

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Кваліфікаційна робота
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»
з теми: **«ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»**

Виконала: здобувачка вищої освіти
освітньої програми Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.02 Олігофренопедагогіка
заочної форми здобуття вищої освіти
Грищук Катерина Валентинівна

Керівник:
Буйняк М. Г., кандидат психологічних
наук, доцент, старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти

Рецензент:

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	7
1.1. Ігрова діяльність як провідний вид діяльності у дошкільному віці.....	7
1.2. Психолого-педагогічні особливості ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами	17
1.3. Вплив ігрової діяльності на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до дошкільного закладу.....	22
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	29
2.1. Характеристика методики дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами	29
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами	34
2.3. Методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо розвитку ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами.....	46
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	68

ВСТУП

Інклюзивна освіта, яка передбачає залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до загальної освітньої системи, є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки. В умовах дошкільної освіти, яка є першим етапом соціалізації дитини, особливого значення набуває створення ефективного розвивального середовища, яке сприятиме адаптації, розвитку і самореалізації дітей з ООП. У цьому контексті ігрова діяльність є універсальним і незамінним інструментом, що допомагає дітям не лише розкривати свій потенціал, а й долати бар'єри у спілкуванні, адаптації та навчанні.

Гра займає центральне місце в житті дошкільників, адже саме через ігрову діяльність вони пізнають навколишній світ, взаємодіють із соціальним оточенням, розвивають мислення, мовлення, уяву і моторні навички. Для дітей з ООП гра є ще важливішою, оскільки вона створює безпечне і комфортне середовище для вираження своїх емоцій, інтересів і потреб. Вона допомагає знизити рівень тривожності, адаптуватися до нових умов, розвивати соціальні зв'язки та поступово інтегруватися в колектив.

Сучасна освіта зіштовхується із викликом забезпечення якісної підтримки дітей з різними категоріями ООП, зокрема, порушеннями мовлення, зору, слуху, опорно-рухового апарату, а також дітей з розладами спектру аутизму, затримкою психічного розвитку чи іншими когнітивними або емоційними труднощами. Кожна дитина має унікальні потреби, що потребують індивідуального підходу, а ігрова діяльність дає змогу враховувати ці потреби, пропонуючи різні форми та види ігор. Наприклад, самодіяльні творчі ігри дозволяють розвивати уяву та креативність, сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню комунікативних навичок, а ігри-експерименти допомагають досліджувати світ і розвивати логічне мислення.

Особливо важливою є роль ігрових технологій у період адаптації дітей з ООП до закладу дошкільної освіти (ЗДО). Цей період часто супроводжується

підвищеним рівнем тривожності, страхами та труднощами у встановленні контактів з однолітками й вихователями. Через гру дитина вчиться довіряти оточенню, долати емоційні бар'єри, розуміти соціальні норми та правила. Саме гра стає тим містком, який допомагає дитині плавно перейти від домашнього середовища до умов дитячого колективу.

Водночас, організація ігрової діяльності дітей з ООП потребує науково обґрунтованого підходу. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини: її емоційний стан, рівень розвитку, темп засвоєння нових знань і готовність до взаємодії. Використання спеціальних методик, адаптованих іграшок, сенсорних матеріалів та інклюзивних ігрових технік дозволяє створити середовище, у якому кожна дитина почуватиметься комфортно та захищено. Крім того, важливим є залучення дорослих до ігрового процесу, адже їх підтримка та участь сприяють підвищенню мотивації дитини до гри та формуванню довірливих стосунків.

Таким чином, дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з ООП є вкрай важливим для сучасної педагогіки, що й обумовило вибір теми кваліфікаційної роботи магістра «Особливості ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами».

Мета дослідження полягає у дослідженні особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами та розробці методичних рекомендацій щодо її розвитку.

Для досягнення мети дослідження було поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукову літературу з проблеми ігрової діяльності як провідного виду діяльності в дошкільному віці.
2. З'ясувати особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з ООП.
3. Визначити вплив ігрової діяльності на адаптацію дошкільників з ООП до умов закладу дошкільної освіти.
4. Провести експериментальне дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з різними категоріями освітніх потреб.

5. Здійснити аналіз результатів експериментального дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з ООП.

6. Розробити практичні рекомендації для педагогів щодо організації ігрової діяльності дошкільників з ООП у ЗДО.

Об'єкт дослідження – ігрова діяльність як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості ігрової діяльності дошкільників з різними категоріями освітніх потреб.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел, порівняльний аналіз;
- емпіричні: спостереження, анкетування батьків дітей з ООП, вихователів та педагогів, бесіди з вихователями та батьками, аналіз продуктів ігрової діяльності дошкільників;
- статистичні: кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів. Уточнено специфічні особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку з різними категоріями освітніх потреб; розширено відомості про вплив ігрової діяльності на адаптацію дошкільників з ООП до умов ЗДО; розроблено методичні рекомендації щодо оптимізації ігрового середовища для дітей з ООП у ЗДО.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці методичних рекомендацій щодо організації ігрової діяльності дітей з ООП, які можуть бути впроваджені у практику роботи ЗДО зі спеціальним та інклюзивним навчанням, а також використовуватися батьками в процесі сімейного виховання.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Любарського закладу дошкільної освіти. У дослідженні взяли участь 20 батьків дітей дошкільного віку з ООП та 10 педагогів та вихователів, які безпосередньо з ними працюють.

Апробація результатів дослідження. Основні результати кваліфікаційної роботи обговорювались на науковій конференції студентів та магістрантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка за підсумками науково-дослідної роботи у 2024 р., IV Всеукраїнській науково-практичній конференції (з міжнародною участю) «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (8 листопада 2024 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих вчених «Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу» (10-11 квітня 2025 р.), V Всеукраїнській конференції (з міжнародною участю) «Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти» (7 листопада 2025 р.). За результатами дослідження опубліковано наукову статтю «Вплив ігрової діяльності на розвиток дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку».

Структура роботи: кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи 77 сторінок, із них 59 – основного тексту. Кількість використаних літературних джерел - 61. Робота містить 15 таблиць, 4 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Ігрова діяльність як провідний вид діяльності у дошкільному віці

Закон України «Про освіту» визначає дошкільну освіту як важливий процес, спрямований передусім на гармонійний розвиток особистості дитини [31]. У сучасному підході до виховання дітей акцент робиться не лише на здобутті знань і вмінь, але й на формуванні широкого спектра життєво необхідних компетенцій. Адже для успішного майбутнього дитини у соціумі потрібен не тільки набір навичок, але й внутрішня гармонія, емоційна стійкість, здатність до самовираження та комунікації.

Освітній процес у дошкільних закладах має бути спрямований не лише на досягнення короткострокових цілей, але й на формування довготривалих основ розвитку. Зокрема, увага педагогів має зосереджуватися на розбудові мовленнєвих, інтелектуальних та когнітивних здібностей дитини. Всі ці завдання взаємопов'язані з основними принципами, викладеними у Базовому компоненті дошкільної освіти, оновленому у 2021 році [30].

Документ визначає ключові аспекти розвитку дитини, що охоплюють кілька важливих вимірів: емоційний (щастя, впевненість у собі, цікавість), метакогнітивний (уміння комунікувати, висловлювати думки й почуття, ставити цілі, пізнавати навколишній світ, вирішувати проблеми), а також конкретні компетентності, необхідні для гармонійного формування особистості.

Серед зазначених у Державному стандарті дошкільної освіти компетентностей особливої уваги заслуговує ігрова компетентність. Вона є важливим елементом освітнього процесу, докладно розглянутим у науковій та методичній літературі, але на практиці поки недостатньо реалізованим. Відповідно до визначення авторів Базового компонента, ігрова компетентність

– це здатність дитини до самостійної, емоційно наповненої, ініціативної діяльності, яка дозволяє використовувати набуті знання та опановувати нові. Через гру дитина знайомиться з життям дорослих, реалізуючи свої інтереси у формі ігрових і рольових дій.

Цей процес має стати основою для особистісного зростання дитини, забезпечуючи не лише її участь у суспільному житті, але й розвиток індивідуальних здібностей, необхідних для успішної інтеграції у світ культури, соціуму та природи.

У античні часи гра була одним із найважливіших факторів розвитку й удосконалення людини. У греків ігри носили характер святкувань і національних традицій. Вони сприяли розвитку фізичних, розумових і моральних якостей людини. У Римі ігри також займали значне місце в житті суспільства. Вони були не тільки розвагою, а й засобом виховання. Римський педагог М. Фабій Квінтіліан вважав, що ігри повинні сприяти розумовому розвитку дітей.

У період середньовіччя гра стала важливим засобом підготовки до дорослого життя. Лицарські турніри були не тільки розвагою, а й підготовкою до військової служби. Козаки-запорожці також використовували ігри для підготовки до захисту Батьківщини.

У епоху Відродження гра стала розглядатися як важливий засіб розвитку особистості. Італійський педагог Вітторіно да Фельтре вважав, що гра є природним способом пізнання світу і розвитку дітей. Він розробив систему навчання, яка включала в себе різні ігри, спрямовані на розвиток фізичних, розумових і моральних якостей дітей [25].

Французький філософ і просвітник Ф. Рабле також високо цінував гру. У своєму романі «Гаргантюа і Пантагрюель» він описав різноманітні ігри, якими повинен був займатися Гаргантюа. Рабле вважав, що гра повинна бути добровільною і приносити задоволення. Вона повинна бути спрямована на розвиток фізичних і розумових здібностей дітей, а також на формування їхніх моральних якостей [49].

У період Нового часу педагоги-сенсуалісти також високо цінували гру як засіб навчання і виховання дітей. Вони вважали, що гра є природним способом пізнання світу і розвитку дітей.

Англійський філософ Джон Локк вважав, що всі ігри і розваги дітей повинні бути спрямовані на вироблення хороших і корисних звичок. Він застерігав від ігор, які можуть призвести до формування поганих звичок.

Німецький філософ і математик Готфрід Вільгельм Лейбніц вважав, що гра є важливим засобом розвитку розумових здібностей дітей. Він вивчав гру з наукової точки зору, намагаючись визначити її правила і процес [40].

Французький письменник і педагог Фенелон вважав, що гру можна використовувати для навчання дітей. Він закликав до того, щоб навчання було цікавим і захоплюючим, і що гра є найкращим способом досягти цього. Однак, Фенелон також застерігав від ігор, які можуть бути шкідливими для дітей [16].

