освіти на одному чи кількох рівнях освіти, а саме:

- початкова освіта – 1-4 класи;
- базова середня освіта – 5-10 класи;
- профільна середня освіта – 11-13 класи [58].

О. Тінькова, Г. Козловська вважають, що початкова освіта (за авторами – школа першого ступеня) покликана забезпечити становлення особистості дитини, сприяти цілісному розвитку її потенційних можливостей, лікуванню органу зору, забезпечувати охорону зорових функцій, формувати в учнів уміння і бажання вчитися.

У початковій школі, поряд з тим, що сліпі і слабозорі діти на загальноосвітніх уроках навчаються читанню, письму та рахунку, вони розвивають наочно-образне і теоретичне мислення, з ними проводяться фронтальні, групові та індивідуальні заняття з розвитку зорового сприйняття, соціально-побутового та просторового орієнтування, формування комунікативної діяльності, розвитку дотику і дрібної моторики, лікувальної фізкультури, ритміки, розвитку мовлення тощо.

Базова середня освіта (за О. Тіньковою, Г. Козловською – школа другого ступеня) відбувається формування міцного фундаменту загальноосвітньої та трудової підготовки, який необхідний випускнику для продовження освіти, його повноцінного включення в життя суспільства.

За авторами, неповна середня школа розвиває потенційні можливості дитини з порушеннями зору, формує науковий світогляд і здатності до соціального самовизначення, розширює сферу пізнання і оволодіння різними видами трудової діяльності з урахуванням перспектив професійного навчання та працевлаштування. У той же час, на другому ступені триває робота з корекції вторинних відхилень розвитку, яка здійснюється за такими напрямками роботи, як соціально-побутове орієнтування, просторове орієнтування, формування комунікативної діяльності, лікувальна фізкультура тощо. Корекційна робота на даному ступені освіти також здійснюється на фронтальних, групових та індивідуальних заняттях. Крім того, в 5 і 6 класах передбачені групові та індивідуальні заняття з розвитку зорового сприйняття, розвитку мовлення, з розвитку дотику і дрібної моторики.

Профільна середня освіта (за О. Тіньковою, Г. Козловською – школа третього ступеня) забезпечує завершення загальноосвітньої підготовки та курсу професійного навчання на основі його диференціації. Середня школа створює умови для найбільш повного врахування інтересів учнів, реалізації завдань соціально-психологічної адаптації, активного включення учнів в життя сучасного суспільства і суспільно-корисну працю.

З цією метою в навчальний план школи включаються факультативні заняття за вибором самого учня з порушеннями зору. У той же час продовжується робота з корекції вторинних відхилень розвитку, яке здійснюється на фронтальних, групових та індивідуальних заняттях з соціально-побутового орієнтування, просторового орієнтування, формування комунікативної діяльності, лікувальної фізкультури [71].

Специфіка розвитку дітей з порушенням зору відображена у відповідних освітніх програмах, які передбачають корекційно-компенсаторну роботу, а саме:

- розвиток сприйняття;
- конкретизація уявлень;
- вдосконалення наочно-образного мислення;
- формування прийомів і способів самоконтролю і регуляції рухів;
- збільшення навчального часу;
- широке використання оптичних пристроїв, тифлоприладів, рельєфно-графічних (для сліпих) і площинно-друкованих (для слабозорих) посібників.

У спеціальних школах для означеної категорії дітей використовують різні за складністю пристрої та пристосування: для заведення нитки в голку, спеціальні тростини, прилади для ручного письма за системою Брайля, прилади для рельєфного креслення і малювання, аудіо-книги, «читальні машини», а також світло і магнітоелектричні пристрої, які перетворюють світлові сигнали в слухові або тактильні.

За даними О. Тінькової та Г. Козловської, під час навчання сліпих застосовуються навчальні пристрої та інші технічні пристрої типу тренажерів-репетиторів. За допомогою ультразвукових локаторів сліпі можуть вільно орієнтуватися в просторі [71].

За даними М. Гусевої, В. Дмитрієвої та Л. Плаксіної в школах для слабозорих дітей, навчання ведеться за підручниками масової школи, які друкуються більшим шрифтом і з адаптованими та збільшеними зображеннями, доступними для зорового сприйняття учнів означеної категорії. Для школярів з порушеннями зору створюються сприятливі умови для зорової роботи в класі, застосовуються спеціальні зошити, наочний та дидактичний матеріал, оптичні і технічні засоби допомоги тощо [16].

В. Бельмер, Л. Григорьєва, В. Деніскіна, В. Кручинін, Р. Максютова, І. Новичкова, Л. Плаксіна та інші наголошують на тому, що випускники шкіл-інтернатів для сліпих і слабозорих дітей отримують такий же, як і в

звичайних загальноосвітніх школах, атестат про повну загальну середню освіту та можуть на загальних підставах вступати до вищих навчальних закладів за доступними їм спеціальностями або працювати в різних галузях народного господарства [9].

Варто зауважити, що в наш час навчання й виховання дітей з порушеннями зору може здійснюватися на умовах інклюзії в загальноосвітніх закладах середньої освіти. Щодо організації інклюзивного навчання розроблено достатньо велику кількість різноманітних методичних рекомендацій, тому на цьому питанні ми зупинятися не будемо. Лише зазначимо, що в інклюзивному класі повинно перебувати не більше 20 школярів, з яких не більше 2 (3) учнів – це діти з порушеннями зору. Щодо забезпечення цієї категорії школярів засобами навчання та застосування дидактичних методик – вони співпадають з тими, які були описані вище.

Також необхідно наголосити на тому, що для дітей з комплексними порушеннями, серед яких є й порушення зору і які не можуть за станом здоров'я відвідувати навчальний заклад, може бути організовано навчання вдома. Означена категорія школярів забезпечується всіма необхідними засобами навчання, які описані вище [68].

Організація освітнього процесу для дітей з порушеннями зору багато в чому схожа з організацією навчання інших дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Зокрема, структура навчального року, тривалість навчального тижня, інші форми організації освітнього процесу в межах часу, передбаченого освітньою програмою, схвалюються педагогічною радою спеціальної школи та затверджуються директором.

Розклад уроків (занять) складається відповідно до навчального плану з дотриманням педагогічних вимог та вимог санітарного законодавства та затверджується директором.

Тривалість уроків у 1 класі становить 35 хвилин, у 2-4 класах – 40 хвилин, у 5-12 (13) класах – 45 хвилин. При цьому періодичність проведення перерв під час уроків (фізкультхвилинки) і тривалість перерв між уроками

схвалюється педагогічною радою відповідно до особливостей організації освітнього процесу та харчування і затверджується директором спеціальної школи.

Медичне обслуговування дітей з порушеннями зору здійснюється медичними працівниками, які входять до штату спеціальної школи, або відповідними закладами охорони здоров'я, на території обслуговування яких розташована спеціальна школа. У разі потреби медичний працівник спеціальної школи надає першу медичну допомогу до приїзду бригади екстреної (швидкої) медичної допомоги.

Харчування учнів із порушеннями зору у спеціальній школі здійснюється відповідно до норм харчування, встановлених Кабінетом Міністрів України [58].

Варто відзначити, що в спеціальних школах для дітей з порушеннями зору домашні завдання у першому циклі початкової школи (1-2 класи) не задаються, а письмові домашні завдання у другому циклі початкової школи (3-4 класи) не є обов'язковими.

Щодо домашніх завдань у 5-12 (13) класах, то вони задаються з урахуванням санітарно-гігієнічних вимог та особливостей психофізичного розвитку школярів з порушеннями зору. Зміст, обсяг і форма виконання домашніх завдань визначаються вчителем [58].

Відповідно до положення про спеціальну школу, в таких навчальних закладах особлива увага приділяється дітям із порушеннями зору, а саме – визначенню оптимальних можливостей практичного використання зорових функцій кожним учнем (вихованцем), особливостей зорового сприймання науково-дидактичного матеріалу шляхом проведення спеціальних занять з розвитку зорового сприймання, дозування зорового та фізичного навантажень, підбору оптимальної оптичної (луп, електронних збільшувачів тощо) та неоптичної (лінеатур, спеціальних зошитів, контрольних тестів з друкованою основою тощо) корекції, використання комплексів вправ зорової

гімнастики та проведенню індивідуальних занять з орієнтування в просторі [58].

Таким чином, значна частина дітей з порушеннями зору навчаються в спеціальних школах (школах-інтернатах) та інклюзивних класах загальноосвітніх закладів середньої освіти. Основним завданням в роботі з означеною категорією дітей є їхній гармонійний розвиток і повноцінне становлення, корекція (компенсація) порушень зору, розвиток здібностей дитини і здійснення її трудової підготовки, забезпечення такою освітою, яка б відповідала за обсягом і рівнем освіти школярів з нормо-типовим розвитком.

Діти з порушеннями зору диференціюються на сліпих та слабозорих. У навчанні сліпих школярів активно використовується підручники й посібники рельєфно-крапковим шрифтом, широко впроваджуються тифлотехнічні засоби навчання, аудіо-посібники, спеціальні прилади для письма, перетворювачі світлових сигналів у звукові та тактильні. Зазначені засоби розширюють можливості сприйняття, мобільності і просторового орієнтування в учнів цієї категорії.

У навчанні слабозорих учнів активно використовується підвищене освітлення, дозування зорових навантажень, підручники зі збільшеним шрифтом, зошити з особливим розлінуванням, обмежена кількість учнів у класі.

Програмовий матеріал для учнів з порушеннями зору ідентичний програмам для дітей з нормо-типовим розвитком, але розтягнутий у часі. Також означена категорія школярів вивчають низку специфічних навчальних дисциплін: рельєфне малювання, креслення, соціально-побутове та просторове орієнтування, лікувальна фізкультура, ритміка тощо.

У спеціальних школах учні з порушеннями зору можуть здобувати три рівні освіти: початкову (1-4 класи), базову середню (5-10 класи) та профільну середню освіту (11-13 класи).

1.3. Психолого-педагогічна характеристика слабозорих дітей

Здатність бачити, тобто відчувати і сприймати навколишню дійсність за допомогою зорового аналізатора, називається зором. Найбільша кількість вражень про навколишній світ мозок людини отримує через зір, яке є визначальним у формуванні уявлень про реально існуючі предмети і явища. За допомогою зору пізнаються суттєві ознаки різноманітних об'єктів (світло, колір, величина), здійснюється орієнтування в просторі, сприймається образотворче та архітектурне мистецтво, спостерігаються складні зміни в природі.

Зір відіграє величезну роль у розвитку не тільки зорового сприйняття, але і просторових уявлень (просторове орієнтування в навколишньому, рухова сфера), оскільки руху розвиваються під зоровим контролем. Візуально-просторові уявлення мають особливо важливе значення для дитини і в процесі її навчання в школі, так як оволодіння буквами алфавіту, числовими зображеннями, орієнтацією в географічній, історичній, адміністративно-територіальній та інших картах передбачає певний рівень розвитку зорово-просторових уявлень.

Зоровий аналізатор – це найскладніший і найбільш досконалий орган, що відрізняється низкою особливостей. Він тісно взаємодіє з руховим, тактильним, нюховим, слуховим аналізаторами, утворює з ними складні динамічні системи зв'язків. З цієї причини зорова функція впливає на діяльність інших функцій, з якими комплексно формує складні, синтетичні образи, що відображають предмети і явища реального світу. Зоровий аналізатор складається з периферичного відділу (очей), провідникового відділу (зоровий нерв, зорові і підкіркові нервові утворення) і центрального відділу (зорові зони кори головного мозку, які розташовані в потиличній області).

Периферична частина зорового аналізатора – це очне яблуко, яке складається з трьох оболонок: зовнішньої, середньої і внутрішньої. Зовнішня

оболонка включає м'язи, що обертають очне яблуко, і передню прозору частину – рогівку. Середня оболонка містить кровоносні судини, райдужку і зіницю. Внутрішня оболонка (сітківка) – сприймає (рецепторний) апарат ока. Вона складається з зорових клітин – паличок і колбочок. Внутрішню частину очного яблука складають склоподібне тіло (безбарвна драглиста маса) і зоровий нерв, який з'єднує периферичний відділ з центральним.

Рогівка, кришталік і склоподібне тіло є складною оптичною заломлюючою системою ока. Нормальне функціонування цієї системи забезпечує правильну рефракцію (заломлююча здатність ока), при якій промені, що йдуть від об'єкта, переломлюються на сітківці. У цьому випадку предмет сприймається чітко і ясно.

Роль зорового аналізатора в психічному розвитку дитини велика і унікальна. Порушення його діяльності викликає значні труднощі в пізнанні навколишньої дійсності, звужує суспільні контакти, обмежує орієнтування дитини, можливості займатися багатьма видами діяльності.

Вроджене порушення зорового аналізатора може бути викликано впливом на нього різних патогенних агентів в період ембріонального розвитку (токсоплазмоз та інші інфекції, запальні процеси, порушення обміну речовин тощо) або генетичних факторів (спадкова передача деяких вад зору).

Беручи за основу ступінь порушення функції зорового аналізатора, дітей зі стійкими дефектами зору поділяють на сліпих і слабозорих.

Сліпі діти – це особи з повною відсутністю зорових відчуттів або збереженим світловідчуттям, або залишковим зором (максимальною гостротою зору 0,04 на краще око, яке бачить із застосуванням звичайних засобів корекції – окулярів).

Сліпота – це двостороння невиліковна втрата зору. Розрізняють різні ступені втрати зору: абсолютна (тотальна) сліпота, при якій повністю відсутні зорові відчуття (відсутнє відчуття світла й кольору); практична сліпота, при якій зберігається або відчуття світла на рівні розрізнення світла

від темряви, або залишковий зір, що дозволяє порахувати пальці рук у особи, розрізняти контури, силуети і кольори предметів безпосередньо перед очима. Більшість сліпих дітей мають залишковий зір.

Варто відзначити, що фактор часу настання зорового дефекту має суттєве значення для психічного та фізичного розвитку сліпої дитини. Чим раніше настала сліпота, тим більше помітні відхилення, психофізичні особливості і своєрідність розвитку. Залежно від часу настання порушення функції зорового аналізатора виділяють сліпонароджених і сліпих (особи, які втратили зір після народження).

Психічне розвиток сліпонароджених дітей має ті ж закономірності, що й розвиток зрячих дітей, однак важке первинне ураження зору проявляється в різних вторинних відхиленнях і особливості психічного розвитку дітей.

Відсутність можливості візуально (за допомогою зору) сприймати ознаки предметів і явищ, орієнтуватися в просторі збіднює чуттєвий досвід, а отже, порушує взаємодію сенсорних і інтелектуальних (абстрактно-логічних) функцій сліпих дітей, затримує розвиток образного мислення. Для сліпих дітей характерною є своєрідна орієнтовна реакція на звук. У зрячих дітей в ранньому віці звукові подразники мають важливе орієнтовне значення, яке, однак, в подальшому в зв'язку з активізацією функцій інших аналізаторів поступово послаблюється. У сліпих дітей орієнтовна реакція на звук зберігає своє значення і навіть посилюється, так як звуки – основний фактор їх орієнтування.

Глибокі дефекти зору негативно впливають на формування рухових навичок сліпої дитини. Невдачі і труднощі, що виникають в процесі навчання ходьбі, закріплюються у вигляді неприємних переживань і призводять до різкого обмеження рухових функцій у сліпих дітей.

Розвиток вищих форм пізнавальних процесів (увага, логічне мислення, мовлення, пам'ять) у сліпонароджених дітей практично протікає нормально. Разом з тим, порушення взаємодії чутливих і інтелектуальних функцій проявляється в певній своєрідності їх розумової діяльності. У сліпих дітей з

великими труднощами формується правильне співвідношення між накопиченими словесними (абстрактними) знаннями і конкретними уявленнями. Вони легше засвоюють абстрактні поняття, ніж слова з конкретним значенням.

Також втрата зору впливає на своєрідність емоційно-вольової сфери та характер у цих дітей. Труднощі в навчанні, грі, оволодінні професією, побутові проблеми викликають складні переживання і негативні реакції. У одних випадках своєрідність характеру і поведінки проявляється в невпевненості, пасивності, схильності до самоізоляції, в інших – у роздратуванні, збудливості і навіть агресивності.

Іншою групою осіб з порушеннями зору є слабозорі діти. У порівнянні із сліпими – це достатньо велика група. Слабозорою вважається особа, в якій гострота зору на краще око з використанням звичайних засобів корекції (окулярів) становить від від 0,05 до 0,4. Слабозорими вважають також дітей з більш високою гостротою зору, але в яких є порушення зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору, знижена точність, сповільненість огляду тощо). Слабозорість ускладнює просторове орієнтування. Головна відмінність сліпих дітей від слабозорих полягає в тому, що у останніх навіть при значному ступені порушення, зір залишається основним засобом сприйняття. Зоровий аналізатор використовується в якості ведучого в навчальному процесі (читання, письмо), як і у дітей з нормо-типовим розвитком, тобто інші аналізатори не замінюють зорових функцій, як це відбувається у сліпих.

У слабозорих дітей поряд з обмеженим запасом уявлень відзначається їх спотворення в результаті утрудненого і сповільненого сприйняття. Уявлення відрізняються нечіткістю і нестійкістю. Слабозорість негативно впливає на психічний і фізичний розвиток дітей: у них до певної міри спостерігаються уповільнені процеси запам'ятовування, ускладнені розумові операції. Відставання фізичного розвитку таких дітей може бути наслідком обмеженості рухів.

