

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

### **КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**на тему «ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ  
ПРОСТОРІ»**

Виконала: студентка II курсу, групи 8.0539  
спеціальності 053 Психологія  
Мущенко Маргарита Володимирівна  
Керівник: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Скрипаченко Т.В.  
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри  
психології Лукасевич О.А.

Запоріжжя  
2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціальної педагогіки та психології  
Кафедра психології  
Рівень вищої освіти магістр  
Спеціальність 053 Психологія  
Освітня програма Психологія

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

к.психол.н., доцент. Н.О. Губа

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2020 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Мущенко Маргариті Володимирівні

1. Тема роботи Психологічні особливості організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі \_\_\_\_\_  
керівник роботи Скрипаченко Т.В. к.психол.н., доцент кафедри психології  
затверджені наказом ЗНУ від «14» липня 2020 року № 4032-с
2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) здійснити аналіз науково-теоретичних основ розвитку дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти; рРозглянути особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі; розробити модель корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії; розробити методичні рекомендації для батьків, які виховують дітей з особливими потребами
5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 1 рисунок
6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Скрипаченко Т.В., доцент		
Розділ 1	Скрипаченко Т.В., доцент		
Розділ 2	Скрипаченко Т.В., доцент		
Висновки	Скрипаченко Т.В., доцент		

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	січень-березень 2020 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2020 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2020 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	вересень-жовтень 2020 р.	Виконано
5	Написання висновків	жовтень 2020 р.	Виконано
6	Передзахист	листопад 2020 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	листопад 2020 р.	Виконано

Студент \_\_\_\_\_ М.В. Мущенко

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Т.В. Скрипаченко

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Грединарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 128 стр., 1 рисунок, 64 джерел, 6 додатків.

Об'єкт дослідження – ігрова діяльність.

Предмет дослідження – психологічні особливості організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі.

Метою даної роботи є дослідження психологічних особливостей ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі.

Гіпотеза дослідження – розроблена нами модель корекційної програми є ефективним засобом налагоджування процесу взаємодії дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі за рахунок зниження агресивності (як у дітей, які мають фізичні вади, та у дітей з соціального оточення).

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної, методичної, іншої наукової літератури; для вирішення приватних дослідницьких завдань використовуються також спостереження, бесіди, експеримент, аналіз документів.

Наукова новизна роботи полягає у розробці моделі корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії.

Галузь використання: при роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивному просторі при корекції агресивної поведінки.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ, ІГРОВА ДІЯЛЬНОСТЬ, ДІТИ, ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР.

## SUMMARY

Muscheno M.V. Psychological specifics of the play activities organization for preschool children in inclusive learning environment.

The qualifying work of the master: 128 pages, 1 drawing, 64 sources, 6 appendices.

The object of research is game activity.

The subject of research - psychological features of the organization of play activities of preschool children in an inclusive educational space.

The purpose of this work is to study the psychological characteristics of play activities of preschool children in an inclusive educational space.

Research hypothesis - the model of correction program developed by us is an effective means of establishing the process of interaction of preschool children in an inclusive space by reducing aggression (both in children with physical disabilities and in children from social environments).

Research methods: analysis of psychological and pedagogical, methodical, other scientific literature; Observations, conversations, experiments, and document analysis are also used to solve private research problems.

The scientific novelty of the work is to develop a model of correctional and developmental work of a psychologist to correct the aggressive behavior of preschool children in an inclusive space on the example of game therapy.

Scope: when working with preschool children in an inclusive space in the correction of aggressive behavior.

Keywords: PSYCHOLOGICAL FEATURES, GAME ACTIVITY, CHILDREN, PRESCHOOL AGE, INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	10
1.1.Сутність ігри як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку.....	10
1.2. Характерні особливості ігрової діяльності дітей з особливими потребами.....	33
1.3.Організація ігрової діяльності в інклюзивному закладі дошкільної освіти.....	42
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	48
2.1 Психологічні особливості дітей дошкільного віку.....	48
2.2. Специфіка розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.....	58
2.2 Інклюзивний простір сучасного закладу дошкільної освіти.....	82
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	98
3.1. Програма обстеження психічного розвитку дитини.....	98
3.2 Модель корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії.....	103
ВИСНОВКИ.....	120
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	124

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами є одним з фундаментальних напрямів реформування сучасної школи. Опираючись на Конституцію України та «Закон про освіту», «Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 – 2013р.р.)», можна сказати, що освіта дітей, які мають психофізичне порушення, не повинна відрізнятися від освіти здорових дітей. Саме через це процес реформування породжує численні проблеми і ускладнення. Виникає безліч питань щодо ролі психологічної служби у процесі інклюзивного навчання в цілому, та змісту, форм і методів роботи працівників психологічної служби закладу освіти, зокрема.

Освіта в умовах звичайної масової школи зі всіма соціально-психологічними ризиками нетипової дитини активізує соціально-психологічні механізми взаємодії проблемної дитини з середовищем і тільки потім - корекцію. За умови грамотно організованого психологічного супроводу не тільки самої дитини, але всієї її родини цей шлях може виявитися набагато більш ефективним.

Психологічний супровід дітей із вадами в розвитку в умовах інтегрованого (інклюзивного) навчання необхідно розглядати як діяльність практичного психолога, яка спрямована на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які б сприяли їхній адаптації, реабілітації та особистісному зростанню в соціумі (школа, сім'я, група однолітків тощо).

Психологічний супровід дітей з особливими потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;
- систематична психологічна допомога дітям із порушеннями в розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
- систематична психологічна допомога батькам дітей із проблемами в розвитку;
- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їхніх психічних та фізичних можливостей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і проведення навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітньому просторі (Віт. Бондар, Е. Данілявічутє, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, В. Синьов, В. Тищенко та ін.).

Протягом останніх років з'явилась низка досліджень з проблеми підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Однак, наразі ще актуальною залишається проблема розробки теоретико-методичних засад формування професійної компетентності психологів у сфері готовності до психолого-педагогічної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною формою навчання.

Тому ми обрали тему нашої роботи «психологічні особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі».

Об'єкт дослідження – ігрова діяльність.



Предмет дослідження – психологічні особливості організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі.

Метою даної роботи є дослідження психологічних особливостей ігрової діяльності дітей дошкільного віку в інклюзивному освітньому просторі.

Гіпотеза дослідження – розроблена нами модель корекційної програми є ефективним засобом налагоджування процесу взаємодії дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі за рахунок зниження агресивності (як у дітей, які мають фізичні вади, та у дітей з соціального оточення).

Виходячи з теми та мети даної роботи перед нами стали такі завдання:

1. Здійснити аналіз науково-теоретичних основ розвитку дітей з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти;
2. Розглянути особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі;
3. Розробити модель корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії.
4. Розробити методичні рекомендації для батьків, які виховують дітей з особливими потребами.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної, методичної, іншої наукової літератури; для вирішення приватних дослідницьких завдань використовуються також спостереження, бесіди, експеримент, аналіз документів.

Наукова новизна роботи полягає у розробці моделі корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії.

Практичне значення роботи матеріали кваліфікаційної роботи магістра можуть бути використані при роботі з дітьми дошкільного віку в інклюзивному просторі при корекції агресивної поведінки.

Структура кваліфікаційної роботи магістра. Складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел 65 найменувань. Загальний обсяг основного тексту 128 сторінок. Робота містить 1 рисунок.

## РОЗДІЛ 1

### ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

#### 1.1. Сутність ігри як провідного виду діяльності дітей дошкільного віку

Гра є одним з найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання, її назвали «супутником дитинства», хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі.

За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. Це особливі форми життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, працю, стосунки; форма пізнання світу, провідна діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього.

З. Фрейд: «Найулюбленіша і всепоглинаюча діяльність дитини — це гра. Можливо, ми можемо сказати, що в грі кожна дитина подібна до письменника; він створює свій власний світ, або, інакше, він влаштовує цей світ так, як йому більше подобається. Було б неправильно сказати, що він не приймає свій світ усерйоз, навпаки, він ставиться до гри дуже серйозно і щедро складає в неї свої емоції». [24, 51]

Л. Френк зауважив, що гра для дітей — це спосіб навчитися тому, чому їх ніхто не зможе навчити, спосіб орієнтації в реальному світі, просторі і часі, спосіб дослідження предметів та людей. Включаючись у процес гри, діти вчаться жити в сучасному світі. Гра допомагає дитині оволодіти цінностями

культури, виробити певні навички. Коли діти грають, вони відображають особисту індивідуальність і ближче підходять до внутрішніх ресурсів, які можуть стати частиною їх особистості.

Згідно з Ж. Паже, гра є містком між конкретним досвідом та абстрактним мисленням, і саме символічна функція гри є особливо важливою. У грі дитини на сенсомоторному рівні демонструє за допомогою конкретних предметів, які є символами чогось іншого, те що вона коли-небудь прямим чи непрямим чином відчувала. Іноді такий зв'язок очевидний, а іноді він може бути не явним. В будь-якому випадку гра являє собою спробу дитини організувати свій досвід і з грою пов'язані ті моменти життя дитини, коли вона відчуває себе в безпеці і може контролювати особисте життя.

Дитяча гра — це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. Мати дитинство — це передусім мати право на розвиток власної ігрової діяльності, яка є важливою складовою дитячої субкультури. Водночас гра є могутнім виховним засобом, у ній, за словами К. Ушинського, реалізується потреба людської природи. Головним компонентом є іграшка — річ, призначена дітям для гри. Без неї гра неможлива. Як найсуттєвіший компонент гри, вона відіграє важливу освітню, розвивальну, виховну, навіть організаційну ролі. Як і гра, іграшка є важливим фактором психічного розвитку дитини, що забезпечує поступове здійснення нею усіх видів діяльності на більш високому рівні. Гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні, фізичні сили малюка (увагу, мислення, уяву, пам'ять, організованість, спритність тощо), сприяючи освоєнню ним навколишнього світу і людських взаємин, пробуджує, задіює його творчий потенціал. На підставі того, якими іграшками грається і в які ігри грає дитина, можна зробити певні висновки про її задатки, нахили, окреслити програму їх розвитку в найближчій і віддаленій перспективі.

У дошкільному віці гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає найбільше часу дитини, а тому, що зумовлює якісні зміни у її психіці.

Гра дошкільнят має рольовий характер. Її передумови формуються у предметній діяльності дитини раннього віку, якій притаманні:

- відокремлення дій від предмета, узагальнення їх;
- використання дитиною неоформлених предметів як заміників інших;
- відокремлення своїх дій від дій дорослих і виникнення особистих дій дитини;
- порівняння своїх дій з діями дорослих і ототожнення їх;
- відтворення дитиною у своїх діях дій дорослих, які відображають у певній послідовності відрізки їхнього життя.

Найважливішою передумовою ігрової діяльності дитини є порівняння і ототожнення нею своїх дій з діями дорослого, особистість і дії якого вперше стають для неї зразком не лише об'єктивно, а й суб'єктивно. Якщо у ранньому дитинстві центральним моментом гри були предмет і способи дії з ним, то в дошкільному віці у ній домінують людина, її стан, дії, стосунки з іншими людьми.

За концепцією Д. Ельконіна про історичний характер виникнення рольової гри, гра не завжди супроводжувала дитинство. Її виникнення визначається історичним розвитком суспільства і реальним місцем дитини у системі суспільних відносин.

Рольова гра має соціально обумовлений характер, оскільки у ній дитина діє під прямим чи опосередкованим впливом дорослого.

Мотиви гри містяться у її змісті. Дитину цікавить не так результат, як процес гри. Водночас гра втілює активне прагнення дитини до певної мети, виражає її здатність оперувати предметами, спілкуватися, налагоджувати стосунки з ровесниками тощо. Усе це зумовлює результативність гри, яка виявляється у пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що дитина накопичує, здобуває під час ігрової діяльності.

Гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освоєння діяльності, взаємин дорослих у доступній для дитини формі. Дошкільник відтворює точку зору різних людей, вступає з дітьми у різні стосунки, які відображають реальну взаємодію дорослих. Зміст ігрових дій зумовлюється практичними завданнями, які розв'язують дорослі для досягнення певної мети. Тому замість іграшок та інших предметів вони використовують об'єкти, якими послуговуються у своїх практичних діях дорослі.

Головна потреба дошкільника - бути повноправним членом суспільства, жити і почувати себе на рівні з дорослими. Однак реально включитися у доросле життя він не може через його складність і свої обмежені можливості. Саме в цьому - розриві між прагненням бути як дорослий і неможливістю реалізувати це прагнення - полягає суперечність соціальної ситуації розвитку дошкільника. Єдиною діяльністю, яка дає змогу подолати цю суперечність, є сюжетно-рольова гра, у якій дитина виконує роль дорослого як носія певних суспільних функцій, вступає у стосунки з іншими дорослими, безпосередньо не присутніми. Рольова гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, спрямованою на орієнтування у предметній і соціальній дійсності.

Протягом дошкільного дитинства дитина оволодіває такими різновидами гри, як предметно-маніпулятивна (1-3 роки), сюжетно-рольова (3-7 років), конструктивна, будівельна, дидактична, рухлива, гра з правилами.

Предметно-маніпулятивна й сюжетно-рольова ігри виступають у відповідних вікових періодах провідними.

Етапи розвитку ігрової діяльності в ранньому дитинстві досліджено у працях психологів Ф. А. Фрадкіної, Н. Н. Палагіної, З. В. Зворигіної, С. Л. Новосьолової, Н. Я. Михайленко та ін.

Передумови предметно-маніпулятивної гри складаються у немовлячому віці на основі розвитку в дитини маніпуляцій з предметами та

пізнавальних мотивів. Ігрові дії немовляти тісно переплітається з першими кроками на шляху пізнання дійсності. Дослідники вирізняють ознайомлювальний і відображувальний етапи в розвитку ігрових дій немовляти. Спочатку дитину приваблюють яскраві, незвичні, блискучі предмети у своєму оточенні. І вона маніпулює ними, щоб роздивитись, ознайомитись. У цьому полягає зміст ознайомлювальних ігрових дій немовляти.

З півроку і до півтора років виникають відображувальні предметно-ігрові дії. Дитина починає вирізняти в іграшках певні властивості, пов'язувати свої дії та їх результат, в якому виявляється та чи інша властивість предмета: якщо натиснути на гумового зайчика, то він "розмовляє", якщо штовхнути м'ячик, він котиться, а з коробочкою такого результату не отримаєш. Таким чином за допомогою власних дій дитина навчається виявляти властивості предметів, по-різному діє з різними іграшками, передбачаючи на основі попереднього досвіду їхні фізичні властивості. Змістом відображувальних предметних ігрових дій дітей виступає маніпулювання з різними предметами, спрямоване на виявлення та підтвердження їхніх властивостей. Так, дитина складає й розбирає мотрійку чи пірамідку, зминає та рве папір, насипає та висипає з відерця пісок тощо.

Значущість особи дорослого у житті дитини стимулює її наслідувати дії дорослих. Від одного року дитина навчається ходити, оволодіває мовленням, тобто її можливості значно розширюються. Вона також має певний досвід маніпуляцій із предметами. Спілкування з дорослим набуває виразного предметного змісту, віддзеркалює прагнення малюка до спільних з дорослим предметних дій. Цим дитина хоче прилучитись до життя дорослих, стати його учасником. Розвиток ігрових дій протягом раннього віку спирається на розвиток предметних. Досвід виконання предметних дій підводить малюка до їх узагальнення: він навчився набирати пісок совочком, а згодом робить це і за допомогою відерця; подібно до того, як набирав пісок, набирає сніг. У

цьому прикладі виявляється перенос засвоєної дії на інші, зовні не схожі ситуації.

На основі розвитку предметних дій, коли предмети використовуються у звичному суспільно закріпленому їх призначенні, розвивається сюжетно-відображувальний етап предметно-маніпулятивної гри. Спостерігаючи за працею дорослих, дитина розкриває для себе сенс дій дорослого з предметами і намагається відтворити його у своїй грі: дорослий бере мило, щоб вимити руки; сідає за кермо автомобіля, щоб поїхати на роботу тощо. Предметні дії малюка поступово набувають ознак ігрових дій, чому сприяє дорослий, коли спонукає дитину: "вилікуй хвору ляльку; йдіть обідати разом із зайчиком".

Відмінність ігрової дії від предметної полягає в її умовному та узагальненому характері; вона не може призвести до реального результату, тому останній носить уявний характер. Для дитини головним стає не сама по собі предметна дія, а її умовний результат. Малюк виконує своєрідні розумові дії з уявними предметами: немовби годує котика обідом. Ось дитина гойдає ляльку, наслідуючи схему відповідних рухів дорослого: тримає ляльку під грудьми, гойдає її кілька разів і, маючи на увазі досягнення уявного результату (лялька "заснула"), завершує ігрову дію.

У предметно-маніпулятивній грі закладаються основи сюжетно-рольової гри, яка властива дітям з 3-х років. Елементи останньої виявляються, наприклад, як "роль у дії" (Д. Б. Ельконін), що являє собою сукупність дій, характерних для людини у певній ролі. Так, дитина доглядає за лялькою - своєю "дитиною", фактично виконуючи роль мами, але не називаючи себе відповідно до цієї функції. На питання дорослого "ти хто?" відповідає: "я - Катя".

Протягом раннього віку ускладнюються сюжети ігор за такими ознаками, як кількість персонажів, різноманітність ситуацій. Якщо у перших предметно-маніпулятивних іграх діє один персонаж у певній ситуації, а схема гри неодноразово повторюється (кілька разів дівчинка зачісує ляльку),



то наприкінці раннього віку в іграх дітей бере участь кілька персонажів, які діють у послідовних різноманітних ситуаціях - відбувається розгортання сюжету. В іграх помічаються зв'язки між персонажами, проте вони слабо узгоджені і задаються їх включенням у спільну ситуацію. Як відзначає Г. А. Урунтаєва, тут можливі три варіанти дій. Перший передбачає два персонажі, один з яких - об'єкт дії іншого, наприклад перукар і клієнт. Другий складається з самостійних дій, включених у спільну для персонажів ситуацію: машиніст і пасажири. В третьому персонажі обмінюються діями: покупець вибирає товар, а продавець зважує. До кінця 3 р. спостерігаються сюжети, в яких разом з набором дій задані і деякі відносини між персонажами. Наприклад, відносини керівництва і підпорядкування в грі "дитячий садок", коли вихователь веде заняття, а діти слухають. Або поєднання керівництва і підпорядкування з рівноправним обміном діями, коли в цій же грі зображаються відносини між вихователем і батьками дітей [61, 66-67].

Розвиток ігрової діяльності сприяє становленню стосунків між дітьми, в якому вирізняється три етапи.

1. Перші взаємини між дітьми носять неігровий характер, хоча й розгортаються з приводу влаштування гри: обрання її місця, розподілу чи обміну іграшками тощо.

2. Ігри дітей відзначаються характеристикою "поряд, але не разом". При цьому виникають інтерес до діяльності однолітків та спроби наслідувати один одному. Прагнення когось з дітей прилучитись до гри іншого малюка викликають в останнього негативні реакції: скарги дорослому, протести з приводу втручання у формі криків, плачу і т. ін. Між дітьми часто виникають конфлікти з цього приводу.

3. Виникають перші ігрові взаємодії дітей, чому сприяє спільні місце гри та іграшки. Ігрова взаємодія дітей відзначається наявністю обміну ігровими діями між ними. У таких взаєминах малюки виступають як гравці, кожен з яких виконує свою функцію: один з них подає "посуд", інший

накладає у нього "їжу". Зникають скарги з приводу втручання іншої дитини в гру. Якщо хтось виступає ініціатором гри, то він охоче приймає у свою гру однолітка. Виникають оцінки якості ігрових дій один одного, гра може припинитись, якщо одноліток не узгоджує своїх дій відповідно до теми гри. В іграх, що містять "роль у дії", виникають взаємини, зумовлені співвідношенням виконуваних дітьми функцій, що слугують передумовою появи рольових взаємин.

Рольова гра має соціально обумовлений характер, оскільки у ній дитина діє під прямим чи опосередкованим впливом дорослого.

Мотиви гри містяться у її змісті. Дитину цікавить не так результат, як процес гри. Водночас гра втілює активне прагнення дитини до певної мети, виражає її здатність оперувати предметами, спілкуватися, налагоджувати стосунки з ровесниками тощо. Усе це зумовлює результативність гри, яка виявляється у пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що дитина накопичує, здобуває під час ігрової діяльності.

Гра завжди розгортається за певними правилами. Для її виникнення не обов'язкова умовність (перейменування предметів), вона з'являється у процесі ігрової діяльності. Важливим компонентом психічного акту перейменування предметів під час гри є уява дитини.

Найхарактернішим видом ігрової діяльності дошкільника є сюжетно-рольова гра, як провідна його діяльність, яка виникає на межі раннього і дошкільного віку і досягає свого розквіту в середині дошкільного дитинства.

Сюжетно-рольова гра - відтворення дітьми дій дорослих і стосунків між ними.

Це - образна гра за певним задумом дітей, який розкривається через відповідні події (сюжет) і розігрування дітьми.

Структурними компонентами сюжетно-рольової гри є роль, сюжет, зміст, правила, ігрові дії, рольові і реальні стосунки, ігрові предмети і предмети-замінники.

Центральним компонентом гри є роль - спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які відповідають прийнятим у суспільстві нормам. Роль об'єднує всі сторони гри: у її реалізації знаходять своє втілення сюжет (сфера соціальної дійсності) і зміст (основний момент діяльності дорослих і стосунків між ними, які відображаються в іграх).

Дитина може взяти на себе виконання певної ролі, якщо відображена у сюжеті гри сфера дійсності вже знайома їй, оскільки основним джерелом сюжетів ігор є дійсність, ознайомлення з якою є основною умовою її виникнення. Уведення дитини в цю дійсність має відбуватися так, щоб у її центрі стала людина, її діяльність, а в результаті цього ознайомлення виникало позитивне емоційне ставлення до діяльності.

У грі дитина приймає позицію іншої людини (часто - багатьох людей) і в межах одного сюжету бачить ситуацію їх очима. Виконуючи, наприклад, роль мами, потім - дочки, вона розуміє важливість материнського піклування і слухняності дітей. Завдяки цьому перед нею відкриваються правила поведінки і їх значення для встановлення і підтримання позитивних стосунків з іншими людьми, відбувається усвідомлення необхідності дотримання правил, тобто формується свідоме виконання їх.

Сюжетно-рольова гра допомагає дитині зрозуміти мотиви трудової діяльності дорослих, розкриває їх суспільне значення. На перших порах у виборі ролі переважає її зовнішня привабливість, а у процесі гри розкривається її значущість (дитина розуміє, що вихователь виховує, лікар лікує тощо). Старші дошкільники опановують до 10-ти ролей, з яких 2-3 стають улюбленими.

Рольова поведінка регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбувається. Дитина діє не так, як їй захочеться, а так, як потрібно відповідно до її ролі та ігрової ситуації. Виконуючи роль, вона стримує свої бажання, поступається ними, висловлює моральні оцінки.

Дотримання дитиною правил і свідоме ставлення до них свідчить, наскільки глибоко вона засвоїла відображену у грі сферу соціальної дійсності. Роль надає правилам значущого змісту, актуалізує необхідність діяти згідно з ними, створює можливості контролювання цього процесу. Недотримання правил руйнує гру. Діти краще дотримуються правил у колективних іграх, оскільки їхня діяльність контролюється однолітками.

Упродовж дошкільного дитинства ставлення дитини до правил гри змінюється. Спершу вона легко порушує правила і не помічає, як це роблять інші, оскільки не усвідомлює їх змісту. Потім фіксує порушення правил однолітками і висловлює своє незадоволення цим, пояснює необхідність їх дотримання, спираючись на логіку життєвих зв'язків («так не буває»). Пізніше вона усвідомлює правила, дотримується їх, пояснюючи це необхідністю. Завдяки цьому вчиться керувати своєю поведінкою.

Для гри потрібне створення уявної ситуації, без якої неможливі її сюжет і зміст. Діти відтворюють сцени сімейного побуту, трудової діяльності і трудових відносин дорослих, відображають епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції тощо). Чим ширша сфера дійсності, з якою доводиться мати справу дитині, тим різноманітніші сюжети ігор. Діти 5-6-ти років граються не тільки в «гості», «сім'ю», «дитячий садок», а й у «будівництво моста», «запуск космічного корабля» тощо.

Із урізноманітненням сюжетів збільшується тривалість ігор: у 3-4-річних дітей вона становить 10-15 хв.; у 4-5-річних - до 40-50 хв.; у старших дошкільників ігри можуть тривати кілька годин, навіть упродовж кількох днів.

Ігри молодших і старших дітей відрізняються сюжетами. Для наймолодших дітей типовими є ігри з побутовим сюжетом («сім'я»); діти середнього дошкільного віку вибирають також ігри з виробничими сюжетами («залізниця», «будівництво», «лікарня», «дитячий садок», «магазин»); старші дошкільники часто організовують ігри із суспільно-політичним сюжетом («космос», «війна», «вибори» тощо). Поступово діти вводять у свої ігри

сюжети з улюблених казок і кінофільмів. У грі переплітаються реальні і казкові сюжети, особливо в дітей після 4-х років.