Жан-Жак Руссо вважав, що гра є природним і необхідним способом розвитку дитини. Він закликав до того, щоб діти мали можливість вільно грати, без примусу з боку дорослих. Руссо вважав, що в іграх діти навчаються мислити, розвивають свої здібності та навички, а також формують свою особистість.

Еммануїл Кант також вважав, що гра є важливою для розвитку дитини. Він закликав до того, щоб діти були жвавими і веселими. Однак, Кант застерігав від того, щоб дитину привчали на все дивитися як на гру. Він вважав, що це може призвести до того, що дитина не буде сприймати серйозні речі всерйоз.

Справжнім піонером «школи ігор» стає Фребель (1782-1852), який вважає ігри одним з ключових чинників виховання. Він розробив систему класифікації ігор, розподіляючи їх на три основні групи: перша - ігри, що наслідують реальне життя; друга - ігри, що застосовують набуті знання зі школи; і третя - творчі і графічні продукти різних видів [2].

Додатково Фребель визначає ще одну класифікацію: ігри можуть бути фізичними, спрямованими на розвиток сили та координації; відчуттів,

спрямованими на відчуття і вираз життєрадісності; і розумовими, які сприяють розвитку мислення.

Фребель наголошував, що гра є вищим етапом людського розвитку та відводив їй особливе значення після формування мовлення у дитини. Він висловлював ідею, що гра у цьому віці є ядром майбутнього життя. Фребель акцентував, що в кожному домі повинно бути окреме місце для ігор дітей, порівнюючи їхню важливість з водою для річки або озера [28].

У зібранні юнацьких ігор, опублікованому Белезом, керівником шкільної справи в Парижі, виявлено наступний класифікаційний підхід: 1) ігри, що передбачають активний рух, але без використання іграшок; 2) ігри, які також включають активний рух, але з використанням іграшок; 3) спокійні ігри, такі як доміно та шахи; 4) спеціальні фізичні вправи, що охоплюють гімнастику, плавання та інші; 5) інтелектуальний відпочинок; 6) ігри в картки та фокуси. У своїй статті, розміщеній у педагогічному словнику Бютсона, Сафре доповнює зазначений перелік сьомим розділом, що охоплює «Громадські ігри (суспільні)» [27, с. 116].

Згідно погляду Шиллера, людина прагне до нового досвіду та відчуттів, тому вона грає. Гра є способом для людини розширити свої горизонти та пізнати світ по-новому.

Спенсер стверджує, що гра є способом для людини витратити енергію, яка не може бути використана в реальному житті. Наприклад, дитина, яка не може бігати на полі, може бігати в іграх.

Клод Бернард називає гру способом для людини отримати задоволення. Він також вважає, що гра є способом для людини розвинути свої здібності [17].

Безпосередня цінність гри – в задоволенні, яке вона приносить. Гра також є способом для людини навчитися вигравати та втрачати. Чим більше дитина грає, тим більше вона виграє, і тим більше вона хоче грати.

У сучасному суспільстві гра також залишається важливим засобом розвитку особистості. Вона сприяє розвитку фізичних, розумових, моральних, емоційних і соціальних якостей людини. Гра робить навчання більш цікавим і

ефективним, сприяє розвитку творчості, комунікації та інших важливих навичок.

У сучасних дослідженнях гра розглядається як обов'язковий конструкт дитинства, тобто як невід'ємна частина дитинства. Гра є ваговою складовою соціально-педагогічної системи, оскільки вона цілеспрямовано використовується суспільством для підготовки дітей до дорослого життя [24, с. 235].

Ігровий процес, як ключова складова розвитку дитини, є тією сферою, де її потенціал найкраще розкривається за умови створення насиченого ігрового середовища та активної участі дорослих. Ігри, в залежності від їхньої форми, рівня свободи дитини та ступеня її самостійності, відображають різні підходи до організації ігрової діяльності, яка є важливим інструментом розвитку.

Ігрове середовище не завжди є конкретним простором, окресленим матеріальними об'єктами. Це може бути уявний простір, який дитина створює завдяки своїм фантазіям, образам і внутрішньому світосприйняттю. Зрозуміти його сутність дорослі можуть лише через безпосередню взаємодію з дитиною, звертаючись до її уяви за допомогою запитань або беручи участь у грі. Таким чином, ігрове середовище – це не просто фізичне місце, а своєрідний конструкт, який поєднує реальні предмети й уявні компоненти, що набувають значення завдяки дитячій грі.

Збагачене ігрове середовище – це комплекс спеціально створених умов, спрямованих на максимальне сприяння розвитку особистості дитини через гру [19, с. 87]. У таких умовах діти отримують можливість взаємодіяти з матеріалами, простором та іншими учасниками гри, що стимулює їхній розвиток у когнітивній, емоційній, соціальній та творчій сферах.

Збагачене середовище виконує численні функції: освітню, розвивальну, виховну, стимулювальну, організаційну та комунікативну. Його головна мета – сприяти формуванню самостійності та ініціативності дитини. Проте навіть ідеально облаштоване середовище не може повністю реалізувати свій потенціал без активного залучення дорослих. Лише дорослий, цілеспрямовано

організовуючи середовище, може розкрити його можливості й сприяти формуванню у дитини навичок, знань та здібностей.

Реалізація принципу організації збагаченого ігрового середовища вимагає від педагога особливих зусиль, спостережливості та вміння адаптувати освітній процес під потреби й інтереси дітей. Педагог має уважно спостерігати за грою, фіксувати дії та мовлення дітей, аналізувати їхні потреби та плани, після чого створювати нові сценарії розвитку. Наприклад, якщо діти проявляють інтерес до письма, намагаючись використовувати штампи, букви або знаки, педагог може запропонувати тематичне заняття, де вони вчитимуться створювати написи чи піктограми.

У контексті тематично-рольової гри, як-от «Аеропорт», педагог має сприяти тому, щоб діти розвивали свої комунікативні та когнітивні навички, наприклад, створюючи квитки для пасажирів чи інформаційні написи. Така взаємодія допомагає інтегрувати інтереси дітей у навчальний процес, перетворюючи гру на потужний інструмент розвитку.

Поняття провідної діяльності та її значення в розвитку дитини є одним із центральних елементів у психологічній науці, дослідженням багатьма видатними вченими. Ще з часів Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Петровського вивчалися ключові типи діяльності, які змінюють одна одну в процесі онтогенезу: гра, навчання та праця. У своїх дослідженнях Б. Ананьєв представив більш загальний підхід, запропонувавши три типи діяльності: праця, спілкування та пізнання, що виходять за межі онтогенетичних періодів. О. Леонт'єв наголошував на існуванні двох основних типів діяльності – праці та спілкування, а Г. Батищев підкреслював важливість двох сторін діяльності – активності та спілкування.

Ідея провідної діяльності була вперше введена Л. Виготським у 1933 році. Його записки до лекцій із психології дошкільного віку, а також знаменита лекція «Гра та її роль у психічному розвитку дитини», прочитана в Ленінградському педагогічному інституті ім. Герцена, стали основою для формулювання цієї концепції. У своїй роботі Виготський описував гру як

специфічний спосіб діяльності, що визначає розвиток дитини, і називав її провідною діяльністю. Його висновок: «У такому сенсі гра може бути названа діяльністю провідною, тобто вона визначає розвиток дитини», став ключовим у подальших дослідженнях [19].

Л. Виготський пов'язував появу гри як нового типу діяльності з переходом від раннього дитинства до дошкільного віку. Це зумовлено виникненням у дитини нових мотивів, які спонукають її до діяльності. Ігрова діяльність, зокрема рольова гра, стала тим інструментом, який забезпечує не лише розв'язання актуальних завдань розвитку, але й формує готовність до навчання та інших видів діяльності.

У сучасній науці термін «провідна діяльність» часто асоціюється з ім'ям О. Леонтєва. Однак, це не зовсім точне твердження, оскільки саме Л. Виготський був першим, хто ввів це поняття. О. Леонтєв та С. Рубінштейн згодом здійснили аналіз основних типів людської діяльності – гри, навчання та праці, доповнюючи та розвиваючи ідеї Виготського. На базі концепції провідної діяльності Д. Ельконін у 1972 році розробив періодизацію психічного розвитку дитини, яка отримала широку популярність і визнання. Він включив до неї нові типи діяльності, такі як безпосередньо-емоційне спілкування у немовлячому віці, предметно-маніпулятивна діяльність у ранньому дитинстві та інтимно-особистісне спілкування у підлітковому віці.

Д. Ельконін зробив акцент на рольовій поведінці, визначивши рольову гру як провідний тип діяльності дошкільного віку. Його ідеї розвивалися та доповнювалися іншими вченими, зокрема В. Давидовим, який запропонував нові аспекти розвитку дитини на основі ситуацій, що складаються в процесі її життя [13]. Ці дослідження підтвердили ключову роль провідної діяльності в розв'язанні протиріч між тим, що дитина вже знає й уміє, і новими вимогами, які висуває перед нею реальність.

На думку С. І. Редько, провідна діяльність виступає інструментом подолання вікових криз [35]. Вона дозволяє дитині адаптуватися до нових умов, розвиваючи навички й здібності, необхідні для успішного переходу до

наступного етапу розвитку. Таким чином, концепція провідної діяльності залишається основоположною в розумінні процесів психічного розвитку дитини.

У сучасній освіті ігри використовуються для активізації та інтенсифікації навчання. Вони можуть використовуватися як самостійна технологія, як елементи більш широкої технології, як технологія позакласної роботи, а також як частина уроку [15].

Педагогічна гра – це метод і прийом організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. Вона відрізняється від звичайної гри тим, що має чітко визначену навчальну мету і відповідний педагогічний результат.

Наприклад, гра «Кросворд» може використовуватися для активізації пізнавальної діяльності дошкільнят з ООП, а гра «Літературний детектив» – для розвитку творчого мислення.

На думку О. Перебори, ігрові педагогічні технології мають низку переваг у порівнянні з традиційними методами навчання:

- Активізують пізнавальну діяльність дошкільнят з ООП.
- Створюють позитивний емоційний фон.
- Сприяють розвитку творчих здібностей дошкільнят з ООП.
- Формують навички спілкування та взаємодії [27].

Однак, при використанні ігрових технологій важливо дотримуватися таких принципів:

- Навчання має бути захоплюючим і цікавим для дошкільнят з ООП.
- Гра повинна відповідати віковим особливостям дошкільнят з ООП.
- Гра повинна бути добре продуманою і підготовленою.