Слабозорих дітей відрізняють деякі особливості поведінки, викликані дратівливістю, замкнутістю і деякими іншими негативними рисами характеру. Ці недоліки пояснюються невдачами і труднощами в навчанні, грі, спілкуванні з однолітками внаслідок дефекту зору. У зв'язку з цим слабозорі діти потребують спеціальних умов виховання і навчання.

Р. Азарян зазначає, що в слабозорих дітей в умовах зорового дефекту посилюється психоемоційна напруга, загострюється сприйняття індивідом важких життєвих ситуацій, ускладнюється вибір адекватних засобів їх подолання, достатньо часто виникає стан внутрішнього психічного конфлікту, у деяких осіб спостерігається соціальна дезадаптація, поведінкові порушення тощо [1].

До числа специфічних життєвих труднощів слабозорих дітей (осіб), П. Єрмакова та А. Щеглова відносять:

- труднощі в просторовому орієнтуванні (не помічають перепон, зачіпляються, не впізнають певних предметів тощо);
- труднощі в суспільній інтеграції: висока соціальна незадоволеність, проблеми в спілкуванні з нормо типовими особами;
- формування негативних комунікативних установок і комплексів;
- труднощі в побуті і самообслуговуванні (несформованість елементарних побутових умінь і навичок, що найбільш характерно для слабозорих дітей в умовах гіперопіки);
- труднощі в професійній і особистісній самореалізації, що в більшій мірі детерміновано негативними соціальними стереотипами і установками щодо осіб з порушенням зору; умовами праці, які не відповідають психофізіологічним особливостям і можливостям означеній категорії осіб тощо.

П. Єрмакова та А. Щеглова наголошують на тому, що глибина та характер уражень зорового аналізатора позначаються на розвитку всієї сенсорної системи, визначають провідний шлях пізнання навколишнього світу, точність і повноту сприйняття його образів [21].

А. Литвак вважає, що при слабозорості в дітей має місце збіднення чуттєвого досвіду, яке обумовлене не тільки зниженням функцій зору і різними клінічними проявами, а й недостатнім розвитком зорового сприйняття і психомоторних утворень.

У людей з порушеннями зору спостерігається зниження рухової активності і певна своєрідність фізичного розвитку (порушення координації, точності, обсягу рухів, порушення поєднання рухів очей, голови, тіла, рук та інше), у тому числі труднощі формування рухових навичок.

На думку науковця, в слабозорих дітей своєрідно відбувається становлення й протікання пізнавальних процесів. Це проявляється у:

- зниженні швидкості і точності зорового сприйняття;
- сповільненості становлення зорового образу;
- скорочення й ослабленні низки властивостей зорового сприйняття (обсягу, цілісності, константності, узагальненості, вибіркової тощо);
- зниженні повноти, цілісності образів, широти кола сприймання оточуючих предметів і явищ;
- проблеми у своєчасній концентрації уваги [39; 61].

Досліджували означену проблему А. Сизова та Г. Бредіс. У їхній роботі зазначається, що слабозорим школярам характерні труднощі в оволодінні просторовими уявленнями, в процесі мікро- і макроорієнтації та в словесному позначенні просторових відносин. Дослідники відмічають складності у формуванні уявлень у слабозорих учнів про форму, величину, просторове місцезнаходження предметів. Наголошують на обмежених можливостях дистанційного сприйняття та низькому рівні розвитку оглядових можливостей. Також А. Сизова та Г. Бредіс звертають увагу на уповільнений темп зорового аналізу в означеній категорії дітей [66].

Дітям з порушенням зором властива:

- своєрідність мовленнєвого розвитку (певне зниження динаміки в розвитку і накопиченні мовленнєвих засобів і виразних рухів, слабкий зв'язок мовлення з предметним змістом, особливості формування мовленнєвих

навичок, недостатній запас слів, що позначають ознаки предметів і просторові відносини, труднощі вербалізації зорових вражень тощо);

- наявність певних труднощів в оволодінні вербальними (фонематичний склад, словниковий запас, граматична будова) і невербальними (міміка, пантоміміка, інтонація) засобами спілкування;

- своєрідність комунікативної діяльності (труднощі сприйняття, інтерпретації та продукування інформації) [61].

Дітям зі слабким зором властиві труднощі, пов'язані з якістю виконуваних дій, автоматизацією навичок, здійсненням зорового контролю за виконуваними діями та операціями, в тому числі, пов'язаними з майбутньою професійною діяльністю.

Для слабозорих дітей характерним є зниження рівня розвитку мотиваційної сфери, регуляторних (самоконтроль, самооцінка, воля) і рефлексивних утворень (початок становлення «Я-концепції», розвиток самоставлення). У частини слабозорих школярів можливе формування наступних негативних якостей особистості: недостатня самостійність, безініціативність, утриманство.

Особливості психофізичного розвитку слабозорих дітей можуть спричинити швидке стомлення під час навчання. Це знижує їх загальну витривалість, психоемоційний стан, рухову активність.

Таким чином, особи з порушеннями зору поділяються на сліпих і слабозорих. Сліпота – це двостороння невиліковна втрата зору. Сліпі діти – це особи, в яких повністю відсутні зорових відчуттів або збережені світловідчуття, або є залишковий зір (з максимальною гостротою зору 0,04 на краще око, яке бачить із застосуванням звичайних засобів корекції – окулярів).

Слабозорі діти – це особи в яких гострота зору на краще око з використанням звичайних засобів корекції (окулярів) становить від 0,05 до 0,4. Слабозорими вважають також дітей з більш високою гостротою зору, але в яких є порушення зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору,

знижена точність, сповільненість огляду тощо). У порівнянні із сліпими, слабозорі діти є достатньо великою групою школярів.

Головною відмінністю сліпих дітей від слабозорих полягає в тому, що у останніх навіть при значному ступені порушення, зір залишається основним засобом сприйняття.

При зниженні зору у дитини в першу чергу страждають уявлення про предмети і явища навколишнього світу. У дітей важко формуються зорові образи, тому їх зоровим сприйняттям потрібно керувати. Це передбачає надання допомоги в обстеженні предметів – виділення складових частин, кольору, форми, величини, просторового розташування та інших істотних ознак. Констатується своєрідність розвитку мовлення, уваги, сприйняття та мисленнєвої діяльності. У пізнавальному процесі має брати участь не тільки зір, але і слух, нюх, дотик, смак.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам адаптації дітей із порушеннями зору до навчання в умовах спеціальної школи. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти наступних висновків:

1) педагогічні умови – це сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. Педагогічні умови диференціюються на декілька видів – організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови;

2) адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; вид взаємодії особистості із соціальним середовищем. Адаптація відбувається на трьох рівнях: фізіологічному, психологічному і соціальному. На фізіологічному рівні адаптація означає

здатність організму людини підтримувати свої параметри в межах, необхідних для нормальної життєдіяльності при зміні зовнішніх умов. На психологічному рівні адаптація забезпечує нормальну роботу всіх психічних структур при впливі зовнішніх психологічних чинників (прийняття зважених рішень, прогнозування розвитку подій тощо). Соціальна адаптація забезпечує пристосування людини до ситуації, соціального середовища за рахунок вміння аналізувати поточні соціальні ситуації, усвідомлення своїх можливостей у ситуації, вміння утримувати свою поведінку відповідно до очікувань і соціальних норм;

3) Особи з порушеннями зору поділяються на сліпих і слабозорих. Сліпота – це двостороння невиліковна втрата зору. Сліпі діти – це особи, в яких повністю відсутні зорових відчуттів або збережені світловідчуття, або є залишковий зір (з максимальною гостротою зору 0,04 на краще око, яке бачить із застосуванням звичайних засобів корекції – окулярів).

Слабозорі діти – це особи в яких гострота зору на краще око з використанням звичайних засобів корекції (окулярів) становить від 0,05 до 0,4. Слабозорими вважають також дітей з більш високою гостротою зору, але в яких є порушення зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору, знижена точність, сповільненість огляду тощо). У порівнянні із сліпими, слабозорі діти є достатньо великою групою школярів.

Головна відмінність сліпих дітей від слабозорих полягає в тому, що у останніх навіть при значному ступені порушення, зір залишається основним засобом сприйняття.

Значна частина дітей з порушеннями зору навчаються в спеціальних школах (школах-інтернатах) та інклюзивних класах загальноосвітніх закладів середньої освіти. Основним завданням в роботі з означеною категорією дітей є їхній гармонійний розвиток і повноцінне становлення, корекція (компенсація) порушень зору, розвиток здібностей дитини і здійснення її трудової підготовки, забезпечення такою освітою, яка б відповідала за обсягом і рівнем освіти школярів з нормо-типовим розвитком.

Програмовий матеріал для учнів з порушеннями зору ідентичний програмам для дітей з нормо-типовим розвитком, але розтягнутий у часі. Також означена категорія школярів вивчають низку специфічних навчальних дисциплін: рельєфне малювання, креслення, соціально-побутове та просторове орієнтування, лікувальна фізкультура, ритміка тощо.

У спеціальних школах учні з порушеннями зору можуть здобувати три рівні освіти: початкову (1-4 класи), базову середню (5-10 класи) та профільну середню освіту (11-13 класи).

У навчанні сліпих дітей використовують підручники й посібники рельєфно-крапковим шрифтом, широко впроваджуються тифлотехнічні засоби навчання, аудіо-посібники, спеціальні прилади для письма, перетворювачі світлових сигналів у звукові та тактильні тощо. У навчанні слабозорих учнів активно використовується підвищене освітлення, дозування зорових навантажень, підручники зі збільшеним шрифтом, зошити з особливим розлінуванням, обмежена кількість учнів у класі;

4) при зниженні зору в першу чергу в дитини страждають уявлення про предмети і явища навколишнього світу. У них важко формуються зорові образи, тому їхніми зоровим сприйняттям потрібно керувати. У цієї категорії дітей спостерігається своєрідність розвитку мовлення, уваги, сприйняття та мисленнєвої діяльності.

РОЗДІЛ 2.

ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ АДАПТАЦІЇ СЛАБОЗОРОЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

2.1. Діагностичні методики та рівні адаптованості слабозорих дітей до навчання в школі

Наше констатувальне дослідження як і будь-який експеримент переслідувало власну ціль і завдання. Метою констатувального експерименту магістерської роботи було визначення рівня адаптованості слабозорих дітей до навчання в умовах спеціального закладу середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети нами визначено наступні завдання:

- 1) визначити експериментальну базу, тобто визначитися зі спеціальним навчальним закладом, обрати дітей відповідної категорії та віку, визначитися з кількістю учасників експерименту та його датою проведення;
- 2) підібрати й адаптувати (за необхідності) діагностичні методики, які б дозволили об'єктивно встановити стан готовності слабозорих дітей до навчання в спеціальній школі;
- 3) визначити рівні адаптованості слабозорих дітей до навчання в спеціальному закладі освіти;
- 4) провести емпіричне дослідження, проаналізувати дитячі роботи та встановити рівень адаптації дітей з порушеннями зору до навчання в школі.

Експериментальною базою нашого дослідження було обрано комунальний заклад «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради. У цій школі навчається дві категорії учнів – діти з порушеннями зору та діти з інтелектуальними порушеннями. Саме слабозорі учні 1 класу в кількості 8 чоловік були залучені нами до констатувального експерименту. Цим школярам виповнилося 6-7 років.

Для об'єктивного визначення стану готовності слабозорих дітей молодшого шкільного віку до навчання в спеціальній школі нами було підібрано й адаптовано наступні діагностичні методики:

- 1) опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»;
- 2) тест Т. Марцинківської «Сходинок»;
- 3) проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на діагностичних методиках. Опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» допомагає систематизувати уявлення про дитину, яка починає навчатися в школі. Ця методика проста у використанні й складається з 46 тверджень. Усі твердження згруповані за певними чинниками поведінки дитини. До означених чинників відносяться:

- 1) батьківське ставлення;
- 2) неготовність до навчання в школі;
- 3) ліворукість;
- 4) невротичні симптоми;
- 5) інфантилізм;
- 6) гіперкінетичний синдром (надмірне розгальмування);
- 7) інертність нервової системи;
- 8) недостатня довільність психіки;
- 9) низька мотивація;
- 10) астеничний синдром;
- 11) порушення інтелектуальної діяльності.

Кожному чиннику відповідають свої критерії. Наприклад, за чинником 1 (батьківське ставлення) критерієм є «зв'язок батьків зі школою» (як часто бувають у навчальному закладі, як часто підтримують зв'язок з педагогами, чи цікавляться успіхами дитини в школі тощо). За чинником 2 (неготовність до навчання в школі) критеріями є «володіння елементарними навчальними навичками» (вміння рахувати, знання букв тощо); «знання дитиною

інформації, якою володіє більшість однолітків (знання днів тижня, пір року, казок тощо); «розвиток дрібної моторики» (відчуває складнощі при написанні літер, цифр, складність у написанні букв одного розміру тощо). Повна характеристика чинників і критеріїв опитувальника М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» представлена в додатку А.

Зауважимо, що така побудова чинників і критеріїв цієї методики дозволяє педагогу зорієнтуватися й визначити, який фактор (або група факторів) лежать в основі дезадаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти.

Методика роботи з опитувальником наступна. Педагог при роботі з опитувальником заповнює рядок в таблиці на кожну дитину, вставляючи відповідні бали (1 або 2), в залежності від номера питання. Максимальна сума балів – 70. Підрахувавши суму балів, яку набрав учень, визначається коефіцієнт дезадаптації (кількість балів розділити на 70 і помножити на 100).

Інтерпретація результатів наступна:

- показник до 14% є нормою;
- показник 15% – 40% свідчить про середній ступінь дезадаптації;
- показник понад 30% вказує на достатній ступінь дезадаптації;
- показник понад 40% свідчить про високий ступінь дезадаптації (діти, які набрали більше 40% потребують консультації психолога, психоневролога або інших фахівців).

Далі для розрахунку відсотка адаптації необхідно відняти з 100% відсоток дезадаптації і внести його у відповідну колонку. За необхідності визначення середнього показника дезадаптації, результати дітей узагальнюються.

Отже, за допомогою опитувальника М. Ковальнової і Н. Тарасенко, ми плануємо визначити рівень дезадаптації слабозорих першокласників.

Наступною діагностичною методикою, яка допоможе об'єктивно дізнатися про стан адаптації дітей з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти є тест Т. Марцинківської «Сходинки».

Методика призначена для виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює сама себе та як, на її думку, оцінюють її інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою. Тобто метою дослідження за цією методикою є визначення особливостей самооцінки дитини (як загального ставлення до себе), так і уявлень дитини про те, як її оцінюють інші особи.

Зауважимо, що тест Т. Марцинківської «Сходинок» має два варіанти використання: груповий та індивідуальний. Груповий варіант дозволяє оперативно виявити рівень самооцінки. При індивідуальному вивченні самооцінки є можливість виявити причину, яка сформувала (або формує) ту чи іншу самооцінку, щоб надалі в разі необхідності почати роботу з корекції труднощів, що виникають у дітей порушеннями зору.

Для проведення цього тесту необхідний малюнок сходинок, який надається дітям (дитині) з наступною інструкцією:

– груповий варіант: у кожного учасника є бланк з намальованими сходами, ручка або олівець; на класній дошці намальована драбинка. «Діти, візьміть червоний олівець і послухайте завдання. Ось сходинок. Якщо на ній розташувати всіх учнів, то тут (показати першу сходинок, не називаючи її номер) стоятимуть найкращі діти, тут (показати другу і третю) – хороші, тут (показати четверту) – ні хороші, ні погані школярі, тут (показати п'яту і шосту сходинок) – погані, а тут (показати сьому сходинок) – найгірші. На яку сходинок ти поставиш себе? Намалюй на ній позначку (кружок). Потім для цієї категорії дітей потрібно повторити інструкцію ще один раз.

– індивідуальний варіант: «Ось сходинок. Якщо на ній розташувати всіх учнів, то тут (показати першу сходинок, не називаючи її номер) стоятимуть найкращі школярі, тут (показати другу і третю) – хороші, тут (показати четверту) – ні хороші, ні погані учні, тут (показати п'яту і шосту сходинок) – погані, а тут (показати сьому сходинок) – найгірші. На яку сходинок ти поставиш себе? Поясни чому?».

Якщо педагог спостерігає певні труднощі з відповіддю, він повинен повторити інструкцію ще раз. При індивідуальній роботі з дитиною дуже

важливо створити атмосферу довіри, відкритості, доброзичливості. У дитини повинен бути бланк з намальованими сходинками, ручка або олівець.

Інтерпретація дитячих результатів за тестом Т. Марцинківської «Сходинки» наступна:

Сходинка 1 – завищена самооцінка;

Сходинки 2, 3 – адекватна самооцінка;

Сходинка 4 – занижена самооцінка;

Сходинки 5, 6 – низька самооцінка;

Сходинка 7 – різко занижена самооцінка.

Більш детально ця методика описана в додатку Б.

Отже, за допомогою тесту Т. Марцинківської «Сходинки» ми визначимо рівень самооцінки дитини та її уявлень про її оцінку іншими людьми.

Важливою діагностичною методикою визначення стану адаптації слабозорих першокласників до навчання в умовах спеціального закладу освіти є проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Зазначена методика дає можливість виявити у першокласників з порушеннями зору шкільні неврози на початковій стадії розвитку, з'ясувати причини і способи корекції. Аналіз намальованого дає можливість зробити певні припущення про ті труднощі, які виникли у дітей в процесі навчальної діяльності.