Деякі сюжети ігор приваблюють як молодших, так і старших дошкільників («дитячий садок», «сім'я»). Однак у межах одного сюжету більш різноманітною є гра старших дошкільників. Вони по-різному відтворюють дійсність у межах одного і того самого сюжету.

Діти різних вікових груп під час гри вкладають у сюжет різний зміст. Так, молодші дошкільники багаторазово повторюють однакові дії з одними і тими самими предметами, відтворюючи реальні дії дорослих: граючи в «обід», вони ріжуть хліб, варять кашу, миють посуд. Повторення дій - це основний зміст їх ігор. Однак нарізаний хліб до столу лялькам вони ще не подають, зварену кашу не розкладають на тарілки, а посуд миють, коли він ще чистий. Отже, зміст гри молодших дошкільників зводиться лише до дій із предметами.

Ігрові сюжети та роль діти молодшого дошкільного віку ще не планують, вони виникають залежно від того, який предмет потрапить їм під руку: слухавка - гратимуть у лікаря, термометр - буде медсестрою. Через володіння предметом, з яким можна виконувати ігрову дію, нерідко між дітьми виникають конфлікти. Тому часто «на машині їдуть два шофери», «хворого оглядають два лікарі», «обід готують кілька мам». Оволодіння новим предметом зумовлює зміну ролі.

Інакше діють у грі діти середнього дошкільного віку. Вони вже не повторюють безперервно свої ігрові дії, а намагаються змінювати їх. Виконують дії не заради дій, а для вияву свого ставлення до іншої людини відповідно до взятої на себе ролі. Їх дії більш згорнуті, ніж у молодших дошкільників. Основним змістом гри стають стосунки між людьми, розгорнуте відтворення яких вчить дітей дотримуватися певних правил. Ознайомлюючись у грі із життям дорослих, діти залучаються до розуміння суспільних функцій людей, правил стосунків між ними.

Провідним змістом рольової гри старших дошкільників є дотримання правил відповідно до їх ігрових ролей. Ці ролі вони виконують за допомогою різноманітних ігрових дій. На основі скорочення й узагальнення ігрових дій відбувається перехід до розумових дій. Поступово з'являються уявна гра, коли дитина переходить від гри з реальними ігровими предметами до гри з уявними.

У сюжетно-рольовій грі між дітьми складаються рольові і реальні стосунки. Рольові стосунки зумовлюють вибір і розподіл ролей, виявляються в різноманітних репліках, зауваженнях, вимогах, які регулюють перебіг гри. Часто дитина-лідер нав'язує товаришам нецікаві ролі, обираючи для себе найпривабливішу та ігноруючи бажання інших. Якщо дітям не вдається домовитися про розподіл ролей, то гра розпадається або хтось виходить із неї. Чим старша дитина, тим сильніше вона виражає своє прагнення до спільної з однолітками гри, тим більше згідна виконувати непривабливу роль, тільки щоб гратися разом з ними. Тому їй доводиться стримувати свої бажання, зважати на вимоги інших дітей.

Структура сюжетно-рольової гри значною мірою залежить від реальних стосунків. Їх значення при переході дітей від молодшого до середнього та старшого дошкільного віку змінюється. У старшому дошкільному віці домінують ігрові стосунки дітей, підпорядковуючи собі реальні стосунки.

Починаючи гру, розподіляючи ролі, діти ставляться одне до одного не так, як її персонажі, а як товариші. Це ставлення не змінюється і під час гри, коли їм доводиться грати відповідно до своїх ролей. Тобто, як стверджує Д. Ельконін, вони не втрачають реального плану своїх стосунків, весь час виходячи зі своїх ролей і стаючи на декілька секунд самими собою.

Реальні стосунки часто суперечать ігровим. Чим старша дитина, тим швидше вирішуються конфлікти між рольовими і реальними стосунками на користь реальних. Потреба гратися спільно з однолітками, яка з кожним роком стає все відчутнішою, ставить дитину перед необхідністю вибрати

сюжет, розподілити ролі, проконтролювати рольову поведінку партнера, що зумовлює розвиток її комунікативних умінь і навичок.

Під час гри діти використовують різні предмети: іграшки, зменшені копії реальних предметів, якими користуються дорослі (ложечки, лопатки, совочки тощо), предмети-замінники (напівфункціональні предмети). Заміщення, як правило, виникає у проблемній ігровій ситуації: що робити, якщо лялька хоче їсти, а ложечки немає? З допомогою дорослого дитина знаходить предмет-замінник, використовуючи, наприклад, паличку замість ложки. Повне заміщення виникає лише за умови, що дитина називає предмет-замінник відповідно до його нової функції, тобто свідомо наділяє його новим значенням. Основною умовою при цьому є виконання предметом-замінником тієї самої функції, яка реалізовувалася завдяки використанню основного предмета. Тому ложкою може бути паличка, олівець, навіть термометр. Однак із цією метою не використовується м'яч, оскільки ним неможливо зачерпнути їжу.

Чим старша дитина, тим самостійніше вона вибирає і використовує предмети-замінники, тим частіше зовнішня подібність поступається місцем подібності функціональній, тим більше коло предметів вона заміщує. Найчастіше предметом-замінником є, за словами Д. Ельконіна, предметно неоформлений матеріал, функція якого не фіксована: камінчики, палички, клаптики паперу тощо.

Велике значення для розвитку ігрової діяльності мають предмети-атрибути, які допомагають взяти на себе роль, спланувати і розгорнути сюжет, створити ігрову ситуацію. Вони забезпечують зовнішні умови для реалізації ролі, полегшують рольову поведінку: дитина краще виконує роль лікаря, коли вона у білому халаті, шапочці. У старшому дошкільному віці зовнішні атрибути все менш потрібні, оскільки основою гри є уявлення про функції предметів.

Формування гри у дошкільному дитинстві може відбуватися природним і педагогічним шляхами.

Тривалий час у теорії і практиці дошкільного виховання панував вузькодидактичний підхід до гри як до вільної діяльності дитини, що розвивається за її ініціативою. Роль педагога зводилася лише до створення умов для гри, забезпечення дитини ігровим матеріалом. Останніми роками гра розглядається як форма організації дитячого життя, пізнання світу (базовий компонент дошкільної освіти в Україні). Змінився і погляд на позицію вихователя. Він повинен організовувати дитяче життя і діяльність; керувати формуванням взаємин у дитячій спільності. Така позиція спонукає педагогів до використання активної тактики, до керівництва розвитком ігор і формування у їх процесі позитивної основи, суспільно корисних якостей особистості. Доцільність такого підходу доведена практикою дошкільного виховання і спеціальними дослідженнями.

Керівництво ігровою діяльністю є тонким і складним процесом. Воно потребує глибоких знань теорії ігрової діяльності, спеціальних умінь, довіри і поваги дітей. Намагання керувати нею без знань внутрішніх законів діяльності може зруйнувати гру. Основою ефективного керівництва ігровою діяльністю, як переконує педагогічна теорія і практика, є високий рівень володіння такими професійно-педагогічними вміннями:

- спостерігати за грою, аналізувати її, оцінювати рівень розвитку ігрової діяльності;
- проектувати розвиток гри, планувати прийоми, покликані стимулювати його;
- збагачувати враження дітей з метою розвитку ігор; допомагати у виборі найяскравіших вражень, які можуть сприяти грі;
- організувати початок гри; спонукати до неї дітей;
- проектувати і передбачати розвиток конкретної гри;
- використовувати непрямі методи керівництва грою, які активізують психічні процеси дитини, її досвід (проблемні ігрові ситуації, питання, поради, нагадування та ін.);



- змінювати характер і зміст спілкування з дітьми відповідно до рівня розвитку ігрової діяльності конкретної вікової групи з метою створення сприятливих умов для формування готовності до переходу гри на вищий рівень;

- включатися у гру на головних або другорядних ролях, встановлювати ігрові стосунки з дітьми, навчати гри (показ, пояснення);

- пропонувати з метою розвитку гри нові ролі, ігрові ситуації, ігрові дії;

- регулювати взаємини, вирішувати конфлікти, які виникають у процесі гри, використовувати гру з метою створення педагогічно доцільного клімату в групі, залучати до ігрової діяльності сором'язливих, невпевнених, малоактивних дітей;

- обговорювати й оцінювати гру.

Гра є вільною, невимушеною дитячою діяльністю, що необхідно зберегти за будь-якого стилю і способу керівництва нею. Важливою передумовою продуктивного спілкування педагога з дітьми є стимулювання в умовах прийняття дорослим на себе однієї з ролей, взаємодія з ними у процесі гри.

Ігрова діяльність не вичерпується сюжетно-рольовими іграми, хоч вони найхарактерніші для дошкільників. У їхній ігровій діяльності все більше часу займають театралізовані, будівельні, дидактичні ігри та ігри за правилами.

Ігри-драматизації дошкільників. У цих іграх діти не просто копіюють окремі аспекти життя дорослих, а й творчо осмислюють, відтворюють їх, виконуючи певні ролі та ігрові дії.

Гра-драматизація - зображування, розігрування в особах літературних творів зі збереженням послідовності епізодів.

Особливо діти люблять ігри-драматизації, сюжетами яких є добре відомі їм казки, розповіді, театралізовані вистави. Такі ігри засновані на власних діях виконавців ролей. При цьому можуть бути використані ляльки (бібабо (ляльки, одягнені на палець), шапочки). Дитина в такому разі грається сама, використовуючи власні виражальні засоби - інтонацію, міміку,

пантоміму. Вона перевтілюється, входить в образ, живе його життям. Такі дії досить складні, оскільки вони не спираються на жоден суспільний зразок.

За твердженням О. Леонтєва, ігри-драматизації є рубіжними іграми, оскільки вони перебувають «на рубезі класичної дошкільної гри»; перехідними формами «або до неігрової діяльності, яку вони прямо підготовлюють, або до ігор, характерних для шкільного періоду психічного розвитку дитини». Ігри-драматизації, на відміну від більш ранніх ігор, не відображають узагальнених дій зображуваного героя, однак відтворюють типове для нього; у них безпосереднє наслідування змінюється довільною творчою діяльністю; дітям стають важливі не лише їх ролі (кого, що зображують), а й те, наскільки досконала передача вираженого у конкретній ролі об'єктивного змісту. На цій підставі гру-драматизацію вважають однією з форм переходу до продуктивної (естетичної) діяльності.

Спостереження за театральньо-ігровою діяльністю дошкільників свідчить, що вони вловлюють у навколишньому середовищі, прочитаних літературних творах щось загальне, типове у зображенні персонажів і їх вчинків. Це загальне, типове береться за основу виконання ролі, при цьому дитина не виокремлює і не конкретизує індивідуальних рис героїв. Вдале виконання ролей викликає позитивну реакцію, почуття естетичної насолоди у виконавців і глядачів.

У процесі театралізованих ігор діти, як правило, розуміють, що і кого вони зображують, але далеко не завжди і не всі знають, як потрібно це робити. Тому їх інтонації бувають маловиразними, рухи - одноманітними. У зв'язку з цим діти переживають незадоволення своїми діями, втрачають іноді інтерес до ігор-драматизацій. Для запобігання цього педагог повинен показати дітям виражальні засоби у виконавській діяльності, які стимулювали б їхні творчі пошуки.

Театралізовані ігри активно розвивають творчу уяву дошкільників, яким неодноразово доводиться розв'язувати творчі завдання, відкривати нове для себе, нове в собі.

Отже, театралізована гра сприяє розвитку творчих здібностей і пізнавальної активності, моральному розвитку дошкільника, формуванню його пізнавальної уяви.

Будівельні ігри дошкільників. Участь у цих іграх допомагає дітям зрозуміти світ створених людиною споруд і механізмів. Передумови їх виникнення такі самі, що й сюжетно-рольових ігор. Обидва види гри тісно взаємопов'язані: необхідність у спорудах може виникнути під час сюжетно-рольової гри, сюжетно-рольова гра часто стимулює будівельну (спочатку діти побудували корабель, потім почали грати у моряків). У рольовій грі моделюються взаємини між людьми, у будівельній - створення архітектурних споруд.

Будівельні ігри - різновид творчих ігор, у яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи будови й обіграючи їх.

Кожна будівельна гра містить інтелектуальне завдання: «Як побудувати?». Дитина розв'язує його за допомогою різноманітних матеріалів і дій. Під час досягнення бажаного результату в неї виникають труднощі, вона починає розуміти, що не володіє необхідними вміннями. Тоді виникає прагнення навчитися будувати, виробляти нові вміння. У будівельній грі діти отримують реальний результат - споруди. Це єднає будівельні ігри з продуктивними видами діяльності (конструювання, малювання) і водночас відрізняє їх від сюжетно-рольової гри.

Розширення уявлень дітей про навколишній світ, набуття комунікативних умінь і технічних, «будівельних», навичок зумовлює виникнення колективних будівельних ігор. Будівельні ігри, як і сюжетно-рольові, відображають професійну діяльність дорослих. Під час їх освоєння діти виявляють творчість. Учаться перетворювати дійсність, як і в трудовій діяльності.

Ігри за правилами (дидактичні, рухливі ігри). Більшість їх створена дорослими з виховною метою, побудована на програмному змісті, дидактичних завданнях.

Ігри за правилами - це ігри, які протікають за заздалегідь створеними правилами, дотримання яких обов'язкове для їх учасників.

Здебільшого участь дітей у таких іграх відбувається під опікою дорослих, з часом вони починають гратися і самостійно, іноді навіть створюють їх.

Структурними елементами рухливих ігор є ігрові дії, правила і матеріал, нерідко роль і сюжет. Правила в них сформульовані до початку гри, відкриті для дитини. З дотриманням правил пов'язаний розвиток довільних рухів, коли потрібно стримати безпосереднє спонукання (не втікати від «котика» до певного сигналу), загальмувати дії («День і ніч») або змінити їх за сигналом ведучого («Море хвилюється»). Рухливі ігри передусім спрямовані на розвиток основних рухів і формування рухових якостей, відчутно впливають вони і на психічний розвиток (морально-вольову сферу) дитини. У колективних рухливих іграх відбувається становлення організаційних і комунікативних умінь дитини. В іграх-змаганнях, іграх-естафетах старший дошкільник вчиться досягати мети, діяти за інструкцією дорослого, контролювати свою поведінку і дії. Так він перевіряє свої можливості, гордиться досягнутими результатами, вчиться радіти успіху товариша, співпереживати, допомагати.

Дидактичні ігри дошкільників. Ці ігри створюють дорослі з навчальною метою, організовуючи навчання на основі ігрового і дидактичного завдання. У дидактичній грі дитина не лише отримує, а й узагальнює та закріплює знання, розвиває пізнавальні здібності, засвоює раціональні засоби і способи розумової діяльності.

Дидактична гра - система впливів, спрямована на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Будь-яка дидактична гра має навчальну мету. Тому основним її компонентом є дидактичне завдання, сховане від дитини в ігровому завданні. Дошкільник не просто грається, а бере участь у процесі стихійного навчання.

Своєрідність дидактичної гри полягає в раціональному поєднанні дидактичних та ігрових завдань. Переважання навчального завдання перетворює гру на вправу, ігрового - нейтралізує навчальне значення такої ігрової діяльності.

Навчання у формі дидактичної гри засноване на прагненні дитини входити в уявну ситуацію, діяти за її законами, тобто воно відповідає віковим особливостям дошкільника. Старші дошкільники починають усвідомлювати пізнавальне завдання ігор, надаючи їм певного змісту.

Неодмінною умовою розв'язання дидактичного завдання є дотримання правил. Дидактична гра відбувається за умови, що правила є і внутрішнім результатом дитячої діяльності, а не лише зовнішньою вимогою дорослого. На відміну від сюжетно-рольової гри, у якій правила можуть не бути усвідомленими, у дидактичній вони завжди усвідомлені.

Дотримання правил у дидактичній грі забезпечують колективна організація діяльності, за якої гравці узгоджують свої дії і контролюють виконання правил однолітками; передавання старшими дітьми свого ігрового досвіду молодшим.

Правила спрямовують гру, об'єднують дидактичне та ігрове завдання, визначають послідовність ігрових дій, підвищують цікавість гри, дають змогу вихователю непрямо керувати нею, регулюючи взаємини дітей, формують міжособистісні стосунки. Без них дидактична гра розвивалася б стихійно, а дидактичне завдання неможливо було б вирішити. Діти підпорядковуються правилам, які складаються з одного-двох загальних для всіх елементів. Старші дошкільники виконують узагальненіші і складніші правила, самостійно придумують нові. Завдяки цьому в ігрових діях реалізовується ігрове і дидактичне завдання.

Засобом розв'язання дидактичного завдання є дидактичний матеріал; результатом дидактичної гри - розв'язання ігрового і дидактичного завдання. Розв'язання обох завдань є показником ефективності гри. Молодші дошкільники усвідомлюють ігровий результат, старші - починають згадувати

результат, пов'язаний з розв'язанням дидактичного завдання: навчився, здогадався, розв'язав. Додаткові компоненти дидактичної гри (сюжет і роль) не обов'язкові і можуть бути відсутніми.

Дидактична гра є одночасно видом ігрової діяльності і формою організації взаємодії дорослого з дитиною, що зумовлює її своєрідність.

Сюжетно-рольова і дидактична ігри відрізняються змістом сфери діяльності, яку вони відображають, і співвідношенням компонентів. Дидактична гра, як і сюжетно-рольова, за своїм походженням є сюжетною. Однак, якщо у рольовій грі дошкільник засвоює суть людської діяльності, то у дидактичній - суспільно вироблені способи розумової діяльності, оскільки зовні виражений тільки результат цих способів, а самі вони сховані від дитини і засвоюються лише з ініціативи дорослого; у ній більш виражені соціальні стосунки, в які включена дитина. Елементарні форми рольової гри можуть виявлятися без керівництва дорослого, на основі наслідування. Цим зумовлена відмінність компонентів сюжетно-рольових і дидактичних ігор: у сюжетно-рольовій ним є роль, яка фіксує функцію дорослого, у дидактичній - дидактичне завдання, яке передбачає формування засобів і способів пізнання.

Рольова гра є провідним видом діяльності дошкільників, а не просто їх улюбленим заняттям. В ігровій діяльності найінтенсивніше формуються психічні якості й особистісні риси дитини, тобто основні новоутворення, які готують перехід дошкільника до наступного вікового етапу - молодшого шкільного.

Ігрова діяльність впливає на формування довільних психічних процесів: у грі починають розвиватися довільні увага і пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджуються, більше запам'ятовують, ніж під час лабораторних дослідів. Свідома мета (зосередити увагу, запам'ятати і пригадати) вирізняється дитиною найлегше у грі. Її умови вимагають від дитини зосередженості на предметах, включених в ігрову ситуацію, на змісті дій і сюжету. Дитина, яка не буде уважною до того, що вимагає попередня ігрова ситуація, не запам'ятає умов гри, буде відсторонена однолітками.

Потреба у спілкуванні, емоційному заохоченні вимагає від дитини цілеспрямованої зосередженості і запам'ятовування.

Ігрова ситуація і дії в ній постійно впливають на розвиток розумової діяльності дошкільника. У грі він вчиться діяти із заміником предмета - дає замінику нову (ігрову) назву, діє з ним відповідно до назви. Предмети-замінники стають опорою для мислення. На основі дій з ними дитина вчиться міркувати про реальний предмет. Поступово ігрові дії з предметами скорочуються, дитина навчається міркувати про предмети, уявно діяти з ними.

Рольова гра має неабияке значення для розвитку уяви, яка розвивається, коли дитина вчиться заміщати предмети іншими предметами, бере на себе різні ролі. Діти старшого дошкільного віку у своїх іграх рідше використовують предмети-замінники, ігрові дії, вони поступово ототожнюють предмети і дії з ними, створюють у своїй уяві нові ситуації. У такому разі гра розгортається у внутрішньому плані.

На розвиток особистості дитини гра впливає позитивно, оскільки через неї вона пізнає поведінку і взаємини дорослих людей, які стають зразком для її поведінки. У грі дитина набуває основних навичок спілкування, якостей необхідних для встановлення контактів з однолітками.

Гра є і першою школою волі дитини. Саме у грі спочатку вона виявляє здатність добровільно, з власної ініціативи, підкорятися різноманітним вимогам. Та й сама роль втілює у собі певні правила, є завданням, яке розв'язує дитина.

Ігрова діяльність наділена найбільшими можливостями для формування дитячої спільності, у ній найповніше активізується суспільне життя дітей.

У процесі ігрової діяльності зароджуються і диференціюються нові види діяльності дитини: формується зображувальна діяльність, вперше з'являються елементи праці і навчання. Використання ігрових прийомів, дидактичних ігор забезпечує відповідність природі дитини дошкільного віку.

Іграшка - незмінний супутник дитини з перших днів її життя. Дорослі спеціально створюють її з виховною метою, для підготовки малюка до вступу в суспільні відносини. Для дитини іграшка є предметом забави, розваги, радості і найважливішим засобом її психічного розвитку.

Упродовж дошкільного періоду дитині необхідні образні іграшки, але у різні вікові періоди вони виконують неоднакові функції у її психічному розвитку: у немовляти викликають приємні переживання і позитивні емоції; у ранньому і дошкільному віці включаються до різноманітних видів ігор (сюжетно-рольові, будівельні, дидактичні, режисерські, ігри-драматизації). Образні іграшки розширюють сферу ігрових дій, допомагають розвивати їх сюжет, створювати ігрові ситуації. [25, 34]

У більшості ігор дівчатка використовують ляльку, яка водночас є для них ідеальним партнером у спілкуванні, з яким можна поговорити, поділитися турботами, радіщами, смутком. Малюк, залежно від свого настрою, наділяє ляльку думками, почуттями: одного дня вона «пустує», іншого - «слухняна дівчинка». Він піклується про ляльку, виховує, вчить, передає їй свої знання, тобто виконує щодо ляльки функції, які дорослий виконує стосовно його. Це є суттєвим чинником привабливості для малюка ігор з ляльками. Оцінюючи поведінку ляльки, малюк передає їй свій емоційний і моральний досвід, водночас усвідомлюючи для себе і закріплюючи його. Він програє з лялькою різноманітні форми поведінки й оцінює їх. Завдяки цьому в його свідомості виникають емоційна і моральна ідентифікація, моральні оцінки, розвиваються емоційні переживання, формуються моральні якості.

Образні іграшки сприяють засвоєнню статевої ролі, що виявляється у виборі іграшок і діях з ними. Ігри з образними іграшками допомагають малюку захиститися від негативних переживань, зняти емоційну напругу, компенсувати нестачу любові і співчуття з боку дорослих. Саме вони найчастіше стають улюбленими друзями. Адже лялька подібна до людини, а



м'які іграшки викликають ніжне ставлення, дитина обіймає, гладить їх, і їй здається, що іграшка відповідає прихильністю.

У ранньому дитинстві за допомогою іграшок-знарядь (лопатки, формочки, відерця) в дітей розвиваються предметні дії, вони включають ці іграшки в ігри з природним матеріалом (малюк насипає у відерце пісок, висипає і знову насипає). У дошкільному дитинстві іграшки-знаряддя використовують і в будівельних іграх та у трудовій діяльності.

Технічні іграшки (машини, літаки) відкривають для дитини галузь техніки і знайомлять з використанням, підштовхують її до експериментування, спонукають виникнення пізнавальних питань (чому крутяться колеса?), стимулюють розвиток технічного мислення, формують уявлення про професійну діяльність дорослих. [24, 76]

Театралізовані іграшки діти використовують у спектаклях, розвагах, наділяючи їх рисами відповідно до зовнішнього вигляду. Часто театралізовані іграшки є улюбленими персонажами казок. Вони викликають у дітей бажання згадати і відтворити в ігровій формі їх зміст. Виконання ролі за допомогою таких іграшок формує у дошкільника виразність мовлення, міміки, пантоміміки, стимулює розвиток театралізовано-мовних здібностей.

Спортивно-моторні іграшки сприяють не тільки формуванню основних рухів, а й розвитку просторового орієнтування, властивостей уваги, таких вольових якостей, як організованість, сміливість, витримка, ініціативність.

Іграшки-саморобки діти створюють самотужки відповідно до ігрової мети. їх виготовлення виробляє в дошкільника вміння створювати і втілювати задум, стимулює творчість, допомагає пізнавати властивості матеріалу, формує суспільні мотиви поведінки (зробити подарунок мамі, допомогти малюкам). Такі іграшки є своєрідним способом самовиявлення, предметом гордості. Немало з них є багатофункціональними, тому особливо цікаві малюку.

Іграшки-забави викликають у дітей позитивні емоції, радість, розвивають почуття гумору, допитливість. Діти охоче вивчають їх будову, принцип дії тощо.

Дитині важлива не кількість, а різноманітність іграшок відповідно до свого віку і ситуації їх використання. Основним завданням дорослих є навчити дитину діяти з іграшками.

## **1.2. Характерні особливості ігрової діяльності дітей з особливими потребами.**

Проблема гри як діяльності, що має особливе значення в житті дитини, завжди перебувала в центрі уваги дослідників дитячого розвитку. На сьогодні існує велика кількість термінів, що називають той самий вид ігор дітей. Деякі дослідники називають їх творчими, підкреслюючи їхнє значення в розвитку творчої особистості, сюжетними, оскільки основним компонентом убачають у них сюжет, у закордонних роботах прийняті назви драматичні або наслідувальні ігри.