Як зазначалося раніше, Базовий компонент дошкільньої освіти в Україні закріплює важливість ігрової діяльності для дитини. У сфері життєдіяльності дитини «Культура» розкрито зміст і показники компетентності дитини у субсфері «Світ гри». Це вказує на доцільність використання ігрової діяльності у формуванні особистості дитини [30].

Ігри в освітньому процесі можуть використовуватися для різних цілей:

- Засвоєння нових знань. Ігри можуть бути використані для того, щоб зацікавити дошкільнят з ООП у вивченні нового матеріалу та допомогти їм краще його зрозуміти.
- Закріплення знань. Ігри можуть бути використані для того, щоб допомогти учням повторити та закріпити отримані знання.
- Розвиток навичок. Ігри можуть бути використані для того, щоб допомогти учням розвинути певні навички, такі як логічне мислення, творчість або комунікація.
- Формування цінностей. Ігри можуть бути використані для того, щоб формувати у дітей певні цінності, такі як взаємодопомога, відповідальність або патріотизм.

Залежно від характеру діяльності дошкільнят з ООП ігрові технології можна класифікувати на:

- Рухливі ігри. У цих іграх діти активно рухаються. Вони можуть бути використані для того, щоб підвищити активність дошкільнят з ООП та їхню фізичну форму.
- Розумові ігри. У цих іграх дошкільнята використовують свій розум для того, щоб вирішити певне завдання. Вони можуть бути використані для того, щоб розвивати логічне мислення, творчість або критичне мислення.
- Творчі ігри. У цих іграх діти з ООП використовують свою фантазію та креативність.

Ігрові технології мають низку переваг:

- Вони активізують розумову діяльність дошкільнят з ООП. Ігри спонукають дошкільнят з ООП до самостійного мислення та вирішення проблем.
- Вони підвищують мотивацію дошкільнят з ООП до навчання. Ігри роблять навчання більш цікавим і захоплюючим.

- Вони сприяють розвитку особистості дошкільнят з ООП. Ігри допомагають учням розвивати творчі здібності, комунікативні навички та інші важливі якості [8].

Ігрові технології можуть використовуватися на різних етапах навчального процесу:

- На етапі актуалізації опорних знань. Ігри можуть бути використані для того, щоб повторити та закріпити раніше отримані знання.

- На етапі вивчення нового матеріалу. Ігри можуть бути використані для того, щоб зацікавити дошкільнят з ООП у вивченні нового матеріалу та допомогти їм краще його зрозуміти.

- На етапі закріплення знань. Ігри можуть бути використані для того, щоб допомогти учням повторити та закріпити отримані знання.

- На етапі застосування знань у практичній діяльності. Ігри можуть бути використані для того, щоб допомогти учням застосувати отримані знання на практиці.

За ступенем структурованості ігрові технології можна класифікувати на:

- Сюжетно-рольові ігри. У цих іграх діти беруть на себе певні ролі та діють відповідно до певного сюжету. Вони можуть бути використані для того, щоб допомогти учням зрозуміти певні соціальні ролі або історичні події.

- Дидактичні ігри. У цих іграх діти виконують певні завдання, які спрямовані на засвоєння певних знань або навичок. Вони можуть бути використані для того, щоб зацікавити дошкільнят з ООП у навчанні та допомогти їм краще засвоїти навчальний матеріал.

- Імітаційні ігри. У цих іграх дошкільнята відтворюють певні реальні явища або процеси. Вони можуть бути використані для того, щоб допомогти учням краще зрозуміти певні явища або процеси [1].

Використання ігрових технологій в освітньому процесі має бути доцільним і продуманим. Педагог повинен враховувати вікові та психологічні особливості дошкільнят з ООП, а також цілі та завдання навчального процесу.

Отже, можемо зробити висновок, що ігрова педагогічна технологія відіграє провідну роль у сучасному процесі навчання дошкільнят. Її вплив полягає в створенні захоплюючого середовища, де дошкільнята з ООП активно залучаються у власне навчання. Ігри сприяють розвитку різноманітних навичок, таких як творчість, критичне мислення та комунікація. Вони надають можливість персоналізації навчання, дозволяючи кожній дитині пристосувати процес навчання до своїх індивідуальних потреб.

Крім того, ігри сприяють соціальній взаємодії та розвитку навичок співпраці. Їхня здатність відобразити реальні ситуації робить навчання більш контекстуалізованим та застосовуваним. Ігрова педагогічна технологія також впроваджує нові форми оцінювання, роблячи процес оцінювання більш динамічним та стимулюючим для дошкільнят з ООП. У цілому, вона стає ефективним інструментом для забезпечення цікавого, інтерактивного та ефективного навчання.

1.2. Психолого-педагогічні особливості ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами

Сучасні дослідження в галузі психології та педагогіки дедалі більше сходяться на тому, що гра є провідною діяльністю для дітей дошкільного віку. Вона відіграє ключову роль у вихованні, розвитку й формуванні особистості дитини. Особлива увага приділяється аналізу виховного потенціалу гри та способам його реалізації, які залежать від цілеспрямованого педагогічного супроводу дорослих. Саме дорослі створюють умови, за яких гра може стати ефективним інструментом виховання, оскільки дитина в процесі гри легко і природно засвоює складні взаємозв'язки між мотивами й цілями, що сприяє її всебічному розвитку.

Гра має унікальні переваги порівняно з іншими видами діяльності, оскільки її мотиви відрізняються великою спонукальною силою, а її цілі добре

зрозумілі дітям. К. М. Богодущенко зауважує, що гра дозволяє не лише пізнавати навколишній світ, але й формувати соціальні, емоційні та когнітивні навички [6, с. 34]. Особливість гри як складного багатофункціонального явища виявляється в її характеристиках, які можна умовно поділити на загальні й специфічні. До загальних належать цілеспрямованість, усвідомленість і активна участь, властиві будь-якій соціальній діяльності. Специфічні ж ознаки роблять гру унікальною: це її вільний характер, самостійність, творчість, емоційна насиченість і задоволення, яке отримує дитина.

О. Чепка стверджує, що ігрова діяльність виконує дві взаємопов'язані функції [43, с. 60]. З одного боку, вона створює зону найближчого розвитку дитини, де зароджуються нові види діяльності, формуються навички співпраці, творчості та здатність самостійно регулювати власну поведінку. З іншого боку, її зміст постійно збагачується завдяки продуктивним видам діяльності й розширенню життєвого досвіду дітей. Таким чином, гра стає своєрідним містком між тим, що дитина вже опанувала, і тим, що їй належить засвоїти.

Важливою особливістю гри є уявний характер її цілей. Мета в грі представлена в абстрактній формі, яка не завжди передбачає досягнення конкретного результату, що дозволяє дитині експериментувати й шукати нові підходи. Завдяки цьому ігрова дія поступово набуває більш узагальненого характеру, переводячи саму гру на якісно новий інтелектуальний рівень. У процесі гри дитина не лише пізнає навколишній світ, але й навчається мислити, спілкуватися, висловлювати свої почуття й будувати стосунки.

На початкових етапах розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку в процесі гри формується базова модель поведінки, яка є опосередкованою і ще не повною мірою вираженою у вигляді особистої самостійної діяльності. На ранніх етапах дитина активно освоює предметні дії, взаємодіє з конкретними речами та іграшками, які застосовує виключно відповідно до їх призначення [32]. Це є основою для розвитку предметної діяльності, яка на цьому етапі відіграє важливу роль у психічному та когнітивному розвитку дитини.

У середньому дошкільному віці дитина поступово переходить від безпосереднього використання предметів до більш складних форм ігрової діяльності, зокрема до сюжетно-рольових ігор. Це перехідний етап, коли, з одного боку, інтерес до конкретних предметів і предметних дій зменшується, а з іншого – починають домінувати соціальні взаємодії та відносини між людьми. У старшому дошкільному віці сюжетно-рольова гра стає основним видом діяльності, що охоплює значну частину дитячої активності. На цьому етапі діти не лише відтворюють реальне життя, а й починають вигадувати складніші сюжети, залучаючи до гри різноманітні соціальні ролі.

Однією з важливих функцій гри є розвиток довільності – здатності здійснювати контроль за своїми діями, планувати їх і досягати поставлених цілей. Ігрові завдання дають можливість дитині свідомо аналізувати свої дії, що сприяє більш глибокому розумінню причинно-наслідкових зв'язків між діями й результатами. В процесі гри дитина вчиться пам'ятати, планувати, виокремлювати важливі аспекти поведінки, а також застосовувати соціальні правила, що створює передумови для розвитку самоконтролю.

Гра, як головний вид діяльності дошкільників, має величезне значення для психічного розвитку дитини. Вона є не лише засобом для освоєння конкретних знань і вмінь, але й допомагає моделювати соціальні ситуації та відносини, які є важливими для адаптації та соціалізації. Зокрема, через гру дитина навчається взаємодіяти з іншими людьми, будувати стосунки, проявляти ініціативу та співчуття, що є важливими складовими соціального розвитку.

Однак не всі діти розвивають свою ігрову діяльність рівномірно. У дітей з інтелектуальними порушеннями, особливо тих, хто має раннє органічне ураження центральної нервової системи, можуть виникати значні труднощі в розвитку гри. Це часто стається на ранніх етапах дитинства, коли дитина лише починає активно взаємодіяти з навколишнім світом і опановувати базові навички предметної діяльності. У таких дітей спостерігаються відхилення в психічному розвитку, що впливає на здатність до формування повноцінної

ігрової діяльності, що може позначатися на їхній соціалізації та адаптації в суспільстві.

Психофізіологічна незрілість, характерна для дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку, значно впливає на нерозвиненість їхньої сенсорно-рухової координації. Цей аспект є критично важливим, оскільки саме сенсорно-рухові навички формують фундамент для виникнення предметної діяльності, яка включає і гру, що має визначальний вплив на розвиток дитини [22].

У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку ігровий досвід до старшого дошкільного віку формується з великими труднощами, проте поступово спостерігається певна динаміка в їхній ігровій діяльності [47, с. 192]. На цьому етапі з'являються традиційні ігрові дії, які мають переважно процесуальний характер. Дошкільники виконують одноманітні дії, такі як заколисування ляльок, катання машинок чи побудова веж. Ці ігрові операції приносять їм задоволення, але мають стереотипний характер і не розвиваються у складніші ігрові форми.

Такі ігри, що складаються переважно з окремих процесуальних дій, досягають певної межі розвитку ігрової діяльності. Без цілеспрямованого педагогічного втручання ці дії залишаються на рівні одноманітних операцій і не трансформуються у сюжетно-рольові ігри [10]. Унаслідок цього гра не набуває статусу провідної діяльності, яка здатна стимулювати психічний розвиток дитини.