Зауважимо, що для багатьох дітей адаптація до школи є складним випробуванням. Слабозора дитина стикається з низкою проблем, які вона не в силах вирішити самостійно. У результаті у неї можуть виникнути шкільні неврози. Рання діагностика, корекція і профілактика шкільних неврозів залишаються актуальною і надзвичайно важливою проблемою. У дітей це проявляється в різних формах неадекватного психологічного захисту.

Невизначеність стимульного матеріалу в методиці «Школа звірів», атмосфера доброзичливості і відсутність оціночних суджень дозволяють дитині розкритися найглибше. До того ж малювання для молодших школярів

є звичною та цікавою справою. Аналіз зображеного дає можливість зробити деякі припущення про ті труднощі, які виникли у дітей в процесі навчальної діяльності.

Проективна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» може проводитися як в груповий, так і в індивідуальній формі.

Дитині (або дітям) роздають папір і кольорові олівці. На початку діагностування педагог промовляє: «Зараз ми з вами зробимо надзвичайну подорож у чарівний ліс. Сядьте зручно, розслабтеся, закрийте очі. Уявіть, що ми опинилися на сонячній лісовій галявині. Послухайте, як шумить листя над головою, м'яка трава торкається ваших ніг. На галявинці ви бачите «Школу звірів». Подивіться навколо. Які звірі навчаються в цій школі? А який звір у ній вчитель? Чим займаються учні? А якою твариною ви бачите себе? Що ви при цьому відчуваєте? Проживіть ці почуття в собі. Ви можете ще деякий час побути в цій «Школі звірів», поки я буду рахувати до 10, а потім відкрийте очі.

Після цього педагог інструктує дитину (дітей): Ви побували в «Школі звірів». А тепер візьміть олівці і папір і спробуйте намалювати те, що бачили.

У цій методиці інтерпретація здійснюється за декількома показниками:

- положення малюнка на аркуші;
- контури фігур;
- натиск;
- наявність деталей, відповідних органів чуття (очі, вуха, рот);
- аналіз якості та взаємодії персонажів;
- характер відносин між твариною-вчителем і твариною, яка зображує дитину;
- зображення навчальної діяльності;
- кольорова гамма.

Більш детально означена методика описана в додатку В.

Отже, проективна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» дозволить нам об'єктивно визначити наявність шкільних неврозів у дитини з

порушеннями зору, як одного із показників адаптації учня до навчання в спеціальній школі.

Для об'єктивного визначення рівня адаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти нами було визначено три рівні:

- високий;
- середній;
- низький.

При високому рівні адаптації слабозорий першокласник позитивно ставиться до навчання в школі. Адекватно сприймає вимоги, які йому пред'являють педагоги та школярі. Навчальний матеріал засвоює легко; глибоко і повно оволодіває програмним матеріалом; вирішує ускладнені завдання, старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя, виконує доручення без зовнішнього контролю; проявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи (завжди готується до всіх уроків). Може вирішувати завдання підвищеної складності. Володіє навичками самоосвітньої діяльності. Відповідально ставиться до виконання доручень вчителя. Має друзів в класі. Немає проблем зі здоров'ям. Громадські доручення виконує охоче й сумлінно; займає в класі сприятливе статусне положення.

Середній рівень характеризується достатньо довгим звиканням слабозорої дитини до навчання в 1 класі спеціальної школи. Процес адаптації триває орієнтовно 2-3 місяці, дитина не відчуває негативних переживань від її відвідування. У таких першокласників бувають незначні перепади настрою, фіксується втома. На цьому рівні адаптації, дитина розуміє наочне пояснення вчителя, засвоює основний матеріал навчальних програм. Вирішує типові завдання, характеризується посидючістю та уважністю. Сумлінно виконує вказівки вчителя, але під його контролем. Підтримує дружні стосунки з багатьма однокласниками.

При низькому рівні адаптації, першокласник негативно або індиферентно ставиться до школи; нерідкі скарги на стан здоров'я. У нього домінує пригнічений настрій. Часто фіксуються порушення дисципліни. Навчальний матеріал засвоює фрагментарно; самостійна робота з підручником утруднена; при виконанні самостійних навчальних завдань не виявляє інтересу; до уроків готується нерегулярно, необхідні постійний контроль, систематичні нагадування і спонукання з боку вчителя і батьків; Така дитина може зберігати працездатність і увагу при подовжених паузах для відпочинку. Для розуміння нового матеріалу й розв'язання задач за зразком таким школярам потрібна значна навчальна допомога вчителя і батьків. Громадські доручення виконує під контролем, без особливого бажання, пасивний; близьких друзів не має, знає по іменах і прізвищах лише частину однокласників.

Вважаємо виділити ще один, якісно інший рівень – шкільна дезадаптація. Це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання, поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку тощо. У цих дітей констатують порушеннями соматичного і психічного здоров'я, що може бути визначальним фактором низького рівня розвитку процесів узагальнення, функцій уваги інших психічних процесів і властивостей, що входять в виділені показники адаптації.

Таким чином, базою констатувального експерименту було визначено комунальний заклад «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат І-ІІІ ступенів» Черкаської обласної ради в якому здобувають освіти діти з порушеннями зору та діти з інтелектуальними порушеннями.

Для об'єктивного визначення стану адаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти нами було підібрано й адаптовано наступні діагностичні методики: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської

«Сходинки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів». Кожна методика мала власну систему та критерії оцінювання.

Стан адаптації слабозорих дітей до навчання в умовах спеціальної школи нами визначався за рівнями – високим, середнім та низьким. Неадекватні механізми пристосування дитини до школи у формі порушень навчання, поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку трактуватимуться в нашому дослідженні як шкільна дезадаптація.

2.2. Результати констатувального дослідження

Констатувальне дослідження було проведене у вересні – на початку жовтня 2020-2021 навчального року з учнями 1-го класу комунального закладу «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради. Діти, які прийняли участь в констатувальному експерименті є слабозорими школярами віком від 6 до 7 років. Кількість першокласників долучених до педагогічного експерименту – 8 осіб.

Перед початком констатувального діагностування ми ознайомилися із листами здоров'я, станом захворюваності першокласників означеної категорії та поспілкувалися з батьками й вихователями про наявність у слабозорих дітей психосоматичних симптомів дезадаптації.

Але головним діагностичним інструментом для об'єктивного визначення адаптованості слабозорих дітей молодшого шкільного віку до навчання в спеціальному закладі освіти були наступні методики: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації», тест Т. Марцинківської «Сходинки» та проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Аналіз відповідей дітей за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» продемонстрував відсутність дітей з дезадаптацією. За цим опитувальником не було встановлено таких школярів, які б використовували неадекватні механізми пристосування до школи (систематичне порушення поведінки на уроці та перервах, постійні конфліктні відносини з однокласниками, високий рівень агресивності тощо).

Всі показники за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко відповідали нормі. Щодо показників норми зазначимо, що в 25 % слабозорих учнів було зафіксовано пасивне (у деяких ситуаціях – негативне) відношення до школи, спостерігалось нервування перед початком занять. Достатньо часто у цих дітей фіксувався пригнічений стан, відсутність мотивації до навчання, часті відволікання. Означені слабозорі школярі потребують постійного спонування до навчання з боку вчителя. У них було відмічено низьку працездатність і швидко втомлюваність. Навіть виконання вправи за зразком не завжди вдавалося цим школярам, вони постійно шукали підтримки від вчителя або чекали на допомогу педагога.

Означена характеристика учнівських результатів свідчить про низький рівень адаптованості у 25 % слабозорих учнів першого класу.

Решта слабозорих першокласників, тобто 75 % дітей, за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» мають середній рівень адаптованості дітей до навчання в спеціальній школі. Ці школярі достатньо тривалий час звикають до навчальної діяльності, ситуації в класі, вимог вчителя тощо. У цих дітей бувають незначні перепади настрою, після декількох уроків у них фіксується втома. Діти розуміють наочне пояснення вчителя, добре засвоюють найбільш важливі поняття. Зазначена категорія першокласників може розв'язувати типові завдання. Вони посидючі та можуть довільно регулювати своєю увагою. Означена категорія дітей, в переважній більшості, сумлінно виконують вказівки вчителя, але під його контролем. Ці діти мають добрі стосунки з однокласниками та іншими молодшими школярами.

Вище описана характеристика 75 % слабозорих першокласників свідчить про середній рівень адаптованості до навчання в школі.

Отже, на констатувальному етапі за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» 25 % дітей з порушеннями зору мають низький рівень адаптації, а 75 % слабозорих першокласників мають середній рівень адаптації до навчання в умовах спеціального закладу освіти.

За цим опитувальником дітей з високим рівнем адаптації немає. Також немає учнів першого класу з дезадаптацією (див. рис. 2.1).



Рис. 2.1. Рівень адаптованості слабозорих учнів до навчання в спеціальній школі за опитувальником М. Ковальнової та Н. Тарасенко на констатувальному етапі дослідження

Перш ніж приступити до аналізу учнівських робіт за тестом Т. Марцинківської «Сходинок» зазначимо, що високому рівню дорівнюватимуть малюнки, де діти себе зобразили на 2 і 3 сходинках

(адекватна самооцінка); середньому рівню дорівнюватимуть малюнки, де діти намалювали себе на 1 ста 4 сходинках (сходинка 1 – завищена самооцінка; сходинка 4 – занижена самооцінка); низькому рівню дорівнюватимуть малюнки, де слабозорі першокласники зобразили себе на 5 і 6 сходинках (низька самооцінка). Рівню дезадаптації відповідатиме малюнок, на якому дитина зобразила себе на 7 сходинці (різко занижена самооцінка).

Аналіз учнівських робіт дав можливість прийти до наступних висновків:

– адекватна самооцінка виявлена в 12,5 % слабозорих першокласників. Ця категорія школярів отримала високий рівень. У зазначеної категорії учнів сформовано позитивне ставлення до себе. Ці діти адекватно вміють оцінювати себе і свою діяльність. У них нормальний варіант розвитку самооцінки;

– завищена та занижена самооцінка виявлена в 62,5 % слабозорих школярів. У цих дітей середній рівень адаптації. Частина цих школярів мають певні, ситуативні психологічні проблеми, деякі з них ситуативно конфліктують з однокласниками, частина учнів не завжди розуміють пояснення та вимоги вчителя, що також може спричинити заниження (завищення) власної самооцінки. У деяких школярів трапляються певні непорозуміння з батьками в сім'ї, що також може спричинити занижену самооцінку;

– низька самооцінка виявлена в 25 % учнів з порушеннями зору. Ми виставили цим школярам низький рівень адаптації. Ці першокласники не впевнені в своїх силах. Вони негативно відносяться до себе, у них підвищена тривожність, відсутність мотивації до спілкування, вони, як правило, не користуються авторитетом у своїх однолітків. Ці діти не проявляють активності в навчальній, ігровій, комунікативній та потребово-мотиваційних сферах.

Отже, на констатувальному етапі за тестом Т. Марцинківської «Сходинок» – 12,5 % слабозорих учнів мають адекватну самооцінку, що відповідає високому рівню адаптації; 62,5 % слабозорих школярів мають завищену та занижену самооцінку, що відповідає середньому рівню адаптації; 25 % слабозорих дітей мають низьку самооцінку, що відповідає низькому рівню адаптації (див. рис. 2.2).

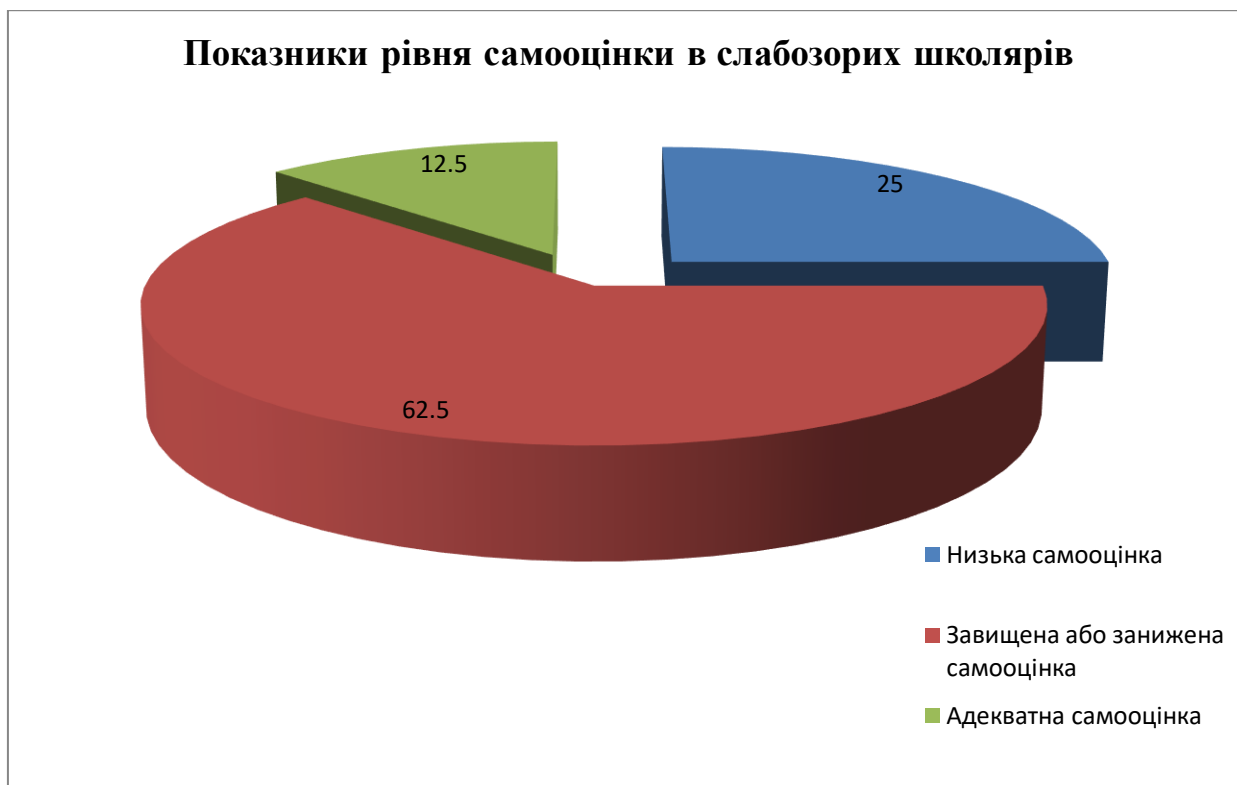


Рис. 2.2. Рівень самооцінки слабозорих школярів за тестом Т. Марцинківської «Сходинок» на констатувальному етапі дослідження

Аналіз учнівських відповідей за проективною методикою К. Гайдар і М В'юнової «Школа звірів» дала змогу визначити труднощі, які виникають у дітей у процесі навчальної діяльності та з'ясувати шкільні неврози в означеної категорії учнів. Аналізуючи відповіді слабозорих першокласників за такими критеріями, як «положення малюнка на аркуші», «контури фігур», «натиск», «наявність деталей, відповідних органів чуття (очей, вух, рота)», «аналіз якості та взаємодії персонажів», «характер відносин між твариною-

вчителем і твариною, що зображує дитину», «зображення навчальної діяльності» та «колірна гамма» зазначимо, що ознак шкільних неврозів слабозорих дітей, які прийняли участь в констатувальному експерименті не було виявлено.

Щодо показників у нормі зазначимо, що 12,5 % школярів, на нашу думку, мають високий рівень адаптованості. Зокрема ці учні розташували свої малюнки на середній лінії, що відповідає нормі. На своїх малюнках ці школярі намалювали інших дітей, що свідчить про бажання комунікації, спілкування з цими учнями. Відсутність ліній між зображуваними дітьми говорить про сприятливі взаємини з однокласниками. На малюнках була зображена учитель, яка вчить дітей, що свідчить про сформованість навчальної діяльності, як провідного типу. Кольорова гама малюнків була яскравою, життєрадісною, що свідчить про благополучний емоційний стан дитини в школі.

50 % учнів з порушеннями зору, на наше переконання, мають середній рівень адаптованості до навчання в спеціальній школі. Їхні малюнки розташовувалися ближче до верхнього краю аркуша, що свідчить про високу самооцінку, невдоволення своїм становищем у колективі, недостатністю визнання з боку оточуючих. Частина дітей цього рівня розмістила свої малюнки в нижній частині аркуша, що свідчить про невпевненість у собі, низьку самооцінку. У контурах фігур спостерігалися затемнення ліній, що вказує на певну закритість, захист від учнівського колективу. Також можемо говорити про складнощі в цих учнів у побудові контактів зі своїми однокласниками та вчителем. У зображенні навчальної діяльності цих дітей бачимо учнів за партами, але персона вчителя відсутня, що свідчить часткове формування навчальної діяльності та підготовки до навчання в школі. На нашу думку, частина дітей цього рівня сприймають школу ще, як дитячий садок, але з новими членами колективу та вихователями.

37,5 % слабозорих школярів перебувають на низькому рівні адаптованості до навчання в спеціальній школі. У їхніх малюнках

спостерігаються різноманітні щити, голки, зуби, панцирі, зброя тощо, що вказує на певні прояви страху, агресивності та тривоги. У багатьох місцях малюнків цих дітей є сильні натиски, що свідчить про певну напруженість і тривогу. У малюнках практично не зображені інші діти, що трактується нами, як відсутність адекватної комунікації з однокласниками та ровесниками. Також у переважній більшості малюнків цих школярів не зображується навчальна діяльність, що вказує на низький рівень готовності цих першокласників до навчання в школі та не сформованість навчальної діяльності як провідної.