Всі вони мають ті самі структурні компоненти: у них є присутнім сюжет, ігрова ситуація, роль, ігрові дії й правила, У цьому зв'язку найбільш адекватним представляється термін «сюжетно-рольова гра», оскільки в ньому підкреслюється наявність сюжету й ролі.

На сьогодні не існує вичерпно повної теорії гри, а є цілий рад теорій, які можна використати при дослідженні тих або інших конкретних аспектів ігрового поведження. Відсутність єдиної теорії надзвичайно утрудняє цілісний аналіз результатів досліджень дитячої гри, а також визначальних її факторів.

Дошкільний вік вважається класичним віком гри. У цей період виникає й здобуває найбільш розвинену форму особливий вид дитячої гри, що у психології й педагогіці одержав назву сюжетно-рольової.

Сюжетно-рольова гра є діяльність, у якій діти беруть на себе трудові або соціальні функції дорослих людей і в спеціально створювані ними ігрових, уявлених умовах відтворюють (або моделюють) життя дорослих і відносини між ними.

У такій грі найбільше інтенсивно формуються всі психічні якості й особливості особистості дитини. [33, 89]

Супідрядність мотивів, про яке говорилося вище, уперше виникає й найбільше яскраво проявляється в грі. Виконуючи ігрову роль, дитина підкоряє цьому завданню всі свої імпульсивні дії.

Ігрова діяльність впливає на формування довільності всіх психічних процесів - від елементарних до самих складних. Так, у грі починають розвиватися довільне поводження, довільна увага й пам'ять. В умовах гри діти краще зосереджують і більше запам'ятовують, чим за прямим завданням дорослого. Свідома мета - зосередитися, запам'ятати щось, стримати імпульсивний рух - раніше й легше всього виділяється дитиною в грі.

Гра дуже впливає на розумовий розвиток дошкільника. Діючи із предметами-заступниками, дитина починає оперувати в мислимому, умовному просторі. Предмет-заступник стає опорою для мислення. Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає діяти у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в образах і поданнях, Крім того, у грі, виконуючи різні ролі, дитина стає на різні точки зору й починає бачити предмет з різних сторін, це сприяє розвитку найважливішої, розумової здібності людини, що дозволяє представити інший погляд і іншу точку зору.

Гра має вирішальне значення для розвитку уяви. Ігрові дії відбуваються в мнимій ситуації; реальні предмети використовуються в якості інших, уявлених; дитина бере на себе ролі відсутніх персонажів. Така практика дії в придуманому просторі сприяє тому, що діти здобувають здатність до творчої уяви.

Спілкування дошкільника з однолітками розвертається головним чином у процесі спільної гри, граючи разом, діти починають урахувати бажання й дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати й реалізовувати спільні плани. Тому гра впливає на розвиток спілкування дітей у цей період.

Усередині гри починає складатися й навчальна діяльність. Навчання вводить вихователь, воно не з'являється безпосередньо із гри. Дошкільник починає вчитися, граючи. До навчання він ставиться як до своєї гри з певними ролями й правилами. Виконуючи ці правила, він опановує елементарними навчальними діями.

Величезне значення гри для розвитку всіх психічних процесів і особистості дитини в цілому дає підставу вважати, що саме ця діяльність є в дошкільному віці провідною.

Однак ця дитяча діяльність викликає масу питань у психологів. Справді, чому, як і навіщо діти раптом беруть на себе ролі дорослих і починають жити в якомусь уявлюваному просторі? При цьому вони, звичайно ж, залишаються дітьми й прекрасно розуміють умовність свого "перевтілення" - вони тільки грають у дорослих, але ця гра приносить їм ні з чим не порівнянне задоволення. Визначити сутність сюжетно-рольової гри не так-те просто. Ця діяльність містить у собі несумісні й суперечливі початки. Вона є одночасно вільною й жорстко регламентованою, безпосередньою й опосередкованою, фантастичною й реальною, емоційною й раціональною.

Думка про те, що гра є прояв уяви й фантазії, що приводить у рух різноманітними афективними тенденціями, що це воля без обмежень, де немає нічого неможливого, зазнавала критики з боку Л.С.Виготського. Він указував, що, навпроти, гра являє собою школу довільності, волі й моралі. «Воля в грі ілюзорна» - реалізація ролі, привабливої для дитини, жадає від його підпорядкування правилу, що відбиває логікові соціальних відносин і норм взаємодії в суспільстві. Роль розкриває для дитини зміст правила, уможливує його розуміння, прийняття й підпорядкування правилу.

Ігрова дія породжує процес уяви. Прийняття на себе ролі дорослого, створення ігрової ситуації, проходження сюжету гри сприяють розвитку творчої уяви. По образному вислову Ж.Піаже, дитина-дошкільник живе одночасно як би у двох світах - гри й дійсності. При цьому сфера гри для дитини не менша, якщо і не більше реальна, чим сфера дійсності.

У грі одержує розвиток наочно-образне мислення. З його допомогою дитина здійснює рішення завдань у розумі, без участі практичних дій, за допомогою оперування образами й поданнями. До кінця дошкільного дитинства складається нова, більш висока форма наочно-образного мислення - наочно-схематичне мислення. У цій формі дитина оперує не тільки образами й поданнями предметів, але й зв'язками й відносинами між ними. Довільними і керованими стають процеси сприйняття, пам'яті, уваги.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує, що гра є провідною діяльністю дошкільника, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Гра суттєво впливає на розумовий розвиток дитини дошкільного віку, зокрема, на усвідомлення цілей у грі, вибір засобів її досягнення, створення ярової ситуації, прийняття на себе ролі - все це розвиває мислення, уяву дитини, збагачує і уточнює сприймання, поширює запас уявлень, розвиває увагу, пам'ять. В ігровій діяльності відбувається як психічний, так і фізичний розвиток дитини, розвивається фізична сила, швидкість і точність рухів. Отже, гра є важливим засобом психічного та фізичного розвитку дитини. [34, 104]

Дослідження гри у дітей із затримкою психічного розвитку виявили недостатню сформованість мотиваційної сфери ігрової діяльності у дошкільників. Зокрема, у дітей знижена потреба в грі, недостатньо виражені або відсутні ігрові мотиви контактів із однолітками. Сюжети ігор є дуже бідними та мало емоційними, не відображують сутності діяльності та стосунків дорослих. Процес гри характеризується недостатнім мовленням. Гра за правилами у дітей зазначеної категорії складається з окремих, мало пов'язаних між собою фрагментів. Ускладнення правил, їх інтелектуалізація

призводить до фактичного розпаду ігрових дій. Діти із затримкою психічного розвитку самостійно не здатні визначити сюжет гри, правила, розподілити ролі, встановити символічні засоби гри, дотримуватися правил [7,50,51,31].

Отже, формування ігрової діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку відбувається уповільненим темпом, на тлі відсутності стійкого пізнавального інтересу, з недоліками довільної уваги, недорозвитком емоційної та вольової сфер, з характерною руховою загальмованістю, афективним збудженням, підвищеним виснаженням. Без спеціально організованого процесу навчання, гра у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку не досягає рівня, оптимального для кожної конкретної дитини й, відповідно, не виконує функції провідної діяльності у період дошкільного дитинства. Таким чином, проблема розвитку ігрової діяльності у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку залишається актуальною. Недостатнє висвітлення якої, як в теоретичному, так і в практичному аспекті, зумовили необхідність розробки цілеспрямованої системи формування ігрової діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку, в умовах спеціально організованого навчання.

Початок роботи з корекційного розвитку ігрової діяльності починається з формування предметних дій та предметної гри, в процесі яких дитина засвоює значення предметів, виникає орієнтація на їх суспільну функцію, суспільне використання, що слугує передумовою розвитку сюжетно-відображальної гри. Аналіз проведених досліджень (О. Є. Дмитрієва, Е. О. Кулеша, Н. Д. Соколова, О. С. Співаковська, У. В. Ульяновка) свідчить про труднощі у формуванні предметної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку. У дитини зазначеної категорії із запізненням за віком відбувається засвоєння різних способів дії з предметами, іграшками, вона невпевнено оволодіває їх функціональним призначенням.

Встановлено, що предмети у дітей із затримкою психічного розвитку 3-х - 4-х років не викликають зацікавленості, вони виконують з ними не

предметні дії, а лише дії маніпулювання. У молодшому дошкільному віці діти оволодівають специфічними маніпуляціями, які забезпечують формування зорово-рухової координації та виділення якостей і співвідношення ознак. У дошкільників предметні дії, сформовані шляхом наслідування дорослих та інших дітей, тривалий час домінують над сюжетною грою, що, в свою чергу, утруднює засвоєння соціальних ролей та комунікативних навичок, важливих для наступного розвитку дитини [50, 51].

Отже, предметна гра, яка слугує передумовою розвитку сюжетно-відображувальної гри, виявляється у 3-х - 4-х річних дітей із затримкою психічного розвитку несформованою. З метою її формування потрібно проводити цілеспрямовану корекційну роботу, якою передбачається реалізація наступних навчально-виховних завдань:

- формування позитивно-емоційного ставлення до предметів, іграшок, дорослого;
- пред'явлення еталонів ставлення до предметів та іграшок, формування уміння розгортати дії з іграшками;
- формування ігрових дій, які моделюють реальні предметні дії дорослого;
- стимулювання мовленнєвої активності, навчання позначати предметні дії словами, навчання знаходити іграшки за назвою;
- стимулювання використання дітьми набутих знань в ігрових ситуаціях.

Наступний етап у формуванні ігрової діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку - це корекційний розвиток сюжетно-відображувальної гри, в процесі якої виникають новоутворення, що слугують передумовами сюжетно-рольової гри, зокрема:

- до гри залучаються предмети, які заміщують реальні, й називаються відповідно до їх ігрового призначення;
- ускладнюється організація дій, що набуває характеру ланцюжка, що відображає логіку життєвих зв'язків;

- відбувається узагальнення дій та їх відокремлення від предмета;
- виникає порівняння власних дій з діями дорослого та відповідне називання себе ім'ям дорослого;
- відбувається емансипація від дорослого, при якій дорослий виступає як взірць дії, й разом з тим виникає тенденція діяти самостійно, водночас як дорослий [62].

Дослідження гри дошкільників із затримкою психічного розвитку вказують на нетривалий інтерес до сюжетно-відображальної гри. Зокрема, у них не спостерігається цілковите захоплення грою. Випадкові подразники відволікають увагу дітей від гри та призводять до її припинення. Основний вид прояву ігрової поведінки у дошкільників із затримкою психічного розвитку 4-х - 5-ти років - сюжетно-відображувальні дії відповідно визначеного сюжету. В іграх, які виникають самостійно, у деяких дітей спостерігається короткий сюжет, що складається з 1-4 послідовних дій ігрового характеру з сюжетними іграшками, а також предметно-ігрові дії [7, 51, 44, 31].

У дошкільників 4-х - 5-ти років, в залежності від форми затримки психічного розвитку, недостатньо виражені або відсутні ігрові контакти з однолітками, що заважає формуванню гри як спільної діяльності. Діти самостійно не об'єднуються для спільних ігор. За підтримки дорослого, вони намагаються організувати спільну діяльність, але граються поряд або разом [50, 51].

Гра за правилами у дітей із затримкою психічного розвитку складається з окремих, мало зв'язаних між собою фрагментів. Ускладнення правил, їх інтелектуалізація призводить до фактичного розпаду ігрових дій. Сюжети ігор є дуже бідними та мало емоційними, не відображують сутності діяльності та стосунків дорослих, які дитина із затримкою психічного розвитку не тільки не в змозі побачити, але й зрозуміти. Лише у процесі тривалого навчання діти оволодівають системою знань, які дозволяють їм збагнути сутність окремих сторін діяльності людей, які пов'язані з



безпосереднім досвідом дитини. Спостерігається нестабільність ігрової теми. Діти достатньо швидко відходять від гри та починають займатися іншою діяльністю [7, 50, 51, 31].

Дошкільники із затримкою психічного розвитку зі значними труднощами оволодівають мовленнєвим змістом, без якого неможливий розвиток сюжетно-рольової гри. У самостійних іграх діти використовують завчені фрази, не вносячи ніяких змін. Рольове спілкування під час гри відбувається стереотипно, за допомогою завчених реплік. Творчість у цьому плані є показником збереженості інтелекту дитини [50, 51].

Отже, сюжетно-відображальна гра у дошкільників 4-х - 5-ти років із затримкою психічного розвитку виявляється недостатньо сформованою та потребує цілеспрямованого лекційного впливу, який передбачає реалізацію наступних навчально-виховних завдань:

- залучення дитини до спільної з вихователем гри;
- розвиток різноманітних ігрових дій з предметами;
- формування та стимулювання у грі предметів-замінників;
- формування вміння виконувати ігрові дії, пов'язані між собою логічним зв'язком;
- формування вміння приймати ігрову роль, реалізовувати її через предметні й мовленнєві дії, спрямовані на партнера-іграшку, однолітка;
- формування елементарної ігрової взаємодії між дітьми;
- формування діалогічного мовлення в процесі гри;
- збагачення змісту кожної теми гри, за рахунок розгортання нових, послідовно пов'язаних між собою ігрових ситуацій.

Останній етап у формуванні ігрової діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку - корекційний розвиток сюжетно-рольової гри.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що в процесі сюжетно-рольової гри діти 6-ти - 7-ми років із затримкою психічного розвитку відтворюють ігрові дії у тому вигляді, як вони були запропоновані

під час навчання. Дії шаблонні, стереотипні, переважно торкаються побутової сфери. Зазвичай, дитина, в залежності від прояву дефекту, не вносить до гри нічого від себе, не виявляє індивідуальність. Ігрові дії носять розгорнутий характер, вони занадто деталізовані. Діти старшого дошкільного віку зазначеної категорії не узагальнюють ігрові дії та не замінюють їх словами. Вони здатні у своїх іграх відтворювати процес діяльності дорослих, але не стосунки між ними.

Дошкільники 6-ти - 7-ми років із затримкою психічного розвитку визначають роль словом, розуміють її та виконують дії, що відповідають ролі. Але, зазвичай, деякі діти навіть до кінця дошкільного віку не можуть самостійно вибрати роль та діяти відповідно неї до кінця гри. Тому прийняття ролі відбувається частіше під керівництвом педагога, який допомагає пригадати послідовність розгортання сюжету, основні дії, які виконують персонажі. За таких умов, більшість дітей приймають на себе ролі та діють відповідно них до завершення гри [7, 50, 51, 44, 31].

Отже, сюжетно-рольова гра у дошкільників із затримкою психічного розвитку недостатньо розвинена та потребує цілеспрямованого корекційного навчання, який передбачає реалізацію наступних навчально-виховних завдань:

- навчання організації гри як спільної діяльності: визначення теми гри, ігрового суспільства, розподілення ролей, дотримання сюжету та правил гри;
- навчання розвивати сюжет на основі власного досвіду, здобутого в результаті спостережень за навколишнім життям, а також знань, одержаних на заняттях під час читання літературних творів, казок;
- навчання виділяти стосунки між людьми у реальному житті та ставити їх у центр своєї уваги;
- формування у дитини здатності приймати позицію свого партнера, об'єктивно оцінювати процес гри з іншої точки зору;
- розвиток вміння розгортати та позначати словами ланцюжок предметних дій;

- стимулювання використання у грі предметів-замінників.

Отже, формування ігрової діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку відбувається шляхом цілеспрямованого корекційного навчання, завдяки поступовому формуванню предметної, сюжетно-відображальної та сюжетно-рольової гри.

### **1.3. Організація ігрової діяльності в інклюзивному закладі дошкільної освіти.**

Постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2015 року № 530 внесено зміни в Положення про дошкільний навчальний заклад (постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305). Для задоволення освітніх, соціальних потреб організації корекційно-розвивальної роботи у складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, з затримкою психічного розвитку.

Про створення інклюзивної групи (груп) у дошкільному навчальному закладі комунальної форми власності приймається органом управління освіти, у сфері управління якого перебуває відповідний навчальний заклад, державної форми власності – засновником (засновниками), приватної форми власності – власником (власниками). Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу та інклюзивних груп, організація корекційно-відновлювальної роботи, специфіка діяльності визначається Міністерством освіти і науки України та за узгодженням з Міністерством охорони здоров'я України.

Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти та реалізується згідно із програмою (програмами) розвитку дітей і навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку Міністерством освіти і науки України. Дошкільний

навчальний заклад для здійснення навчально-виховного процесу має право вибрати програму (програми) розвитку дітей із затверджених в установленому порядку Міністерства освіти і науки України. Навчально-виховний процес в інклюзивних групах і групах компенсуючого типу (для дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, із затримкою психічного розвитку) у дошкільних навчальних закладах здійснюється за спеціальними програмами розвитку дітей і навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку Міністерством освіти і науки України. У таких групах проводиться корекційно-відновлювальна робота із предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, соціально-побутової та комунікативної діяльності, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання, формування мовлення.

Особливістю організації інклюзивної групи в дошкільному навчальному закладі є забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Навчально-виховний процес здійснюється на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Комплектуються інклюзивні групи відповідно до нормативів, визначених Положенням про дошкільний навчальний заклад та Порядком комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах, санітарно-гігієнічних норм і правил утримання дітей у дошкільних навчальних закладах з урахуванням вікових (одновікові, різновікові), сімейних ознак та особливих освітніх потреб дітей і побажань батьків або осіб, які їх замінюють.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, наповнюваність інклюзивних груп має становити до 15 дітей, з них 1 - 3 дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в залежності від складності порушення.

Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, має бути направлена на їх соціалізацію, формування позитивної самооцінки тощо. Особливістю навчально-виховного процесу інклюзивної групи є його індивідуалізація і диференціація. Здійснюється навчально-виховний процес в інклюзивних групах відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку МОН, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Відповідно до висновку та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації, група фахівців дошкільного навчального закладу (група фахівців індивідуального супроводу дитини) (вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, вчитель-дефектолог, медична сестра та інші) із обов'язковим залученням батьків дитини, або осіб, які їх замінюють, розробляють індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю та здійснюють відповідний психолого-медико-педагогічний супровід цих дітей. Залучення батьків до написання програми забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі. Склад групи фахівців індивідуального супроводу дитини визначається керівником дошкільного закладу і затверджується відповідним наказом.

Невід'ємною складовою процесу розроблення індивідуальної програми розвитку є оцінка динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, збирання відомостей про її успіхи (дитячі роботи, результати спостережень педагогів тощо).

Оцінка динаміки розвитку дитини є індикатором ефективності навчально-виховного процесу та підґрунтям для подальшого планування цілей і завдань.

При складанні індивідуальної програми розвитку дитини педагоги в першу чергу аналізують відповідність вимог програми та методів, що використовуються на занятті, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами.

Сьогодні в Україні дуже важливою є проблема освіти дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим розширюється та удосконалюється мережа навчальних закладів компенсую чого типу (санаторні та спеціальні), в яких безоплатно перебувають хворі діти і діти з вадами психофізичного розвитку. Але разом з цим більш широкого розвитку набуває й інклюзивна освіта, яка передбачає, що діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайний дошкільний заклад, школу, навчаються і виховуються разом зі своїми ровесниками. Як свідчить практика передових європейських країн, більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатись та виховуватись у навчальних закладах загального типу за умови відповідної системи навчально-виховної роботи.

Головний принцип інклюзії: «Рівні можливості для кожного».

Конституція України, Закон України «Про освіту» гарантують усім дітям право на освіту, отже і можливість реалізувати це право в усіх державних навчальних закладах належно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших чинників.

Діти з особливими потребами мають право задовольняти свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства.

Сьогодні, ми часто вживаємо новий термін інклюзивна освіта.

Що ж дає інклюзивна освіта дитині з особливими потребами?;

1. Перебування в групі зі здоровими ровесниками дає дитині з вадами можливість розвивати відповідно її віку комунікативні та соціальні навички;
2. Щодо інтелектуального розвитку — заняття з залучення дітей з особливими потребами сприяють концентрації уваги дітей, посилення їхньої мотивації до навчання;

3. Досвід успішного перебування в інклюзивній групі є добрим підґрунтям для подальшого освітнього залучення та підвищення кваліфікації протягом усього життя.

Перший етап залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загально-освітнього простору здійснюється у дошкільному навчальному закладі.

Навчання та виховання зазначеної категорії дітей передбачає використання особистісно орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, ураховуючи вплив різних видів розладів і хвороб на процес навчання. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини для того, щоб вона почувалася неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Життя серед дітей допомагає таким дітям адаптуватись до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження. З другого боку, діти, які їх оточують, та дорослі вчать спілкуватися та працювати разом, формується почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед — прийняття та визнання.

Сучасний дошкільний навчальний заклад відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес дошкільного навчального закладу змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в навчально - виховній роботі. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку неможливо нівелювати, тому потрібно змінювати організацію освітнього процесу в групі задля вирішення завдань навчання, виховання і розвитку всіх дітей в групі.

Коли мова заходить про інклюзивну освіту, з точки зору батьків багато залишається розпливчастим і невизначеним. Особливо, коли говорять про такі його різновиди, як дошкільна освіта інклюзивного характеру. Інклюзивна дошкільна освіта передбачає спільне навчання в дитячому садку

здорових дітей і дітей з особливими потребами. Інклюзивне навчання дошкільнят є для мене одним з основних напрямків педагогічної діяльності, так як за волею випадку в моїй групі є дитина з такими потребами.

Роблячи висновок можна сказати що з метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам і можливостям, в сучасному дошкільньому навчальному закладі передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна. Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому загальною метою дошкільнього навчального закладу з інклюзивною освітою є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку.



## РОЗДІЛ 2

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Психологічні особливості дітей дошкільного віку

У психології і педагогіці прийнято описувати структуру дошкільного віку в термінах педагогічної періодизації, заснованої на хронологічному віці (роки життя): молодший дошкільний вік (до 4 років), середній (4-5 років) і старший (з 5 років). Надходження дитини в школу також визначається хронологічним віком, встановленим у його країні. Подібним же чином формуються ідеї, пов'язані з наявною в даний час тенденцією до зниження хронологічного віку, у якому діти починають одержувати освіту: принаймні "двадцять три держави вже мають законопроекти про забезпечення освіти для 4-літніх дітей" [15].

Психологічні особливості дошкільників кожного року життя досліджуються вченими і враховуються при розробці педагогічних програм і методів. Проте, існує проблема психологічної структури дошкільного віку, оскільки педагогічна періодизація "не має належних теоретичних основ", "не в змозі відповісти на ряд істотних практичних питань" (наприклад, "коли треба починати навчання в школі"), не пов'язана "з вирішенням питання про рушійні сили розвитку дитини" [13]. Хронологічний, "паспортний вік дитини не може служити надійним критерієм для встановлення реального рівня його розвитку": цей рівень визначається стадією розвитку ("віком") і "фазою усередині даного віку, що зараз переживає дитина" [4].

Зовнішні границі дошкільного віку (із кризами 3 і 7 років) і його внутрішні границі (між фазами) у сукупності визначають психологічну структуру даного віку. Діагностичні ознаки цих границь потрібні для

з'ясування реального рівня розвитку, установлення якого - "необхідна задача при вирішенні всякого практичного питання виховання і навчання дитини" [4, 260-261]. "Визначення стадій психічного розвитку ... дитини, які мають свої специфічні особливості", входить у число "центральної теоретичної проблеми, яку вирішує вікова психологія" [6, 5-6]. Однією з пріоритетних задач зараз є "розробка теоретичних основ дошкільної освіти" [9, 15], до яких, мабуть, належить і психологічна структура дошкільного віку.

У своїй "віковій періодизації" Л.С. Виготський розділив сукупність стадій дитячого розвитку на 2 групи - (стабільні) "віки" і "кризи" [4],[1]. Для виявлення діагностичних ознак зовнішніх границь стабільного віку (у тому числі дошкільного) застосовні введені Л.С. Виготським поняття "соціальна ситуація розвитку", "відносна важковиховуваність", "психологічне знаряддя" [4; 250, 258-260],[3],[2].

Соціальна ситуація розвитку - "специфічне для даного віку ... відношення між дитиною і навколишньою його дійсністю, насамперед соціальною", що "складається" уже "до початку кожного вікового періоду" [4, 258], тобто віку. Соціальна ситуація розвитку "являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом даного періоду" [4, 258], тобто аж до кінця віку, коли відбувається "анулювання соціальної ситуації розвитку, закінчення даної епохи розвитку" [4, 260]. Таким чином, стабільний вік починається, коли соціальна ситуація розвитку вже склалася, і закінчується, коли вона анулюється.

Дошкільний вік характеризується виникненням нової соціальної ситуації розвитку. У дитини вже з'являється коло елементарних обов'язків. Змінюються взаємини з дорослими, набуваючи нових форм: спільні дії поступово змінюються самостійним виконанням дитиною вказівок дорослого.

З'являється можливість систематичного навчання згідно з певною програмою, хоча останню можна реалізувати лише в тій мірі, в якій вона стає власною програмою дитини (Л. С. Виготський).

Окрім того, в цьому віці дитина вже вступає в певні стосунки з однолітками, що також визначає ситуацію її розвитку.

Внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується передусім усвідомленням власного "Я" та своїх вчинків, величезним інтересом до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин.

Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільнят виражаються в характерних для них видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного в цьому віці освоєння зовнішнього світу.