Після п'ятирічного віку у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку в ігровій діяльності стає дедалі помітнішою орієнтація на прості процесуальні дії. Попри збільшення кількості таких дій, справжня гра, яка включає задум, сюжет і рольові елементи, не виникає. За відсутності спеціального навчання провідною діяльністю у таких дітей залишається предметна діяльність, а не ігрова. У процесі гри спостерігається шаблонність і формальність дій, відсутність творчого задуму, а також повна або часткова відсутність сюжетності.

Діти з особливими освітніми потребами зазвичай не вміють використовувати предмети-замінники, що ускладнює їхню здатність замінювати реальні дії у грі чи відтворювати їх через символічні рухи або мовлення. У таких дітей функція заміщення, яка є важливою складовою ігрової діяльності, не формується. Більше того, мовлення, яке могло б виконувати плануючу, фіксуючу або навіть супровідну функцію під час гри, також залишається нерозвиненим.

Через ці обмеження гра в умовах спонтанного розвитку у дошкільників із ООП навіть до кінця дошкільного віку не досягає рівня, на якому вона могла б стати провідною діяльністю, здатною впливати на їхній загальний психічний і соціальний розвиток [38].

Однак досвід виховання таких дітей у дошкільних закладах свідчить, що раннє залучення до корекційно-виховного процесу може суттєво змінити їхній розвиток. Комплексний підхід, який включає фізичний, інтелектуальний, моральний і соціальний аспекти, дозволяє досягти значних позитивних змін у поведінці дітей.

У процесі корекційного навчання та виховання можна поступово долати різноманітні поведінкові відхилення, розвивати вміння співпрацювати з однолітками, ділитися і поступатися у спільній діяльності, а також формувати потребу діяти разом із групою. Завдяки систематичному підходу у дітей з'являється бажання наслідувати позитивні приклади, що сприяє їхній інтеграції в ігрову і соціальну діяльність. Наприкінці дошкільного періоду багато дітей із порушеннями інтелектуального розвитку набувають базових навичок взаємодії, що відкриває нові можливості для їхньої адаптації та подальшого розвитку.

Отже, ігрова діяльність є важливим етапом у становленні особистості дитини, поєднуючи елементи навчання, пізнання та творчості. Її унікальна природа й багатофункціональність роблять гру незамінним інструментом у процесі виховання й розвитку дошкільників, сприяючи формуванню гармонійної та самостійної особистості.

1.3. Вплив ігрової діяльності на адаптацію дітей з особливими освітніми потребами до дошкільного закладу

Діти з особливими освітніми потребами часто демонструють низку характерних труднощів, які ускладнюють їхній розвиток та адаптацію до соціального середовища. Серед таких особливостей зазвичай виділяють:

1. Відсутність або недостатню мотивацію до навчання чи участі в діяльності.
2. Недостатній розвиток когнітивних процесів, таких як пам'ять і увага.
3. Брак або повну відсутність соціальних навичок, що ускладнює взаємодію з однолітками та дорослими.
4. Обмеженість у вираженні емоцій, що призводить до збіднених емоційних реакцій [5].

Ефективним засобом для подолання цих труднощів є гра, яка стає важливим інструментом у корекційно-розвивальній роботі. У процесі гри дитина має можливість не лише виражати свої почуття, але й знаходити рішення для проблемних ситуацій, які у реальному житті можуть здаватися нездоланими. Наприклад, використання такого інструменту, як «Лялька-персона», дозволяє дітям проектувати свої емоції та вивчати моделі поведінки. Хоча ця лялька не є звичайною іграшкою і не використовується у вільному доступі, вона відіграє важливу роль у спеціалізованій корекційній роботі.

У закладах дошкільної освіти (ЗДО) існує багато видів ігор, які можуть сприяти адаптації дітей із особливими освітніми потребами до нових умов. За класифікацією С. І. Заблоцької, ігри поділяються на три основні групи залежно від того, хто ініціює їх проведення:

1. Ігри, що виникають за ініціативою самих дітей. До цієї групи належать творчі ігри, експериментальні ігри (з природними об'єктами, тваринами, іграшками або іншими предметами), а також самодіяльні сюжетні

ігри, які включають сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські та театралізовані ігри.

2. Ігри, ініційовані дорослими. У цю категорію входять ігри з правилами, дидактичні, рухливі ігри, сюжетно-дидактичні і дозвіллеві ігри (інтелектуальні, ігри-забави, розваги, театральні постановки, святково-карнавальні заходи тощо).

3. Народні ігри. Це ігри, створені народом, які відображають культурні традиції певної спільноти [12].

Оскільки гра є провідною діяльністю дошкільного віку, особливу увагу слід приділяти першій групі ігор, яка включає самодіяльні ігрові форми. Ці ігри найбільше відповідають природним інтересам дитини та сприяють її творчому і соціальному розвитку. У контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами самодіяльні ігри створюють сприятливі умови для прояву ініціативи, експериментування та емоційного розвантаження.

Залучення дітей до самодіяльної ігрової діяльності сприяє не лише розвитку їхньої фантазії, але й формуванню навичок співпраці, самостійності та соціальної взаємодії. Таким чином, ігри першої групи, запропоновані С. І. Заблоцькою, є особливо ефективними для адаптації та розвитку дітей із особливими освітніми потребами у ЗДО.

Творчі ігри є найбільш численною та різноманітною групою серед ігор дошкільного віку. Їх унікальність полягає у тому, що діти самостійно визначають мету, зміст та правила гри. Зазвичай такі ігри відображають реальне життя, людську діяльність та взаємини між людьми. У процесі творчих ігор діти занурюються в обрані ролі, емоційно переживаючи їх, і вчаться виражати свої почуття, думки та емоції. Це сприяє формуванню у дітей ставлення до оточуючих, розуміння їхніх почуттів, а також позитивного сприйняття праці інших людей.

Особливим видом творчих ігор є театралізовані ігри, які пов'язані зі сприйняттям театального мистецтва та його відтворенням. Театралізовані ігри умовно поділяються на дві групи: режисерські ігри та ігри-драматизації.

У режисерських іграх діти мають змогу проявляти ініціативу та креативність, самостійно створюючи сюжет. Вони домовляються про розподіл ролей, визначають основні події та розвиток гри. Це допомагає розвивати комунікативні навички, здатність до співпраці та лідерські якості.

Натомість, як зауважує К. В. Стрельбіцька, ігри-драматизації ґрунтуються на готовому сюжеті, наприклад, переглянутій театральній виставі або прочитаній літературній історії [39, с. 239-240]. У цьому випадку діти заздалегідь планують хід гри, обговорюють образи персонажів, вивчають їхню поведінку та запам'ятовують текст. Такий вид ігор розвиває уяву, здатність до аналізу та художнє мислення.

Ще одним видом творчих ігор є конструкторські ігри, які спрямовані на розвиток практичних навичок, уваги та інтересу до будівництва. У цих іграх діти вчаться організовувати процес, співпрацювати з однолітками, проявляти наполегливість і акуратність. Конструкторські ігри допомагають дітям освоїти властивості різних предметів і матеріалів, а також формують у них бажання навчитися працювати з ними.

Крім того, використання конструкторів може мати освітній ефект. Наприклад, під час гри можна пояснювати дітям основи лічби, принципи складання слів, речень чи математичних виразів. Таким чином, конструкторські ігри не лише розважають, а й розвивають когнітивні навички, сприяють формуванню логічного мислення та інтересу до пізнання світу.

Усі ці види творчих ігор мають важливе значення для розвитку дошкільнят, оскільки допомагають формувати базові соціальні, емоційні та інтелектуальні навички, необхідні для їхнього подальшого навчання та життя.

Ігри-експериментування є унікальним видом діяльності, що дозволяє дітям здобувати нові знання, розвивати вміння та формувати практичні навички. Цей тип ігор базується на експериментальній і дослідницькій роботі, яка включає вирішення проблемних завдань, маніпуляції з різними об'єктами та спостереження за результатами. Під час таких ігор діти взаємодіють із навколишнім середовищем у контексті захоплюючої дослідницької діяльності,

що здійснюється під керівництвом вихователя. Завдяки цьому вони вчаться аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію та робити висновки, що сприяє розвитку їхньої пізнавальної активності.

Однак ігрова діяльність у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) має свої специфічні особливості. Наукові дослідження підтверджують, що така діяльність у них не формується природним шляхом і потребує цілеспрямованого навчання. Формування ігрових умінь і навичок у дітей із ООП відбувається через засвоєння способів гри в межах корекційно-розвивальної роботи. Цей процес вимагає постійної підтримки та керівництва з боку вихователя та спеціаліста-дефектолога (якщо він є в закладі) [41].

Для успішного розвитку ігрової діяльності важливим є створення сприятливого ігрового середовища. У групових приміщеннях дошкільних закладів має бути забезпечено доступ до якісного ігрового матеріалу. Це можуть бути дидактичні ігри, ляльки, настільні друковані ігри, будівельний матеріал різних розмірів, м'які іграшки, сортери, театральні атрибути, елементи костюмів та інші матеріали, які сприяють активній взаємодії дитини з іграшкою. Важливо, щоб усі ці іграшки були розташовані у зручному для дітей місці, забезпечуючи вільний доступ до них.

Особливу увагу потрібно приділяти емоційній складовій ігрового матеріалу. Для дітей із ООП іграшки повинні бути не лише функціональними, а й емоційно привабливими, викликати позитивні почуття та інтерес. Водночас слід зважати на безпечність іграшок. Вони мають бути виготовлені з матеріалів, які легко миються та дезінфікуються, відповідати санітарно-гігієнічним нормам і не містити дрібних деталей або гострих країв, що можуть становити небезпеку.

Колір і форма іграшок також відіграють значну роль у залученні дітей до ігрової діяльності. Яскраві, насичені кольори, привабливі форми сприяють підвищенню інтересу до гри, стимулюють емоційне сприйняття і роблять взаємодію з іграшками більш захоплюючою.

Таким чином, ігри-експериментування, у поєднанні з правильно підібраним ігровим матеріалом, створюють унікальні можливості для розвитку дітей із ООП. Вони не тільки сприяють покращенню пізнавальної діяльності, а й допомагають дітям адаптуватися до соціального середовища, формуючи базові навички, необхідні для повноцінного розвитку й успішної інтеграції в суспільство.