Отже, на констатувальному етапі за проективною методикою К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» ознак шкільних неврозів у досліджуваних дітей не було виявлено. Їхні показники відповідали нормі. У межах норми слабозорі школярі диференціювалися на три групи – діти з високим рівнем адаптації до навчання в школі (12,5 %), учні з середнім рівнем адаптації до навчання в школі (50 %) та школярі з низьким рівнем адаптації до навчання в школі (37,5 %) (див. рис. 2.3).

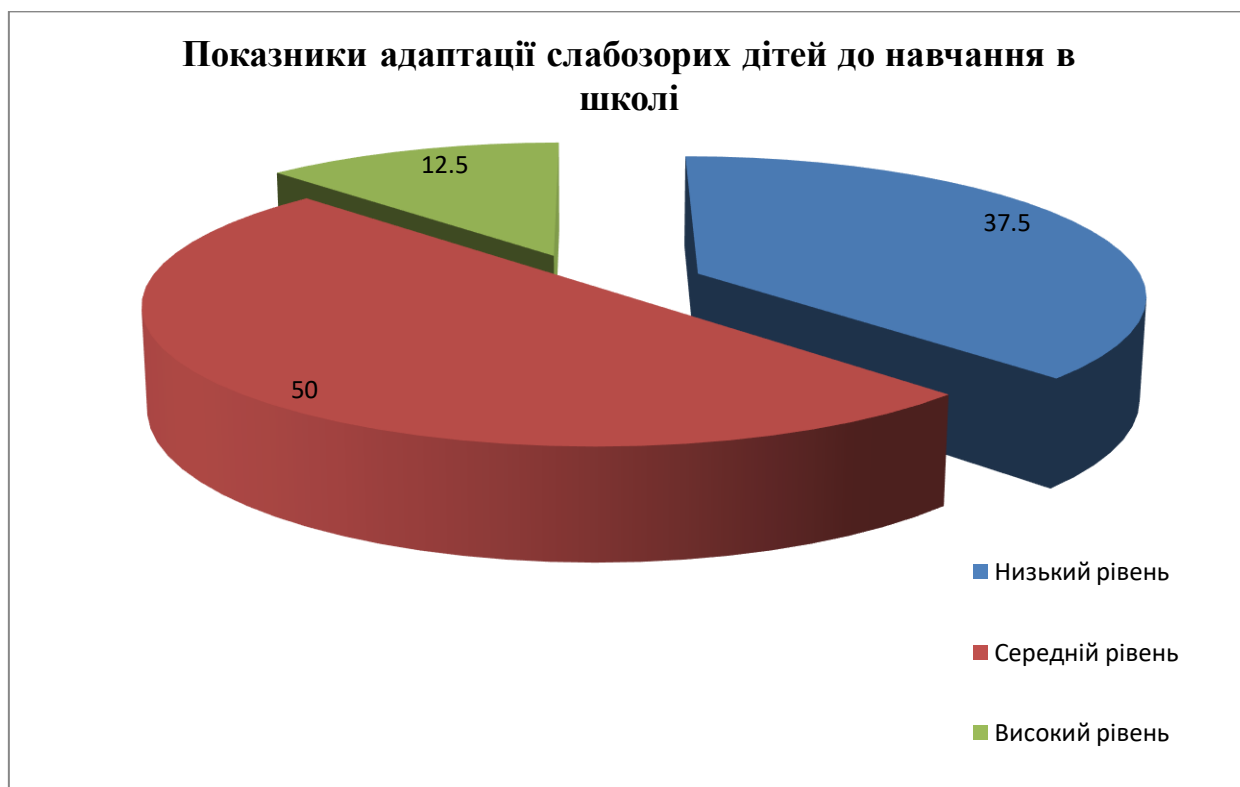


Рис. 2.3. Рівень адаптації слабозорих школярів до навчання в школі за методикою К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» на констатувальному етапі дослідження

Для узагальнення результатів слабозорих першокласників за всіма діагностичними методиками ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість методик і отримали середні дані (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники адаптації слабозорих школярів до навчання в спеціальній школі на констатувальному етапі

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»	25	75	0
Тест Т. Марцинківської «Сходинки»	25	62,5	12,5
Проективна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів»	37,5	50	12,5
Узагальнений показник	29,2	62,5	8,3

Як бачимо, узагальнені показники діагностування адаптованості слабозорих школярів до навчання в школі свідчать про те, що на початок навчального року 29,2 % дітей не готові до навчання в школі й перебувають на низькому рівні адаптованості до навчання в спеціальній школі. Значна частина дітей цієї категорії (62,5 %) готова до нового типу діяльності, але в

них виникають ситуативні конфлікти, страхи, тривоги й непорозуміння, тому вони перебувають на середньому рівні адаптації до шкільних умов. 8,3 % дітей з радістю й готовністю сприйняли зміни в своєму житті, ці діти готові до навчання, вони комунікують з однолітками й вчителем, вмотивовані й мають позитивні емоції від навчальної діяльності. Означена категорія дітей має високий рівень адаптації до навчання в умовах спеціального закладу освіти (див. рис. 2.4).

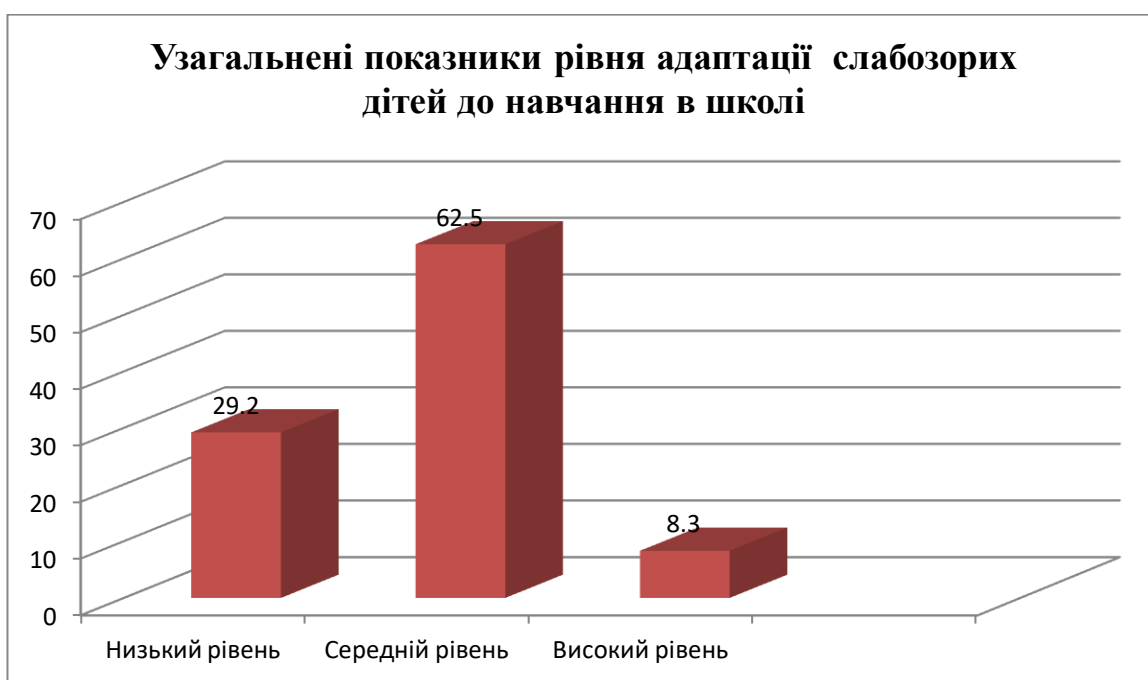


Рис. 2.4. Рівень адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальній школі на констатувальному етапі дослідження

Таким чином, у констатувальному дослідженні взяло участь 8 слабозорих учнів 1 класу Черкаської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів Черкаської обласної ради.

У констатувальному експерименті були використані: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації», тест Т. Марцинківської «Сходишки» та проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Узагальнені показники діагностування рівня адаптації слабозорих школярів до навчання в умовах спеціальної школи показали, що 29,2 % дітей означеної категорії перебувають на низькому рівні, 62,5 % учнів мають середній рівень та 8,3 % слабозорих школярів мають достатній рівень.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений вивченню стану адаптації слабозорої дитини до навчання в спеціальній школі. У результаті проведеної роботи було визначено:

1) для об'єктивного діагностування стану адаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти нами було підбрано й адаптовано наступні діагностичні методики: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської «Сходінки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів». Кожна методика мала власну систему та свої критерії оцінювання.

Стан адаптації слабозорих дітей до навчання в умовах спеціальної школи нами визначався за рівнями – високим, середнім та низьким. Неадекватні механізми пристосування дитини до школи у формі порушень навчання, поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку трактуватимуться в нашому дослідженні як шкільна дезадаптація;

2) до констатувального експерименту було залучено 8 слабозорих школярів віком 6-7 років, які навчаються в 1 класі комунального закладу «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради;

3) узагальнені показники діагностування рівня адаптації слабозорих школярів до навчання в умовах спеціальної школи показали, що 29,2 % дітей

означеної категорії перебувають на низькому рівні, 62,5 % учнів мають середній рівень та 8,3 % слабозорих школярів мають достатній рівень.

РОЗДІЛ 3.

ФОРМУВАННЯ АДАПТИВНО-РОЗВИВАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СЛАБОЗОРИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

3.1. Програма організації процесу адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі

Перший клас школи – це один з найбільш істотних критичних періодів в житті кожної дитини, особливо першокласника з порушеннями зору. Вступ до школи нерідко призводить до виникнення емоційно-стресової ситуації.

Завдання, що стоїть перед педагогічним колективом будь-якого спеціального закладу середньої освіти – це створення максимально сприятливих умов для адаптації першокласників до умов школи.

Адаптація, тобто пристосування, звикання до нових умов є складним і часто тривалим процесом у житті першокласника. Вона залежить як від індивідуальних властивостей особистості, так і від допомоги оточуючих.

На нашу думку, для ефективної адаптації слабоворих першокласників до умов навчання в спеціальній школі необхідно розробити відповідну програму. У цій програмі мають бути враховані індивідуальні й типові особливості розвитку дітей з порушеннями зору. Зазначена програма повинна бути комплексною й долучати до цього важливого процесу не тільки вчителя й вихователя 1 класу, але й шкільного психолога, соціального педагога, адміністрацію навчального закладу, медичний персонал, педагогів-предметників та батьків.

Нами була розроблена така програма. Її мета – організувати навчально-виховний процес першокласників з урахуванням індивідуальних і вікових особистостей слабоворої дитини в адаптаційний період в умовах спеціальної школи.

Планований результат застосування програми – це створення комфортних і сприятливих умов навчально-виховного процесу, які б сприяли успішній і швидкій адаптації першокласників з порушеннями зору до спеціального навчального закладу.

Згідно розробленої програми основними показниками успішної адаптації першокласників з порушеннями зору є:

- збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей;
- встановлення контакту з учнями, з учителем;
- формування адекватної поведінки;
- оволодіння навичками навчальної діяльності [59].

Індикаторами труднощів процесу адаптації до школи будуть негативні зміни в поведінці дитини. Це можуть бути:

- надмірне збудження, навіть агресивність;
- загальмованість;
- депресія;
- страх, небажання йти в школу тощо.

На нашу думку, на перебіг адаптації першокласників з порушеннями зору впливають різні чинники. До числа найбільш сприятливих чинників відносять такі:

- адекватна самооцінка свого становища дитиною;
- правильні методи виховання в сім'ї;
- відсутність в сім'ї конфліктних ситуацій;
- сприятливий статус в групі однолітків та інші.

До числа несприятливих факторів, що негативно впливають на адаптацію до спеціальної школи, відносять такі:

- неправильні методи виховання в сім'ї;
- функціональна неготовність до навчання в школі;
- незадоволеність із спілкуванням з дорослими;
- неадекватне усвідомлення свого становища в групі однолітків та інше.

Під час розроблення програми ми звертали увагу на фізіологічні аспекти розвитку дитини з порушеннями зору, беручи до уваги ті факти, що при несприятливому перебігу адаптації у дітей зазначеної категорії сповільнюється зріст, падає маса тіла, підвищується захворюваність (у першокласників показник по захворюваності може в 2 рази перевищувати аналогічні показники у більш старших школярів).

За нашою програмою, діяльність педагогічного колективу спеціального закладу середньої освіти з організації сприятливого адаптаційного середовища на переході від дошкільної до початкової шкільної освіти спрямоване на створення таких психолого-педагогічних умов, як:

- 1) організація режиму шкільного життя першокласників;
- 2) створення предметно-просторового середовища;
- 3) організація оздоровчо-профілактичної роботи;
- 4) організація навчально-пізнавальної діяльності слабозорих першокласників у адаптаційний період;
- 5) організація позаурочної життя першокласників;
- 6) взаємодія з учасниками освітнього співтовариства;
- 7) вивчення соціально-психологічної адаптації дітей до школи.

Вважаємо більш детально зупинитися на зазначених психолого-педагогічних умовах ефективної адаптації дітей з порушеннями зору до навчання у спеціальній школі.

Відповідно до програми адаптації слабозорих дітей, організація режиму навчальної діяльності першокласників передбачає оптимальний річний календарний навчальний графік, що дозволяє ефективно чергувати навчальну діяльність і відпочинок першокласників.

Відповідно до цієї умови, слабозорі першокласники повинні навчатися в першу зміну з 8.00, п'ять днів на тиждень з максимальним навчальним навантаженням в 21 годину.

Також необхідно дотримуватися так званого «сходинкового» режиму, згідно якого нарощування навчального процесу повинно відбуватися

поступово: у вересні-жовтні проводяться щодня тільки по три уроки по 35 хвилин кожен, а з другої чверті – по 4 уроки тривалістю по 35 хвилин.

За програмою, варто враховувати біоритмологічні особливості розумової та фізичної працездатності слабозорих першокласників, тому дуже важливо організувати «легкий» день в середині навчального тижня.

Тривалість всіх уроків у першому класі повинна тривати 35 хвилин.

Важливим є дотримання всіх санітарно-гігієнічних вимог у тих приміщеннях де навчаються першокласники з порушеннями зору (режим провітрювання кабінету, освітленість класної кімнати, збільшені літери в підручниках тощо).

За програмою, відповідно до організації режиму шкільного життя першокласників з порушеннями зору, адміністрація школи й педагогічний колектив повинні забезпечити кожному дитину зручним робочим місцем за партою або столом відповідно до зросту і стану зору. Для дітей зі складними порушеннями зору парти, незалежно від їх зросту, ставляться першими поруч з вікном.

Парти в класних кімнатах розташовуються так, щоб можна було організувати фронтальну, групову та парну роботу учнів на уроці. В умовах спеціальної школи-інтернату, підручники та дидактичні посібники для першокласників зберігаються в класній кімнаті.

Важливим напрямком у нашій програмі є організація навчально-пізнавальної діяльності слабозорих першокласників в адаптаційний період, а саме, з огляду на особливості першокласників із порушеннями зору, урок будується інакше, ніж в наступних класах початкової школи. На уроках в 1 класі повинно бути два структурних елементи: організаційний момент і основна частина.

Організаційний момент використовується для навчання слабозорих дітей вмінню організувати робоче місце (дістати підручник, розкласти касу букв, розташувати на парті правильно і зручно зошит тощо). Тут потрібна терпляча, тривала робота, в основі якої лежить покрокова інструкція вчителя,

яка докладно пояснює, що і як робити (використовується прийом промовляння послідовності дій).

Основна частина уроку – складається з декількох взаємопов'язаних між собою елементів в яких діти застосовують різні види діяльності. Особлива увага приділяється використанню ігор як структурної частини уроку. Необхідно використовувати в якості дидактичних ігор не тільки ігри з правилами, які сприяють формуванню нової провідної діяльності – навчальної, а й рольові ігри, які сприяють розвитку творчих здібностей, основа яких – уява [31; 32; 33; 34].

Зауважимо, що домашні завдання слабозорим учням в першому класі не задаються.

Важливе адаптаційне значення відіграє контроль і оцінка результатів навчання школярів з порушеннями зору. За програмою, цим дітям не виставляються оцінки за бальною системою. Оціночна діяльність педагогів спрямована на те, щоб стимулювати навчально-пізнавальну діяльність першокласників означеної категорії. У кожного вчителя є «скарбничка» контрольно-оціночних прийомів і засобів, серед яких поширеними є такі, як лінійка Рубінштейна-Дембо, листи індивідуальних досягнень тощо.

Також, протягом навчання першого семестру контрольні роботи із слабозорими школярами не проводяться. За програмою, підсумкові контрольні роботи необхідно провести в кінці навчального року в кінці квітня – на початку травня.

Важливе значення в успішній адаптації першокласників відіграє індивідуальна робота із слабозорими учнями. Згідно програми адаптації, в процесі навчання важливо враховувати індивідуальні особливості дитини. Учні різні. Частина першокласників має несформованість шкільно-значущих функцій. У багатьох з слабозорих учнів констатується швидка втомлюваність та складність у самостійній організації навчальної діяльності дітьми цієї категорії без зовнішнього контролю.