Кризи ("критичні віки") не характеризуються визначеною соціальною ситуацією розвитку: "головний зміст" їх - "перебудова соціальної ситуації розвитку" [4, 260], тобто перехід від однієї соціальної ситуації розвитку до іншої. Соціальна ситуація розвитку пов'язана саме зі стабільними віками, а виходить, з мінімумом "відносної важковиховуваності" [4, 250], тобто з максимумом підпорядкування дитини дорослому.

Соціальна ситуація розвитку являє собою відношення між дитиною і навколишнім середовищем. До цього середовища належать і інші люди, і створювані ними зовнішні ситуації, що регулюють поведження дитини. Тому мінімум "відносної важковиховуваності" [4, 250] дитини під час стабільних віків можна розуміти як його підпорядкування навколишньому середовищу, а максимум "відносної важковиховуваності" під час "криз" - як його непокоря навколишньому середовищу, тобто, відповідно, як його підпорядкування чи непокоря зовнішньої регуляції поведження. Щоб перейти від підпорядкування зовнішньої регуляції (під час стабільного віку) до непокоря їй (під час кризи), дитина повинна опанувати визначеним рівнем саморегуляції поведження. Для встановлення моменту закінчення віку треба з'ясувати, коли відбувається анулювання характерної для нього соціальної ситуації розвитку, тобто коли дитина, опанувавши новим рівнем саморегуляції поведження, перестає мати потребу в зовнішній регуляції, і

може відкидати її (більш-менш різко), створюючи тим самим труднощі для дорослого ("відносна важковиховуваність" [4, 250]).

Упродовж усього періоду дошкільного дитинства (від трьох до семи років) продовжується інтенсивне дозрівання організму дитини, що створює необхідні передумови для більшої самостійності, засвоєння нових форм соціального досвіду внаслідок виховання та навчання.

Характерне для раннього віку стрімке збільшення росту та ваги дещо сповільнюється (прискорюючись знову наприкінці дошкільного віку). Важливого значення набуває окостеніння скелета при збереженні хрящової будови окремих його ланок, збільшення ваги м'язів (розвиток загальної мускулатури випереджає формування функцій дрібних м'язів руки). Удосконалюється діяльність серцево-судинної системи.

Відбуваються подальші морфологічні зміни в будові головного мозку, зростає його вага, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль на функціонування підкірки, виникають складні умовні рефлекси, в яких провідну роль відіграє слово, тобто інтенсивно формується друга сигнальна система.

Дошкільнят уже привчають до виконання окремих трудових завдань, причому розпочинають цю роботу в ігровій формі. Відсутність диференціації гри та праці - характерна особливість трудової діяльності молодших дошкільнят, яка до певної міри зберігається і в середньому та старшому дошкільному віці. В останніх випадках інтерес до процесу діяльності поєднується з інтересом до її результатів та того значення, яке їхня праця має для інших. Діти здатні усвідомлювати обов'язковість трудових завдань і привчаються виконувати їх не тільки з цікавості, але й розуміючи їх значимість для інших людей.

Наголосимо, що спрямованість трудових дій дітей залежить від того, як вона організується та мотивується дорослими.

Дошкільник набуває власного досвіду і засвоює доступний йому досвід інших, спілкуючись із дорослими, граючи в рольові ігри, виконуючи трудові

доручення тощо, тобто він постійно вчиться. Крім того, в цьому віці розпочинається освоєння форм навчальної діяльності.

Навчальна діяльність - це спілкування з дорослими, які не тільки активізують, спрямовують, стимулюють дії, а й керують процесом їх формування. Діти засвоюють знання, вміння й навички, оскільки вивчають необхідні для цього дії та операції, оволодівають способами їх виконання. Серед таких дій назвемо передусім цілеспрямоване сприймання об'єктів, виділення їх характерних ознак, групування предметів, складання оповідань, перелік предметів, малювання, читання, слухання музики тощо.

Роль навчання в розумовому розвитку дитини зростає, якщо має місце набуття не окремих знань, а певної їх системи, та формування потрібних для їх засвоєння дій (О. В. Запорожець та ін.). [10, 150].

Сенсорний розвиток дошкільника включає дві взаємозв'язані сторони - засвоєння уявлень про різноманітні властивості предметів та явищ і оволодіння новими діями, які дають змогу повніше та більш диференційовано сприймати світ.

Ще в ранньому віці у дитини накопичилося певне коло уявлень про ті чи інші властивості предметів, і деякі з таких уявлень виконували роль зразків, з якими порівнювалися нові предмети у процесі їх сприймання. Тепер же починається перехід від предметних зразків, що базуються на узагальненні індивідуального досвіду дитини, до використання загальноприйнятих сенсорних еталонів, тобто вироблених людством уявлень про основні різновиди властивостей і відношень (кольору, форми, розмірів предметів, їх розташування у просторі, висоти звуків, тривалості проміжків часу тощо).

Поступове ознайомлення дітей з різними видами сенсорних еталонів та їх систематизація - одне з найважливіших завдань сенсорного виховання в дошкільному віці. Його основою має бути організація дорослими дій дітей з обстеження та запам'ятовування основних різновидів кожної властивості, що

здійснюється передусім у процесі їх навчання малюванню, конструюванню, ліпленню та ін.

Паралельно дитина засвоює слова, що означають основні різновиди властивостей предметів. Слово-назва закріплює сенсорний еталон, дає змогу точніше й усвідомленіше його застосовувати. Але це можливо за умови, що слова-назви вводяться на основі власних дій дитини з обстеження та використання відповідних еталонів.

У дошкільному віці відбувається зниження порогів чутливості (зорової, слухової та ін.). Зростає гострота зору, спроможність розрізняти відтінки кольорів, розвивається звуковисотний та фонематичний слух, відчуття дотику тощо. Усі ці зміни є наслідком того, що дитина оволодіває новими способами сприймання, які мають забезпечити обстеження предметів та явищ дійсності, їх різноманітних властивостей та взаємозв'язків.

Дії сприймання формуються залежно від оволодіння тими видами діяльності, що вимагають виявлення й урахування властивостей предметів та явищ. Розвиток зорового сприймання пов'язаний передусім із продуктивними видами діяльності (малюванням, аплікацією, конструюванням). Фонематичний слух розвивається у процесі мовного спілкування, а звуковисотний слух - на музичних заняттях (з допомогою ігор-вправ, побудованих за принципом моделювання звуковисотних відношень).

Поступово сприймання виділяються у відносно самостійні дії, спрямовані на пізнання предметів та явищ навколишнього світу, виконання перших перцептивних завдань.

Перцептивні дії, адекватні об'єкту, починають формуватися у дітей п'яти-шести років, їх характерною ознакою є розгорненість, включення до свого складу великої кількості рухів рецепторних апаратів, що здійснюються рукою чи оком.

У тісному зв'язку з удосконаленням сприймання розвивається і мислення дитини. Як уже зазначалося, наприкінці раннього дитинства на основі наочно-дійової форми мислення починає складатися наочно-образна

форма. У дошкільному віці має місце її подальший розвиток. Мислення стає образно-мовним, тобто таким, що спирається на образи уяви і здійснюється за допомогою слів. Усе це є свідченням того, що мислення набуває певної самостійності, поступово відокремлюється від практичних дій, у які було вплетене раніше, стає розумовою дією, спрямованою на розв'язання пізнавального мислительного завдання.

Зростає роль мовлення у функціонуванні мислення, бо саме воно допомагає дитині мислено ("про себе") оперувати об'єктами, порівнювати їх, розкривати їхні властивості та співвідношення, виражаючи цей процес та його результати в судженнях і міркуваннях. Мотивами такої діяльності є прагнення зрозуміти явища оточуючої дійсності, з'ясувати їхні зв'язки, причини виникнення тощо.

Діти чутливі до суперечностей у своїх судженнях, вони поступово вчать узгоджувати їх, міркувати логічно. Необхідною умовою цього є достатня обізнаність з об'єктами, про які йдеться у їхніх міркуваннях.

Розвиток мислення дітей дошкільного віку значно прискорюється, якщо він відбувається не стихійно, а в умовах цілеспрямованого і правильно здійснюваного керування з боку дорослих за цим процесом.

Розвиток мислення тісно пов'язаний із суттєвими позитивними зрушеннями у мовленні дошкільнят. Швидко зростає словниковий запас, досягаючи до семи років 3500-4000 слів. У словнику, окрім іменників та дієслів, значне місце посідають прикметники, займенники, числівники та службові слова, згідно з їх співвідношенням у мові, якою дитина оволодіває.

Дошкільнята загалом опановують фонетичну будову рідної мови, навчаються вільно артикулювати окремі звуки та поєднувати їх у звукосполучення.

Протягом дошкільного віку діти досягають значних успіхів в оволодінні граматиною мови, структурою простих та складних речень.

Відбувається подальша диференціація функцій мовлення. До функції спілкування додається планування своєї діяльності та її регулювання за допомогою мовлення. Мовлення стає засобом планування, коли переходить з кінця дії на її початок, а засобом довільного регулювання - коли дитина навчається виконувати вимоги, сформульовані за допомогою мовлення (А. О. Люблінська, О. Р. Лурія). посилання

В ході останнього процесу виникає внутрішнє мовлення, яке стає засобом формування й функціонування внутрішніх розумових дій. Поява внутрішнього мовлення є ознакою розвитку в дитини словесно-логічного мислення, що ґрунтується на практичній діяльності.

Внутрішнє мовлення - наслідок інтеріоризації мовлення вголос і засіб перетворення зовнішніх практичних дій у внутрішні дії. Стосовно дошкільного віку, йдеться лише про генетично ранні й специфічні форми внутрішнього мовлення (воно виконує психологічно внутрішні функції з опорою на зовнішню діяльність).

У дошкільників починає формуватися довільна увага. Вони вже можуть виділяти об'єкти відповідно до потреб своєї діяльності та спеціально зосереджуватись на них. Мимовільна увага при цьому не зникає, а продовжує розвиватись, набуваючи більшої стійкості та обсягу.

Уже в дошкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

Джерелом емоційних переживань дитини є її діяльність, спілкування з оточуючим світом. Освоєння в дошкільному дитинстві нових, змістовніших видів діяльності сприяє розвитку глибших та стійкіших емоцій, пов'язаних не



лише з близькими, а й з віддаленими цілями, не тільки з тими об'єктами, що дитина сприймає, а й тими, які уявляє.

Діяльність породжує передусім позитивні емоції, причому своєю метою, сенсом, якого вона набуває для дитини, та самим процесом її виконання.

Зростає потреба дошкільника в товаристві ровесників, внаслідок чого інтенсивно розвиваються соціальні емоції (симпатії, антипатії, уподобання тощо). Виникають інтелектуальні емоції. У процесі спілкування дитини з дорослими формуються її моральні почуття. Урізноманітнюються прояви почуття власної гідності: розвивається як самолюбство, так і почуття сорому, ніяковості.

Важливе значення у формуванні моральних почуттів мають дитячі уявлення про позитивні еталони, що дозволяють передбачати емоційні наслідки власної поведінки, завчасно переживати задоволення від її схвалення як "хорошої" або ж невдоволення від її оцінки як "поганої". Таке емоційне передбачення грає вирішальну роль у формуванні моральної поведінки дошкільника (О. В. Запорожець).

Дошкільник починає відособлюватися від дорослого, диференціюючи себе як самостійну людську істоту. При цьому поведінка дитини зорієнтована на дорослого (його вчинки та стосунки з людьми) як зразок для наслідування.

Вирішальну роль у засвоєнні зразків поведінки відіграє оцінка, яку авторитетні для дитини люди дають іншим дорослим, дітям, героям казок та розповідей тощо.

Орієнтація поведінки дошкільника на дорослого зумовлює розвиток її довільності, оскільки тепер постійно зіштовхуються як мінімум два бажання: зробити щось безпосередньо ("як хочеться") чи діяти відповідно до вимог дорослого ("за зразком"). З'являється новий тип поведінки, яку можна назвати особистісною.

Поступово розвивається певна ієрархія мотивів, їх супідрядність. Діяльність дитини тепер зумовлюється не окремими спонуканнями, а ієрархічною системою мотивів, у якій основні та стійкі набувають провідної ролі, підпорядковуючи ситуативні пробудження. Пов'язано це з вольовими зусиллями, потрібними для досягнення емоційно привабливої мети.

Що старші стають діти, то рідше у їх поведінці проявляються афективні дії, їм легше впоратися з виконанням необхідних для досягнення мети дій всупереч обставинам.

На розвиток вольових якостей позитивно впливає гра. Відособлюючись від дорослого, дошкільник вступає в активніші взаємини з однолітками, які реалізуються передусім у грі, де необхідно підкорятися певним правилам, обов'язковим для всіх, виконувати заздалегідь визначені дії.

Ігрова діяльність надає сенсу вольовому зусиллю, робить його ефективнішим. На розвиток волі у цьому віці позитивно впливає продуктивна та трудова діяльність дитини.

Дошкільник робить перші кроки у самопізнанні, розвитку самосвідомості. Об'єктами самопізнання є окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання та особистісні якості.

З розвитком довільності психічних процесів стає можливим їх усвідомлення, що служить основою саморегуляції.

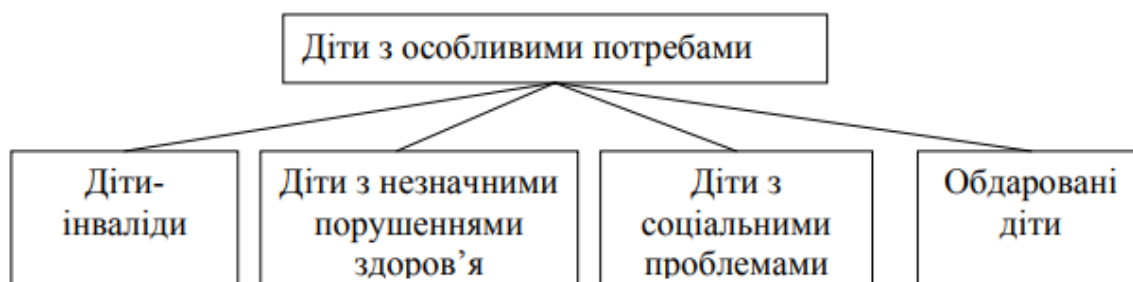
У спільній грі, виконуючи різноманітні завдання, діти порівнюють свої досягнення з досягненнями інших, оцінюють не лише наслідки своєї роботи, але й власні можливості, вчать контролювати себе та ставити перед собою конкретні вимоги.

Отже можа зробити висновок що самооцінка дитиною власних учинків, умінь та інших якостей формується на основі оціночних суджень дорослих. З віком зростає об'єктивність дитячих само-оцінок.

Характерною є схильність дитини до самоутвердження спочатку в очах дорослих, потім - однолітків, а згодом - і у власних очах.

## 2.2. Специфіка розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

*Поняття «діти з особливими освітніми потребами», широко охоплює всіх учнів, чиї освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо). Загальноприйнятий термін «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Вочевидь, прийнятним є визначення, за яким до дітей з особливими потребами відносять дітей-інвалідів, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та обдарованих дітей*



**Рис. 2.1 Діти з особливими потребами**

Логічно обґрунтованим видається визначення, яке дає знаний французький вчений G. Lefrancois: «Особливі потреби це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або талани, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями. Найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення «особливих потреб», зокрема в країнах Європейської Спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання

яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)». У довідковій літературі обдарованість визначається комплексом задатків і здібностей, які потенційно за сприятливих умов дають змогу досягти значних успіхів у певному виді діяльності чи діяльностей [8, 25].

*Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.* Варто підкреслити, що в Україні основною категорією дітей з особливими освітніми потребами загально прийнято вважати саме дітей з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку.

Залежно від типу порушення виділяють такі КАТЕГОРІЇ ДІТЕЙ з особливостями психофізичного розвитку:

*1. Діти з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом).*

Поняття «порушення слуху» часто використовується для описання широкого діапазону розладів, пов'язаних зі зниженням слуху, що включає і глухоту. Серед поширених причин зниження слуху можна назвати: пологові травми, інфекційні захворювання, отити, запалення, наслідки вживання певних медичних препаратів тощо. Глухота визначається як цілковита відсутність слуху або його значне зниження, внаслідок якого сприймання та розпізнавання усного мовлення неможливе. Порівняно з глухими, діти зі зниженим слухом (слабочуючі) мають слух, який з допомогою аудіопідсилювальної апаратури, дає змогу сприймати мовлення оточуючих та самостійно опановувати мовлення (хоч і певною мірою спотворено). Загалом, діти, які мають втрату слуху від 15 до 75 дБ вважаються слабочуючими, вище ніж 90 дБ – вважаються глухими (за педагогічною класифікацією). Частково зниження слуху компенсується слуховими апаратами та кохлеарними імплантами. За належних умов навчання у дітей з порушеним

слухом формується мовленнєве спілкування та розвивається мовленнєвий слух, що дає їм можливість достатньо успішно навчатися у звичайних школах, отримувати вищу та професійну освіту. Водночас, необхідно враховувати певні особливості учнів з порушеннями слуху. Деякі слабчучі можуть чути, однак сприймають окремі звуки спотворено, особливо початкові і кінцеві звуки у словах. В цьому випадку потрібно говорити дещо гучніше і чіткіше, добираючи прийнятну для учня гучність. В інших випадках потрібно знизити висоту голосу, оскільки учень не в змозі сприймати на слух високі частоти. В будь-якому випадку вчитель має ознайомитися з медичною карткою учня, проконсультуватися зі шкільним лікарем, отоларингологом, сурдопедагогом, логопедом, батьками, вчителями, у яких навчався учень у попередні роки щодо створення та дотримання особливих умов його навчання. Порадьтеся з фахівцями стосовно можливостей індивідуального слухового апарату учня, спеціальних вправ для розвитку мовного дихання, відпрацювання вимови.

## *2. Діти з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором).*

На сьогодні в Україні порушення зору посідають перше місце серед інших розладів. До цієї групи належать сліпі (близько 10%) та слабозорі (люди зі зниженим зором). Сліпими вважаються особи, у яких повністю відсутні зорові відчуття або ж ті, котрі мають лише незначну частку світловідчуттів (гострота зору до 0,004). Слабозорими – ті, хто має значне зниження зору (в межах від 0,05 до 0,2 при використанні коригуючих окулярів). Основною причиною зниження гостроти зору є вроджені захворювання або аномалії очей (70% випадків). Фактори, що спричиняють аномалії очей надзвичайно різноманітні. Серед ендогенних (внутрішніх) – спадковість, гормональні порушення у матері та плоду, резус-несумісність, вік батьків, порушення обміну речовин тощо. До ендогенних (зовнішніх) факторів можна віднести різноманітні інтоксикації, інфекційні та вірусні захворювання та ін. Серед поширених розладів органів зору – мікрофтальм, анофтальм, катаракта, глаукома, атрофія зорового нерва, дегенерація

сітківки, астигматизм, короткозорість, далекозорість і т. ін. Захворювання очей призводить до складних порушень зорової функції – знижується гострота, звужується поле зору, порушується просторовий зір. Внаслідок неповного чи спотвореного сприйняття довкілля уявлення таких дітей певною мірою збіднені, фрагментарні, одержана інформація погано запам'ятовується. Діти відчують труднощі під час читання, письма, практичних робіт; швидко стомлюються, що зумовлює зниження розумової та фізичної працездатності. Саме тому вони потребують дозованого зорового навантаження та охоронного режиму під час організації навчального процесу. З огляду на те, що упродовж навчання зір учнів може змінюватися (відповідно змінюватимуться офтальмологічні рекомендації), необхідна скоординована робота педагогів, шкільного лікаря, офтальмолога та батьків, які мають тримати під контролем допустимі фізичні та зорові навантаження учня. Організуючи навчальний процес для таких учнів, педагог має враховувати офтальмологічні дані щодо ступеня зниження зору, характеру захворювання, особливостей його перебігу та прогнозу на майбутнє (можливість погіршення чи покращення). З огляду на це, вчитель має бути поінформованим з рекомендаціями офтальмолога стосовно використання звичайних і спеціальних засобів корекції (окуляри, контактні лінзи тощо) та додаткових засобів, що покращують зір (збільшувані лінзи, проектори, тифлоприлади, аудіозаписи, спеціальні комп'ютерні програми, що трансформують письмовий текст у звуковий та ін.). Педагог має знати кому з учнів окуляри призначені для постійного використання, а кому для роботи лише на далекій чи близькій відстані та контролювати дотримання дітьми визначеного режиму. Лікар має надати рекомендації щодо освітлення робочого місця учня (це не завжди перша парта чи місце біля вікна).

*3. Діти з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку).*

Затримка психічного розвитку може зумовлюватися багатьма чинниками. Зокрема, це: спадкова схильність, порушення функціонування

мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо. Залежно від цих факторів виділяють різні форми затримки.

- Конституціонального та соматогенного походження – дитина мініатюрна і зовні тендітна, структура її емоційно-вольової сфери відповідає більш ранньому вікові, часті хвороби знижують вимогливість батьків, загальна слабкість організму знижує продуктивність її пам'яті, уваги, працездатності, гальмує розвиток пізнавальної діяльності.

- Психогенного походження – зумовлена невідповідними умовами виховання (надмірна опіка чи недостатнє піклування про дитину). Розвиток затримується внаслідок обмеження комплексу подразнень, інформації, що надходить з оточуючого середовища.

- Церебрально-органічного походження – найстійкіша і найскладніша, зумовлена ураженням головного мозку дитини внаслідок патологічних впливів (переважно у другій половині вагітності). Характеризується зниженою навчованістю з огляду на низький рівень розумового розвитку і проявляється у труднощах засвоєння навчального матеріалу, відсутністю пізнавального інтересу та мотивації навчання. Значна частина дітей із затримкою психічного розвитку, отримавши своєчасну корекційну допомогу, засвоює програмовий матеріал і "вирівнюється" по закінченні початкової школи. Водночас, чимало учнів і в наступні роки шкільного навчання потребують особливих умов організації педагогічного процесу через значні труднощі у засвоєнні навчального матеріалу.

Учень, який має подібні труднощі, потребує ретельного психолого-педагогічного вивчення для визначення оптимальних та ефективних методів навчання. Робота з батьками таких дітей має виключно важливе значення, оскільки їхнє розуміння природи труднощів і відповідна допомога в колі родини сприятимуть подоланню труднощів у навчанні.

#### *4. Діти з мовленнєвими порушеннями.*

До таких порушень належать:

- дислалія (порушення звуковимови);
- порушення голосу (дисфонія та афонія);
- ринолалія (порушення звуковимови і тембру голосу, пов'язане з вродженим дефектом будови артикуляційного апарату);
- дизартрія (порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату);
- заїкання;
- алалія (відсутність або недорозвиток мовлення у дітей, зумовлене органічним ураженням головного мозку);
- афазія (повна або часткова втрата мовлення, спричинена органічним локальним ураженням головного мозку);
- загальний недорозвиток мовлення;
- порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія).

Більшість цих порушень усувається в дошкільному та молодшому шкільному віці. Водночас, трапляються випадки, коли і в середніх та старших класах ці розлади не подолані. Учні з мовленнєвими порушеннями мають функціональні або органічні відхилення у стані центральної нервової системи. Вони часто скаржаться на головні болі, нудоту, запаморочення. У багатьох дітей спостерігаються порушення рівноваги, координації рухів, недиференційованість рухів пальців рук та артикуляційних рухів. Під час навчання вони швидко виснажуються, втомлюються. Їм притаманні дратівливість, збудливість, емоційна нестійкість. У них спостерігається нестійкість уваги і пам'яті, низький рівень контролю за власною діяльністю, порушення пізнавальної діяльності, низька розумова працездатність; часто виникають невротичні реакції на зауваження, низьку оцінку чи несхвальні висловлювання вчителя чи дітей. Особливу групу серед дітей з порушеннями мовлення складають діти з розладами процесів читання і письма.

*Труднощі сприйняття тексту (дислексія)* характеризується як нездатність сприймати друкований чи рукописний текст і трансформувати



його у слова. При дислексії під час читання спостерігаються такі типи помилок: заміни і змішування звуків, частіше близьких за акустико-артикуляційними ознаками; побуквене читання; спотворення звуко-складової структури слова, що проявляються у пропусках приголосних (при збігу) і голосних, додаваннях, перестановках, пропусках звуків і складів; вади розуміння прочитаного, які проявляються на рівні окремого слова, речення, тексту в цілому (без розладів технічної сторони читання); аграматизми, що проявляються на аналітико-синтетичному і синтетичному етапах опанування навички читання (проблеми у використанні відмінкових закінчень, закінчень дієслів, узгодження іменника й прийменника тощо). Допомога таким дітям має бути комплексною і здійснюватися групою спеціалістів: невропатологом, логопедом, психологом, педагогом. Ефективність роботи значною мірою визначається своєчасністю вжитих заходів та вибором оптимального методу й темпу навчання.