Іграшка стає невід'ємною частиною життя дитини з моменту її народження. Для дорослих вона виконує не лише розважальну функцію, але й слугує важливим інструментом у вихованні. Л. В. Кубрик зазначає, що одним із ключових завдань дорослих є навчити дитину гратися з іграшками [20, с. 76]. Це допомагає створити основу для її майбутньої соціалізації. У групових приміщеннях рекомендується облаштовувати ігрові осередки, де обов'язково мають бути присутні антистрес-іграшки, такі як поп-іт, сімпл-дімпл, антистрес-кульки чи навушники. Ці предмети мають бути доступними для всіх дітей, які бажають ними скористатися.

В умовах освітнього закладу можна легко помітити, які саме іграшки найбільше цікавлять дитину. Саме з них і варто розпочинати ігрову діяльність, яка допомагає встановлювати контакт з малюком. Гра як метод адаптації може проводитися як індивідуально (дефектологом), так і в груповій формі (вихователем).

Ю. І. Кохан наголошує на необхідності дотримання певних правил для ефективного використання гри:

- кожна дитина має брати участь у грі лише за власним бажанням;
- дорослі не лише спостерігають, а активно беруть участь у грі, спілкуючись з дітьми емоційно й підтримуючи їх зацікавлення;
- ігри повинні багаторазово повторюватися, адже діти з особливими освітніми потребами засвоюють нове в різному темпі;
- використовувати спеціальні ігрові матеріали, які залишаються поза вільним доступом, щоб створити «ефект чарівності»;

- уникати оцінок на кшталт «правильно» чи «неправильно», оскільки це може обмежити ініціативу дитини;
- створювати умови, які дозволяють дитині проявити свої здібності [18].

Гра – це не просто розвага, а важливий інструмент для самореалізації та адаптації дитини. Приймання участі у різних ігрових сценаріях допомагає дітям легше пристосовуватися до нових соціальних умов. Для ефективності цього процесу необхідно правильно підбирати ігрові техніки, що сприяють швидкому розвитку навичок гри, розширенню соціальних контактів і загальній адаптації дитини до нових життєвих обставин.

Отже, дослідження науково-практичної літератури підтверджує доцільність використання ігрових технологій як одного з ключових засобів адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до умов закладів дошкільної освіти (ЗДО). Ігрові технології виявляють високу ефективність саме в адаптаційний період, допомагаючи дітям поступово освоїтися в новому середовищі. Вони виступають не лише розважальним інструментом, але й сприяють комплексному розвитку дошкільників.

Гра визнається провідним видом діяльності для дітей, адже вона створює сприятливе середовище для розвитку й адаптації. У процесі гри діти набувають умінь, які допомагають їм виражати емоції, демонструвати власні інтереси, спілкуватися з однолітками і дорослими, а також активно досліджувати навколишній світ. Гра дає можливість розвивати мислення, зокрема вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та аналізувати події. Також через гру відбувається поступове формування соціальних навичок, які є необхідними для успішної інтеграції в дитячий колектив.

Однією з особливостей ігрових технологій є їх універсальність та адаптивність до потреб кожної дитини. Найбільш дієвими вважаються самодіяльні ігри, які включають творчі ігри, ігри-експериментування та сюжетно-рольові ігри. Такі види ігор дозволяють дітям не лише розкривати свій

творчий потенціал, але й активно взаємодіяти з іншими, уявляти й моделювати різні життєві ситуації, тим самим підготовлюючись до реального світу.

Таким чином, ігрові технології можна розглядати як універсальний інструмент, який сприяє гармонійному розвитку дітей з ООП. Вони не лише забезпечують плавну адаптацію до нових умов, але й формують навички, що є основою для подальшої соціальної інтеграції та успішного навчання.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Характеристика методики дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами

Емпіричне дослідження, проведене в межах даної кваліфікаційної роботи, має на меті вивчення особливостей ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО). Дослідження здійснювалося на базі інклюзивних груп у Любарському закладі дошкільної освіти.

Вибірка респондентів охоплює 30 осіб, серед яких 20 батьків дітей дошкільного віку з ООП та 10 педагогів і вихователів, які безпосередньо працюють із цими дітьми. Уточнимо, що під терміном «особливі освітні потреби» маються на увазі діти з інтелектуальними, сенсорними, опорно-руховими, мовленнєвими порушеннями, розладами спектру аутизму, затримкою психічного розвитку тощо.

Основним методом збору емпіричних даних було обрано анкетування, що дозволяє зібрати значний масив даних у стислий термін та забезпечує можливість охопити різні методи ігрової діяльності, які важко фіксувати лише шляхом спостереження. Анкетування передбачало залучення до опитування двох основних груп респондентів: вихователів та батьків (або законних представників) дітей з ООП. Це дозволило порівняти позиції та бачення обох сторін щодо специфіки ігрової діяльності дітей.

Для створення анкет були розроблені два окремі варіанти: анкета для вихователів (див. додаток Б) та анкета для батьків (див. додаток А). Усі питання були сформульовані у доступній, недвозначній формі, з дотриманням етичних стандартів, зокрема без використання термінів, які можуть бути

стигматизуючими. Розробка анкети ґрунтувалася на принципі валідності, тобто кожне запитання безпосередньо відповідало на дослідницьке питання та забезпечувало отримання релевантної інформації.

Іншим помітним принципом було забезпечення надійності анкетування: питання формулювалися так, щоб уникнути суб'єктивних трактувань і сприяти послідовності відповідей навіть при повторному опитуванні. Усі респонденти брали участь в анкетуванні добровільно. Анкетування проводилося анонімно, що дозволяло забезпечити психологічний комфорт учасників та підвищити щирість відповідей. Номінальні дані, такі як вік, стать, наявність діагнозу, вказувалися без прізвищ чи будь-яких інших ідентифікуючих деталей.

Питання анкети умовно поділялися на три блоки: 1) характеристика дитини (у разі батьків), 2) спостереження за ігровою поведінкою, 3) труднощі в організації гри та шляхи їх подолання. Окрему увагу в анкетах було приділено таким параметрам, як частота ігрової активності, типи ігор, які обирає дитина, соціальна взаємодія в процесі гри, реакції дитини на нових учасників або зміну умов гри. Також враховувалася роль дорослого у грі: чи ініціює гру дитина самостійно, чи потребує підтримки; чи втручається вихователь у гру, чи лише спостерігає; які форми ігрової допомоги найефективніші.

Оскільки діти з ООП часто мають особливості сенсорного або мовленнєвого сприйняття, в анкеті було окремо передбачено розділ, присвячений використанню адаптованих ігрових матеріалів (сенсорні килимки, великі м'які іграшки, ігри з візуальною підтримкою). Принцип індивідуалізації реалізовувався через запитання, які дозволяли оцінити, наскільки ігрове середовище враховує особливості конкретної дитини: наприклад, як вона реагує на голосні звуки, зміни у просторі, кількість дітей навколо.

Для запобігання стомленості респондентів анкети були короткими (не більше 15 запитань), більшість із яких мали форму закритих або напіввідкритих відповідей, що полегшувало обробку отриманих даних. Анкетування проводилось у період двох тижнів в умовах ЗДО, після інформування педагогічного колективу та батьків про цілі та етапи дослідження. Інструкції

були надані у письмовому вигляді, із зазначенням контактної особи у разі виникнення додаткових запитань.

Результати анкетування мали стати підґрунтям для подальшого аналізу та формулювання методичних рекомендацій щодо організації ігрової діяльності дошкільників з ООП, які будуть представлені в наступних підрозділах. Дотримання методологічних принципів анкетування – добровільності, анонімності, інформованості, доступності, надійності й валідності – забезпечило ефективність збору емпіричних даних і відповідність дослідження науковим вимогам.

У межах анкетування було застосовано комбіновану форму запитань, що включала як закриті (із фіксованими варіантами відповідей), так і відкриті запитання, які дозволяли респондентам висловити власну думку. Така структура дала змогу зібрати як кількісні, так і якісні дані щодо ігрової діяльності дітей з ООП. Особливістю дослідження стало використання паралельних анкет для двох категорій респондентів: батьків та вихователів. Це дозволило співставити спостереження дорослих з різних контекстів: домашнього середовища та освітнього простору. Подібний підхід допомагає отримати багатогранне уявлення про ігрову поведінку дитини в різних умовах.

Під час формування змісту анкети враховувалися етичні елементи, зокрема – уникнення будь-яких форм тиску на респондентів. Запитання були сформульовані нейтрально, без оціночних суджень, а також із врахуванням можливого емоційного навантаження теми. Педагоги, які брали участь в анкетуванні, попередньо отримали інструктаж, який пояснював мету дослідження, принципи заповнення анкети, а також порядок її повернення. Особлива увага зверталася на значність чесних відповідей без намагання надати «соціально бажану» інформацію.

Щоб уникнути втрати інформації або нерозбірливості відповідей, усі анкети було роздано в друкованому вигляді та заповнено вручну в присутності координатора дослідження. Після збору анкети перевірялися на повноту заповнення та відсутність логічних суперечностей. Ще одним відповідним

принципом анкетування було добровільне право відмови. Кожен респондент мав змогу у будь-який момент припинити участь у дослідженні без пояснення причин. Жоден з опитаних не був примушений до заповнення анкети.

Під час формування запитань було враховано вікові особливості розвитку дитини, оскільки ігрова поведінка значно відрізняється у дітей 3, 5 та 6 років. Для цього окремі питання містили уточнення щодо конкретного вікового етапу або дозволяли респонденту дати уточнення самостійно. Також враховувався тип ігрової активності, який найчастіше зустрічається в дітей з різними формами ООП. Наприклад, діти з розладами аутистичного спектра можуть мати перевагу до сенсорних чи ізольованих ігор, а діти з мовленнєвими порушеннями – проявляти більше інтересу до сюжетних ігор із супроводом дорослого.

Особливу увагу було приділено розділу анкети, який стосувався взаємодії дитини з іншими дітьми в процесі гри. Це є значним показником рівня соціалізації та розвитку комунікативних навичок. Запитання дозволяли виявити, чи дитина потребує медіації дорослого в спілкуванні, чи має друзів у групі, чи виявляє ініціативу до спільної гри.

Отже, методика анкетування в межах цього дослідження була спрямована на отримання комплексної інформації щодо ігрових уподобань, типових труднощів, особливостей взаємодії та мотивації до гри у дітей з особливими освітніми потребами. Такий підхід дав можливість забезпечити емпіричну базу для подальшого аналізу та формування рекомендацій для педагогів, які працюють в умовах інклюзії.