Серед слабозорих першокласників діти мають різні рівні інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-вольового розвитку, тому за адаптаційною програмою передбачається застосування різних форм індивідуальної диференційованої роботи в першому класі, а саме:

- завдання різного ступеня складності;
- спеціально підібрані загально-розвиваючі вправи на розвиток мислення, мовлення, уваги, пам'яті тощо;
- можливість об'єднувати дітей у пари, групи, щоб колективно вирішити ту чи іншу логічну або творчу задачу;
- пропонується дітям на уроці додатковий матеріал, який створює сприятливий інтелектуальний і емоційний фон навчання тощо.

Відповідно до програми адаптації, важливу роль в ефективному пристосуванні слабозорого школяра відіграє позаурочна діяльність першокласників. Цей вид діяльності організовується відповідно до інтересів і побажань дітей зазначеної категорії та їхніх батьків. Мета позакласної діяльності – адаптація першокласників до школи.

Завдання є:

- підвищення навчальної мотивації;
- підвищення самооцінки в учасників групи;
- підвищення загальної комунікативної культури учнів.

Очікуваним результатом групової роботи є підвищення шкільної мотивації, зниження тривожності, пов'язаної з різними аспектами шкільного життя, до рівня, відповідного віковій нормі, підвищення самооцінки слабозорих учнів, розвиток культури спілкування, в результаті яких досягається основна мета – успішна адаптація першокласників означеної категорії до школи.

Позакласна діяльність першокласників – це орієнтовно 30 тематичних занять різної форми. Частота занять – один раз в тиждень, тривалість – 30-45 хвилин.

При реалізації позакласної діяльності з першокласниками, які мають порушення зору, необхідно дотримуватися наступних принципів:

1. Принцип єдності вікового і індивідуального розвитку. Даний принцип передбачає індивідуальний підхід до дитини в контексті специфіки її особистісного та вікового розвитку.

2. Принцип єдності діагностики і корекції. Завдання корекційної роботи з дітьми можуть бути поставлені тільки на основі діагностики і оцінки найближчого, ймовірного прогнозу розвитку, який визначається виходячи із зони найближчого розвитку дитини.

3. Діяльнісний принцип здійснення корекції. Цей принцип визначає вибір засобів, шляхів і способів досягнення поставленої мети. Діяльнісний принцип заснований на визнанні того, що саме активна діяльність самої дитини є рушійною силою розвитку, і що провідна діяльність найбільшою мірою сприяє розвитку дитини в даному періоді онтогенезу.

Цей принцип передбачає проведення психолого-педагогічної корекційної роботи, через організацію відповідних видів діяльності самого учня у співпраці з дорослим.

4. Принцип підходу в корекційній роботі до кожного школяра, як до обдарованої дитини. Цей принцип означає, що діти, з якими проводиться психокорекційна робота, не повинні сприйматися як діти «другого сорту». Мобілізація рушійних сил розвитку у дитини відбувається тоді, коли вона відчуває, що дорослий вірить в неї, довіряє їй, підключає її до розв'язання важливих проблем.

Ключовими моментами успішності роботи слабозорих школярів на початковому етапі навчання є:

– першокласнику потрібна допомога, в тому, щоб прийняти, зрозуміти і усвідомити нові вимоги школи, йому потрібна підтримка для того, щоб він легко прийняв нову роль учня;

– в перший час робота повинна бути спрямована не на навчання письму і рахунку, а на прийняття і привчання дитини до режиму дня і дотримання санітарно-гігієнічних норм.

Означена категорія дітей повинна активно залучатися до позашкільних і позакласних заходів з метою залучення їх до шкільних традицій. Необхідно зазначити, що виховні заходи в 1 класі повинні проводитися в ігровій формі (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, спортивні та інші).

Важливо залучати дітей до участі в шкільних святах, екскурсіях, виставках дитячої творчості, концертах тощо.

Однією із провідних умов успішної адаптації слабозорих першокласників є тісна співпраця учасників освітнього процесу. Вчителі на методичних об'єднаннях повинні обговорювати шляхи ефективної адаптації слабозорих першокласників до умов спеціальної школи. До цього процесу повинні долучатися шкільний психолог, соціальний педагог, медичний персонал та інші фахівці.

Дуже важливим є питання налагодження тісних ділових стосунків з батьками. В умовах школи-інтернату це переважно телефонний зв'язок, але в умовах звичайної школи, педагог працюючи з батьками слабозорих першокласників повинен:

- поспілкуватися з батьками напередодні навчання дитини в школі (перша зустріч повинна відбутися раніше 1 вересня);
- вивчити умови життя дитини в сім'ї;
- підтримувати щоденні контакти з батьками під час приходу і відходу дитини зі школи;
- обладнати біля класу чи в класі «Куточок для батьків»;
- колективні та індивідуальні консультації для батьків;
- батьківські збори;
- спільна діяльність педагогів і батьків з організації життя першокласників в школі та інші.

За програмою, важливу роль в період адаптації першокласників відіграє психолого-педагогічний консилиум. Це один з напрямків роботи психолога і педагогів під час адаптаційного періоду. У завдання консилиуму входить виявлення причин відхилень у поведінці та навчанні дітей, що ускладнюють їхню соціально-психологічну адаптацію. Психолого-педагогічний консилиум виробляє рекомендації специфіки роботи з окремими учнями для педагогів і батьків.

Щодо такої психолого-педагогічної умови, як вивчення соціально-психологічної адаптації дітей до школи, згідно нашої програми потрібно використовувати такі діагностичні методики, як опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації», тест Т. Марцинківської «Сходинки» та проєктивна методика К. Гайдар і М В'юнової «Школа звірів». За необхідності можливе застосування й інших діагностичних методик.

Більш детально програма адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальній школі представлена в додатку Д. У цьому додатку наведені такі розділи, як «Організаційна робота», «Робота з педагогічним колективом», «Робота з учнями» та «Робота з батьками».

Для покращення самопочуття дітей в період адаптації до школи бажано, щоб педагог забезпечила виконання наступних умов:

1. Не перезавантажувати дитини великим обсягом домашньої роботи. У першому класі основне завдання педагога – це допомогти в успішній адаптації до нових умов життя.

2. В якості домашніх завдань повинні виступати тільки ті завдання, з якими дитина в змозі впоратися самостійно.

3. Уроки в школі доповнюйте короткими іграми, фізкультхвилинками, прогулянками на свіжому повітрі.

Таким чином, для успішної адаптації слабозорих першокласників до навчання в умовах спеціальної школи нами була розроблена відповідна програма. За нею виділено показники успішної адаптації та індикатори труднощів адаптаційного процесу.

Основними показниками успішної адаптації першокласників з порушеннями зору є збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей; встановлення контакту з учнями, з учителем; формування адекватної поведінки; оволодіння навичками навчальної діяльності. Індикаторами труднощів процесу адаптації є надмірне збудження, агресивність; загальмованість; розгальмованість; депресія; страх, небажання відвідувати школу тощо.

За програмою, для ефективної адаптації слабозорих першокласників необхідно дотримуватися наступних психолого-педагогічних умов: організація режиму шкільного життя першокласників; створення предметно-просторового середовища; організація оздоровчо-профілактичної роботи та навчально-пізнавальної діяльності; організація позаурочної життя першокласників; взаємодія з батьками, шкільним психологом та іншими педагогами; діагностування процесу адаптації дітей до школи.

3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Формувальний експеримент проводився нами в 1 семестрі 2020-2021 навчального року й тривав 4 місяці, з вересня до кінця грудня. Базою формувального експерименту був 1-й клас комунального закладу «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради.

У формувальному експерименті взяло участь 8 слабозорих першокласників віком 6-7 років.

Згідно розробленої нами програми адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти проводилися організаційні заходи, робота із педагогічним колективом, учнями та батьками.

Під час адаптаційного періоду слабозорих першокласників ми намагалися дотримуватися найбільш важливих умов ефективного пристосування дітей зазначеної категорії:

- поєднувати словесні методи навчання з практичними та наочними;
- дотримуватися охоронно-педагогічного режиму слабозорих першокласників (підвищене освітлення, дозування зорових навантажень, підручники зі збільшеним шрифтом, зошити з особливим розлінуванням, обмежена кількість учнів у класі тощо);
- організація доброзичливої атмосфери в місцях перебування першокласників (класне приміщення, спальня, їдальня, бібліотека тощо);
- залучення дітей до активної позаурочної діяльності за інтересами (танцювальний гурток, спортивні секції, образотворчий, фольклорний, музичний, театральний та інші гуртки);
- створення доступного предметно-просторового середовища;
- організація медично-профілактичної роботи в навчальному закладі (вивчення стану здоров'я слабозорих першокласників, організація медичних комісій, дотримання рекомендацій офтальмолога тощо);
- створення ситуації успіху для школярів (позитивні результати спільної колективної праці, виконаних доручень та інше);
- організація навчально-пізнавальної діяльності;
- тісна співпраця з батьками;
- залучення фахівців до розв'язання означеної проблеми (шкільного психолога, соціального педагога, медичних працівників, інших педагогів тощо);
- діагностування процесу адаптації слабозорих першокласників на декількох етапах (на початку навчального року, в кінці 1 семестру, в кінці навчального року (за необхідності)).

У процесі застосування адаптаційної програми нами були розроблені наступні методичні рекомендації щодо успішної адаптації першокласників з порушеннями зору до умов спеціальної школи:

– перед початком першого уроку необхідно проводити з класом комплекс ранкової гімнастики. Такий захід нормалізує фізіологічні процеси школяра і підготує його до нового шкільного дня зі своїми проблемами і труднощами;

– потрібно регулярно провітрювати клас: в задушливому приміщенні працездатність першокласників значно знижується;

– необхідно постійно нагадувати дітям про дотримання правил особистої гігієни: руки і обличчя завжди повинні бути чистими, одяг – охайним, робоче місце – чистим;

– потрібно включати в структуру уроку етап рефлексії, на якому відбувається формування самооцінки першокласника;

– потрібно формувати позитивні взаємини з дітьми: підбадьорювати школярів, хвалити за досягнення, орієнтувати учнів на обов'язковість досягнення успіху;

– частіше посміхатися дітям, не забувати про доброзичливе ставлення до них. Необхідно стати другом і наставником кожного слабозорого першокласника;

– необхідно організовувати на перервах активний відпочинок дітей, включати в нього рухливі ігри. Відпочиваючи, діти не повинні сильно збуджуватися, тому час проведення ігор повинен бути обмеженим, адже учні ігри та заняття не повинні перевтомлюватися;

– необхідно проводити на уроках фізкультхвилинки, тому, що вони дозволяють відволікатися від навчальної діяльності та підвищити працездатність (у дітей цього віку пізнавальна активність триває всього 15-20 хвилин);

– потрібно змінювати види діяльності на уроці: діти не повинні перевтомлюватися, займаючись однією і тією ж роботою;

– необхідно використовувати цікаві для дітей молодшого шкільного віку типи уроків такі, як урок-гра, подорож, екскурсія та інші.

Згідно програми у кінці формувальної частини потрібно провести діагностування рівня адаптованості до навчання в школі у слабозорих першокласників. Контрольна перевірка нами була проведена в грудні 2020 року.

Для об'єктивного діагностування стану адаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі на контрольному етапі нами були використані ті ж самі методики, що й під час констатувального експерименту, а саме: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської «Сходинки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів». Кожна методика мала власну систему та свої критерії оцінювання.

Аналіз відповідей дітей за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» на контрольному етапі дослідження продемонстрував, що в 25 % слабозорих учнів було зафіксовано середній рівень адаптованості дітей до навчання в спеціальній школі. Ці школярі достатньо тривалий час звикають до навчальної діяльності, ситуації в класі, вимог вчителя тощо. У цих дітей бувають незначні перепади настрою, після декількох уроків у них фіксується втома. Діти розуміють наочне пояснення вчителя, добре засвоюють найбільш важливі поняття. Зазначена категорія першокласників може розв'язувати типові завдання. Вони посидючі та можуть довільно регулювати своєю увагою. Означена категорія дітей, в переважній більшості, сумлінно виконують вказівки вчителя, але під його контролем. Ці діти мають добрі стосунки з однокласниками та іншими молодшими школярами.

У 75 % слабозорих школярів було зафіксовано високий рівень адаптації до навчання в школі. Ці школярі вже звикли до шкільних умов життя. У них вже сформована навчальна діяльність як провідний вид діяльності. Ці учні доброзичливо відносяться до своїх однокласників, якісно виконують шкільні доручення, фронтально засвоюють навчальний матеріал, приймають участь у позаурочній діяльності.

Отже, на контрольному етапі за опитувальником М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації» 25 % дітей з порушеннями зору мають середній рівень адаптації, а 75 % слабозорих першокласників мають вже високий рівень адаптації до навчання в умовах спеціального закладу освіти (див. рис. 3.1).

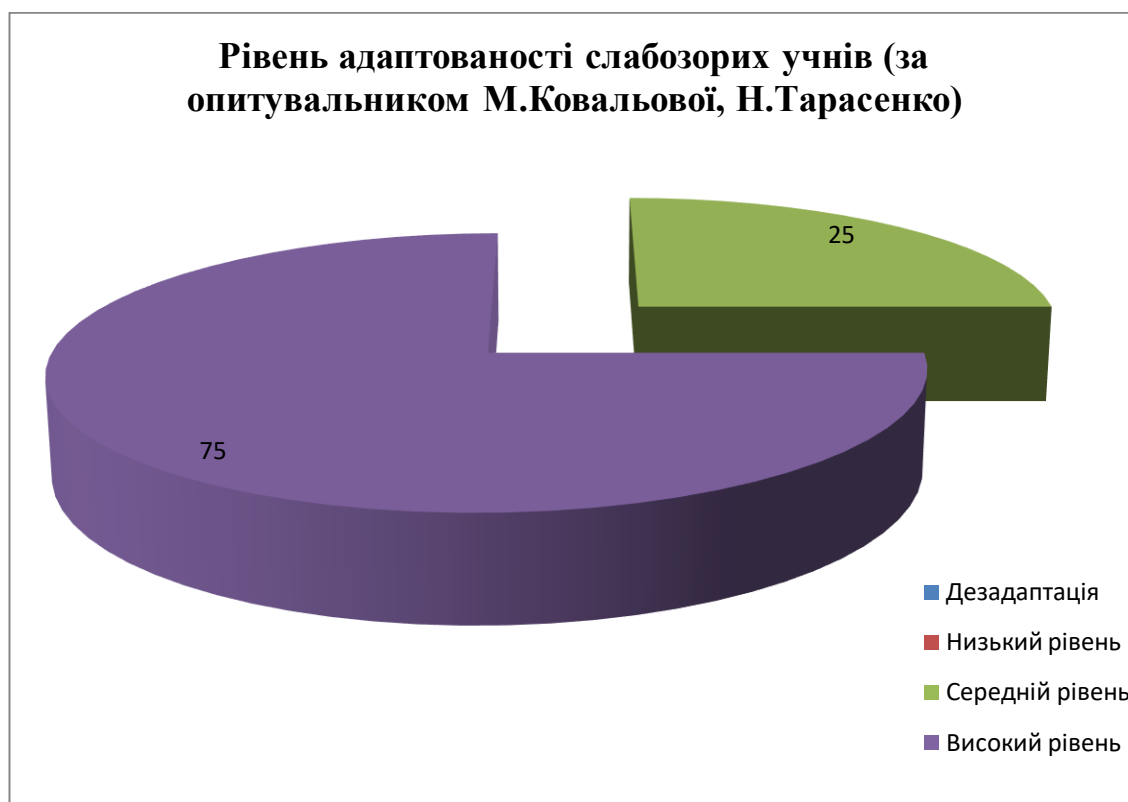


Рис. 3.1. Рівень адаптованості слабозорих учнів до навчання в спеціальній школі за опитувальником М. Ковальнової та Н. Тарасенко на контрольному етапі дослідження

Аналіз учнівських робіт на контрольному етапі дослідження за тестом Т. Марцинківської «Сходишки» показав наступні результати:

– адекватна самооцінка виявлена в 75 % слабозорих першокласників. Ця категорія школярів отримала високий рівень. У зазначеної категорії учнів сформовано позитивне ставлення до себе. Ці діти адекватно вмюють оцінювати себе і свою діяльність. У них нормальний варіант розвитку самооцінки;

– занижена самооцінка виявлена в 12,5 % слабозорих школярів. У цих дітей середній рівень адаптації. Частина цих школярів мають певні, ситуативні психологічні проблеми, деякі з них ситуативно конфліктують з однокласниками, частина учнів не завжди розуміють пояснення та вимоги вчителя, що також може спричинити заниження власної самооцінки;

– низька самооцінка виявлена в 12,5 % учнів з порушеннями зору. Ми виставили цим школярам низький рівень адаптації. Ці першокласники навіть після застосування адаптаційної програми проявили не впевненість у своїх силах. Вони негативно відносяться до себе, у них підвищена тривожність, відсутність мотивації до спілкування, вони, як правило, не користуються авторитетом у своїх однолітків. Ці діти не проявляють активності в навчальній, ігровій, комунікативній сферах (див. рис. 3.2).