*Порушення опанування письма – дисграфія* – спотворення чи заміна букв, викривлення звуко-складової структури слова, порушення злитого написання слів і речень, аграматизми. В основу класифікації дисграфії покладено несформованість певних операцій процесу письма:

- артикуляційно-акустична дисграфія проявляється в замінах, пропусках букв, які відповідають пропускам і замінам звуків в усному мовленні;

- дисграфія на основі порушення фонематичного розпізнавання проявляється в замінах букв відповідних фонематично близьким звукам, хоча в усному мовленні звуки вимовляються правильно; (робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямовується на розвиток фонематичного сприймання: уточнення кожного звука, який заміщується, вироблення артикуляційного та слухового образів звуків);

- дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу, що проявляється у спотворенні звуко-буквеної структури слова, поділі речень на слова;

- граматична дисграфія пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення (морфологічних та синтаксичних узагальнень); (робота щодо усунення цих двох видів розладів спрямована на уточнення структури речення, розвиток функцій словозміни, словотворення, вміння аналізувати склад слова за морфологічними ознаками);

- оптична дисграфія пов'язана з недорозвитком зорового аналізу і синтезу та просторових уявлень, що проявляється в замінах і спотворенні букв на письмі, до оптичної дисграфії належить і дзеркальне письмо; (робота спрямовується на розвиток зорових сприймань, розширення й уявлення зорової пам'яті, формування просторових уявлень і розвиток зорового аналізу і синтезу).

*Заїкання – одне з найскладніших і тривалих мовленнєвих порушень. Медики характеризують його як невроз (дискоординацію скорочень м'язів мовленнєвого апарату). Педагогічне трактування: це розлад темпу, ритму, плавності мовлення судомного характеру. Психологічне визначення: це розлад мовлення з переважним порушенням його комунікативної функції. Мовна судома перериває мовленнєвий потік зупинками різного характеру.*

Судоми виникають тільки при продукуванні мовлення. *Заїкання буває невротичне та неврозоподібне.* При заїканні з дитиною працюють логопед, невропатолог, психотерапевт, психолог, педагог. Лише команда, до складу якої входять ці фахівці, може кваліфіковано розробити комплексні заходи щодо подолання заїкання. Логопед може призначити охоронну терапію – режим мовчання, а лікар – проведення усього комплексу лікування, яке рекомендоване при невротичних станах у дітей. Незалежно від форми заїкання, усім дітям паралельно з логопедичними, необхідні заняття з логоритміки, медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування.

##### **5. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату.**

Такі розлади спостерігаються у 5-7 % дітей і можуть бути вродженими чи набутими. Серед порушень опорно-рухового апарату виділяють: захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт;

вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво); набуті захворювання та ураження опорно-рухового апарату: травматичні ушкодження спинного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродитрофія, рахіт).

У всіх цих дітей провідним порушенням є недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій. Домінуючим серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (близько 90%). Для пристосування соціального середовища, необхідно підготувати вчителів та учнів школи, класу до сприйняття ними дитини з такими порушеннями як звичайного учня.

*Діти із дитячим церебральним паралічем (ДЦП).*

Церебральний параліч виникає внаслідок уражень мозку плоду у допологовий період та під час пологів. Серед факторів, що призводять до церебрального паралічу - киснева недостатність, пологові черепно-мозкові травми, інтоксикація в період вагітності, інфекційні захворювання тощо. Характерними для ДЦП є рухові розлади (паралічі, неповні паралічі), неспроможність контролювати та координувати рухи, мимовільність рухів, порушення загальної та дрібної моторики, рівноваги, просторової орієнтації, мовлення, слуху та зору, залежно від того, які відділи мозку зазнали ураження, підвищена виснажуваність, нестійкий емоційний тонус. Ці стани можуть посилюватися при хвилюванні, несподіваному зверненні до дитини, перевтомі, намаганнях виконати певні цілеспрямовані дії. Чим значніші ураження мозку, тим сильніші прояви церебрального паралічу. Проте церебральний параліч не прогресує з часом. Залежно від тяжкості ураження, такі діти можуть пересуватися самостійно, на милицях, за допомогою "ходунка", у візку. Водночас, чимало з них можуть навчатися у звичайній школі за умови створення для них безбар'єрного середовища, забезпечення спеціальним устаткуванням (пристрої для письма; шини, які допомагають

краще контролювати рухи рук; робоче місце, що дає змогу утримувати певне положення тіла тощо). Зазвичай, діти із церебральним паралічем можуть потребувати різних видів допомоги. Спеціальне навчання та послуги можуть охоплювати фізичну терапію, окупаційну терапію та логопедичну допомогу. Фізична терапія допомагає розвивати м'язи, навчитися краще ходити, сидіти та утримувати рівновагу. Окупаційна терапія допомагає розвивати моторні функції (одягатися, їсти, писати, виконувати повсякденні дії). Логопедичні послуги допомагають розвивати комунікаційні навички, коригувати порушену вимову (що пов'язано зі слабкими м'язами язика та гортані). На додаток до терапевтичних послуг та спеціального обладнання дітям із церебральним паралічем може знадобитися допоміжна техніка. Зокрема: Комунікаційні пристрої (від найпростіших до найскладніших). Комунікаційні дошки, наприклад, з малюнками, символами, буквами або словами. Учень може спілкуватися вказуючи пальцем або очима на малюнки, символи. Існують і більш складні комунікаційні пристрої, в яких використовуються голосові синтезатори, що допомагають „розмовляти" з іншими. Комп'ютерні технології (від простих електронних пристроїв до складних комп'ютерних програм, які працюють від простих адаптованих клавіш).

**6. Діти з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом.**

Поділяють:

- вроджені порушення, спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю наркотичних та отруйних речовин.

- набуті порушення зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та у наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку здійснюється з урахуванням особливостей їхнього розвитку, використанням специфічних заходів та організаційних форм навчальної роботи, залежно від характеру розладу. Діти з особливостями психофізичного розвитку мають, як і всі інші діти, певні права, серед яких і право на отримання якісної освіти. Так, діти з особливостями психофізичного розвитку мають юридичне право навчатися в масових загальноосвітніх школах.

*Діти із гіперактивністю та дефіцитом уваги.*

Один з поширених розладів. Причини цього стану досі вивчаються. Серед факторів, що спричиняють його, можна виділити спадкові та соматичні порушення (соматичний – від грец. – тіло, тілесний – у медичній практиці використовується для визначення явищ, які пов'язані з тілом, на відміну від явищ психічного характеру. Хвороби за цією ознакою поділяють на соматичні та психічні). У таких дітей спостерігається комплекс клінічних, фізіологічних, психологічних і біохімічних змін, іноді певні мінімальні мозкові дисфункції (збірна група різних паталогічних станів, які проявляються у комбінованих порушеннях сприймання, моторики, уваги) тощо. Водночас, такий стан може нагадувати низку інших порушень: неврози, затримку психічного розвитку, аутизм, деякі психічні розлади та ін.

Іноді гіперактивність з дефіцитом уваги важко відмежувати від нормального розвитку з характерною для певного віку руховою активністю, від особливостей темпераменту окремих дітей. Зазвичай цей стан частіше спостерігається у хлопчиків. Серед характерних ознак гіперактивності з дефіцитом уваги можна виділити надмірну активність, порушення уваги, імпульсивність у соціальній поведінці, проблеми у стосунках з оточуючими, порушення поведінки, труднощі у навчанні, низьку академічну успішність, низьку самооцінку тощо. Якщо дитині вчасно не надається психолого-педагогічна допомога, у підлітковому віці цей стан може перерости в антисоціальну поведінку. Педагог, помітивши ознаки гіперактивності із дефіцитом уваги, має залучити до команди фахівців психолога,

невропатолога, терапевта, батьків. В окремих випадках може знадобитися медикаментозне лікування. У повсякденній роботі та спілкуванні з учнем всі члени команди мають дотримуватися виробленої спільної стратегії поведінки. Корисними будуть і сімейні психологічні тренінги, які знизять рівень стресу в родині, зменшать ймовірність конфліктів у соціальній взаємодії з дитиною, вироблять у батьків навички позитивного спілкування з нею.

*Діти з раннім дитячим аутизмом (неконтактні діти).*

Обмежена товариствість дитини може бути наслідком різних причин: боязкості, вразливості, лякливості, емоційних порушень (депресії), незначної потреби у спілкуванні. Характеристика особливостей мало контактних дітей:

1) невміння організувати спільну гру та встановлювати дружні стосунки з однолітками;

2) відсутність чуйності до людей, байдужість до проявів любові, фізичного контакту;

3) уникнення емоційних прихильностей, негативістичні реакції на прохання;

4) недостатність очного контакту і мімічного реагування

5) підвищений рівень тривоги від контакту з іншими людьми. Ці особливості можуть бути спричинені специфічним психічним захворюванням – ранній дитячий аутизм (РДА). РДА часто плутають з дитячою шизофренією (спільні ознаки: фантазії, мутизм). Причиною аутичних проявів можуть бути холодність та відчуженість матері зі слабкою емоційною прихильністю до дитини, недостатнє заохочення, тривала депривація (відсутність матері). У внутріутробному періоді причинами виникнення аутизму можуть бути краснуха, кисневе голодування).

*Низка особливостей дітей з синдромом РДА:*

1) нерухомий або «наскрізний» погляд;

2) не любить фізичний контакт, уникає обіймів;

3) неадекватна реакція на нове;

- 4) відсутність контакту з однолітками (не спілкується, спроби втекти);
- 5) любить іграшки звукові і ті, що рухаються;
- 6) агресія до тварин, дітей, аутоагресія;
- 7) затримка навичок жування, самообслуговування;
- 8) відмова від спілкування, ехолалії, мова про себе в 3 особі: «Оленка не може поїсти»;

Допомога дитині: заняття з психологом, забезпечення уваги і любові, почуття безпеки, привчати до доторкувань, мімічних реагувань, самостійності, музики, віршів, складання пазлів. [7, 75])

Корекційну роботу з аутистами можна розділити на два етапи:

Перший етап: «Встановлення емоційного контакту, подолання негативізму у спілкуванні з дорослими, нейтралізація страхів».

*Дорослим слід пам'ятати про 5 «не»:*

- 1) не говорити голосно;
- 2) не робити різких рухів;
- 3) не дивитись пильно в очі дитині;
- 4) не звертатись прямо до дитини;
- 5) не бути занадто активним і нав'язливим.

Для встановлення контакту треба знайти підхід, що відповідає можливостям дитини, визвати її на взаємодію з дорослим. Контакти і спілкування базуються на підтриманні елементарних, не відповідних віку, ефективних проявах і стереотипних діях дитини посередництвом гри. Наприклад: дитина махає руками – дорослий організовує гру «Метелики літають», дитини бігає по колу – гра «Дожену» і т.д. Для організації початкових етапів спілкування дорослий повинен спокійно і зосереджено займатись чимось, наприклад, розмальовувати щось, пересипати мозаїку і т.д. Вимоги спочатку повинні бути мінімальні. Успіхом можна вважати те, що малюк погоджується бути поряд, пасивно слідкує за діями дорослого. Якщо дитина не виконує завдання, її увагу слід переключити на більш легке, не можна наполягати, доводити дитину до негативної реакції. Після закінчення

завдання треба разом порадіти успіху. Для підняття настрою організуються ігри з емоційними яскравими враженнями: музикою, світлом, водою, кульками, мильними бульбашками. Хвилини сенсорної аутостимуляції, звичні для аутичних дітей (часто проявляють потяг до світла, води, музики), посилюють в таких іграх необхідний навчальний момент. Емоційний дискомфорт дитини зменшується шляхом постійного контролю. Одним з показників такого стану є моторика (визначити, наскільки малюк скутий), а також здавленість та сила голосу, посилення стереотипних рухів. Пом'якшенню страхів сприяють спеціальні ігри, в яких підкреслюється безпечність ситуації. Потрібно ретельно підбирати ігри, книжки, вірші, відкидаючи ті, що можуть емоційно травмувати дитину.

Другий етап: «Подолання труднощів цілеспрямованої діяльності дитини.» Навчання спеціальним нормам поведінки, розвиток здібностей. Для дітей з аутизмом дуже важлива цілеспрямована діяльність. Вони швидко втомлюються, відволікаються, навіть від цікавих занять. Попередженню цього сприяє часта зміна видів діяльності і врахування бажання і готовності дитини взаємодіяти з педагогом. Змістовою стороною занять з дитиною є діяльність, яку вона любить, яка додає стану приємних сенсорних відчуттів, тобто потрібно враховувати інтереси та уподобання дитини. На початку роботи з дитиною активно обігруються її стереотипи. Під час навчання дорослий знаходиться позаду дитини, непомітно надає допомогу, створює відчуття самостійного виконання дії. Потрібно дозувати похвалу, щоб не виробити залежності від підказки. Неадекватна реакція у дитини свідчить про перевтому або нерозуміння задачі. У дитини з аутизмом є специфічна потреба у збереженні постійності в обстановці, слідування заведеному порядку. Потрібно використовувати режим, розклад, картинки, малюнки, чергувати працю і відпочинок. Специфічні прийоми треба використовувати для соціальної адаптації. Дорослий повинен не лише зацікавити дитину, а зрозуміти внутрішній світ, стати на її позицію розуміння дійсності. Перш за все, коригується емоційна сфера. Емоційні процеси в нормі є тією сферою



психічного буття, котра заряджає та регулює всі останні функції: пам'ять, увагу, мислення і т.д. Нажаль, у дітей-аутистів з великими зусиллями формуються вищі почуття: співчуття, співпереживання. Не формується у них правильне емоційне реагування в різноманітних ситуаціях, розрізнення емоційних станів за зовнішніми проявами (через міміку, жести, пантоміміку), розуміння суті поведінкових реакцій та, відповідно, реагування на них. На це спрямована робота з корекції емоційно-афективної сфери. На основі результатів обстеження дитини складається індивідуальна програма корекції.

#### *Психічний інфантилізм.*

Психічний інфантилізм – форма психологічної незрілості дитини, яка приводить при неправильному вихованні до затримки вікової соціалізації та поведінки дитини, які не відповідають віковим вимогам до неї. Сприяє інфантилізму: гіпоксія, інфекції, інтоксикації під час вагітності, конституційно-генетичні, ендокринно-гормональні фактори, асфіксія при пологах, тяжкі інфекційні хвороби у перші місяці життя. Також егоцентричність та тривожно-вразливе виховання.

Перший варіант психічного інфантилізму – істинний чи простий – базується на затримці розвитку лобних ділянок головного мозку, зумовлений вищеперерахованими факторами. Як результат, у дитини затримується формування поняття норм поведінки та спілкування, вироблення понять «неможна» і «треба», почуття дистанції у відносинах з дорослими, затримка дозрівання здатності вірно оцінювати ситуації, передбачити розвиток подій, загрози. Діти з простою формою психічного інфантилізму за своєю поведінкою оцінюються як молодші від свого істинного віку на 1-2 роки. Психічний інфантилізм – це не загальна затримка розумового розвитку. При його наявності діти засвоюють фразову мову в звичайні терміни і навіть раніше, задають запитання в повній відповідності до вікових нормативів, своєчасно засвоюють читання, рахунок, психічно активні. Часто висловлюють оригінальні думки і свіжо сприймають природу. Батьків та вихователів бентежить їх безпосередність, невідповідність поведінки віку і

неприспосованість до реальності. Вони не те, що не здатні обдумати свої вчинки, вони скоріше всього просто над ними не задумуються. Жвавність інфантильної дитини – не розгальмованість, а емоційність, яка б'є через край. Їх необережність – це результат не розумового відставання, а наївності дитини, яка не уявляє, що її можна образити. Вони добрі і не чекають зла. Їх манера вільного звертання до дорослих не від грубості чи безцеремонності, а від щенячої радості життя і тієї безоглядної жвавості, коли відсутнє уявлення про те, що можна, а чого не можна. Психічно інфантильні діти наївно пропонують дорослому побігати чи погратись з ними, не розуміючи, що дорослим не до цього. Вони у всьому йдуть від себе, свого сприйняття життя. Тому вони проявляють веселість, якщо плачуть, то недовго і не пам'ятають зла. Дорослі часто любуються безпосередністю малюка доти, поки реальність адаптації в школі не штовхає батьків на консультації до психіатра. Ровесники підходять до таких дітей як до рівних, але спілкування не виходить, бо вони у спілкуванні явно молодші. Діти дуже не самостійні, нічого не вміють, бо те, що потребує зусиль, робили за них інші. Відчувши реалії життя, така дитина спочатку дивується, потім сильно засмучується – аж до проявів істеричного неврозу. Для інфантильних дітей характерна багата природна емоційність, але вона не збагачується паралельним розвитком якостей істинного розуму, які забезпечують повноцінну орієнтацію і соціалізацію, а тому не досягають рівня зрілих почуттів. Вони непідробно радіють, гніваються, сумують, симпатизують, відчувають страх – і все бурхливо, через край, їх міміка, жестикуляція жвава, виразна. Але вони не знають глибокої любові, істинної печалі, смутку. Їм не притаманні тривожність і стриманість. В них немає емоційної основи, щоб плакав, так плакав, або радів, так вже радів. Їх емоційність – як літній дощик: і капає і сонце, а в результаті – ні того, ні іншого. Більше того, у таких дітей страждає вольове начало. Затримка розвитку лобних ділянок головного мозку з їх функцією довготривалого ціле утворення і планування визначає тенденцію до затримки формування волі. Неправильне виховання ускладнює інфантильність вольового фактору у

дітей. Вольовий компонент закладений у темпераменті, але і цю сторону як і інші, не розвивали. Таким чином, у виникненні психічного інфантилізму зримо прослідковується взаємозв'язок біологічних і мікросоціологічних причин, які породжують дитячу нервовість чи трудність.

Другий варіант психічного інфантилізму – загальна психофізична незрілість по інфантильному типу. Причини ті ж, що і в першому варіанті. Однак у другому варіанті незрілість стосується також фізичного розвитку. Це діти мініатюрні, слабкі, тендітні. Дитина своєчасно розвиваються у моторному, психомовному розвитку, вона своєчасно засвоює всі навички та вміння, малювання, рахунок, читання. Часто дитина має нахил до музики, емоційно жвава, але у неї, як і в першому варіанті затримується дозрівання вищих орієнтаційних функцій. Час іде, а дитина, не готова до спілкування з однолітками і нестерпно несамостійна. Тендітність, мініатюрність дитини викликає тривогу у батьків. Дитина часто хворіє, на відміну від дітей з першим варіантом психічного інфантилізму. Дитина себе часто поводить як «тіхоня», не вимотує батьків, а викликає щемний жаль. Виховання такої дитини, як правило, набуває тривожного спрямування. В дитячому садку вихователь оберігає дитину, це у неї не викликає протесту, бо вона боїться однолітків. Вчителька водить за руку, мимовільно знижуючи вимоги. Всі сприймають дитячість, і навіть однолітки охоче граються з такою дитиною, відводячи їй роль маленької, проектуючи на неї свій майбутній батьківський інстинкт захищають, втішають і дитина приймає відведену їй роль. Вона зручна і приємна. Дитина не хоче дорослішати в шкільні роки. Якщо події розвиваються в такому спрямуванні, то будучи дорослим, продовжує грати цю роль. Тоді мова йде про чоловіка-сина, жінку-дочку уже в шлюбних стосунках. У психічно інфантильної дитини за другим варіантом відсутнє почуття невідповідності, сприймає себе такою, якою є, тому рідко розвивається невроз. Тривожне виховання «захищає» дитину і закріплює в її інфантильності. Правильне ж виховання може позбавити інфантильності. У 6-8 років йде дозрівання вищих психічних функцій і йде набуття якостей

змушніння. Після завершення статевого дозрівання дитина відрізняється від однолітків малим зростом та мініатюрністю при фізичній міцності та нормальному здоров'ї. Психічно інфантильну за другим типом, дитину не підганяють з розвитком. Дитина буде слідувати за ровесниками з відставанням від них приблизно на рік, і до початку навчання в школі наздожене їх. Фізичну слабкість та малий зріст компенсують розвитком спритності. І знову ми бачимо - виховання вирішує все. Необхідні лише терпіння, любов і мудрість батьків. Зовсім неприпустимим є третій варіант психічного інфантилізму. Дитина народжується психічно та фізично здоровою, але захищаючи її від життя - батьки штучно затримують її соціалізацію егоцентричним чи тривожним характером виховання. Часто такі випадки трапляються у тих батьків, які мріяли про дитину, дуже чекали її. І ось шестеро дорослих любуються і тішаються одним малюком і затримують його у 2-3річному віці. Цей вид інфантилізму цілком зумовлений неправильним вихованням, коли здорового зробили незрілим і розвиток лобних функцій мозку штучно затримали. Інфантилізм в такому випадку культивують гіперопікою, від ровесників та життя відгороджують. За дитину думають батьки, прибирають усі труднощі з її шляху, все прощають. І дитина не відаючи ні про що, йде назустріч життю, і ця зустріч не передвіщає нічого доброго. Психічний розвиток йде за жорсткою програмою і упущення за віком багато в чому виявляється упущеним назавжди. У дитини не було об'єктивних даних для подолання інфантилізму, його викликали штучно. В результаті, після 5,5 років, дитина інфантильна об'єктивно, так, ніби їй пошкодили мозок. У перших двох варіантах почалось з пошкодження, в третьому – закінчується ним.

Третій варіант гірший за перших два, гірший і прогноз, тяжчі наслідки. В кінці кінців батьки впадають в паніку. Дитина, яка зовсім нічим не поступається одноліткам на уроці забавляється іграшками, не звертає уваги на заборони вчительки, розмовляє з сусідами і проситься до мами. Вдома дитина лише грається, поводить себе егоїстично, не визнає відмови ні в чому.

Вона капризна, вимоглива, істерична. Дитячість вже нікого не радує і батьки звертаються до лікаря. А в цьому випадку батьки перетворили здорову дитину у хвору. При цьому виді інфантилізму можливий шлях дитини в істеричний невроз. Дитину з вродженим психічним інфантилізмом або з набутих у перші місяці життя – лікує лікар-психоневролог. Лікування має сприяти дозріванню вищих нервово-психічних функцій. За показами дитину консультують і у лікаря-ендокринолога. Головне в подоланні психічного інфантилізму – правильне виховання. Зусилля спрямовуються передусім на соціалізацію дитини. Підкреслено та настійливо відрізняються поняття «потрібно», «можна», «не можна», «добре», «погано». Дотримання з перших місяців життя режиму сну годування і відпочинку, в даному випадку, важливе і як дисциплінуюче, соціалізуюче виховання. Дитині роз'яснюють наслідки її помилок, надають свободу і самостійність, дозволяють помилятися, відчутти коли і від чого буває боляче. Постійно побуджують переборювати труднощі, допомагаючи та радіючи разом з нею. Інфантильну дитину слід навчати та формувати уміння. Заохочувати до спілкування з ровесниками, а не з молодшими дітьми. Велику увагу слід приділяти вихованню поглибленої емоційності, особливо чуйності. Вихователі, батьки здійснюють вплив на дитину засобами гри, відпрацьовуючи необхідні для успішної адаптації в дитсадку. Якщо ж інфантильна дитина до 7 річного віку виявиться не готовою до школи, то краще затримати таку дитину ще на 1 рік і відправити в школу з сформованою позицією школяра, ніж зіпсувати початок шкільного навчання і, можливо, все навчання в цілому.

*Діти з мінімальною мозковою дисфункцією (ММД).*

Відхилення у функціонуванні ЦНС (це, здебільшого, відхилення у роботі мозку, які отриманні внутрішньоутробно). ММД – міждисциплінарна проблема (медики + педагоги). Зовнішні прояви ММД майже однакові; стерта неврологічна симптоматика, специфічні відхилення у поведінці (рухове розгальмування, неуважність). Відносять до функціональних порушень, які зникають по мірі дозрівання мозку. Часто асоціюють із ЗПР,

психопатіями, на початку навчання у школі. Функціональне відхилення в роботі ЦНС у медиків не вважається важким дефектом, у 1-2 роки знімають з диспансерного обліку, якщо батьки не проявляють хвилювання. З початкового шкільного навчання цей процес іде лавиноподібно. Часто дитина у важких випадках потрапляє до психіатра, психолога чи дефектолога. Корекція за давнених випадків є складною.

Характерні особливості:

- неврози;
- заїкання;
- девіантна поведінка;
- антисоціальні вчинки

Рекомендовано: дотримання режиму праці і відпочинку (тому що у дітей спостерігається підвищена розумова втома, розлади уваги,). Загальмовано темп росту та дозрівання мозку. Це видно на електричній активності мозку (в гіпоталамічних відділах тета-ритм) і не формуються механізми довільної уваги, дисбаланс у дозріванні підструктур мозку і зсув балансу між збудженням та гальмуванням. Мієлінізація провідних волокон завершується у дітей не в 7 років, а в 9-10 років, тому їм притаманна хаотичність рухів та надмірне збудження.

Від нормальних дітей з ММД відрізняє:

- швидка втомлюваність, знижена розумова працездатність;
- різко зниженні можливості довільної регуляції поведінки (скласти план, дотримати обіцянку);
- залежність розумової діяльності від соціальної активності (наодинці - рухова розгальмованість, при багатолюдній обстановці - дезорганізація діяльності);
- зниження об'єму оперативної пам'яті (мало тримає інформації, труднощі утворення довготривалих нервових зв'язків);
- несформована зорово-моторна координація (помилки на письмі при списуванні, змальовує);

- зміна робочих і релаксаційних ритмів у роботі мозку (стан перевтоми, робочі цикли 5-10 хвилин, релаксаційні – 3-5 хвилин – дитина не сприймає інформацію; (є грамотні і неграмотні тексти; взяти ручку і не пам'ятати; сказати грубість і не пам'ятати). Схоже на стерті епілептичні приступи, але різниця в тому, що дитина продовжує свою діяльність.