У процесі дослідження доцільно було використати не лише анкетування, але й метод спостереження за ігровою діяльністю дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Цей метод дозволяє отримати безпосередню, «живу» інформацію про поведінку дошкільника у природному для нього середовищі, де гра виступає провідним видом діяльності. Спостереження дає можливість виявити ті особливості, які не завжди можна зафіксувати у відповідях батьків чи вихователів, адже воно фіксує безпосередні прояви активності дитини, її

емоційний стан, реакції на партнерів по грі, використання іграшок та матеріалів. План спостереження було розроблено з урахуванням вікових і психофізичних характеристик дітей. У центрі уваги перебували такі аспекти: самостійність у виборі гри, здатність утримувати інтерес до діяльності, характер виконуваних ігрових дій, використання мовлення чи невербальних засобів під час гри. Важливим показником була також соціальна взаємодія: чи прагне дитина до контакту з однолітками, чи навпаки уникає колективних ігор; чи потребує вона постійної підтримки дорослого для включення у гру. Емоційний стан (захоплення, радість, тривожність, байдужість) виступав додатковим маркером рівня залучення дитини до ігрової ситуації.

Особлива увага приділялася тому, як діти з ООП використовують іграшки: за прямим призначенням чи творчо, чи можуть надавати предметам нових функцій, проявляючи символічну гру. Спостереження також дозволило оцінити реакцію на зміну умов: появу нових іграшок, зміну партнера по грі або пропозицію дорослого долучитися до іншої діяльності. Це дало можливість простежити рівень гнучкості та адаптивності дитини в ігровій ситуації. Для доповнення картини ігрової діяльності було проведено бесіди з батьками та вихователями. Вони стали цінним джерелом інформації, адже дозволили порівняти спостереження у різних контекстах: у домашньому середовищі та в умовах закладу дошкільної освіти. Бесіди з батьками допомогли з'ясувати, які ігри дитина надає перевагу вдома, наскільки активно вона залучає членів родини до ігрової діяльності, чи виявляє інтерес до спільних ігор на дитячому майданчику. Водночас вихователі змогли розповісти про поведінку дітей у колективі, про труднощі організації спільних ігор, про ефективні прийоми залучення та підтримки.

Таким чином, поєднання анкетування, спостереження та бесід забезпечило комплексність дослідження. Якщо анкетування дозволило отримати узагальнені дані від дорослих, то спостереження дало змогу побачити індивідуальну динаміку ігрової поведінки, а бесіди – виявити суб'єктивні оцінки й очікування батьків та педагогів. Завдяки цьому вдалося створити

цілісне уявлення про особливості ігрової діяльності дошкільників з ООП і визначити ключові напрями педагогічної підтримки.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами

Результати анкетування батьків та вихователів дали змогу виокремити основні тенденції та труднощі, що супроводжують ігрову діяльність дошкільників з особливими освітніми потребами (ООП). Усього було опитано 30 респондентів: 20 батьків і 10 вихователів, які працюють у інклюзивних групах.

Аналіз вікової характеристики дітей засвідчив, що найбільша кількість опитаних батьків (45%) вказали вік дитини 5 років, ще 35% – 6 років і 20% – 4 роки. Це дозволяє зробити висновок, що ігрова активність вивчалася саме у середньому та старшому дошкільному віці, коли гра є провідною діяльністю та головним етапом соціалізації.

На запитання щодо типу порушень, які є у дітей, респонденти відзначили переважання мовленнєвих (40%) та інтелектуальних (30%) порушень. Значно менша кількість анкет містила відповіді, пов'язані з РСА (15%) і порушеннями опорно-рухового апарату (10%). Детальний розподіл подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл дітей з ООП за типом порушень (за відповідями батьків)

Тип порушення	Кількість дітей	Частка, %
Мовленнєві порушення	8	40%
Порушення інтелектуального розвитку	6	30%
РСА (розлади спектру аутизму)	3	15%
Порушення ОРА	2	10%
Комбіновані порушення мовлення та моторики	1	5%
Усього	20	100%

Оцінюючи ігрову активність, більшість батьків (60%) зазначили, що їхні діти граються самостійно лише іноді, тоді як лише 15% вказали на сталу самостійну гру. Водночас вихователі також підтверджують, що більшість дітей з ООП потребують ініціації з боку дорослого або партнера, щоб почати гру.

Результати також засвідчили, що найпопулярнішими формами гри серед дітей з ООП є сенсорні ігри (55%), ігри з конструктором (50%) та предметно-маніпулятивна діяльність (45%). Натомість сюжетно-рольові ігри зустрічались рідше (25%), що підтверджує складність засвоєння соціальних ролей для цієї категорії дітей. У таблиці 2.2 подано типи ігор, які найчастіше обирають діти з ООП, за свідченнями вихователів.

Таблиця 2.2

Типи ігор, які найчастіше спостерігаються у дітей з ООП (за відповідями вихователів)

Тип гри	Кількість вихователів, які згадали тип	Частка, %
Сенсорні ігри	6	60%
Ігри з конструктором	5	50%
Предметно-маніпулятивні ігри	4	40%
Сюжетно-рольові	2	20%
Дидактичні ігри	3	30%

У відповідях вихователів простежується ще одна суттєва особливість: низький рівень спонтанної ініціативи до гри. 70% опитаних вказали, що діти з ООП рідко самостійно ініціюють гру, а 30% – що вони роблять це лише з усталеною іграшкою або знайомим партнером.

Окремий блок анкети стосувався труднощів у грі, які найчастіше виникають. Серед них були названі: відсутність уяви для сюжету гри (65%), проблеми з дотриманням правил (50%), небажання ділити іграшки або грати разом (45%). Це підтверджує припущення, що діти з ООП мають обмежену гнучкість і низький рівень соціальної готовності до взаємодії.

Згідно з відповідями батьків, емоційна реакція на гру здебільшого позитивна: 75% вказали, що гра покращує настрій дитини, зменшує напруження і тривожність. Вихователі також підтвердили, що участь у грі знижує прояви агресії, імпульсивності або уникання спілкування.

Щодо матеріалів для гри, то більшість педагогів (80%) зазначили, що сенсорні матеріали та іграшки великого розміру є найбільш привабливими для дітей з ООП. Батьки також схвально оцінили ігри з водою, піском, масами для ліплення як засоби заспокоєння та розвитку дрібної моторики.

Цікавим є спостереження, що більшість дітей із ООП краще функціонують у парній або малій груповій грі, ніж у великих колективах. Такий висновок зробили як вихователі, так і батьки. Це помітний орієнтир для організації інклюзивного ігрового простору.

У частині анкети, що стосувалась використання спеціальних методик, 60% вихователів вказали, що постійно використовують адаптовані ігрові підходи: пісочницю, структуровані завдання, піктограми, візуальні підказки. Лише 20% не мають доступу до спеціалізованих матеріалів, що свідчить про потребу в методичному забезпеченні ЗДО. Результати анкетування дозволяють узагальнити, що ігрова діяльність дітей з ООП має специфічний характер, визначений як особливостями розвитку, так і рівнем підтримки з боку дорослих. Для розвитку такої діяльності необхідно створити адаптоване середовище, впроваджувати сенсорні та структуровані ігри, а також системно підвищувати педагогічну компетентність вихователів у сфері інклюзивної гри.

Значним боком аналізу стала оцінка частоти участі дітей з ООП у колективній ігровій діяльності. За даними анкет, лише 20% вихователів спостерігали регулярну участь таких дітей у групових іграх. Більшість (60%) зазначили, що діти включаються у гру лише за умов індивідуального запрошення або за підтримки дорослого, тоді як 20% зовсім не беруть участі в колективних іграх. Ці дані підтверджують потребу в цілеспрямованій організації партнерських форм гри. Для глибшого розуміння цього аспекту у

таблиці 2.3 наведено результати щодо форм участі дошкільників з ООП у грі за відповідями вихователів.

Таблиця 2.3

Форма участі дітей з ООП у грі (за відповідями вихователів)

Форма участі	Кількість відповідей	Частка, %
Самостійна індивідуальна гра	4	40%
Парна (з 1 дитиною)	5	50%
У складі малої групи (3–4 осіб)	3	30%
У складі великої групи	1	10%

Як видно з таблиці, найбільш типовими формами участі є індивідуальна та парна гра, що свідчить про обмежену соціальну взаємодію в умовах дитячого колективу. Це вимагає диференційованого підходу до стимулювання комунікативних навичок через гру.

Іншим помітним вектором дослідження було вивчення реакції дитини на зміну умов гри, тобто введення нових матеріалів, зміну партнерів, зміну ігрового простору. Більшість вихователів (70%) зазначили, що діти з ООП негативно або з обережністю реагують на подібні зміни, демонструючи ригідність поведінки або зниження інтересу до гри. На підтвердження цього у таблиці 2.4 подано характер реакції дітей на зміну ігрової ситуації (відповіді вихователів).

Таблиця 2.4

Реакція дітей з ООП на зміну умов гри (за відповідями вихователів)

Тип реакції	Кількість відповідей	Частка, %
Позитивна реакція, інтерес	2	20%
Насторожена, адаптація з підтримкою	5	50%
Відмова від участі, протест	3	30%

Ці результати свідчать про те, що зміна умов гри може виступати як бар'єр, а не стимул до розвитку активності у частини дітей з ООП. Отже, педагогічне середовище має враховувати потребу в передбачуваності та послідовності ігрових сценаріїв, поступовому введенні нових елементів та забезпеченні супроводу.

Ще одним ваговим аспектом виявилася роль дорослого в організації ігрової діяльності. Як свідчать дані анкетування, 80% педагогів зазначили, що дитина з ООП потребує допомоги для початку гри, а 60% - що підтримка потрібна і під час гри (наприклад, у вигляді підказки, повторення дій, зміцнення уваги тощо).

Батьки ж зауважували, що вдома дитина може більше ініціювати гру самостійно, але лише за умови знайомого середовища та наявності улюблених іграшок. Це вказує на значення контекстуальної підтримки та стабільного ігрового простору. Також варто відзначити, що 75% педагогів відзначили позитивну динаміку у розвитку дитини в процесі систематичної ігрової взаємодії, зокрема покращення уваги, появу спонтанної ініціативи та спроб комунікації.