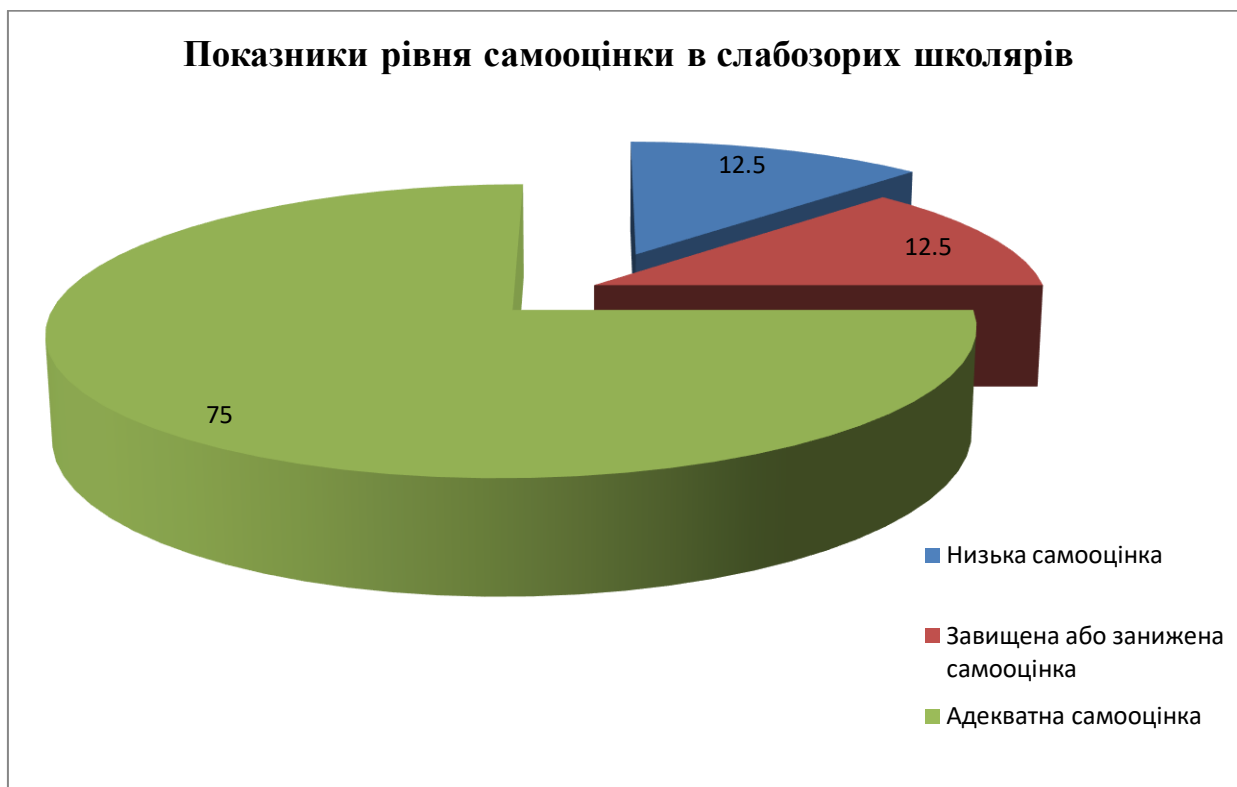


Рис. 3.2. Рівень самооцінки слабозорих школярів за тестом Т. Марцинківської «Сходинок» на контрольному етапі дослідження

Отже, на контрольному етапі дослідження за тестом Т. Марцинківської «Сходинки» – 75 % слабозорих учнів мають адекватну самооцінку, що відповідає високому рівню адаптації; 12,5 % слабозорих школярів мають занижену самооцінку, що відповідає середньому рівню адаптації; 12,5 % слабозорих дітей мають низьку самооцінку, що відповідає низькому рівню адаптації

Аналіз учнівських відповідей за проективною методикою К. Гайдар і М В'юнової «Школа звірів» на контрольному етапі дослідження дала змогу визначити наявність чи відсутність шкільних неврозів у зазначеної категорії учнів. Аналізуючи відповіді слабозорих першокласників за такими критеріями, як «положення малюнка на аркуші», «контури фігур», «натиск», «наявність деталей, відповідних органів чуття (очей, вух, рота)», «аналіз якості та взаємодії персонажів», «характер відносин між твариною-вчителем і твариною, що зображує дитину», «зображення навчальної діяльності» та «колірна гамма» зазначимо, що ознак шкільних неврозів слабозорих дітей, які прийняли участь у контрольному експерименті не було виявлено.

Щодо показників у нормі зазначимо, що 62,5 % школярів, на нашу думку, мають високий рівень адаптованості. Зокрема ці учні розташували свої малюнки на середній лінії, що відповідає нормі. На своїх малюнках ці школярі намалювали інших дітей, що свідчить про бажання комунікації, спілкування з цими учнями. Відсутність ліній між зображуваними дітьми говорить про сприятливі взаємини з однокласниками. На малюнках була зображена учитель, яка вчить дітей, що свідчить про сформованість навчальної діяльності, як провідного типу. Кольорова гама малюнків була яскравою, життєрадісною, що свідчить про благополучний емоційний стан дитини в школі.

25 % учнів з порушеннями зору, на наше переконання, мають середній рівень адаптованості до навчання в спеціальній школі на контрольному етапі дослідження. Їхні малюнки розташовувалися ближче до верхнього краю аркуша, що свідчить про високу самооцінку, невдоволення своїм становищем

у колективі, недостатністю визнання з боку оточуючих. Частина дітей цього рівня розмістила свої малюнки в нижній частині аркуша, що свідчить про невпевненість у собі, низьку самооцінку. У контурах фігур спостерігалися затемнення ліній, що вказує на певну закритість, захист від учнівського колективу. Також можемо говорити про складнощі в цих учнів у побудові контактів зі своїми однокласниками та вчителем. У зображенні навчальної діяльності цих дітей бачимо учнів за партами, але персона вчителя відсутня, що свідчить часткове формування навчальної діяльності та підготовки до навчання в школі. На нашу думку, частина дітей цього рівня сприймають школу ще, як дитячий садок, але з новими членами колективу та вихователями.

12,5 % слабозорих школярів перебувають на низькому рівні адаптованості до навчання в спеціальній школі. У їхніх малюнках спостерігаються різноманітні щити, голки, зуби, панцирі, зброя тощо, що вказує на певні прояви страху, агресивності та тривоги. У багатьох місцях малюнків цих дітей є сильні натиски, що свідчить про певну напруженість і тривогу. У малюнках практично не зображені інші діти, що трактується нами, як відсутність адекватної комунікації з однокласниками та ровесниками. Також у переважній більшості малюнків цих школярів не зображується навчальна діяльність, що вказує на низький рівень готовності цих першокласників до навчання в школі та не сформованість навчальної діяльності як провідної.

Отже, на контрольному етапі дослідження за проективною методикою К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» ознак шкільних неврозів у досліджуваних дітей не було виявлено. Їхні показники відповідали нормі. У межах норми слабозорі школярі диференціювалися на три групи – діти з високим рівнем адаптації до навчання в школі (62,5 %), учні з середнім рівнем адаптації до навчання в школі (25 %) та школярі з низьким рівнем адаптації до навчання в школі (12,5 %) (див. рис. 3.3).

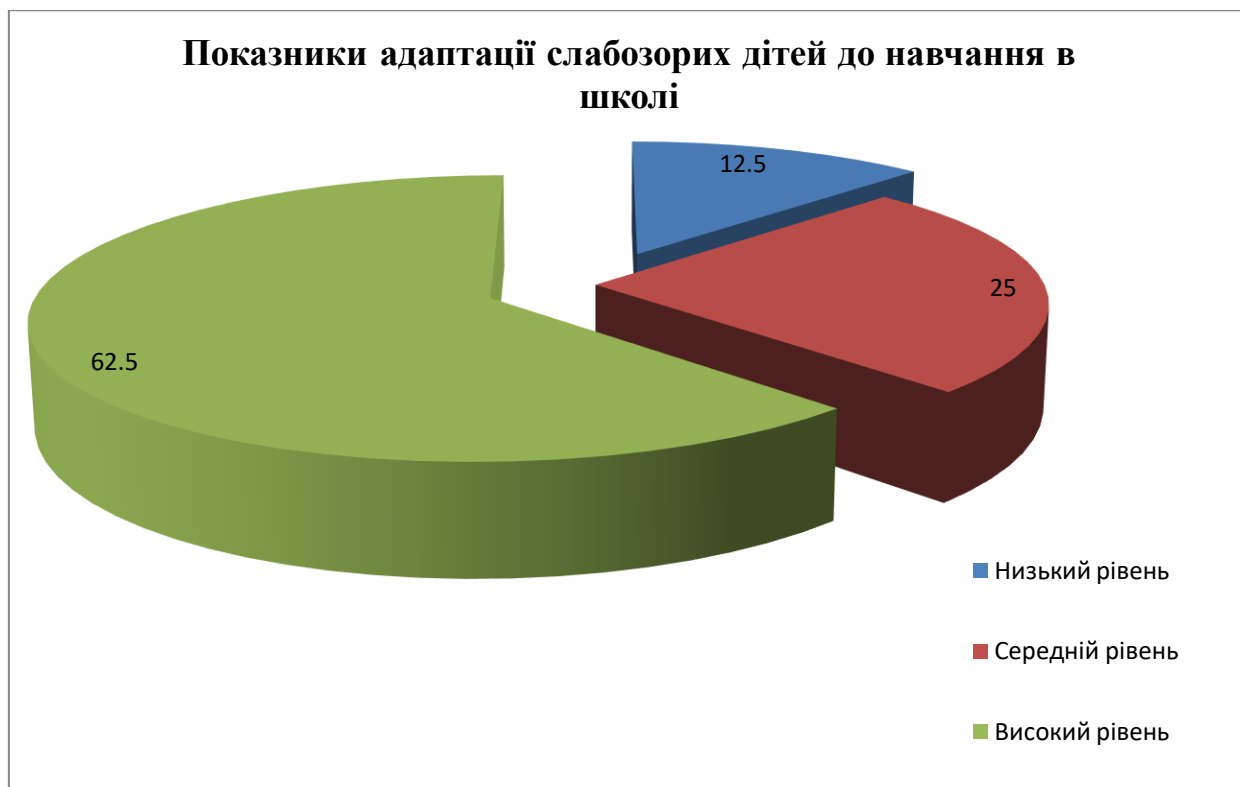


Рис. 3.3. Рівень адаптації слабозорих школярів до навчання в школі за методикою К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів» на контрольному етапі дослідження

Для узагальнення результатів слабозорих першокласників за всіма діагностичними методиками на контрольному етапі дослідження ми використали формулу середнього арифметичного, відповідно до якої всі показники по кожному рівню поділили на кількість методик і отримали середні дані (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Узагальнені показники адаптації слабозорих школярів до навчання в умовах спеціальної школи на контрольному етапі дослідження

Завдання	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»	0	25	75
Тест Т. Марцинківської «Сходинки»	12,5	12,5	75
Проективна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів»	12,5	25	62,5
Узагальнений показник	8,3	20,8	70,8

Як бачимо, узагальнені показники діагностування адаптованості слабозорих школярів до навчання в школі на контрольному етапі дослідження свідчать про те, що в кінці 1 семестру, після застосування програми адаптації, 8,3 % слабозорих школярів ще відчувають значні труднощі й перебувають на низькому рівні.

20,8 % дітей цієї категорії практично адаптувалися до навчання в школі, хоч у ситуативних випадках у них виникають конфлікти з однолітками, інколи є відчуття тривоги та недовіри до вчителя. Ці діти мають середній рівень адаптованості до навчання в умовах спеціального закладу середньої освіти.

70,8 % слабозорих дітей пристосувалися до умов навчання в спеціальному закладі освіти, вони з радістю й готовністю навчаються, спілкуються з однолітками, комунікують з вчителем і вихователем, мають мотивацію до навчання та позитивні емоції від перебування в школі. Означена категорія дітей має високий рівень адаптації до навчання в умовах спеціального закладу освіти (див. рис. 3.4).

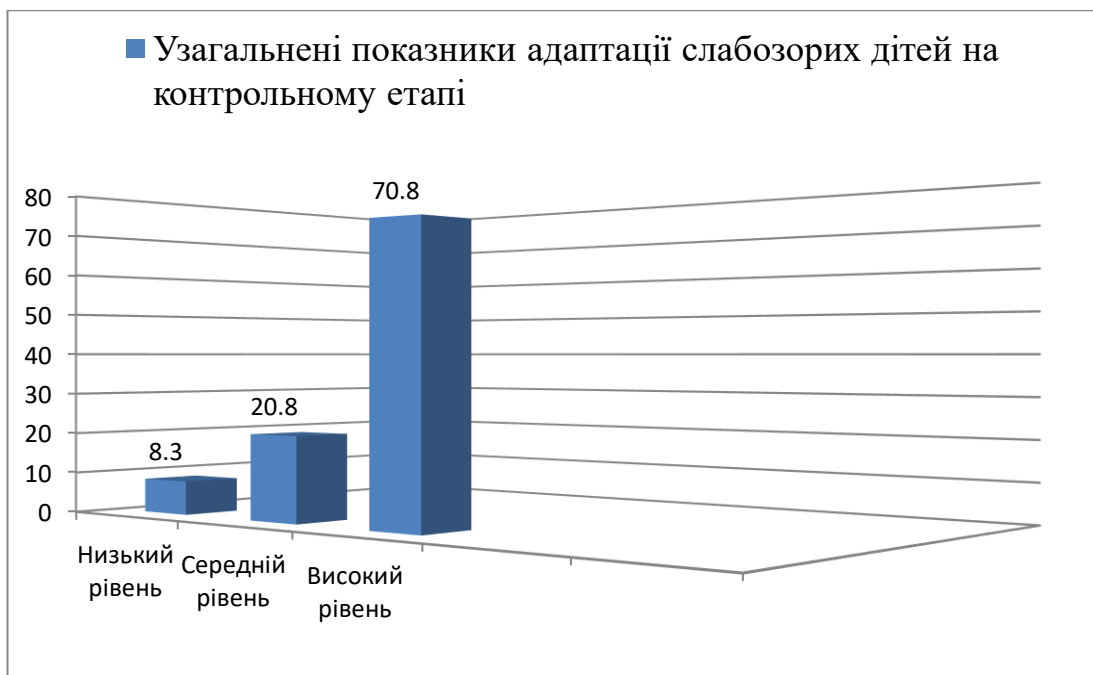


Рис. 3.4. Рівень адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальній школі на контрольному етапі дослідження

Як бачимо, отримані результати свідчать про ефективність розробленої нами програми та педагогічних умов адаптації слабозорих першокласників до навчання в спеціальному навчальному закладі. Порівняння даних констатувального та контрольного експериментів свідчить про позитивну динаміку розвитку цього процесу в дітей означеної категорії.

Зокрема, після підготовки дітей за програмою адаптації з дотриманням відповідних педагогічних умов, низький рівень у слабозорих першокласників зменшився на 20,9 % ($29,2 - 8,3 = 20,9$); середній рівень зменшився на 41,7 % ($62,5 - 20,8 = 41,7$); високий рівень зріс на 62,5 % ($70,8 - 8,3 = 62,5$) (див. рис. 3.5).

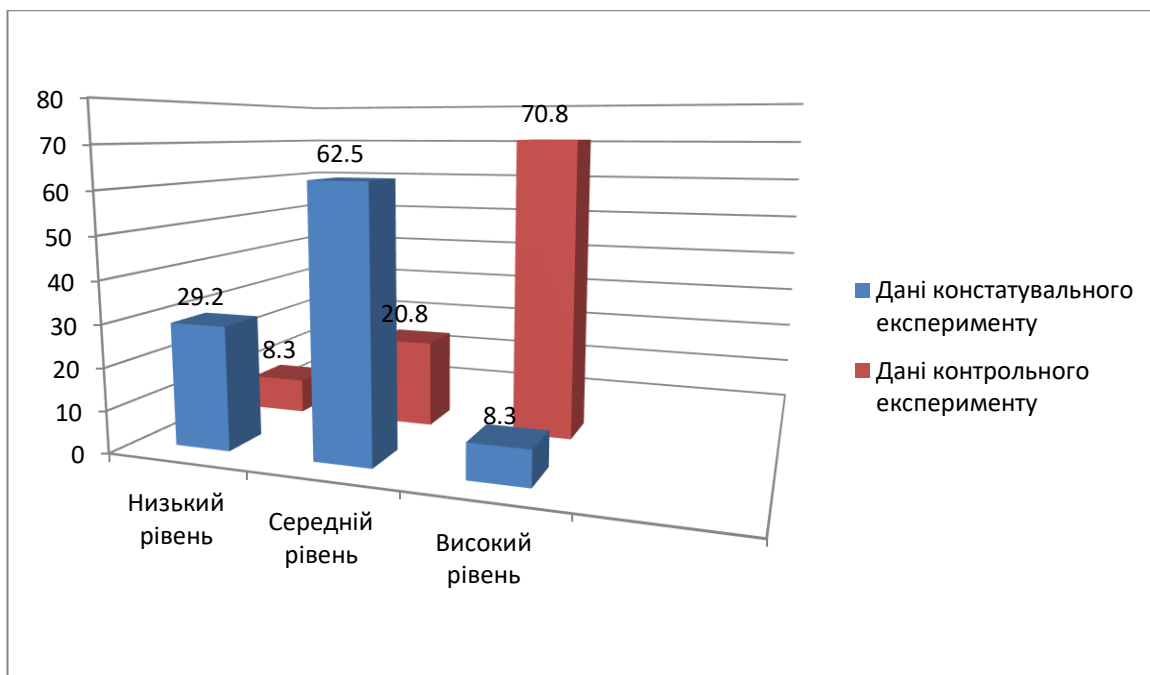


Рис. 3.5. Порівняння показників констатувального та контрольного експериментів

Таким чином, у контрольному етапі дослідженні взяло участь 8 слабозорих першокласників, які навчаються в комунальному закладі «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради.