Характерні недоліки: уваги, оперативної пам'яті, підвищена втомлюваність. Рекомендації: після 2-го уроку проводити годину релаксації: прогулянки, сніданок, потім відновлюється працездатність. Групові форми роботи, що не потребують тиші і дисципліни, психотерапія та ігрові методи навчання.

*Гіпердинамічний синдром.* В основі гіпердинамічного та гіподинамічного синдромів - мікроорганічні пошкодження головного мозку, які виникають внаслідок кисневого внутрішньоутробного голодування, мікрородові травми приводять до мінімальної мозкової дисфункції (ММД). Відсутні грубі органічні пошкодження, але є багато мікропошкоджень кори та підкоркових структур головного мозку. Ще в пологовому будинку лікарі відмічають в'ялість чи збудливість дитини і перше годування малюка може бути відкладене на 2-3 день. Часто таке трапляється з великим немовлям, що з'явилося на світ при затяжних або стрімких пологах.

Найчастіше гіпердинамічний синдром проявляється в таких випадках:

Основні ознаки: нестійкість уваги, рухова розгальмованість, яка проявляється в перші місяці життя дитини, коли немовля важко втримати в руках, як і невропатичного. Сказати про гіпердинамічну дитину, що вона непосидюча - значить не сказати нічого. Вона рухлива, як ртуть. Саме гіпердинамічні діти частіше втікають з ДНЗ, але ненавмисно, а тому, що раптом виявили щілину в паркані чи прочинені ворота. Руки такої дитини часто перебувають у постійній роботі: щось мнуть, вертять, обривають, відколупують. Навіть постояти такій дитині важко, здається що ще мить – і вона помчить світ за очі. Гіпердинамічність проявляється в одних дітей зранку, в інших – ближче до вечора, і стає проблемою вкласти спати таку

дитину. Навіть у ліжечку дитина продовжує гратися і засинає, стоячи на колінах і ліктях, збиваючи до ранку простирадло від частих вертінь увісні. Імпульсивність гіпердинамічної дитини нагадує коротке замикання: побачив – схопив – побіг. Часто такі діти не тримають зла, хоча досить часто сваряться та миряться з дітьми. Якщо ж спостерігаються озлобленість, агресивність, жорстокість, то можна думати, що у дитини більш грубі ушкодження головного мозку, які помітні на електроенцефалограмі. Сама велика проблема гіпердинамічної дитини – це відволікання, нестійкість уваги. Нові враження витісняють попередні, жодна справа не доводиться до кінця. На уроках вчителю не вдається привернути увагу такого учня і що найприкріше, що він не пам'ятає пояснень і ніколи не знає, що було задано додому. На письмі часті пропуски букв, недописування слів і речень. Гіпердинамічна дитина цікавиться всім, але вона не допитлива. Дивиться на все і нічого не помічає. Поверхові знання, хаос у голові як і в кишенях і портфелі приводять до спрощених знань про життя. Пік прояву гіпердинамічного синдрому – 6-7 років і за сприятливих умов виховання знижується до 14-15 років. За неправильних умов виховання з 13 років набувають руйнівної сили і визначають долю вже дорослої людини. Часті докори, покарання спричиняють протести, адже у дитини пошкоджена нервова система – вона має підвищену збудливість. Часто гіпердинамічні діти стають лідерами у групах важких підлітків, ігнорують навчання. Отже, провідною проблемою є розгальмованість та нестійкість уваги. Увагу формують як і в дітей при затримці розумового розвитку, послідовно та настирливо. З розгальмованістю починають працювати з раннього дитинства, підкреслюючи «можна» і «не можна». Таким дітям важливо організувати рухову активність, щоб загнуждати розгальмованість (ігри у футбол, хокей; дії за планом, постановка мети – це спасіння та переведення дій у цілеспрямовану активність). Гіпердинамічна дитина, як правило, фізично міцна, часто має круглу голову, коротку шию, широкі плечі. Саме через це часто отримує родову травму, а значить і ММД. Позитив: має багато



приятелів, багато спілкується, не скиглить, не сумує. Дуже емоційна дитина, яка піддається на добрі слова та навіювання. Самим нестерпним покаранням є посадити таку дитину на визначений час без діла, телевізора, подалі від вікна. Бездіяльність – найбільше запам'ятовує і стомлює. Система виховання має базуватися на чіткому дотриманні режиму, заохоченнях та покараннях.

*Гіподинамічний синдром при ММД* спостерігається у кожної 4-ї дитини. Під час мікрородової травми пошкоджуються підкоркові структури головного мозку, дитина заторможена, малорухлива і в'яла. Ослаблені м'язи тіла, слабка координація сприяють накопиченню зайвої ваги, що призводить до усамітнення дитини в колективі. Такі діти нагадують розумово відсталих і лише мати знає, що дитина розумна. Погана успішність у школі засмучує дитину лише тому, що це засмучує маму. Часто діти прагнуть сісти на останню парту, бути непомітними, уникають уроків фізкультури через свою незграбність, однолітки дають прізвисько «тюфяк». Дитина в'яла не лише фізично, але й емоційно і розумово. Допомога: зацікавити чимось, по-доброму ставитись (ніяких посмикувань та вичитувань). Розвивати фізичну активність, дієта. Часто проявляється дизартрія, дисграфія – поганий почерк, пропуски голосних, дзеркальне письмо. Допомога невропатолога і психіатра необхідна. Рекомендовано навчання в санаторних школах та полегшений навчальний режим.

7. *Зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.)*

Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

Аналіз закордонної практики свідчить, що інклюзивна освіта передусім є можливістю для дітей з не вираженими вадами психофізичного розвитку. Це, зокрема, окремі форми затримки психічного розвитку, певні мовленнєві відхилення, зниження слуху чи зору, нескладні опорно-рухові вади,

порушення емоційно-вольової сфери. Якщо такі діти мають збережений інтелект, самостійно себе обслуговують, адекватно контактують з однолітками, мають сімейну підтримку, то, за умови фахового психолого-педагогічного супроводу, вони цілком можуть засвоювати культурний досвіт у середовищі здорових однолітків. Згідно з «Планом заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року, №1482-р.», в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми здоровими однолітками. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі дослідження. Проте, і науковці, і практики неоднозначно оцінюють інтеграцію та інклюзію. Однією з основних причин поширення інклюзії є переважно неадекватне ставлення батьків до закладів корекційної освіти. Деякі батьки, будучи обізнаними у Світових тенденціях, наполягають на праві своєї дитини на перебуванні у звичайному дитячому садку нарівні зі своїми однолітками. Проте, батьки часто не розуміють основного змісту інклюзивної освіти. Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (корекційний педагог, психолог, лікар, соціальний працівник). Без цього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а і є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється. Найпершими, хто помічає проблеми та труднощі у розвитку дитини є батьки. Лікарі-педіатри, вихователі. Тому дуже важливо, щоб вони не зволікали, не чекали на спонтанне усунення вади, а звернулися до фахівців. Консультацію щодо раннього розвитку дитини, створення необхідних для неї умов, за необхідності – і допомогу, можна одержати у психолого-медико-психологічних консультаціях. Для цього батькам не

потрібно жодних направлень і дозволів. Вони можуть відвідати ПМПК з власної ініціативи. Чим раніше дитина одержить необхідну допомогу (педагогічну, психологічну, медичну), тим легше буде структура її дефекту, тим краще вона розвиватиметься. Важливо, щоб і вихователі дошкільних закладів, і вчителі шкіл вчасно помічали проблеми поведінки дітей, труднощі у навчанні і радили батькам відвідати спеціалістів ПМПК. Саме вони допоможуть визначити, що спричинило труднощі чи вади у розвитку дитини, привело до проблем шкільного навчання: порадять, які умови створити у сім'ї, дитячому садку, школі; надати корекційну допомогу або порадять спеціальний заклад для цього.

Оскільки дитина-дошкільник - це віддзеркалення сім'ї, то відповідну роботу потрібно провести і з батьками здорових дітей, формуючи у них позитивне ставлення до перебування у групі дітей з особливими потребами.

Отже, інклюзивна дошкільна освіта – це одна із реалій нашого життя.

Проте потрібно пам'ятати, що її ефективність залежить від багатьох умов, головною з яких є комплексний психолого-педагогічний супровід.

### **2.3. Інклюзивний простір сучасного закладу дошкільної освіти**

У наш час відбувається пошук нових шляхів організації освіти дітей із особливими освітніми потребами. Однак, на сьогодні практично не розроблений механізм здійснення інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. У зв'язку з цим, виникає потреба в організації особливого виду ЗДО, де б реалізувалась інклюзивна освіта. Це пов'язано зі специфікою методик, невідповідністю кадрів, відсутністю спеціалістів. Адже, крім вихователя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вихователя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння, психологічні і корекційні послуги. Меншою, ніж у

звичайних групах, є наповнюваність дітей. Тому виникає потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, які забезпечать дітям, починаючи з раннього віку, увесь спектр освітніх послуг, різноманітних за формою й змістом, а саме: корекційно-розвивальних, оздоровчо-лікувальних, соціально-психологічних.

Актуальною проблемою корекційної педагогіки інклюзивна освіта, тобто створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Тому останнім часом у світовій освітній практиці застосовується термін "інклюзія" (від англ.inclusion – включення) – процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку, в активне суспільне життя. Він припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті.

Саме період дошкільня відіграє важливу роль у становленні особистості і є сензитивним для формування її первинного світогляду, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей. Саме в цей час закладаються передумови майбутньої освітньої діяльності дитини, йде активний розвиток її пізнавальних можливостей. Як свідчить практика, дошкільники, які потребують корекції психофізичного розвитку, адаптуються до життя у закладах загальної середньої освіти краще, ніж у спеціальних закладах. Особливо помітна різниця у набутті соціального досвіду.

У 1994 році Саламанкською декларацією уведено в міжнародний вжиток термін «інклюзія» та проголошено принцип інклюзивної освіти. Стверджуючи основні права та унікальність кожної дитини, цим документом визначено, що системи освіти (за усіма віковими групами) мають бути розроблені у відповідності з індивідуальними потребами у контексті інклюзії. [6, с.90])

Система інклюзивної освіти включає в себе заклади загальної середньої, професійної та вищої освіти. Інклюзивна освіта передбачає не

лише активне включення й участь дітей р обмеженими можливостями в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти, але більшою мірою перебудову всього процесу загальної освіти як системи для забезпечення освітніх потреб всіх дітей.

На необхідність включення дітей з відхиленнями в розвитку в середовище звичайних дітей вказував ще Л.С.Виготський: "Надзвичайно важливо з психологічної точки зору не замикати аномальних дітей в особливі групи, але можливо ширше практикувати їх спілкування з рештою дітей; ...глибоко антипедагогічним є правило, згідно якого ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими, посилюємо, а не полегшуємо найближчу причину, що обумовлює недорозвинення її вищих функцій". [14, 13]

Інклюзивна освіта передбачає готовність навчати кожну дитину, незалежно від наявності чи відсутності у неї фізичних або психічних вад, та у максимальному обсязі, що відповідає навчальній програмі того закладу або групи, які дитина відвідувала б у разі відсутності у неї будь-яких відхилень (Rogers, 1994).

Головною особливістю інклюзивної освіти є зміна поглядів, переконань, філософії, менталітету усіх учасників освітнього процесу: дітей, батьків, педагогів, обслуговуючого персоналу, що є важливим для створення у закладі освіти оптимального комфортного середовища.

Крім того, включення дітей із психофізичними вадами у групи здорових однолітків потребує ранньої діагностики, спеціальної освіти, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батьків, а також відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації. Дорослі (батьки, члени сім'ї, педагоги) мають володіти вичерпною інформацією про стан здоров'я дитини, її психофізичні особливості, темпи і рівень загального розвитку. Педагогічна діагностика має проаналізувати

особливості розвитку дитини, визначити її потенційні можливості, задатки та інтереси, які можуть бути використані як опорні ланки у розробленні та здійсненні корекційно-розвивальних впливів. Застосування методів педагогічної діагностики у навчанні й вихованні дітей сприяє своєчасному виявленню їхніх труднощів, цілеспрямованому аналізу поведінки й діяльності, встановленню причин відхилень у розвитку, добору засобів корекційних впливів.

Прихильники інклюзії (Hastings & Graham, 1995) зауважують, що розміщення дітей з порушеннями у розвитку у закладах загальної середньої освіти усуватиме негативні стереотипи, а особисті контакти сприятимуть формуванню позитивного ставлення до осіб з особливими потребами. Серед труднощів на шляху інклюзивної освіти є вірогідність, що діти виявляться не достатньо підготовленими до сприйняття своїх ровесників з особливими потребами. Причому ставлення до дітей із порушеннями розвитку може бути навіть гіршим, аніж до дітей із фізичними вадами (Townsend, Wilton & Vakilirad, 1993 [17, 134])

Заклад освіти з інклюзивною формою навчання вирішує наступні завдання:

- 1) створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей, які мають різні стартові можливості;
- 2) забезпечення діагностування ефективності процесів корекції, адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку на етапі шкільного навчання;
- 3) організація системи ефективного психолого-педагогічного супроводу процесу інклюзивної освіти через взаємодію діагностико-консультативних, корекційно-розвиткових, лікувально-профілактичних, соціально-трудова напрямів діяльності;
- 4) компенсація недоліків дошкільного розвитку;
- 5) подолання негативних особливостей емоційно-особистісної сфери через включення дітей в успішну діяльність;

б) поступове підвищення мотивації дитини спираючись на її особисту зацікавленість і через усвідомлене ставлення до позитивної діяльності;

7) охорона та зміцнення фізичного й нервово-психічного здоров'я дітей;

8) соціально-трудова адаптація дітей із особливими освітніми потребами;

9) зміна суспільної свідомості щодо дітей з особливостями в розвитку.

Навчання в інклюзивних закладах дозволяє дітям набути знань про права людини (хоча їм це не викладається спеціально), а це призводить до зменшення дискримінації, оскільки діти вчаться спілкуватися один з одним, вчаться розпізнавати і приймати відмінність.

Головними ознаками інклюзивного дошкільного закладу є:

1) чітке розуміння інклюзії працівниками дитячого садка та батьками у формі програмної декларації;

2) процеси, що забезпечують участь усіх дітей в основних заходах закладу;

3) регулярне проведення співбесід і консультацій з батьками з метою врахування їх думок при організації роботи закладу;

4) проведення регулярних тренінгів щодо практики інклюзії працівників дошкільного навчального закладу;

5) адекватний підбір і адаптація матеріалів для задоволення спеціальних потреб окремо узятої дитини;

б) наявність процесів, що забезпечують активну участь усіх дітей в житті закладу.

Приймати рішення про заклад для дитини з психофізичними вадами мають батьки разом із фахівцями ПМПК. При цьому необхідно врахувати дуже багато чинників, зокрема:

- категорія аномального розвитку;
- вік дитини;
- конкретний клінічний діагноз;

- наявність супутніх відхилень;
- стан соматичного здоров'я;
- інтелектуальний ступінь;
- особливості психічного та фізичного розвитку;
- потреби та можливості дитини.

Тобто, потрібно рекомендувати заклад з урахуванням суто індивідуальних особливостей розвитку дитини, потреб родини.

Безсумнівно, якщо у дитини вада психофізичного розвитку не є різко вираженою, передусім для неї рекомендують інклюзивний варіант дошкільного виховання (за наявністю у дошкільному закладі відповідних фахівців).

Вагомого значення для правильної постановки діагнозу, вибору форми організації навчання, реалізації індивідуального підходу набуває психолого-педагогічна характеристика на дитину, написана педагогами дитячого садка, у якому вона перебувала. Адже у процесі систематичного навчання та виховання дитини найбільш яскраво виявляються її здібності, проблеми та труднощі. До складання документу може бути залучений і психолог, якщо він систематично працював з дитиною. Зауважимо, що на дитину, яка не виховувалася у системі організованого навчання й виховання, характеристику не складають.

Психолого-педагогічна характеристика має відповідати таким вимогам:

- підсумок спостережень;
- добір фактів;
- систематизація фактів та висновки педагога;
- характер викладу;
- позитивні сторони дитини;
- індивідуальна робота з дитиною (хто проводив з фахівців);
- обсяг характеристики (має бути короткою, але переконливою).

У психолого-педагогічній характеристиці треба відобразити такі відомості про дитину:



### 1. Загальні відомості :

- прізвище, ім'я, ДНЗ, група;
- скільки років перебуває у ДНЗ;
- соціально-побутові умови у сім'ї;
- у скільки років вступила до ДНЗ і як адаптувалася.

### 2. Засвоєння дитиною програми ДНЗ:

- володіння навичками самообслуговування;
- засвоєння дитиною кожного розділу програми;
- рівень розвитку мовлення та орієнтації у навколишньому світі;
- ставлення дитини до невдач у засвоєнні знань та вмінь;
- види допомоги, які надавалися дитині у подоланні прогалин та

труднощів, наслідки цієї допомоги;

### 3. Ігрова діяльність дитини:

- в які ігри любить грати дитина;
- які іграшки приваблюють і як ними користується;
- чи грається з іншими дітьми(вихователем);
- чи супроводжує свої ігри мовленням;

### 4. Працездатність та поведінка дитини:

- розуміння дитиною вимог вихователя;
- участь у спільній діяльності групи;
- стан працездатності дитини :
- цілеспрямованість,
- ступінь розвитку уваги,
- темп роботи,
- наполегливість,
- доведення розпочатої роботи до завершення,
- що саме втомлює дитину.

### 5. Загальна характеристика особистості дитини:

- негативні та позитивні риси характеру дитини;
- загальний рівень розвитку;

- інтереси та потреби;
- взаємини з колективом :
- з ким товаришує;
- якщо конфліктує, то зазначати причини конфліктів.

Підсумовуючи викладене, вихователь може зауважити своєї припущення щодо причин, які обумовлюють відставання дитини у розвитку, труднощі та прогалини у засвоєнні програми дошкільного закладу. Проте, ніяких діагнозів, навіть у вигляді припущення, педагог не формулює, оскільки вада дитини її конкретний клінічний діагноз, встановлюють колегіально працівники ПМПК на підставі ґрунтовного вивчення матеріалів особової справи, картки розвитку дитини, медичних документів, малюнків дитини, психолого-педагогічної характеристики та результатів обстеження дитини.

Якщо корекційні педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вихователі дошкільних закладів часто не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії.

Тому у загальноосвітніх ДНЗ має здійснюватися спеціальна підготовка педагогічного персоналу.

Наказом Міністерства освіти та науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 2 грудня 2005 року №651 передбачено включення у навчальні плани вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, що готують фахівців за напрямком «Педагогічна освіта», дисципліни «Основи корекційної педагогіки», яка й забезпечить професійну готовність до інклюзивної освіти.

Досвіт інших країн переконливо доводить, що для тих фахівців, які вже працюють у навчальних закладах, ефективними ланками такої підготовки є курси підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні семінари, тренінги.

Змістом такої освіти мають бути основи корекційної педагогіки і психології, з певними методичними аспектами. Зокрема вихователі мають бути компетентними у таких питаннях:

- підходи держави та суспільства до організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку;
- основні поняття корекційної педагогіки та спеціальної психології;
- особливості і закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами;
- комплексне психолого-педагогічне вивчення дітей;
- диференційовані та індивідуальні механізми і прийоми дошкільного корекційного навчання та виховання кожної категорії дітей;
- зміст та методи роботи з родинами вихованців.

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователі повинні вміти:

- здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі;
- своєчасно виявити відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога брати участь у здійсненні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку;
- формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку;
- проводити роботу з батьками щодо надання їм правдивої інформації про осіб з порушенням психофізичного розвитку.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності дошкільної освіти.

Результати досліджень багатьох науковців засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння та прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми.

Сприятливе соціальне та розвивальне середовище є однією з вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти. Тому забезпечення такого середовища - одне із завдань психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку.

Педагоги дошкільного закладу мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з психофізичними вадами, прийоми адекватної взаємодії, емпатії.

Ця робота здійснюється за допомогою таких методів:

- бесіда,
- переконання,
- розгляд проблемних ситуацій,
- сюжетно-рольові ігри,
- перегляд спеціально відібраних відеосюжетів.

Розглянувши науково-теоретичну літературу з питань інклюзивної освіти та проаналізувавши специфіку розвитку дітей віку з особливими освітніми потребами, ми дійшли висновку, що, педагоги, які працюють з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я повинні, безпосередньо, вихователі:

- по-доброму, турботливо ставитися до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, показуючи приклад ставлення до таких дітей іншим вихованцям, створювати умови для їх гарного самопочуття і розвитку у дитячому садку;
- планувати і здійснювати індивідуальний підхід у всіх видах діяльності з урахуванням діагнозу дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- залучати дітей з обмеженими можливостями здоров'я до ігор у маленьких підгрупах, до загальних хороводних та імітаційних ігор, парних доручень, розвиваючи їх інтерес до спілкування з однолітками і збагачуючи досвід таких дітей;

- Навчати дітей з обмеженими можливостями здоров'я мити, витирати руки й обличчя рушником, знімати і надягати одяг, доглядати за ним, правильно сидіти за столом і користуватися столовими приборами, складати іграшки на місце і підтримувати порядок, розвиваючи навички елементарного самообслуговування та гігієни;

- співпрацювати з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у практичних справах (спільні ігри, трудові доручення, догляд за тваринами, рослинами тощо), сприяючи розвитку пізнавальної активності, допомагати дітям через спільну діяльність освоювати нові способи та прийоми дії;

- розвивати дрібну, артикуляційну та загальну моторику за допомогою пальчикової, артикуляційної гімнастики, чистомовок, масажу, загальнорозвивальних вправ, ігор і завдань.

Логопед:

- проявляти увагу до дітей, створювати умови для гарного самопочуття й активності;

- здійснювати комплексний мовленнєвий розвиток, включаючи у роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я ігри та завдання на розвиток усіх компонентів мовлення (фонематичні процеси, лексичний і граматичний лад, зв'язне мовлення);

- розвивати слухову функцію (немовленнєвий, мовленнєвий слух і фонематичні процеси), зорово-просторову і рухову функції (загальну, артикуляційну, дрібну моторику);

- здійснювати розвиток розумової діяльності й емоційно-особистісної сфери.

#### Практичний психолог:

- приділяти особливу увагу психічному самопочуттю дітей з обмеженими можливостями здоров'я, збереженню їхнього психічного здоров'я;
- підвищувати активність дітей та їхню самостійність через індивідуальні групові заняття, спрямовані на розвиток навичок комунікативності;
- здійснювати інтелектуальний, соціально-психологічний й емоційно-вольовий розвиток дітей.

#### Інструктор з фізкультури:

- здійснювати диференційований підхід під час підготовки до занять (планувати індивідуальну роботу);
- створювати умови для гарного самопочуття дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, попереджувати їх стомлюваність;
- розвивати загальну рухову активність дітей, що мають обмежені можливості здоров'я;
- розвивати різні види самостійної рухової діяльності з урахуванням рухових можливостей дітей, що мають обмежені можливості здоров'я;
- розвивати фізичні якості й рухові здібності: швидкість реакції, спритність, гнучкість, силу, витривалість, координацію;
- формувати у дітей з обмеженими можливостями здоров'я базові вміння і навички у різних іграх і вправах, елементи техніки виконання всіх основних видів рухів.

#### Музичний керівник:

- створювати умови для прояву позитивних емоцій, гарного самопочуття дітей, що мають обмежені можливості здоров'я;
- здійснювати індивідуальний підхід у роботі з дітьми (зменшувати навантаження, давати посильні завдання);
- забезпечувати музичний розвиток, використовуючи у роботі рухливі ігри, ігрові завдання, рухи під музику, хороводні ігри, спів, слухання музики;

- залучати дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, до святкових заходів, розваг, театральної діяльності, розвиваючи їхні творчі здібності.

Забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в закладах загальної середньої освіти, одержання освіти та участі в трудовій діяльності громадян, що відносяться до категорії «осіб з обмеженими можливостями здоров'я», є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства. Розвиток сучасних інформаційних технологій, науково-технічний прогрес і глобальні зміни видів професійної діяльності різко розширили можливості соціальної інтеграції різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку, поведінці, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами. Люди, раніше приречені бути на утриманні держави, стають повноцінними членами суспільства. Кардинальне вирішення проблем забезпечення нормального розвитку і освіти даної категорії дітей вимагає суттєвих змін державної політики по відношенню до системи спеціальної освіти.

Інклюзивна освіта – це перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві.

Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Основними цілями дошкільної інклюзивної освіти є:

- 1) створення безбар'єрного середовища у навчанні:
  - а) відкритість і доступність як для дітей, так і для дорослих (чим більше учасників навчального процесу – управління освіти, методичні центри, загальноосвітні, спеціальні та вищі навчальні заклади, інститут

післядипломної педагогічної освіти, батьківські та громадські організації тощо – тим успішнішою буде дитина);

б) технічне оснащення навчальних закладів;

в) розробка спеціальних навчальних курсів для педагогів, спрямованих на розвиток їх взаємодії з дітьми із особливими потребами;

г) спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітньому навчальному закладі;

2) розуміння специфічних чинників, від яких залежить ефективність інклюзії для дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

3) розуміння ролі індивідуальних асистентів;

4) визнання необхідності і ефективності невеликих індивідуальних бесід з дитиною.