Відкриті запитання в анкетах дали змогу педагогам окреслити головні потреби для підвищення ефективності ігрової діяльності дітей з ООП. Серед них найчастіше згадувалися: потреба в спеціально адаптованих дидактичних іграх, методичних рекомендаціях для роботи з конкретними нозологіями, а також зменшення кількості дітей у групі для полегшення індивідуальної роботи. Аналіз результатів анкетування засвідчив, що ігрова діяльність дітей з ООП відзначається низкою специфічних ознак: переважанням індивідуальних форм гри, обмеженим ступенем ініціативності, ригідністю до змін, а також високим рівнем залежності від підтримки дорослого. Разом із тим, гра зберігає свій величезний розвивальний потенціал, який за належної організації може сприяти емоційному комфорту, сенсорній інтеграції та розвитку комунікативних навичок у таких дітей.

У ході аналізу було також оцінено ступінь емоційного залучення дітей з ООП у гру, адже емоційна виразність є значним показником успішності комунікації та особистісного розвитку. За даними вихователів, 50% дітей демонструють обмежене емоційне включення в гру (грають монотонно, без виражених емоцій), 30% проявляють високу емоційність у знайомих умовах, тоді як 20% залишаються емоційно байдужими до більшості ігрових стимулів.

Зокрема, у таблиці 2.5 представлено розподіл дітей за рівнем емоційного залучення до гри (за відповідями вихователів).

Таблиця 2.5

Емоційне включення дітей з ООП у гру (за відповідями вихователів)

Рівень емоційного залучення	Кількість відповідей	Частка, %
Високий	3	30%
Середній	5	50%
Низький	2	20%

Ці показники дозволяють стверджувати, що емоційна мотивація до гри в дітей з ООП є зниженою, і тому педагог має виступати не лише організатором, але й емоційним модератором, який підтримує зацікавлення, задає темп гри, створює атмосферу безпеки.

Окремо аналізувалася наявність символічної гри, що є помітним критерієм когнітивного і соціального розвитку. В анкетах лише 30% вихователів відзначили використання дітьми предметів-замінників (наприклад, кубика замість телефону, палички як ложки тощо), у той час як 70% зазначили, що символічна гра майже не проявляється.

Такі дані свідчать про потребу в цілеспрямованому розвитку уяви та символізації через спеціальні вправи, які формують здатність дитини до перенесення значення і до сюжетного конструювання.

За результатами опитування, 60% дітей з ООП під час гри використовують переважно невербальні засоби комунікації – жести, міміку, предметно-дієві дії – натомість вербальне мовлення залишається другорядним або майже не проявляється. Ще 20% дітей взагалі не вступають у вербальну взаємодію в ігрових ситуаціях. Такі дані вказують на необхідність системної підтримки мовленнєвої активності саме через ігрову діяльність, з опорою на вже наявні у дитини форми комунікативної поведінки. У таблиці 2.6 узагальнено способи комунікації, що переважають у дітей з ООП під час гри.

Переважні способи комунікації дітей з ООП під час гри

Вид комунікації	Кількість дітей (n=20)	Частка, %
Вербальна комунікація	6	30%
Комбінація вербальна+жести	8	40%
Переважно невербальна	6	30%

Результати свідчать, що лише третина дітей активно використовує мовлення у грі. Саме тому гра, зокрема сюжетно-рольова, повинна включати моделі діалогів, повторювані фрази, візуальні підказки, що стимулюють комунікацію у природному середовищі.

Батьки у своїх анкетах підтвердили, що за межами ЗДО діти частіше граються в ізолюваних формах, не виявляють інтересу до участі в групових іграх на дитячому майданчику або під час родинних заходів. Цей елемент підтверджує загальну тенденцію до обмеженої соціальної включеності та потребу у створенні спеціальних умов для ігрової інтеграції.

Окремі вихователі зазначили, що ефективність гри зростає, коли в неї включається дорослий – як фасилітатор, гравець або мовленнєвий посередник. Зокрема, гра, що починається як спільна, згодом часто переходить у самостійну, якщо дитина почувається безпечно та зацікавлена. Результати дослідження підтверджують, що гра має потужний розвивальний потенціал для дошкільників з ООП, однак реалізується він лише за умови спеціальної педагогічної підтримки, адаптації середовища та індивідуального підходу до кожної дитини.

Під час дослідження також було зосереджено увагу на зовнішніх факторах, які впливають на ігрову активність дітей з ООП. Як свідчать відповіді педагогів, серед основних бар'єрів було названо: недоступність ігрового простору для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, відсутність адаптованих іграшок, недостатній час для вільної гри в розкладі дня. У таблиці 2.7 наведено провідні чинники, які, за оцінками вихователів, обмежують гру дітей з ООП у ЗДО.

Таблиця 2.7

Фактори, що обмежують ігрову активність дітей з ООП (за відповідями вихователів)

Фактор	Частка відповідей (%)
Недостатня кількість адаптованих іграшок	60%
Відсутність спеціально облаштованого простору для гри	50%
Недостатній супровід/асистент у групі	40%
Велика кількість дітей у групі	30%
Нестача часу на гру в режимі дня	20%

Отримані дані свідчать, що матеріально-технічне забезпечення та кадрова підтримка мають прямий вплив на можливість реалізації права дитини з ООП на повноцінну гру. Ці аспекти потребують уваги на рівні адміністрації ЗДО та місцевих освітніх управлінь.

Ще один ваговий напрямок дослідження – оцінка ролі батьків у формуванні ігрової компетентності дитини з ООП. За даними анкет, 70% батьків визнають, що самі не завжди знають, як гратися з дитиною, враховуючи її особливості, і лише 25% регулярно практикують спільну гру. У таблиці 2.8 подано форми участі батьків в ігровій діяльності вдома.

Таблиця 2.8

Форми участі батьків у грі з дитиною з ООП (за відповідями батьків)

Форма участі	Частка батьків (%)
Постійна активна участь	25%
Іноді долучаються до гри	45%
Надають дитині іграшки, але не грають	20%
Не грають узагалі	10%

Ці результати демонструють, що батьківська компетентність у сфері інклюзивної гри часто є обмеженою, що знижує ефективність ігрового впливу поза межами ЗДО. Тому педагогам доцільно розробляти рекомендації або проводити консультації з батьками щодо форм організації гри вдома.

У відкритих відповідях батьки зазначали, що часто не вистачає часу, ресурсів або розуміння, як саме грати з дитиною з ООП. При цьому вони виражають готовність співпрацювати з педагогами та фахівцями, аби краще підтримувати дитину в домашньому середовищі. Окрему увагу слід приділити питанню використання електронних пристроїв у грі. Близько 50% батьків вказали, що дитина часто грає на планшеті або дивиться відео, замість традиційних ігор. Педагоги застерігають, що надмірне використання гаджетів призводить до зниження рухової активності, гальмування мовленнєвого розвитку та труднощів з концентрацією уваги.

Респонденти, які відзначали позитивну динаміку розвитку дитини, пов'язували це саме з цілеспрямованою роботою педагогів, спільними іграми, регулярністю залучення до гри та позитивною атмосферою в групі. Таким чином, можна зробити висновок, що організована ігрова діяльність із підтримкою дорослого є провідним чинником розвитку дітей з ООП. Ефективна організація гри можлива лише за умови врахування кількох взаємопов'язаних компонентів: особливостей дитини, доступного середовища, кваліфікованого супроводу та активної участі батьків. Це стане основою для формування подальших практичних рекомендацій.

Також досліджено було оцінка рівня сформованості основних ігрових навичок, таких як уміння дотримуватися правил, приймати ролі, підтримувати сюжет гри. За спостереженнями вихователів, ці навички у дітей з ООП формуються повільніше й нерівномірно: найбільш розвиненою виявилася здатність до наслідування ігрових дій, найменш – дотримання правил. У таблиці 2.9 узагальнено рівень сформованості базових ігрових навичок у дітей з ООП (за 4-бальною шкалою, де 1 – відсутня, 4 – сформована).

Сформованість основних ігрових навичок у дітей з ООП (за оцінками вихователів)

Ігрова навичка	Середній бал (макс. 4)
Наслідування дій інших дітей	3,2
Використання іграшок за призначенням	2,9
Дотримання правил гри	2,1
Прийняття ігрової ролі	2,4
Підтримання сюжету	2,2

З таблиці видно, що найбільш доступні для дітей з ООП елементи гри пов'язані з наслідуванням та маніпуляцією предметами, тоді як рольова та сюжетна гра вимагають спеціального розвитку, підтримки дорослого й поступового формування.

Під час аналізу також з'ясувалося, що реакція дітей на присутність дорослого в грі є переважно позитивною. 80% вихователів повідомили, що за умов активного включення дорослого дитина довше зберігає інтерес до гри, легше приймає ігрову роль, демонструє спроби комунікації. Це вказує на значну роль педагога як медіатора та фасилітатора в ігровій діяльності.

У ході опитування батьки також зазначали, що найбільше дитина зацікавлена в грі, коли гра має емоційно забарвлений компонент – це можуть бути звукові ефекти, рухливість, смішні сюжети або знайомі герої. Це підтверджує актуальність включення емоційної стимуляції у структуру ігрових занять. У зв'язку з цим було проаналізовано найбільш ефективні ігрові засоби, що стимулюють інтерес дітей з ООП. За результатами відповідей вихователів, перші позиції займають ігри з музикою, великі сенсорні матеріали, візуальні настільні ігри з чіткою структурою. Це відображено у таблиці 2.10, де подано типи засобів, які найбільш ефективно викликають інтерес до гри у дітей з ООП.

Ігрові засоби, що найбільше стимулюють інтерес дітей з ООП

Тип ігрового засобу	Частка відповідей (%)
Музичні та звукові іграшки	70%
Великі сенсорні предмети	60%
Настільні візуальні ігри (картки, лото)	50%
Іграшки зі світловими ефектами	35%
М'які тактильні матеріали	30%

Отримані результати дозволяють констатувати, що багатоканальні сенсорні стимули (звук, світло, рух, колір) значною мірою підвищують залучення дитини до ігрової діяльності. Водночас використання таких стимулів потребує дозованого та педагогічно обґрунтованого підходу, аби не перевантажити дитину.

Цікавим спостереженням з боку вихователів стало те, що стійкий ігровий інтерес виникає не стільки до іграшки, скільки до знайомого ігрового сценарію або форми взаємодії. Це відкриває перспективи для використання повторюваних структурованих ігор, які створюють передбачуваність і знижують тривожність у дітей з ООП. Підсумовуючи, можна зазначити, що результати дослідження дають ґрунтовне уявлення про особливості ігрової діяльності дітей з ООП, її сильні сторони та бар'єри.