У цій частині дослідження було використано: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської «Сходинки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Узагальнені показники контрольного етапу діагностування адаптованості слабозорих першокласників до навчання в умовах спеціальної школи показали, що 8,3 % слабозорих школярів перебувають на низькому рівні, 20,8 % дітей цієї категорії мають середній рівень і 70,8 % першокласників з порушеннями зору мають високий рівень адаптації до спеціального навчального закладу.

Застосування розробленої нами програми та визначених педагогічних умов ефективної адаптації слабоворих дітей до навчання показали свою практичність і продуктивність.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений експериментальній перевірці ефективності програми та визначених педагогічних умов адаптації слабоворих дітей до навчання в спеціальній школі. У результаті проведеної роботи зазначимо:

1) швидкій та успішній адаптації дітей зазначеної категорії до навчання в школі сприятиме комплексна робота в цьому напрямку педагогів, шкільного психолога, адміністрації навчального закладу, батьків та інших фахівців. Саме цей підхід був відображений у розробленій нами адаптаційній програмі.

За програмою, для ефективної адаптації слабоворих першокласників необхідно дотримуватися наступних педагогічних умов: організація режиму шкільного життя першокласників; створення предметно-просторового середовища; організація оздоровчо-профілактичної роботи та навчально-пізнавальної діяльності; організація позаурочної життя першокласників; взаємодія з батьками, шкільним психологом та іншими педагогами; діагностування процесу адаптації дітей до школи та інші.

2) контрольний етап дослідження було проведено на базі комунального закладу «Черкаська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів» Черкаської обласної ради. У цьому експерименті взяло участь 8 слабоворих першокласників.

На цьому етапі дослідження були використані ті ж самі методики, що й під час констатувального експерименту: опитувальник М. Ковальнової і

Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської «Сходишки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів».

Результати контрольного етапу засвідчили ефективність розробленої програми та визначених педагогічних умов адаптації слабозорих дітей до навчання в умовах спеціальної школи.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення психолого-педагогічних джерел з проблеми адаптації дітей із порушеннями зору до навчання в спеціальній школі дали змогу дійти наступних висновків:

1) педагогічні умови – це сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, які впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи, і забезпечують її ефективне функціонування і розвиток. Педагогічні умови диференціюються на декілька видів – організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови.

Адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища; вид взаємодії особистості із соціальним середовищем.

Особи з порушеннями зору поділяються на дві групи – сліпих і слабозорих. Сліпі діти – це особи, в яких повністю відсутні зорових відчуттів або збережені світловідчуття, або є залишковий зір (з максимальною гостротою зору 0,04 на краще око, яке бачить із застосуванням звичайних засобів корекції – окулярів). Слабозорі діти – це особи в яких гострота зору на краще око з використанням звичайних засобів корекції (окулярів) становить від 0,05 до 0,4. Слабозорими вважають також діти з більш високою гостротою зору, але в яких є порушення зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору, знижена точність, сповільненість огляду тощо). Головна відмінність сліпих дітей від слабозорих полягає в тому, що у останніх навіть при значному ступені порушення, зір залишається основним засобом сприйняття;

2) Стан адаптації слабозорих дітей до навчання в умовах спеціальної школи нами визначався за рівнями – високим, середнім та низьким. Неадекватні механізми пристосування дитини до школи у формі порушень навчання, поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і

реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку трактуватимуться в нашому дослідженні як шкільна дезадаптація.

Для об'єктивного діагностування стану адаптації дитини з порушеннями зору до навчання в спеціальному закладі освіти нами було підібрано й адаптовано наступні діагностичні методики: опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко «Визначення рівня дезадаптації»; тест Т. Марцинківської «Сходінки»; проєктивна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів». Кожна методика мала власну систему та свої критерії оцінювання;

3) розроблена програма адаптації слабозорих першокласників до навчання в школі передбачає комплексну роботу в цьому напрямку педагогів, шкільного психолога, адміністрації навчального закладу, батьків та інших фахівців.

Ефективній адаптації слабозорих першокласників сприятиме дотримання низки педагогічних умов: застосування адекватних можливостям цих дітей методів, прийомів, форм і засобів навчальної роботи; адаптація змісту навчального матеріалу; врахування індивідуальних показників здоров'я та психічного розвитку кожного слабозорого школяра; розроблення необхідних дидактичних матеріалів; дотримання режиму шкільного життя першокласників; створення предметно-просторового середовища; організація оздоровчо-профілактичної роботи та навчально-пізнавальної діяльності; організація позаурочної життя першокласників; взаємодія з батьками, шкільним психологом та іншими педагогами; діагностування процесу адаптації дітей до школи та інші;

4) Результати контрольного етапу засвідчили ефективність розробленої програми та визначених педагогічних умов адаптації слабозорих дітей до навчання в умовах спеціальної школи. Зокрема, після підготовки дітей за програмою адаптації з дотриманням відповідних педагогічних умов, низький рівень у слабозорих першокласників зменшився на 20,9 %, середній рівень зменшився на 41,7 %, а високий рівень зріс на 62,5 %.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарян Р. Н. Физическое воспитание слепых и слабовидящих школьников в режиме дня. М.: Просвещение, 1987. 154 с.
2. Алексеенко О. Приключения веселых человечков: тренинг развития коммуникативных навыков для учащихся первых классов. *Школьный психолог*. 2002. № 48. С. 8–9.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: КГУ, 1988. 238 с.
4. Бабанский Ю. Педагогика. М.: Педагогика, 1988. 432 с.
5. Баданина Л. П. Адаптация первоклассника: комплексный поход. *Начальная школа плюс До и После*. 2007. № 12. С. 59–62.
6. Бадина Н. П. Роль психолога в адаптации часто болеющих детей. *Вестник практической психологии образования*. 2007. № 2. С. 98–103.
7. Балакирева Г. В. Развивающие занятия для младших школьников. *Справочник классного руководителя*. 2008. № 2. С. 55–62.
8. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. 357 с.
9. Бельмер В. А., Григорьева Л. П., Денискина В. З. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). М.: Экзамен, 2003. 173 с.
10. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навчальний посібник. К.: Наш час, 2005. 315 с.
11. Брагина Е. А. Первые итоги психолого-педагогического мониторинга как средства анализа психологического самочувствия первоклассников. *Методист*. 2003. № 5. С. 23–28.
12. Виноградова Н. 1-й класс – это серьезно! *Начальная школа*. 2007. № 13. С. 2–5.

13. Воронцов А. Педагогические условия реализации адаптационного периода в первом классе школ развивающего обучения. *Начальная школа*. 2008. № 13. С. 32–35.

14. Герц Е. Н., Кутузова Е. А. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов. *Завуч начальной школы*. 2008. № 4. С. 59–66.

15. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навчально-методичний посібник. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 326 с.

16. Гусева М. Р., Дмитриев В. Г., Плаксина Л. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. М.: Просвещение, 1978. 212 с.

17. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2008. 302 с.

18. Доценко Л. Мини-тренинг для детей первого класса: коллаж «Это – я!». *Педагогическая техника*. 2007. № 2. С. 83–85.

19. Дружинина Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения: методическое пособие. М.: Экзамен, 2006. 280 с.

20. Ермаков В. П., Якунин Г. А. Основы тифлопедагогики: развитие, воспитание и обучение детей с нарушениями зрения. М.: Владос, 2000. 240 с.

21. Ермакова В. П., Щегловой А. А. Воспитание слабовидящего ребенка в семье. М.: Педагогика, 1986. 128 с.

22. Жигарев А. М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей. М.: Педагогика, 1984. 86 с.

23. Зайцева В. Первый раз в первый класс, или как важно быть готовым. *Здоровье*. 2007. № 17. С. 12–15.

24. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. 1987. №1. С. 29–32.

25. Иванова М. Н., Нахалова И. А. Воспитание в первом классе: (из опыта работы). *Начальная школа плюс До и После*. 2004. № 1. С. 10–17.
26. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: монографія. Челябинск, 2000. 383 с.
27. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
28. Козлова С. А. Первые уроки математики - уроки адаптации к школе. *Начальная школа плюс До и После*. 2005. № 8. С. 30–38.
29. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук. Сборник научных трудов*. Омск: ОмГПУ, 1999. С. 20–24.
30. Королева О. Ф. Адаптационный период в первом классе. *Образование в современной школе*. 2003. № 6. С. 37–45.
31. Косенко Ю. М. Особливості проведення дидактичної гри на уроках історії у спеціальній школі. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2012. № 21. С. 130–134.
32. Косенко Ю. М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. № 8. С. 184–191.
33. Косенко Ю. М. Умови застосування дидактичних ігор на уроках історії в спеціальній школі. *Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації : матеріали VII Всеукраїнської наукової конференції*. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. С. 32–33.
34. Косенко Ю. М., Репринцева О. О., Леонова О. В., Кудрявцева М. В. Традиційна гра в інклюзивній освіті: від аналізу педагогічних можливостей – до впровадження у шкільну практику

центральної Росії та України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2015. № 3. С. 36–53.

35. Костина Л. М. Адаптація первокласників к школе путем снижения уровня их тревожности. *Вопросы психологии*. 2004. № 1. С. 137–143.

36. Крутикова В. Чтобы каждый день приносил ему радость. Адаптационный период первокласников. *Начальная школа*. 2006. № 16. С. 7–11.

37. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». *Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.

38. Лапшин В. А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1991. 143 с.

39. Литвак А. Г. Тифлопсихология слепых и слабовидящих. СПб: Каро, 2006. 340 с.

40. Лопатина Д. Советы школьного администратора родителям первокласника. *Директор школы*. 2005. № 2. С. 82–85.

41. Лосев П. Н. Психолого-педагогический анализ особенностей адаптации первокласников к школе. *Начальная школа*. 2005. № 8. С. 51–55.

42. Лурье С. Б. Физиологическая адаптация и прогнозирование успешности обучения первокласников. *Валеология*. 2004. № 4. С. 28–32.

43. Лямина Е. М. Программа организации процесса адаптации первокласников к школьному обучению. *Завуч начальной школы*. 2007. № 6. С. 74–87.

44. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44–49.

45. Насонов А. Н. Дети в процессе адаптации к школе. *Завуч начальной школы*. 2003. № 4. С. 110–115.

46. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник. М.: Владос-пресс, 2003. Ч. 2. 352 с.
47. Нечаева Н. Организация и содержание периода адаптации к школе первоклассников. *Начальная школа*. 2003. № 33. С. 13–14.
48. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением: методическое пособие. СПб.: Образование, 1995. 109 с.
49. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Оникс, 2007. 640 с.
50. Особенности организации обучения в адаптационный период. Первый класс. *Начальное образование*. 2006. № 4. С. 3–7.
51. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: монография. Магнитогорск, 1999. 123 с.
52. Панина Г. Внимание, первоклассник! *Начальная школа*. 2003. № 21. С. 14–17.
53. Педагогические условия реализации адаптационного периода в 1-м классе школ развивающего обучения. *Начальная школа*. 2007. № 17. С. 40–44.
54. Плаксина Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения. М.: Владос, 1998. 186 с.
55. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
56. Попова С. В. Организация комфортного обучения математике в период адаптации первоклассников. *Начальная школа*. 2005. № 8. С. 47–51.
57. Поставнева И. В. Учителю о первоклассниках с незначительными отклонениями в психофизическом развитии. *Начальная школа*. 2006. № 4. С. 7–13.
58. Постанова про затвердження Положення про спеціальну школу та Положення про навчально-реабілітаційний центр від 6 березня 2019 р. № 221. [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/221-2019-%D0%BF#Text>. Дата звернення: Серпень 16, 2021.

59. Програма організації процесу адаптації первокласників к школьному обучению. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/93494.html>. Дата звернення: Серпень 19, 2021.

60. Простатина О. Ю. Адаптація первокласників к школе. *Справочник класного руководителя*. 2007. № 8. С. 6–14.

61. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушениями зрения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://katip39.ru/wp-content/uploads/2020/05/Psihologo-pedagogicheskaya-harakteristika-obuchajushhihsya-s-narusheniem-zreniya.pdf>. Дата звернення: Серпень 17, 2021.

62. Реан А. А. Психология детства: ученик. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 350 с.

63. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.

64. Семенова Т. С. Изучение самочувствия и эмоционального состояния первокласников в период адаптации к школе. *Начальная школа плюс До и После*. 2004. № 8. С. 13–15.

65. Сермеев Б. В. Физическое воспитание слабовидящих детей. М.: Просвещение, 1983. 188 с.

66. Сизова А. И., Бредис Г. И. Обучение, нравственное воспитание и физическое развитие учащихся в школе для слепых детей. М.: Педагогика, 1982. 164 с.

67. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка. Лекції. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 325 с.

68. Специальные учреждения для воспитания и обучения детей с нарушением зрения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://studopedia.org/index.php?vol=1&post=49431>. Дата звернення: Серпень 16, 2021.

69. Степанова Т. В. Выступление на родительском собрании: психологическая готовность к школе. Что это такое?. *Завуч начальной школы*. 2002. № 4. С. 35–42.

70. Стовбун Е. Н. Давайте познакомимся! Игра по станциям для детей первого класса в адаптационный период. *Завуч начальной школы*. 2007. № 6. С. 140–144.

71. Тинькова Е. Л., Козловская Г. Ю. Анатомо-физиологические и нейропсихологические основы обучения и воспитания детей с нарушениями зрения: учебное пособие. Ставрополь: СГПИ, 2009. 137 с.

72. Титова Т. Е. Мотивация успеха. Советы родителям первоклассников. *Начальная школа*. 2007. № 10. С. 11–12.

73. Уфимцева Л. П., Толочко Т. В. Диагностические программы для оценки риска школьной дезадаптации учащихся первых классов. *Коррекционная педагогика*. 2007. № 2. С. 9–18.

74. Феоктистова В. А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье. М.: Академия, 1993. 76 с.

75. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

76. Цыба Н. В. Система адаптации первоклассников как педагогическая технология. *Завуч начальной школы*. 2002 . № 5. С. 68–88.

77. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 168 с.

78. Шинтарь З. Введение в школьную жизнь. *Начальная школа*. 2005. № 15. С. 2–33.

79. Шкуричева Н. Как помочь каждому первокласснику успешно адаптироваться к школе?. *Начальная школа*. 2006 . № 18. С. 28–31.

80. Шкуричева Н. Совместная деятельность – успешная адаптация. *Начальная школа*. 2007. № 14. С. 43–46.

81. Ягупов В. В. Педагогіка: навчальний посібник. К.: Либідь, 2002.
560 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник М. Ковальнової і Н. Тарасенко

«Визначення рівня дезадаптації»

№ п/п	Показник	Критерії
1	Батьківське ставлення	1) зв'язок батьків зі школою (як часто бувають у навчальному закладі, як часто підтримують зв'язок з педагогами, чи цікавляться успіхами дитини в школі)
2	Неготовність до школи	2) володіння елементарними навчальними навичками (вміння рахувати, знання букв тощо); 3) знання дитиною інформації, якою володіє більшість однолітків (знання днів тижня, пір року, казок тощо); 4) розвиток дрібної моторики (відчуває складнощі при написанні літер, цифр, складність у написанні букв одного розміру тощо)
3	Ліворукість	5) учень пише правою рукою. Але зі слів батьків є перенавченим лівшею. 6) першокласник пише лівою рукою
4	Невротичні симптоми	7) часто учень безцільно рухає руками. 8) першокласник часто моргає. 9) учень смоче палець або ручку. 10) учень іноді заїкається. 11) першокласник гризе нігті.
5	Інфантилізм	12) у дитини маленький зріст, фізично слабка. 13) дитина потребує доброзичливої атмосфери, любить, коли її гладять, обіймають («домашня»); 14) учень дуже любить грати, грає навіть на уроках. 15) таке враження, що дитина молодше інших однокласників, хоча за віком він їм одноліток. 16) мовлення бідне, нагадує мовлення 4-5-річної дитини.
6	Гіперкінетичний	17) учень надмірно неспокійний на уроках.