Для освіти дітей із особливими потребами мають бути створені такі умови:

- регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення навчально-виховного процесу;

- спеціально підготовлений для роботи з «особливими» дітьми кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу;

- матеріально-технічна база для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних і корекційних занять, спортивна зала і т.п.);

- адаптовані навчальні плани й програми занять, складені спеціалістами, педагогами;

- необхідний роздатковий і дидактичний матеріал для занять із дітьми [4].

Робота в інклюзивному дошкільному закладі має відповідати наступним принципам :

1) визнання факту, що кожна дитина – це особистість;



2) забезпечення персоналізації індивідуальних розвивальних програм, тобто складання програм з урахуванням потреб окремо узятої дитини в рамках спільної активної діяльності і загальних цілей навчального закладу;

3) накопичення цінного методичного досвіду для надання дітям підтримки в навчанні, розвитку і активній участі в житті дитячого садка;

4) відповідна диференціація стратегій навчання для забезпечення доступу до загального навчального плану, що відповідає віку дитини;

5) забезпечення постійної адаптації дошкільного закладу до потреб дитини.

У дошкільному навчальному закладі планування корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку передбачає знання наступних чинників:

- особливості дітей з відхиленнями в розвитку;
- соціальні чинники розвитку;
- форми, методи, прийоми фізичної, розумової, етичної, трудової, естетичної, екологічної освіти;
- нормативні показники функціонального і психічного розвитку дитини;
- основи індивідуального підходу до дітей з урахуванням їх мотивації, здібностей і схильностей;
- основи психотерапевтичної роботи, закономірностей цілісного педагогічного процесу, сучасних психолого-педагогічних технологій, технологій корекційно-розвиткового навчання.

Основою дошкільної інклюзивної освіти в Україні мають стати саме центри розвитку дитини, які повинні мати для цього суттєвий потенціал, а саме:

- висококваліфіковані кадри, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (корекційні педагоги, психологи, логопеди, соціальні працівники і т.д.);

- незначну кількість дітей у групах, що дозволить здійснювати індивідуальний підхід до кожного. [18, 34]

Розглянувши питання інклюзивний простір сучасного закладу дошкільної освіти можна зробити висновок що інклюзивна освіта – це перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві.

Забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в закладах загальної середньої освіти, одержання освіти та участі в трудовій діяльності громадян, що відносяться до категорії «осіб з обмеженими можливостями здоров'я», є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства. Розвиток сучасних інформаційних технологій, науково-технічний прогрес і глобальні зміни видів професійної діяльності різко розширили можливості соціальної інтеграції різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку, поведінці, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами. Люди, раніше приречені бути на утриманні держави, стають повноцінними членами суспільства. Кардинальне вирішення проблем забезпечення нормального розвитку і освіти даної категорії дітей вимагає суттєвих змін державної політики по відношенню до системи спеціальної освіти.

## РОЗДІЛ 3

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

### 3.1 Програма обстеження психічного розвитку дитини

Кожна дитина, розвиваючись, проходить певні вікові етапи, тим не менш, у кожної дитини темп розвитку індивідуальний і залежить від спадкових і багатьох інших факторів. Вік, коли повинні з'явитися важливі нові навички, зокрема, ходьба і мова, не можна назвати абсолютно точно - важливо лише, щоб це відповідало певному віковому діапазону.

Приблизно 3 з 100 дітей в зв'язку зі спадковими або вродженими причинами мають ті чи інші відхилення у розвитку; у деяких дітей до уповільнення розвитку призводять важкі захворювання або травми. Тимчасова затримка розвитку зазвичай настає в період серйозної хвороби, потім після одужання темп розвитку відновлюється. Буває, що затримка розвитку стає очевидною в шкільному віці, в процесі спілкування дитини з однолітками. При багатьох спадкових або вроджених захворюваннях причину затримки розвитку можна встановити; деякі захворювання такого роду виявляються ще у внутрішньоутробному періоді. Тому в ряді випадків батьки заздалегідь знають, що за майбутнім дитини потрібно особливий догляд. Іноді затримка розвитку накладається на яке-небудь хронічне захворювання. Рання діагностика і своєчасно почате лікування можуть послабити вплив хвороби на розвиток дитини.

При підозрі на затримку психічного розвитку дитини необхідно провести його повне медичне та психологічне обстеження. Сучасні методи тестування здатні виявити не тільки відхилення в розвитку, але і сильні сторони дитини. На таке обстеження дитини повинен направити педіатр.

Залежно від результатів тестування дитячий психолог і педіатр рекомендують програму лікування, куди входять фізичні, мовні та психологічні аспекти розвитку. Можливо, дитина повинна буде навчатися в спеціальному навчальному закладі. Батьки повинні з'ясувати у фахівців, якого рівня освіти зможе досягти дитина.

Навіть фахівці не можуть дати довгостроковий прогноз, що стосується розвитку дитини, на підставі тестів, проведених у віці 1-2 років. Діти з синдромом Дауна, наприклад, помітно відрізняються один від одного за рівнем інтелектуального розвитку. Серія тестів, проведених протягом тривалого часу, дає більш повну і об'єктивну картину, ніж одинична оцінка. Дослідження показали, що незалежно від характеру вродженого захворювання дуже велику роль в тому, наскільки розвинуться фізичні та інтелектуальні можливості дитини, відіграють навколишнє середовище і виховання.

Хоча це непросто, батьки повинні заохочувати активність дитини в рамках його можливостей: зайва опіка пригнічує дитини і обмежує його розвиток. Подібна помилкова «затримка розвитку» може визначатися у дітей з втратою слуху або зору. На жаль, іноді такий хибний діагноз призводить до істинного обмеження розвитку дитини.

Психологічне обстеження дитини передбачає:

- виявлення особливостей її психічного розвитку;
- встановлення порушень психічного розвитку;
- визначення особистісних порушень поведінки, системи відносин до навчальної діяльності і самому собі;
- виявлення збережених, потенційних і компенсаторних можливостей дитини;
- встановлення відношення до норм поведінки і ціннісних орієнтацій, відмінностей у ставленні до товаришів;
- визначення оптимальних умов навчання, розвитку, соціальної адаптації.

Запропонована програма диференціальної діагностики порушень психічного розвитку дитини є зразковою. Вона може бути змінена в залежності від віку дитини, його індивідуальних особливостей і характеру порушень.

Коли йдеться про дітей із порушеннями психофізичного розвитку, то діагностична робота полягає насамперед у виявленні психологічних особливостей, які перешкоджають засвоювати навчальний матеріал і, власне, визначають особливі освітні потреби, що вирізняють таких дітей як особливу категорію.

Як правило, в супровідних документах із ПМПК вказується психолого-педагогічний діагноз дитини та спеціальна програма, за якою вона повинна навчатися. Проте спеціальне навчання, незалежно від того, навчається дитина з педагогом індивідуально чи у спеціальному класі, побудоване на знанні її індивідуальних особливостей та індивідуальному підході. Адже діти в межах встановленого діагнозу можуть мати особливості, суттєві для педагогічної роботи з ними.

Все це шкільний психолог вивчає у співпраці з педагогом, що дозволяє виробити індивідуальну програму педагогічної роботи з дитиною. Надалі психолог звертається до вивчення причин тих чи інших особливостей навчання і поведінки дитини на запит педагога чи батьків.

Принципи, яких необхідно дотримуватися під час обстеження дітей із розладами розвитку:

- комплексне вивчення дитини;
- динамічне вивчення дитини;
- цілісне, системне вивчення, коли виявляється первинний дефект і вторинний розлад; вивчення відбувається в процесі діяльності;
- якісно-кількісний підхід до аналізу даних, отриманих у процесі психолого-педагогічної діяльності.

Психолог має проводити ретельний облік профілактичної, діагностичної, розвивальної, коригувальної і реабілітаційної роботи з дитиною.

### **Схема обстеження**

#### ***I. Загальні відомості про дитину і його сім'ю***

Прізвище, ім'я, по батькові дитини.

Рік народження (вік)

Відвідування групи дитячого саду або класу школи

#### ***II. Особливості психічного розвитку дитини***

##### *1. Особливості уваги дитини.*

Стійкість, концентрація, розподіл, переключення. Відволікання і коливання уваги. Неуважність та її причини. Увага і працездатність.

##### *2. Особливості сприйняття і спостережень.*

Запам'ятовування (темп, обсяг), зберігання (міцність, тривалість), впізнавання (відомого в новому). Відтворення: відтворюючий, пізнають, що полегшує (повнота, точність, послідовність). Забування (часткове, глибоке, ситуативне).

*3. Вид пам'яті* (зорова, слухова, моторна, змішана). Рівні пам'яті (механічна, смислова, логічна). Порушення пам'яті.

##### *4. Особливості мислення.*

Перебіг розумового процесу. Стан темпу, активності, послідовності, доказовості і критичності судження. Встановлення причинно-наслідкових залежностей і функціональних зв'язків. Труднощі в протіканні розумових операцій (аналізу, синтезу, аналогії, порівняння, абстракції, узагальнення, класифікації). Труднощі в побудові висновків, узагальнень, висновків.

Особливості засвоєння понять (диференційованість, підміна понять, виділення істотних ознак, формування визначень).

Стан видів розумової діяльності: наочно-дієве, наочно-образне, понятійне мислення. Творче і репродуктивне мислення. Порушення мислення.

### ***III. Обстеження особистісних особливостей***

#### *1. Особливості почуттів, емоцій, волі.*

Перебіг емоційного процесу. Порушення емоцій, схильність до афективний спалахів, депресії, емоційної неадекватності. Порушення вищих почуттів.

Перебіг вольового процесу. Співвідношення емоцій і волі. Порушення у розвитку волі, впертість, легка сугестивність, податливість, капризи, негативізм, імпульсивність, розв'язність.

#### *2. Особа і поведінка.*

Інтереси, потреби, ідеали, переконання особистості. Позиція особистості.

Характер у системі взаємовідносин особистості. Порушення в спілкуванні особистості. Характер і темперамент. Порушення в поведінці та характері особистості: замкнутість, аутизм, самолюбство, надмірна образливість, егоїзм. Завищений рівень домагань. Грубі порушення у спілкуванні та поведінці.

#### *3. Діяльність особистості.*

Розвиток потенційних можливостей у діяльності. Сензитивність вікових періодів і провідний вид діяльності.

Мотиви різних видів діяльності: ігрової, навчальної, трудової.

Розвиток потенційних можливостей особистості в діяльності.

Порушення працездатності, відносин до діяльності, стомлюваність.

У додатку 1 представлені рекомендовані методики програми обстеження психічного розвитку дитини.

### **3.2 Модель корекційно-розвивальної роботи психолога з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку в інклюзивному просторі на прикладі ігротерапії**

Корекційно-розвивальна робота є складовою інклюзивного навчання. Зміст її повинен забезпечити ціннісний вплив на особистість дитини. Психологу потрібно мати уяву про те, в якій сфері психічного світу дитини локалізується проблема, спираючись на різні наукові уявлення про її вікові та типологічні особливості. Модель розвиваючої роботи в шкільній практиці орієнтується на пізнавальну, емоційно-особистісну, соціальну сферу психічного життя та самопізнання учня. Важливим засобом, що сприяє ефективній корекційно-розвивальній роботі є ігротерапія.

Ігротерапія застосовується не тільки з корекційною метою, а й із профілактичною та психогігієнічною. Розрізняють дві форми ігротерапії: індивідуальну і групову. Якщо у дитини проблеми зі спілкуванням, тоді групова терапія більш корисна, ніж індивідуальна. В ігротерапії застосовують різний ігровий матеріал: ігри в «сім'ю», ігри з маріонетками, будівельні, ігри-вправи.

Виходячи з мети даної роботи нами було праведно експериментальна робота яка складалася з трьох етапів:

Перший етап дослідження рівня агресивності дитини.

**Вибірка дослідження:** 24 вихованця дитячого закладу №110 при Запорізькому навчально-виховному оздоровчому комплексі №110, які виховуються в інклюзивній групі.

**Мета дослідження:** виявити рівень агресивності дитини.

Для досягнення поставленої мети були висунуті наступні **завдання:**

- провести діагностичне обстеження вихованця ДЗ №110;
- здійснити аналіз отриманих результатів.

**Методи:**

1. Спостереження.



2. Бесіда.
3. Експеримент.

### **Хід дослідження.**

На самому початку роботи важливо зібрати відомості з попереднього життя (сімейні ситуації, дані про батьків, братів, сестер і їхніх взаєминах).

Безпосередньо перед знайомством з дитиною ми провели бесіду з вихователем. Під час бесіди звернулися до вихователя з проханням розповісти докладно про дитину, навести конкретні приклади:

Як спілкується дитина з іншими вихованцями ДЗ?

Як часто проявляється у дитини агресивність?

Під час бесіди необхідно було враховувати, що ми поки отримуємо суб'єктивну інформацію.

Для проведення подальшої роботи з вихованцем ДЗ (Випробуваний 1) була проведена діагностика агресивної поведінки з усією групою дітей в якій виховується дитина (Випробуваний 1).

Мета: отримати інформацію для попереднього психологічного аналізу; виявити схильність до агресивної поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Обладнання: карта спостережень, що включає 18 фрагментів, фіксованих форм поведінки, в даному випадку агресивного.

Результати діагностики агресивної поведінки представлені в таблиці (див. Додаток 1).

За результатами спостереження можна відзначити, що з 12 дітей, особливої уваги потребують три дитини, які набрали по одинадцять позитивних результатів з вісімнадцяти фрагментів з них і випробуваний 1 з яким буде проводиться корекційна робота, випробовувані 2, 3 будуть контрольними. У піддослідних 1, 2, 3 виявився високий рівень агресивності. Цим дітям притаманна така поведінка: ворожість, гнів; на привітання відповідають злістю; псують громадську та особисту власність; негативно ставляться до зауважень; б'ються.

Середній рівень агресивності у двох дітей, вони відрізняються тим, що негативно ставляться до зауважень, не дотримуються дисципліни, які не слухняні, пристають до слабших.

Низький рівень агресивності у семи дітей. Ці діти врівноважені, спокійні, спалахи гніву не виникають і носять захисний характер. (Додаток 2)

Наступним етапом роботи проведення методики «Малюнок неіснуючої тварини».

Мета: оцінити рівень агресивної поведінки випробуваних 1, 2, 3. підтвердити результати, отримані із спостереження.

*Інструкція:* придумай і намалюй неіснуючу тварину і назви її неіснуючим ім'ям.

*Обладнання:* простий олівець середньої твердості; стандартний білий аркуш паперу, але не глянсованої.

*Інтерпретація:* для оцінки агресивності дітей використовувалася таблиця (Додаток 3).

Результати оцінювання дитячих малюнків показали що:

Випробуваний 1 набрав - 0,6 - 0,8 балу, високий рівень агресії

Випробуваний 2, 3 набрали - 0,2 - 0,5 балу, середній рівень агресії (Додаток 4).

Малюнкам дітей з високим рівнем агресії властиво: велике зображення, сильна, впевнена лінія малюнка, наявність знарядь нападу (зуби, кігті, роги та ін.), Зображення двох тварин - один нападає, інший тікає. Всі ці елементи є ознаками ворожості, підвищеної тривожності, спонтанного виникнення агресії, емоційно-нестійкого стану дітей.

На малюнках дітей із середнім і низьким рівнем агресії немає тварин з загрозливим виразом обличчя, хижаків або нападників тварин, відсутні символи прямої агресії такі, як зуби, дзьоб, кігті та ін. Ці малюнки відрізняються впевненими, стикуються лініями, округлими формами, що означає самоконтроль, дружелюбність, захисний характер агресії.

Порівнявши отримані результати спостереження і методики «Малюнок неіснуючої тварини» можна сказати, що результати багато в чому збіглися, але є і розбіжності. Це можна пояснити тим, що спостереження дає загальну картину поведінки дітей в групі, а методика «Малюнок неіснуючої тварини» дозволяє побачити внутрішній стан дитини, то, як він сам ставиться до навколишнього світу. Але результати обох методик несуть в собі велику цінність для дослідження.

Також була проведена методика «Тест Люшера» метою якої було виявити емоційну напруженість дітей шляхом неусвідомленої реакції на колірні еталони, визначити прояви агресивних реакцій у випробуваних.

Устаткування: восьми колірний ряд карток, забарвлених в синій - 1, зелений - 2, червоний - 3, жовтий - 4, фіолетовий - 5, коричневий - 6, чорний - 7, сірий - 0.

*Інструкція:* дітям пропонується вибрати з розкладених перед ними таблиць «найприємніший» колір, потім приємний, з тих, що залишилися і так кожен раз, поки всі кольори не будуть відібрані.

*Інтерпретація:* Результати, отримані при проведенні колірного тесту Люшера, занесені в таблицю (Додаток 5).

Дані підтвердили результати, отримані з попередніх діагностик. Тобто діти з високим рівнем агресивної поведінки віддають перевагу таким кольорам, які характеризуються нестійким емоційним станом, агресією, емоціями гніву, примхливістю, високою активністю, тривожністю. Найбільш бажані кольори цих дітей - чорний, червоний, фіолетовий. Менш бажані кольори - сірий, синій, жовтий.

Виходячи з цього можна зробити висновок: Аналіз результатів діагностик показав, що наявність агресивної поведінки присутня в житті кожної дитини. Але у одних дітей агресивна поведінка носить пасивно-захисний характер, а у інших дітей активний, яскраво виражений.

Будь-яка агресивна поведінка можна запобігти, або зменшити частоту її проявів шляхом навчання дітей конструктивним способом висловлювання

агресії, зміною психосоматичного стану в ситуації прояву гніву. Все це здійснюється в процесі проведення корекційних вправ з дітьми.

Другим етапом експериментальної роботи була корекція агресивної поведінки.

На основі проведеної діагностичної роботи по виявленню агресії у дітей ми розробили програму з корекції агресивної поведінки дітей дошкільного віку методами гри.

**Метою** програми є навчити дитину системі управління своєю агресивною поведінкою, ослаблення негативних емоцій, пошук альтернативних способів задоволення власних потреб.

#### **Завдання:**

- розвинути здатність усвідомлення та прийняття дітьми власного почуття гніву, злості;

- навчання прийомам регулювання свого емоційного стану;

- навчання способам конструктивного висловлювання агресії;

- формування позитивних емоцій; (Додаток 6)

Психокорекційна програма розроблялася на основі робіт наступних авторів І.В.Дубровиной, Р.В.Овчаровой, В.В.Петрусинського, К.Рудестама, Л.М.Семенюк.

Корекційна програма складається з циклу занять. Всі заняття склалися з трьох частин: вступна частина, основна, заключна. У вступну частину були включені фізичні вправи, мета яких - підняти м'язовий тонус, емоційний стан дітей. Зміст основної частини передбачав ігри та вправи. Заключна частина - релаксація.

Заняття проводилися з Випробуванням 1. 3 рази на тиждень. Кожне заняття може тривати від 40 хвилин до 1,5 - 2 години у залежності від емоційного настрою учасника, ступеня входження в процес, опрацьованості емоційних проблем, більш конкретних задач кожного заняття.

У кабінеті, де проходили заняття, постійно висів «Листок гніву». Мета цього листка - дати можливість дитині зігнати агресію на який-небудь об'єкт,

зокрема на листок. З цією ж метою була зроблена спільно з дітьми лялька «Бобо», цю ляльку дитина могла спокійно бити і штовхати, зганяючи на ній накопичені за день негативні почуття. Безболісно висловивши свою агресію, не завдаючи іншим дітям біль, дитина, стає, більш спокійною в повсякденному житті.

### **Структура занять:**

Всі заняття мають однакову структуру, при цьому, можливо, змінювати місцями або опускаючи окремі його компоненти, виходячи з більш конкретних цілей, завдань кожного заняття.

У загальному вигляді заняття складаються з:

1. Ритуалу вітання, ритуалу прощання;
2. Бесід, лекцій, дискусій;
3. Проведення комунікативних ігор, ігор для тренування психічних процесів;
4. Рухливих ігор та динамічної релаксації;
5. Вправи аутогенного тренування, дихальні вправи.

У структурі заняття чергуються модулі напруги і розслаблення; спільної і індивідуальної роботи; їх чергування створює додаткові умови для зняття емоційної та м'язової напруги, сприяють відпочинку і розслабленню.

Програма корекції агресивної поведінки включає в себе 12 занять.

### **Заняття №1**

Час - 1,5 години. Мета: знайомство, установка на спільну роботу; дати уявлення про дружбу, розвиток навичок спілкування.

Лекція - бесіда з дитиною про агресивну поведінку.

Мета: дати уявлення дошкільнятам про агресію, агресивну поведінку, причини подібних дій і способах «боротьби» з агресивною поведінкою.

### **Гра «П'ятнашки».**

Мета: згуртування, встановлення контакту, довіри до партнера.

Призначається ведучий, він наздоганяє інших гравців і «плямує» їх - плескає рукою по спині, руці або нозі. «Заплямований» стає ведучим. Суть

гри в її високому емоційному напруженні. Ведучий може говорити жартівливі погрози: «Зараз зловлю!», «Наздожену!». А гравці можуть відповідати: «Не наздоженеш!», «Я швидше!».

«П'ятнашки» завжди викликають багато радості і веселощів, допомагають об'єднати дітей. Більш складний варіант п'ятнашек - коли по кімнаті розставляються перешкоди і гравці повинні їх обходити.

### **Ігри - вправи:**

Розігрування ситуацій.

1. Дітям пропонуються картинки, на яких зображені різні ситуації агресивної поведінки, потім розподіляються ролі між дітьми і програвся ситуації, в яких діти самі вибирають найбільш відповідне рішення для вирішення конфлікту.

Ти вийшов у двір і побачив, що там б'ються два незнайомих хлопчика. Розборони їх.

Тобі дуже хочеться пограти такою ж іграшкою, як у одного з хлопців з вашої групи. Попроси її.

Ти дуже скривдив свого друга. Спробуй помиритися з ним.

Ти знайшов на вулиці слабкого, замерзлого кошеня - пожалій його.

2. «Будівельники».

Кожній дитині пропонується побудувати собі будинок і розповісти про нього іншим дітям. Для будівництва будинку можна використовувати всі предмети, що знаходяться в ігровій кімнаті: маленький стіл, стільці, м'ячі, кеглі та ін. Кожному будівельнику задаються питання:

Чи зручно тобі буде жити в цьому будинку?

Де ти розмістиш гостей, що до тебе приїхали?

Хто буде жити в цьому будинку крім тебе?

Після бесіди можлива перебудова будинку за допомогою інших дітей.

Гра зближує дітей в групі, сприяє емоційному і моторному самовираженню.

Спільні настільні ігри.

**Гра «Конструктор».** Дітям пропонується вдвох чи втрьох зібрати якусь фігуру з деталей «Конструктора». По ходу гри дорослий допомагає вирішувати виниклі конфлікти і уникати їх. Після гри програються конфліктні ситуації із знаходженням шляхів виходу з них.

У спільних настільних іграх діти опановують навичками спільного безконфліктного спілкування.

**Гра «Жмурки»** Мета: довільний контроль за своїми діями, зняття негативізму, розрядка.

Ведучому щільно зав'язують очі. Гравці бігають навколо і плескають у долоні. При виявленні учасника гри його потрібно на дотик впізнати. Він стає ведучим. Як і в п'ятнашки говоряться жартівливі погрози.

Інший варіант гри, коли гравці завмирають і стоять на місці, а ведучий із зав'язаними очима шукає їх.

Ритуал прощання.

## **Заняття №2**

Час - 40 хвилин. Лекція «Від слів своїх ...». Мета: дати уявлення дітям про те, як наша мова, слова впливають на наше життя, здоров'я.

**Гра «Почухати спинку»** Мета: Зняти напругу, підвищити групову згуртованість, релаксація перед вправою, в якому потрібна концентрація уваги.

Інструкція: «Встаньте, будь ласка, в два великих кола так, щоб кожен з вас виявився навпроти дитини з іншого - зовнішнього або внутрішнього кола ... Тепер я хочу, щоб діти з зовнішнього кола одночасно повернулися направо. А тепер нехай повернуться на право і всі ті, хто стоять у внутрішньому колі. Тепер кожен бачить перед собою спину свого одногрупника.

Тепер ми почнемо робити один одному приємний і підбадьорливий масаж. (Назвіть імена двох хлопців з різних кіл, що стоять поруч один з одним.).

### **Гра «Карикатура».**

У групі вибирається одна дитина. Діти обговорюють, які якості особистості вони цінують в цій дитині, а які їм не подобаються. Потім групі пропонується намалювати цю дитину в жартівливому вигляді. Після малювання вибирається найкращий малюнок. У наступній грі «предметом» обговорення стає інша дитина.

Гра допомагає усвідомити свої особистісні якості, дає можливість «подивитися на себе з боку».

### **Гра «Кулачок».**

Дитині в руку дається якась дрібна іграшка. Потім просять дитину стиснути кулачок міцно - міцно, і кілька секунд просять потримати кулачок стиснутим, потім розкрити руку, вона розслабитися, і на долоньці буде гарна іграшка.

Вправа сприяє усвідомленню ефективних форм поведінки, зміщення агрегації і м'язової релаксації. Ритуал прощання.

### **Заняття №3**

Час 1,5 години. Мета: знайомство, установка на спільну роботу; дати уявлення про дружбу, розвиток навичок спілкування.

Вступ. Вводиться поняття тренінгу, правила, дається установка на спільну роботу.