	синдромом (надмірна розгальмованість)	<p>18) дитина швидко примиряється з невдачами.</p> <p>19) першокласник любить галасливі, рухливі ігри на перервах.</p> <p>20) учень довго не може зосередитися на одному завданні, завжди прагне зробити швидше, не піклуючись про якість.</p> <p>21) після цікавої гри, фізкультурної паузи неможливо налаштувати цю дитину на серйозну роботу.</p>
7	Інертність нервової системи	<p>22) учень довго переживає невдачі.</p> <p>23) при несподіваному питанні вчителя дитина часто губиться. Якщо дати час на обдумування, відповідає добре.</p> <p>24) першокласник дуже довго виконує будь-яке завдання.</p> <p>25) домашні завдання виконує набагато краще класних робіт (різниця дуже істотна по відношенню до інших дітей).</p> <p>26) учень довго перебудовується з однієї діяльності на іншу.</p>
8	Недостатня довільність психіки	<p>27) дитина часто не може повторити найпростіший матеріал, при цьому демонструє відмінну пам'ять, коли мова йде про речі, які є цікавими для цієї дитини, (знає марки машин, але не може повторити просте правило)</p> <p>28) вимагає постійної уваги з боку вчителя. майже все робить тільки після персонального звернення: «Пиши». «Відкрий»</p> <p>29) учень допускає багато помилок при списуванні.</p> <p>30) щоб відвернути увагу від завдання досить найменшої причини (рипнули двері, щось впало ...).</p>
9	Низька мотивація	<p>31) приносить у школу іграшки і грає на уроці.</p> <p>32) ніколи нічого не зробить понад того, що задав вчитель: не прагне дізнатися про щось більше, розповісти іншим.</p> <p>33) батьки скаржаться, що важко дитину змусити виконувати домашнє завдання</p> <p>34) таке враження, що на уроках дитині погано, він оживає тільки на перерві.</p>

		35) при виконанні завдань не любить докладати ніяких зусиль, якщо щось не виходить, кидає, шукає якихось виправдань (болить рука, живіт, голова).
10	Астенічний синдром	36) у дитини не зовсім здоровий вигляд (худенький, блідий). 37) до кінця уроку працює гірше, часто відволікається, сидить з відсутнім виглядом. 38) якщо щось не виходить, дитина дратується, плаче. 39) погано працює в умовах обмеженого часу. Якщо поквипити, може зовсім відключитися, не працювати. 40) часто скаржиться на втому, головний біль.
11	Порушення інтелектуальної діяльності	41) відповідає не правильно, якщо питання поставлене нестандартно і вимагає кмітливості. 42) відповіді крапці, якщо є якась опора на зовнішні об'єкти (рачує на пальцях). 43) після пояснення вчителя не може виконати аналогічне завдання. 44) важко застосовує раніше засвоєні поняття, навички при поясненні нового. 45) часто відповідає не по суті, не може виділити головне. 46) таке враження, що учневі важко зрозуміти пояснення. Оскільки основні навички не сформовані.

При роботі з опитувальником за даною методикою на бланку відповідей (див. нижче) викреслити номери, в яких описані фрагменти поведінки, характерні для конкретної дитини.

1 БС

2 34 НГШ

5 6 Л

7 8 9 10 11 НС

12 13 14 15 16. І

17 18 19 20 21 ГС(НР)

22 23 24 25 26 ІНС

27 28 29 30 НДП

31 32 33 34 35 НМ

36 37 38 39 40 АС

41 42 43 44 45 46 47 ПД

Бланк розділений вертикальною лінією. Якщо викреслений номер знаходиться зліва від лінії, то при обробці він дає один бал, якщо справа - два бали. Підрахувавши, яку суму балів набрала дитина з порушеннями зору, можна визначити її коефіцієнт дезадаптації: $K = n / 70 \cdot 100$, де n - кількість балів, набраних першокласником.

Аналіз отриманих результатів дозволяє інтерпретувати значення коефіцієнтів наступним чином:

- показник до 14% є нормою;
- показник 15% – 30% свідчить про середній ступінь дезадаптації;
- показник понад 30% вказує на достатній ступінь дезадаптації;
- показник понад 40% свідчить про високий ступінь дезадаптації (діти, які набрали більше 40% потребують консультації психолога, психоневролога або інших фахівців).

У бланку відповідей номера тверджень згруповані за фактами поведінки, зазначеним праворуч:

БС – батьківське ставлення;

НГШ – неготовність до школи;

Л – ліворукість;

НС – невротичні симптоми;

І – інфантилізм;

ГС(НР) – гіперкінетичний синдром (надмірна розгальмованість);

ІНС – інертність нервової системи;

НДП – недостатня довільність психічних функцій;

НМ – низька мотивація навчальної діяльності;

АС – астеничний синдром;

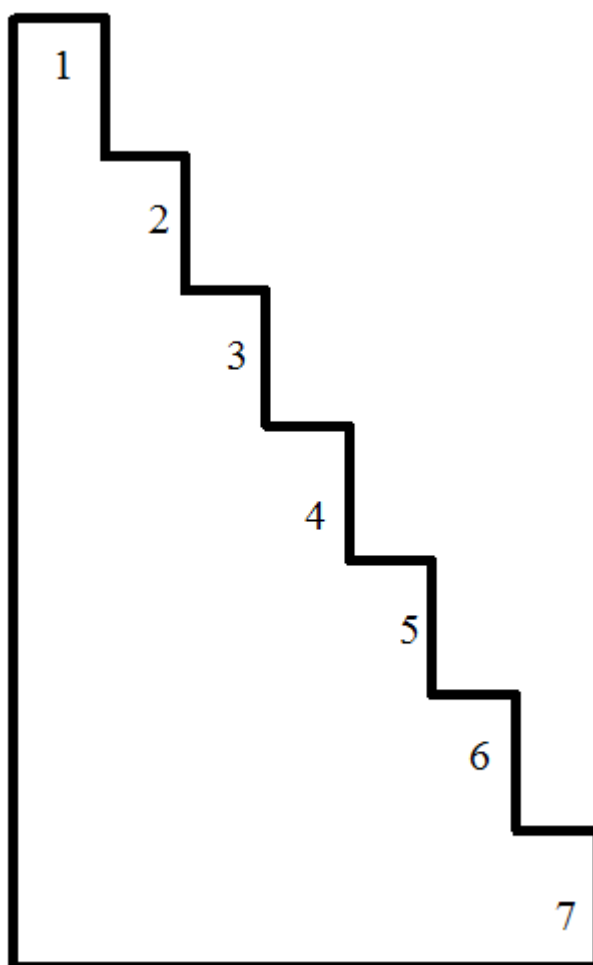
ПД – порушення інтелектуальної діяльності.

Додаток Б

Тест Т. Марцинківської «Сходинок»

Мета: визначити особливості самооцінки дитини (як загального ставлення до себе) і уявлень дитини про те, як її оцінюють інші люди.

Матеріал та устаткування: аркуш паперу з намальованими сходинками, фігурка чоловічка, аркуш паперу, олівець (ручка).



Процедура дослідження: бесіда з дитиною (дітьми) з використанням певної шкали оцінок, на якій вона сама поміщає себе і імовірно визначає те місце, куди її поставлять інші люди.

Форма проведення: індивідуальна або групова.

Інструктаж:

– груповий: «Діти, візьміть червоний олівець і послухайте завдання. Ось сходинок. Якщо на ній розташувати всіх учнів, то тут (показати першу сходинок, не називаючи її номер) стоятимуть найкращі діти, тут (показати другу і третю) – хороші, тут (показати четверту) – ні хороші, ні погані школярі, тут (показати п'яту і шосту сходинок) – погані, а тут (показати сьому сходинок) – найгірші. На яку сходинок ти поставиш себе? Намалюй на ній позначку (кружок). Потім для цієї категорії дітей потрібно повторити інструкцію ще один раз.

– індивідуальний варіант: «Ось сходинок. Якщо на ній розташувати всіх учнів, то тут (показати першу сходинок, не називаючи її номер) стоятимуть найкращі школярі, тут (показати другу і третю) – хороші, тут (показати четверту) – ні хороші, ні погані учні, тут (показати п'яту і шосту сходинок) – погані, а тут (показати сьому сходинок) – найгірші. На яку сходинок ти поставиш себе? Поясни чому?».

Аналіз результатів: Перш за все, звертають увагу, на яку сходинок дитина сама себе поставила. Вважається нормою, якщо діти цього віку ставлять себе на сходинок «дуже хороші» і навіть «найкращі» діти. У будь-якому випадку це повинні бути верхні сходинок, так як положення на будь-який з нижніх сходинок (а вже тим більше на найнижчій) говорить не про адекватну оцінку, але про негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах. Це дуже серйозне порушення структури особистості, яке може привести до депресій, неврозів у дітей. Як правило, це пов'язано з холодним ставленням до дітей, відкиданням або суворим, авторитарним вихованням, при якому знецінюється сама дитина, яка приходить до висновку, що її люблять тільки тоді, коли вона добре себе веде. А так як діти не можуть бути хорошими постійно і вже тим більше не можуть відповідати всім вимогам дорослих, виконувати всі їхні вимоги, то, природно, діти в цих умовах починають сумніватися в собі, в своїх силах і в любові до них батьків. Також не впевнені в собі і в батьківській любові діти, якими взагалі не займаються удома. Таким чином, як ми бачимо, крайня зневага дитиною, як і

крайній авторитаризм, постійна опіка і контроль, приводять до схожих результатів.

Сходинка 1 – завищена самооцінка.

Вона найчастіше характерна для першокласників і є для них віковою нормою. У бесіді діти пояснюють свій вибір так: «Я поставлю себе на першу сходинку, тому що вона висока», «Я найкращий», «Я себе дуже люблю», «Тут стоять найкращі учні, і я теж хочу бути з ними». Нерідко буває так, що дитина не може пояснити свій вибір, мовчить, посміхається або напружено думає. Це пов'язано зі слабо розвинутою рефлексією (здатністю аналізувати свою діяльність і співвідносити думки, переживання і дії з думками і оцінками оточуючих).

Сходинки 2, 3 – адекватна самооцінка.

У дитини сформовано позитивне ставлення до себе, вона вміє оцінювати себе і свою діяльність: «Я хороший, тому що я допомагаю мамі», «Я хороший, тому що добре вчуся, люблю читати книжки», «Я друзям допомагаю, добре з ними граю» тощо. Це нормальний варіант розвитку самооцінки.

Сходинка 4 – занижена самооцінка.

Діти, що ставлять себе на четверту сходинку, мають дещо занижену самооцінку. Як правило, це пов'язано з певною психологічною проблемою учня. У бесіді дитина може про неї розповісти. Наприклад: «Я і ні хороший і ні поганий, тому що я буваю добрим (коли допомагаю татові), буваю злим (коли на братика свого кричу)». Тут у наявності проблеми у взаєминах в сім'ї. «Я ні хороша і ні погана, тому що пишу погано букви, а мама і вчителька мене лають за це».

Сходинки 5, 6 – низька самооцінка.

Молодших школярів з низькою самооцінкою в класі близько 8-10%. Іноді у дитини ситуативно знижується самооцінка. На момент опитування щось могло статися: сварка з товаришем, погана оцінка, невдало наклеєний будиночок на уроці праці тощо. І в бесіді учень розповість про це.

Наприклад: «Я поганий, тому що побився з Сергієм на перерві», «Я погана, тому що написала диктант погано» і так далі У таких випадках, як правило, через декілька днів від дитини можна отримати вже іншу відповідь (з позитивною самооцінкою).

Набагато гірше, коли є стійкі мотивовані відповіді дитини, де червоною лінією проходить думка: «Я поганий!» Небезпека цієї ситуації в тому, що низька самооцінка може залишитися у дитини на все її життя, внаслідок чого вона не тільки не розкриє своїх можливостей, здібностей, задатків, а й перетворить своє життя в низку проблем і негараздів, слідуючи своїй логіці: «Я поганий, значить, я не гідний нічого хорошого».

Сходінка 7 – різко занижена самооцінка.

Дитина, яка вибирає найнижчу сходінку, знаходиться в ситуації шкільної дезадаптації, особистісного та емоційного неблагополуччя. Щоб віднести себе до «найгіршого школяра», потрібен комплекс негативних факторів, які постійно впливають на школяра. На жаль, школа нерідко стає одним з таких факторів.

Додаток В

Проективна методика К. Гайдар і М. В'юнової «Школа звірів»

Мета: виявлення у першокласників з порушеннями зору шкільних неврозів на початковій стадії розвитку, з'ясування труднощів, які виникли у дітей в процесі навчальної діяльності.

Обладнання: аркуш паперу, кольорові олівці.

Форма проведення: групова, індивідуальна.

Інструктаж: «Зараз ми з вами зробимо надзвичайну подорож у чарівний ліс. Сядьте зручно, розслабтеся, закрийте очі. Уявіть, що ми опинилися на сонячній лісовій галявині. Послухайте, як шумить листя над головою, м'яка трава торкається ваших ніг. На галявинці ви бачите «Школу звірів». Подивіться навколо. Які звірі навчаються в цій школі? А який звір у

ній вчитель? Чим займаються учні? А якою твариною ви бачите себе? Що ви при цьому відчуваєте? Проживіть ці почуття в собі. Ви можете ще деякий час побути в цій «Школі звірів», поки я буду рахувати до 10, а потім відкрийте очі».

Аналіз результатів:

1. Положення малюнка на аркуші.

Положення малюнка ближче до верхнього краю аркуша трактується як висока самооцінка, як невдоволення своїм становищем у колективі, недостатність визнання з боку оточуючих. Положення малюнка в нижній частині – невпевненість у собі, низька самооцінка. Якщо малюнок розташований на середній лінії, то у дитини все в нормі.

2. Контури фігур.

Контури фігур аналізуються за наявністю або відсутністю виступів (типу щитів, панцирів, голок), промальовування і затемнення ліній – все це захист від оточуючих. Агресивна – якщо виконана в гострих кутах; зі страхом або тривогою – якщо має місце затемнення контурної лінії; з побоюванням, підозрілістю – якщо поставлені щити, заслони.

3. Натиск.

При оцінці ліній необхідно звернути увагу на натиск. Стабільність натиску свідчить про стійкість, слабкий натиск – про прояв тривожності, дуже сильний – про напруженість. Про тривожність може свідчити розірваність ліній, наявність обводів, сліди стирання.

4. Наявність деталей, відповідних органів чуття (очей, вух, рота).

Відсутність очей свідчить про неприйняття інформації, зображення вух (тим більше великих і детально промальованих) говорить про зацікавленість в інформації, особливо що стосується думки оточуючих про себе. Відкритий, заштрихований рот – про легкість виникнення страхів. Зуби – ознака вербальної агресії.

5. Аналіз якості та взаємодії персонажів показує особливості комунікативних відносин.

Велика кількість дітей, які вступають у різні відносини один з одним (грають, зображені в навчальній діяльності тощо) і відсутність ліній між ними говорить про сприятливі взаємини з однокласниками. В іншому випадку можна говорити про труднощі в побудові контактів з іншими учнями.

6. Характер відносин між твариною-вчителем і твариною, що зображує дитину.

Необхідно простежити, чи немає протиставлення між ними? Як розташовані фігури вчителя і учня по відношенню один до одного?

7. Зображення навчальної діяльності.

У разі відсутності зображення навчальної діяльності можна припустити, що школа залучає дитину позанавчальними сторонами. Якщо ж немає учнів, вчителі, навчальної або ігрової діяльності, малюнок не зображує школу звірів або людей, то можна зробити припущення, що у дитини не сформувалася позиція учня, вона не усвідомлює своїх завдань як школяра.

8. Колірна гамма.

Яскраві, життєрадісні тони говорять про благополучний емоційний стан дитини в школі. Похмурі тони можуть свідчити про неблагополуччя і пригнічений стан.

Додаток Д

Розділи програми організації процесу адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі

1. Організаційна робота

Зміст роботи	Терміни	Відповідальні
Аналіз забезпеченості учнів підручниками, посібниками, зошитами та інше	Серпень-вересень	Бібліотекар
Організація предметно-розвиваючого середовища і життєвого простору для різноманітної діяльності дітей	протягом періоду	Адміністрація, вчитель 1 класу, вихователь ГПД

Проведення динамічних пауз, екскурсій, розвиваючих ігор	протягом періоду	Вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Організація позаурочної діяльності першокласників.	протягом періоду	Адміністрація, вчитель 1 класу
Створення комфортних умов для учнів 1 класу у позаурочний час	протягом періоду	Адміністрація, вихователь ГПД

2. Робота з педагогічним колективом

Зміст роботи	Терміни	Відповідальні
Курси підвищення кваліфікації	Протягом року	Вчителі, адміністрація
Нарада при директорі «Організація роботи 1 класу»	Вересень	Адміністрація, шкільний психолог, вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Консультація психолога «Адаптація учнів 1 класу»	Вересень, жовтень	Шкільний психолог, вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Засідання Методичної ради «Підсумки моніторингу здоров'я учнів 1 класу»;	Вересень	Медперсонал, вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Створення системи єдиного психолого-педагогічного контролю за динамікою розвитку слабозорих дітей з метою вирішення проблеми адаптації в 1 класі.	Протягом року	Адміністрація, шкільний психолог, вчитель 1 класу, вихователь ГПД

3. Робота з учнями

Зміст роботи	Терміни	Відповідальні
Допомога учням з орієнтування в розміщенні кабінетів, їдальні, роздягальні, спортзалу, туалетів, бібліотеки, кабінету інформатики, медичного кабінету	Вересень-жовтень	Вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Вивчення медичних карт	Серпень-вересень	Лікар
Посвята в першокласники	Вересень	Вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Виявлення індивідуальних особливостей,	Вересень-	Вчитель 1 класу,

схильностей, інтересів учнів через індивідуальні бесіди з учнями, батьками	жовтень	вихователь ГПД
--	---------	----------------

4. Робота з батьками

Зміст роботи	Терміни	Відповідальні
Батьківські збори з питань: – «Адаптація учнів 1-го класу»; – «Перша чверть дитини в школі»; – «Аналіз підсумків роботи спільної діяльності школи та батьків в період адаптації учнів 1 класу »	Вересень Жовтень Листопад	Заступник директора з навчально-виховної роботи, психолог, вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Консультації для батьків	Протягом року	Адміністрація, психолог, вчитель 1 класу, вихователь ГПД
Робота в інформаційному просторі, повідомлення на шкільному сайті, в групі класу тощо	Протягом року	вчитель 1 класу, вихователь ГПД