**«Сніжний ком».** Мета: знайомство згуртування групи.

**«Знайомство з парами».** Мета: досвід спілкування, досвід сприйняття інформації про інше і про себе з боку.

Бесіда про дружбу. Вводиться поняття відповідальності за себе та інших. Поняття про спілкування.

**«Спілкування в парі».** Мета: проекспериментувати з вербальними і невербальними способами спілкування.

**«Удари».** Мета: відпочинок, розрядка.

**Гра «Смуга перешкод»** Мета: згуртування і дбайливе ставлення одне до одного.



Необхідно побудувати смугу перешкод зі стільців, коробок, пуфів - гірки, тунелі, купини. Гравці долають перешкоди. Можна підбадьорювати дитину словами: «Молодець! Швидше! Ура!».

**Гра «Сміливі миші»**, спрямована на корекцію страхів.

Вибирається кіт і миша. Кіт спить в будиночку, миша бігає і пищить. Кіт прокидається і наздоганяє мишу. Миша може сховатися в будиночку. Потім треба помінятися ролями.

Ритуал прощання.

#### **Заняття №4**

Час 1,5 - 2 години. Мета: уявлення про впевнене, непевному.

Рухлива гра «**Плутанина**». Мета: згуртування і дбайливе ставлення одне до одного.

Рухлива гра «**Хлопчик / дівчинка навпаки**». Мета: довільний контроль за своїми діями, зняття негативізму, розрядка.

**Гра «Привид»**. Мета: зняття негативізму, розрядка.

На ведучого одягається простирadlo, він стає привиdom, бігає за іншими і лякає їх гучними криками: - у - у - у. Той, кого він упіймав, стає ведучим.

**Гра «По купинах»**. Подушки розкладаються на підлозі на відстані, яку можна подолати у стрибку з деяким посиленням. Гравці - жаби, що живуть на болоті. Разом на одній купині примхливим «жабам» тісно. Вони встрибують на подушки сусідів і квакають: «Ква - ква, посунься!» Якщо двом жабам тісно на одній подушці, то одна з них стрибає далі або зіштовхує в «болото» сусідку, і та шукає собі нову купину.

Вправа сприяє навчанню альтернативних форм поведінки, швидкому реагуванню в безвихідній ситуації.

Ритуал прощання.

#### **Заняття №5.**

Час 1,5 години. Мета: вибір найбільш прийняттого способу розрядки гніва, агресивності, зняття тривожності, від реагування негативних емоцій.

Ритуал вітання.

Гра **«Прорвися в коло»**. Мета: згуртування, встановлення до контакту.

Бесіда про почуття, емоції. Як їх можна висловити.

Гра «Вираз почуттів».

Казка «Змійка». Мета: від реагування негативних емоцій, розрядка гніва, агресивності, зняття тривожності. Навчання релаксації, відпрацювання від реагування негативних емоцій.

### **Гра «Бджілка в темряві»**

Дорослий каже текст, дитина виконує: «Бджілка перелітала з квітки на квітку (використовуються стільці, дивани в якості кольорів). Коли бджілка наліталася, наїлася нектару, вона заснула в красивій квітці (під стільцем або столом). Настала ніч, і пелюстки квітки стали закриватися (стілець або стіл накривається темною матерією). Зійшло сонце (матеріал забирається) і бджілка знову стала веселитися, перелітаючи з квітки на квітку. »Гру можна повторити, посилюючи щільність матерії, тобто ступінь темряви.

Ритуал прощання.

### **Заняття №6**

Час 1,5 - 2 години. Мета: дослідження себе, усвідомлення своїх емоцій, актуалізація «Я - станів», «Я - мотивацій», процесів мотивації та вольової регуляції.

Ритуал вітання.

Гра **«Дракон і його хвіст»**. Мета: усвідомлення свого Я, своїх мотивів, вправа «Я - стан», «Я - мотивація».

Гра **« Бій»**. Мета: розрядка, вихід енергії.

Гравці кидаються легкими предметами (кульками з паперу, маленькими м'якими іграшками) один в одного, можна з - за укриття. Закінчується гра перемир'ям і обіймами.

Ритуал прощання.

### **Заняття №7**

Час 1,5 години. Мета: Уміння висловити, прийняти відмову або згоду про її виконання.

Ритуал вітання.

Обговорення поняття «прохання», ставлення до прохання. Вправа «Пиріг з начинкою»

**Гра «Злі - добрі кішки».**

Мета: розрядка, вихід енергії.

**Гра « Боксер»**

Грати так само як і в гру «Каратист», тільки замість рухів ногами робити рухи руками.

**Гра « Лаємося овочами, фруктами і ягодами».**

Лаємо один одного з сердитим виразом обличчя і з сердитою інтонацією: «Ти - капуста». У відповідь: «А ти - редиска». «А ти - слива». Гра зупиняється якщо будуть чутні якісь - небудь образливі слова або виникає фізична агресія. Потім називаємо один одного квітами з відповідною інтонацією: «Ти - дзвіночок, а ти - трояндочка».

Ритуал прощання.

**Заняття №8**

Час 1,5 години. Мета: робота з образами, навчання релаксації, створення передумов для більш вільного вираження почуттів.

Ритуал вітання.

Бесіда про те, що таке образа, обговорення ситуацій. Вправа «Дитячі образи». Уміння висловити образу, усвідомлення свого ставлення до неї.

**Гра - «Ящик з образами».**

Матеріали: картонний ящик і газета.

Дитина бгає шматки газети в кулі і кидає їх в стіну. Вони падають, залишаючись на підлозі, а він продовжує бгати все нові шматки газети і кидати в стіну до тих пір, поки не втомиться. Якщо його образили, то йому можна поради́ти супроводжувати кожен кидок словами, адресованими кривднику.

Коли дитина втомиться і трохи заспокоїться, можна разом з ним зібрати паперові грудки, пояснюючи йому, що він завжди може скористатися паперовими грудками наодинці у своїй кімнаті, коли відчує сильну напругу і бажання злитися.

Ритуал прощання.

### **Заняття №9**

Час 2 години. Мета: як впоратися з роздратуванням, поганим настроєм, зняття тривожності.

Ритуал вітання.

«Мое таємне місце». Мета: розвиток фантазії, уяви, почуття безпеки.

### **Гра «Буратіно» .**

Мета: усвідомлення і висловлення власного ставлення до проблеми агресивної поведінки.

Вихователь каже текст і виконує рухи разом з дитиною. «Уявіть, що ви перетворилися в ляльку Буратіно. Встаньте прямо і завміть в позі ляльки. Все тіло стало твердим як у Буратіно. Напружте плечі, руки, пальці, уявіть, що вони дерев'яні. Напружте ноги і коліна, пройдіться так, тіло немов дерев'яне. Напружте обличчя і шию. Наморщить лоба, стисніть щелепи. А тепер з ляльок перетворюємося в людей, розслабимося.

### **Гра «Примхлива конячка».**

Гра допомагає корекції впертості, негативізму, агресії.

Вихователь розповідає казку про конячку, і разом з дитиною вони супроводжують казку діями. «В одній далекій країні жила конячка на ім'я Лу. Вона дуже любила брикатися і вередувати. Їй мама говорила: «Поїж свіжої трави, донечко», «не хочу, не буду» - говорила вона. Вона вередувала і цокала копитцями. Ще вона брикала ось так. Коли вона вдосталь набрикалась і наупиралася вона стала задоволеною і веселою, вона весело скакала і ржала: Іго-го».

Ритуал прощання.

### **Заняття №10**

Час 1, 5 - 2 години. Мета: вивчення мотивів власного агресивної поведінки, вираз негативних емоцій, зняття тривожності.

Ритуал вітання.

### **Гра «Пара ласкавих».**

Група в колі. Одному зав'язують очі. Ведучий (або сусід) показує на когось рукою і просить вилити на нього всю злість. Після потоку «висловлювань» дитині розв'язують очі. Він бачить свою «жертву» і вибачається перед нею. Мовляв, був нестриманий. «Зірвало». Цікавий ефект, коли показують людині на ній самій.

Звільнення від своїх негативних якостей вправа **«Монстр»**.

Усвідомлення своїх особистісних позитивних якостей **«Магазин бажань»**.

Навчання релаксації.

Медитація «Дивна троянда».

**Гра «Сніговик»**, спрямована на розслаблення, зняття напруги.

Вихователь і дитина перетворюються в сніговиків: встають, розводять руки в сторони, надувають щоки і протягом 10 секунд утримують задану позу.

Вихователь каже: «А тепер виглянуло сонечко, його жаркі промені торкнулися сніговика і він почав танути». Гравці поступово розслабляються, опускають руки, присідають навпочіпки і лягають на підлогу.

**Гра «Ти - лев!»**.

Дитині пропонується закрити очі, уявити лева - царя звірів сильного, могутнього, впевненого в собі, спокійного і мудрого. Він гарний і витриманий, гордий і вільний. Цього лева звать, як і тебе, і у нього твоє ім'я, твої очі, твої руки, ноги, тіло. Лев - це ти!

Вправа допомагає заспокоїтися, відновити емоційну збудженість, знизити порив гніву.

Підведення підсумків занять.

Ритуал прощання.

Після проведення корекційних занять з Випробуваним 1 було проведено діагностичне дослідження в якому так само брали участь Випробувні 2, 3. Мета дослідження: Виявити, чи змінилася динаміка прояву агресивної поведінки Випробуваного 1. Також були поставлені такі завдання:

1. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення агресивної поведінки у дітей до шкільного віку;
2. Порівняти отримані результати з результатами експерименту, що констатує.

Для повторної діагностики використовувався колірний тест Люшера.

*Устаткування:*

Восьмиколірний ряд карток, забарвлених в синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий кольори.

*Інструкція:*

Дитині пропонується вибрати з розкладених перед ним таблиць «найприємніший» колір, потім приємний колір з решти і так кожен раз, поки всі кольори не будуть відібрані.

*Інтерпретація:* Дані отримані при проведенні колірного тесту Люшера занесені в таблицю ( Додаток 7) .

Проаналізувавши отримані результати і порівнявши їх з наявними даними первинної діагностики можна зробити висновок про намітилися позитивні зміни в прояві агресивної поведінки Випробуваного 1, а у Випробуваних 2, 3 залишилися без зміни кольорів, вибірка Випробуваного 1 змінилися. Більш бажаний кольорами стали жовтий, зелений, синій. Вони характеризуються стійким емоційним станом, самоконтролем. Це свідчить про те, що змінився характер прояву агресивної поведінки Випробуваного 1 в процесі корекційної роботи, покращився емоційний стан дитини.

Для більш об'єктивного аналізу зміни агресивної поведінки Випробуваного 1 було проведено анкетування вихователя, що працює з даною дитиною.

Відповіді вихователя на питання анкети дозволили зробити наступні висновки: Випробуваний 1 став більш спокійним, поступливим. Під час конфліктів не вдавався до неприпустимих дій з формами прояву гніву. Став більш ввічливим, зменшилися суперечки на зауваження вихователя.

Зокрема Випробуваний 1, за розповідями батьків, став дуже багато малювати будинки, на питання, що ти малюєш, відповідав: «Я малюю свою злість, щоб не заподіяти її іншим».

Таким чином, можна сказати, що дитина навчилася системі управління своєю агресією, хоча це тільки механічно, тобто управління агресією ще не стало внутрішнім процесом дитини. Для цього потрібна більш тривала робота не тільки з дитиною, а й з батьками. Так як механізмом становлення агресії в першу чергу, є сім'я.

У зв'язку з цим ми намітили подальшу перспективу роботи з агресивними дітьми. Однією з важливих перспектив є робота з їх батьками:

1. Знайомство з сім'ями агресивних дітей. З'ясування причин агресивності дитини у батьків.

2. Консультації з батьками.

3. Анкетування батьків.

4. Проведення семінарів. Мета: змінити установку батьків на свою дитину; пояснити батькам механізм появи гніву, а також агресивності як емоційного порушення, освоїти деякі ігрові техніки.

5. Проведення психотерапевтичної роботи з батьками. Мета: викликати спогади батьків про власне дитинство, і власних агресивних вчинках; проаналізувати їх. Навчити батьків керувати власною агресією і проявляти її конструктивно.

Виходячи з результатів, отриманих в ході контрольного експерименту, були надані рекомендації батькам агресивних дітей. ( Додаток 8)

Виходячи з цілей дослідження вся дослідно - експериментальна робота складається з трьох частин, в які включені найбільш оптимальні методи і методики діагностики та корекції агресивної поведінки дітей.

Перший етап, - констатуючий експеримент. До нього увійшли: метод спостереження, проєктивна методика «Малюнок неіснуючої тварини» (МНТ), Колірний тест Люшера. Ці діагностики найбільш підходять для даного етапу, так як вони яскраво показують наявність, і ступінь агресивності у дітей дошкільного віку.

Другий етап - корекційна робота. Вона складалася з розробки, і апробування корекційної програми для дітей, які проявляють агресивну поведінку. Мета програми: навчання дітей системі управління своєю агресивною поведінкою; розвиток здатності розуміти, усвідомлювати і приймати дітьми свого почуття гніву. Заняття склалися з ігор, спрямованих на реалізацію поставлених цілей.

Третій етап - контрольний експеримент. До нього увійшли - Колірний тест Люшера і анкетування вчителя. Ці методики дозволили відзначити деякі результати корекційного впливу.



## ВИСНОВКИ

При виконанні роботи, ми ставили собі за мету: визначити змістовий компонент підготовки психологічної служби до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

До цієї теми зверталися багато видатних вчених, таких як Лансдаун Д., Хугенбум Ф., Малофєєв М., Пузанов Б., Засенко В., Колупаєв А., Сак Т., Шеремет М., Данілавічюте Е., Шевцов А., Хухлова О., Бітянова М., Компанець Н. та інших.

Ми поглибили свої знання, дізналися, що з урахуванням основних змін в системі корекційно-педагогічної роботи великого значення набуває психологічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в якій відповідна роль надається роботі практичного психолога загальноосвітнього навчального закладу.

При цьому, проаналізувавши теоретичну літературу, періодичні видання, монографії, ми звернули особливу увагу на висвітлення таких питань, як: психологічний супровід навчання школярів з вадами психофізичного розвитку має здійснюватися за чітко окресленими напрямками. Це, перш за все: надання дитині в процесі навчання психокорекційної та психопрофілактичної допомоги за індивідуальною програмою, складеною на основі всебічного діагностичного обстеження; пояснення педагогам і батькам специфіки психічного розвитку дитини з тим чи іншим видом дизонтогенезу; психологічне консультування батьків; забезпечення сприятливого психологічного клімату в інтегрованому класі.

Ми дійшли висновку, що психологічний супровід необхідний для забезпечення оптимального психічного розвитку, соціально-психологічного комфорту в інтегрованому середовищі навчання дітей з психофізичними вадами. Психологічний супровід є невід'ємною складовою комплексної психолого-медико-педагогічної підтримки і передбачає врахування

особливостей психічного розвитку при організації психокорекційного й психопрофілактичного впливу, з метою успішної адаптації у відповідному соціальному середовищі дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Психологічний супровід навчання дитини з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання передбачає не лише сприяння психічному розвитку, а й роботу з найближчим соціальним оточенням, спрямовану на формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною. Що і підтверджує нашу гіпотезу, добре спланована і узгоджена психологічна робота з особливостями психофізичного розвитку буде сприяти гармонійно розвинутій особистості дитини-інваліда.

Особливості розвитку ігрової діяльності у дитини до 3-х років:

- на основі високого рівня оволодіння предметними діями виникає власне ігрова дія, що відзначається умовністю виконання і уявним результатом;

- до 2,5 років розвиток ігрової діяльності проходить етапи ознайомлювальної та відображеної предметної гри;

- формується ставлення до дорослого як до зразка дій, якому дитина наслідує у своїх самостійних ігрових діях;

- дитина залучає до гри предмети-замінники; наділяє їх ігровим значенням;

- складається здатність ставити і вирішувати ігрові задачі (ігрові цілі та способи їх досягнення);

- розвиток сюжету предметно-ігрової діяльності полягає у збільшенні кількості персонажів та появі зв'язків між ними;

- зароджується ігрова взаємодія з однолітками в спільних іграх;

- до кінця раннього віку складаються передумови сюжетно-рольової гри, яка інтенсивно розвиватиметься в дошкільному дитинстві.

Гра – явище соціальне за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням зумовлена розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, у якій діти в ігрових умовах

виконують роль дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки. Характеризуючи гру дошкільнят звернено увагу на її роль і характер.

Якщо в ранньому дитинстві центральним моментом гри був предмет та способи дії з ним, то тепер виходить на перший план людина. Мотиви гри закладені в самому її змісті. Дитину цікавить не стільки результат, скільки сам процес. Також є і прагнення до певної мети, розмови, стосунки з іншими людьми. Усе це зумовлює результативність гри, яка виражається не в матеріальних, а у пізнавальних, емоційних надбаннях, що накопичуються дитиною в ході ігрової діяльності. Гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освіти діяльність та взаємин дорослих у доступній для дитини формі. Зміст ігрових дій визначається тими практичними завданнями, що їх розв'язують дорослі для досягнення певної мети. При цьому іграшки та інші різноманітні предмети змінюють об'єкти.

Гра завжди будується згідно з певними правилами. Гра на цьому етапі смисловобічна за своєю суттю, що істотно впливає на розвиток дитячої психіки. Досвід використання символів, заміна одних об'єктів іншими допомагає в майбутньому оволодівати соціальними знаками. Розвиток символічної функції формує класифікаційне сприймання, суттєво розвиває змістовну сторону інтелекту та інші суто людські якості. Гра сприяє розвитку довільної уваги та пам'яті дитини. В умовах гри діти краще зосереджуються та більше запам'ятовують. Вона позитивно сприяє на розвиток інтелекту; у грі дитина вчиться узагальнювати предмети та дії, добирають потрібні слова. Цікаво, що діти цього віку цілком запалюються грою водночас не ототожнюючи її з дійсністю. Гра поступово змінюється й наприкінці дошкільного періоду сягає високого рівня розвитку. Існує 2 фази розвитку гри. Для 1 (3-5 років) характерне відтворення логіки реальних дій людей, і змістом гри є предметні дії. На 2 (5-7 років) моделюються взаємини між людьми. Суттєву роль у психічному розвитку дошкільнят відіграють також різні види продуктивної діяльності.

Таким чином, зазначимо, що проблема інтеграції дітей із особливими потребами в освітній простір стоїть на гребені сучасного підходу до розвитку, виховання і навчання дітей із відхиленнями у розвитку. Неможливо створити відкрите демократичне суспільство без запровадження права всіх дітей на здобуття якісної освіти. Зазначимо, що для реалізації цілей інклюзії в освітніх установах повинні працювати фахівці різних профілів, предметно-розвивальне середовище має сприяти повноцінному розвитку дітей із особливостями психофізичного розвитку, потрібно налагодити взаємодію між учасниками освітнього процесу, враховувати специфіку навчання різних категорій дітей, розбиратись в поняттях «інклюзія» і «псевдоінклюзія».

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1 Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. М., 1982.
- 2 Артемова Л. В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. - К.: Томіріс, 1995. 112 с.
- 3 Баряєва Л. Б., Гаврилушкина О. П. и др. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточности. СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2001.
- 4 Басов М. Я. Избран. психологические произведения / Под ред. В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. Педагогика, 1975. 432 с.
- 5 Бітянова М. Дитина у школі: технології розвитку. К.: Главник, 2007.
- 6 Бондар Л. Методичні рекомендації // Дефектолог. 2007. № 9.
- 7 Борякова Н. Д. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Д. Борякова - Москва: Гном - Пресс, 1999. 56 с.
- 8 Бугайова І. Соціалізація дітей із проблемами розвитку // Дефектолог. 2007. № 5.
- 9 Вавіна Л. Корекційно-реабілітаційна модель специфічного компонента змісту освіти учнів із глибокими порушеннями зору // Дефектологія. 2004
- 10 Васильковська С. Індивідуальна соціально-педагогічна та медико-психологічна карта супроводу учня з особливими потребами // Дефектолог. 2009. № 3.
- 11 Висоцька А. Вивчення особливостей корекційно-виховного процесу у спеціальних школах-інтернатах // Дефектологія. 2001. № 2.
- 12 Выготский Л. С. Лекции по психологии. СПб., 1999.

- 13 Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1987. № 7. С. 45-50.
- 14 Гречко Л.М. Готовність сучасних шкіл України до практичного розв'язання проблеми інтеграції // *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: Зб. наук. праць*. Випуск 5 К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. С.13–18.
- 15 Гречко Л.М. Методи дослідження особистості учнів з психофізичними вадами в умовах інклюзивної освіти // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету: *Збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів і аспірантів*. Вип. 6. Кам'янець-Подільський 2006. С. 105-106.
- 16 Гречко Л.М. Психологічне обстеження дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання // *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип. 7. – Кам'янець-Подільський 2007. С.266–269.*
- 17 Гречко Л.М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізичного розвитку в загальноосвітній школі // *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип.6. – Кам'янець-Подільський 2006. С.247–250.*
- 18 Гречко Л.М. Соціальна ситуація розвитку дітей з психофізичними вадами в різних типах закладів // *Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки. Зб. наук. праць*. Херсон. 2005. С. 52–56.
- 19 Дети с отклонениями в развитии / Под ред. М. С. Повзнер. М., 1995.
- 20 Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання. К., 1997.
- 21 Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» № 2961-IV від 06.10.05.
- 22 Запорожец А В. Избр. психол. труды в 2 т. М.: Педагогика, 1986.

- 23 Зиглер Э., Ходапп Р. М. Понимание умственной отсталости. К., 2001.
- 24 Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. Ч. 1. Материалы межд. научно-практ. конф. М.: Прометей, 1995. - 96 с.
- 25 Игры как способ коррекции недостатков в развитии школьников вспомогательной школы // Дефектология. 1970. № 4.
- 26 Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина у школі. К., 1995.
- 27 Ілляшенко Т. Питання інтеграції спеціальної та масової школи та організації допомоги дітям з труднощами у навчанні. *Дефектологія*. № 2.
- 28 Колупаєва А. Інтегроване навчання: реалії, перспективи. *Дефектологія*. № 3.
- 29 Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков та ін. К. : Контекст. 2000. 336 с.
- 30 Кузнецова Л.В./ Основы специальной психологии/. М.: Акаде'мия, 2002. 480 с.
- 31 Левченко Й. Ю., Приходько О. П. Технология обучения и воспитания детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. М., 2001.
- 32 Леонтьев А.. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психолог. произведения: В 2-х т. М.. : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 303-323.
- 33 Лист МОН України "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання"
- 34 Лист МОН "Щодо організації діяльності інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти" від 13 листопада 2018 р. №1/9-691
- 35 Лубовский В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития. *Дефектология*. № 1.
- 36 Любашенко Т. Корекційна робота у школі-інтернаті: соціально-психологічний аспект //Дефектолог. 2008. № 11.

- 37 Люблінська Г. О. Дитяча психологія. - К.: Вища школа, 1974. С. 89-97.
- 38 Манова-Томова В. С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. София, 1981.
- 39 Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). М., 1997.
- 40 Михайленко Н., Короткова Н. Взаимодействие взрослого с детьми в игре // Дошкольное воспитание.- 1993. № 3. С. 15; № 4. С. 18-23.
- 41 Мухина В. С. Игрушка как средство психологического развития ребенка // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 123-128.
- 42 Наказ Міністерства охорони здоров'я від 08.10.07 № 623 «Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та порядку їх складання».
- 43 Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: Учеб.-метод. Пособие/подред. Л.Б. Баряевой, А. П. Зарин, Н.Д. Соколовой. СПб: ЛОИУУ, 1996.-95 с.
- 44 Островская Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников. М.: Просвещение, 1990. - 160 с.
- 45 Полохій З. П. Малятко програма виховання для дітей дошкільного віку. К., 1999.
- 46 Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
- 47 Репина Т., Гостюхина О. Самостоятельные игровые объединения // Дошкольное воспитание. 1984. № 2. С. 43-46.
- 48 Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. Київ: Просвіта, 2001.
- 49 Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. Москва: Педагогика, 1990. 96 с.



50 Слепович Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 247 с.

51 Смирнова Е. О. Психология ребенка от рождения до 7 лет. М.: Школа-Пресс, 1997. С. 197-211, 236-257.

52 Соколова Н. Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения / Н. Д. Соколова // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта. - Москва: Педагогика, 1984.- С. 17-30.

53 Специальная дошкольная педагогика: Учеб. пособ. / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 2000.

54 Токіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку // Дефектолог. 2007. № 12.

55 Трофименко Л. Асоціативний експеримент як один із методів дослідження словника дошкільників. *Дефектологія*. 2001. № 4.

56 Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Изд. Центр "Академия", 1997. С. 64-86.

57 Усова А.. П. Роль игры в воспитании детей / Под ред. А.В.Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.

58 Утробина К. К., Утробин Г. Ф. Увлекательное рисование методом тычка с детьми 3—7 лет: Рисуем и познаем окружающий мир. М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2007.

59 Федієнко В., Чемеренко О. Образотворче мистецтво методика раннього розвитку дітей 4—6 років. Харків: ВД «Школа», 2004.

60 Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение. *Дефектология*. № 2.

61 Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.

62 <http://osvita.ua>

63 <http://www.moz.gov.ua>

64 <http://zakon.rada>