Для забезпечення наукової обґрунтованості аналізу було розроблено критерії опрацювання отриманих результатів, які дозволили систематизувати дані, отримані в процесі анкетування, спостереження та бесід з батьками і вихователями. Такий підхід дав змогу не лише кількісно оцінити прояви ігрової діяльності, а й здійснити якісний аналіз її особливостей у дітей з ООП.

У процесі аналізу враховувалися наступні критерії:

1. Частота ігрової активності – наскільки регулярно дитина проявляє інтерес до гри протягом дня (постійно, періодично чи епізодично).
2. Тривалість ігрової діяльності – час, протягом якого дитина зберігає увагу до однієї гри.

3. Самостійність у грі – здатність самостійно ініціювати гру, обирати іграшки та підтримувати діяльність без допомоги дорослого.
4. Різноманітність видів гри – широта ігрового репертуару: сенсорні, предметно-маніпулятивні, сюжетно-рольові, дидактичні тощо.
5. Соціальна взаємодія – ступінь включеності у гру з однолітками: індивідуальна, парна чи колективна форма.
6. Мовленнєва активність – рівень використання мовлення у грі (словесні репліки, короткі діалоги, невербальні засоби).
7. Емоційне залучення – прояв емоцій: інтересу, радості, байдужості або негативних реакцій.
8. Гнучкість поведінки – реакція на зміну умов гри: введення нових матеріалів, зміну партнерів, модифікацію сюжету.
9. Сформованість ігрових навичок – уміння дотримуватися правил, приймати роль, підтримувати сюжетну лінію.
10. Роль дорослого – рівень залежності від підтримки дорослого: чи потрібна постійна допомога, чи лише часткове сприяння.

На основі цих критеріїв було складено таблицю, яка відображає основні напрями оцінювання:

Таблиця 2.11

Критерії опрацювання результатів дослідження ігрової діяльності дітей з ООП

№	Критерій	Опис	Можливі показники
1	Частота ігрової активності	Як часто дитина ініціює гру протягом дня	постійно / іноді / рідко
2	Тривалість гри	Час збереження інтересу до однієї гри	< 5 хв / 5–10 хв / > 10 хв
3	Самостійність	Ступінь незалежності від дорослого	гра самостійна / з підтримкою / лише з дорослим
4	Різноманітність ігор	Репертуар ігрових видів	обмежений (1–2 види) / середній (3–4) / широкий (5 і більше)
5	Соціальна взаємодія	Участь у спільних іграх	індивідуальна / парна / мала група / велика група
6	Мовленнєва активність	Використання мовлення у грі	відсутнє / окремі слова / короткі діалоги / активна комунікація
7	Емоційне залучення	Вираженість емоцій	висока / середня / низька

8	Гнучкість поведінки	Реакція на зміни у грі	позитивна / адаптація з підтримкою / протест
9	Ігрові навички	Володіння базовими ігровими уміннями	дотримання правил, прийняття ролі, символічна гра
10	Роль дорослого	Ступінь необхідної підтримки	постійна / часткова / мінімальна

Таким чином, зазначені критерії дали змогу не лише описати загальні тенденції, а й виявити індивідуальні відмінності в ігровій діяльності дітей з ООП. Це сприяло формуванню об'єктивного уявлення про їхній ігровий потенціал та визначенню напрямів педагогічної підтримки.

2.3. Методичні рекомендації для педагогів щодо розвитку ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами

Результати проведеного дослідження свідчать, що ігрова діяльність дошкільників з особливими освітніми потребами (ООП) характеризується низьким рівнем спонтанної ініціативи, обмеженим репертуаром ігор, труднощами з прийняттям ігрових ролей, а також високим ступенем залежності від підтримки дорослого. Водночас було виявлено значний потенціал гри як інструменту розвитку мовлення, соціалізації, моторики та емоційної сфери дитини. На основі аналізу цих даних сформульовано комплекс методичних рекомендацій для Педагогу слід забезпечити доступність ігрового простору для всіх дітей. Це означає організацію безпечних зон для рухливих ігор, розміщення матеріалів на рівні доступності, використання великих і міцних іграшок для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, тактильних матеріалів для сенсорної стимуляції та зорових підказок для дітей з мовленнєвими та інтелектуальними порушеннями.

Для дітей з ООП варто формувати передбачуваність у грі. Повторення однакових сценаріїв, використання сталих фраз, сюжетів з знайомими персонажами допомагає знижувати тривожність та формувати послідовність

дій. Наприклад, щоденні ігри типу «Магазин», «Сім'я», «Доктор» з чіткими ролями й завданнями значно підвищують якість участі дитини у спільній діяльності [42, с. 123].

Введення нових іграшок або умов гри повинно відбуватися поетапно, з емоційною підтримкою та поясненням. Дитина має мати змогу дослідити нові об'єкти в індивідуальному темпі. Це особливо варто для дітей із розладами спектру аутизму та інтелектуальними порушеннями, які можуть реагувати негативно на раптові зміни. Роль дорослого полягає не лише в демонстрації гри, але й у моделюванні діалогу, підтриманні інтересу, залученні дитини до партнерської гри. Ефективно використовувати принцип «зони найближчого розвитку»: спочатку дія виконується разом із педагогом, потім – за підказкою, а згодом – самостійно. Ігри мають відповідати індивідуальним можливостям дитини. Для дітей із тяжкими порушеннями розвитку доцільно пропонувати сенсорні ігри, ігри-маніпуляції, нескладні конструктори. Для дітей з легшими порушеннями – дидактичні ігри з правилами, ігри з рольовими компонентами, групові настільні ігри .

Гра – ефективний засіб для формування навичок мовлення. Педагогу варто включати в ігри моделі коротких діалогів, використання карток, піктограм, жестів, що полегшують розуміння. Також доцільно використовувати логопедичні ігри та елементи драматизації, які розвивають артикуляційну моторну пам'ять.

Одним із відповідних напрямів є створення умов для взаємодії дітей з ООП із нормотиповими однолітками. Доцільно використовувати ігри в парах, ігри з розподілом ролей, заохочувати формування мікрогруп з участю дитини з ООП. Педагог при цьому виступає посередником, допомагає встановити контакт, роз'яснює правила. Ефективно залучати до гри іграшки, що поєднують звук, світло, колір, фактуру, але в дозованій формі. Надмірна стимуляція може викликати дратівливість або втому. Доцільно використовувати такі засоби в момент спаду уваги або як мотиваційний компонент для переходу до нової гри.

Педагогу варто надавати батькам індивідуальні поради щодо організації гри вдома, демонструвати ігри під час спільних занять, створювати буклети з рекомендаціями. Батьки можуть бути запрошені до участі в ігрових подіях у групі, що сприяє підвищенню їх педагогічної компетентності.

Регулярне відстеження реакцій дитини на гру, ведення індивідуальних карт спостережень, участь у тренінгах, обговорення кейсів із колегами дозволяють педагогам удосконалювати власні ігрові стратегії. Рефлексія над тим, що вдалося, а що ні, допомагає краще адаптувати гру до потреб конкретної дитини. Застосування запропонованих рекомендацій дозволить підвищити якість організації ігрової діяльності, сприятиме гармонійному розвитку дошкільників з ООП, їх соціалізації, комунікації та емоційному благополуччю. Педагог, озброєний знанням особливостей таких дітей і методичною гнучкістю, стає не лише наставником, а й партнером у грі, що має глибокий корекційно-розвивальний потенціал.

З огляду на результати дослідження, одним із значних напрямів методичної роботи є індивідуалізація ігрових завдань відповідно до психофізичних можливостей дитини. Рекомендовано складати індивідуальні ігрові карти або паспорти ігрових інтересів, у яких зазначається, які саме ігри викликають інтерес, яку допомогу потребує дитина, яка форма ігрової взаємодії для неї найбільш прийнятна.

Педагогу також доцільно впроваджувати інтеграцію ігор із різних освітніх напрямів (мовленнєвого, логіко-математичного, художньо-естетичного тощо), аби гра слугувала не лише способом дозвілля, а й засобом розвитку цілісної особистості дитини. Наприклад, дидактичні ігри з рахунком можна поєднувати з сюжетною основою або творчими діями. У таблиці 2.12 подано приклади інтеграції ігрових методів із освітніми напрямками (для дітей з ООП).

Приклади інтеграції ігрової діяльності з освітніми компонентами

Освітній напрям	Приклад гри	Ціль для дитини з ООП
Логіко-математичний	«Знайди пару» із цифрами	Розпізнавання форм, логічне мислення
Мовленнєвий	«Збери речення» з карток	Розвиток зв'язного мовлення
Художньо-естетичний	«Уклади візерунок» із кольорових фігур	Розвиток моторики, зорового сприймання
Соціально-комунікативний	«Кафе» або «Магазин» (рольова гра)	Формування навичок діалогу, співпраці

Помітним принципом має бути варіативність форм гри протягом дня. В умовах ЗДО рекомендовано чергувати самотійну гру, гру з дорослим, гру в парі, гру у малій групі, що відповідає можливостям і темпу сприйняття дитини. Моніторинг результатів дослідження показав, що одноманітні форми гри швидко вичерпують інтерес дитини з ООП.

У разі наявності у групі кількох дітей із різними формами ООП доцільно використовувати принцип мікрогрупової гри – формування невеликих підгруп за інтересами або на основі взаємодоповнюючих особливостей. Це дозволяє знижувати напруження в групі, підвищувати якість ігрової взаємодії та рівень спілкування. Також варто впроваджувати перехідні ігрові ритуали, які допомагають дитині з ООП перемикатися з одного виду діяльності на інший без стресу. Наприклад, можна використовувати короткі пісеньки, візуальні схеми, сигнали або жести, що позначають початок і завершення гри. Такі елементи забезпечують структурованість і сприяють адаптації. У таблиці 2.13 подано приклади ігрових ритуалів, рекомендованих для дітей з ООП.

Таблиця 2.13

Приклади перехідних ритуалів у грі для дітей з ООП

Етап переходу	Приклад ритуалу	Очікуваний ефект
Початок гри	Музичний сигнал, спів, фраза-початок	Зосередження уваги, емоційна підготовка
Завершення гри	Візуальна картка «Кінець гри»,	Розуміння завершення, уникнення

	рух жестом	стресу
Перехід до іншої діяльності	Гра «Передай м'яч», «Прощання з іграшкою»	Формування часових меж, контроль поведінки

У роботі з дітьми з ООП ефективним є використання ігрових завдань з опорою на сильні сторони дитини. Якщо дитина має розвинене зорове сприймання – ігри мають бути візуально насиченими. Якщо дитина чутлива до звуків – використовувати музичні інструменти або елементи звукової драматизації. Індивідуалізація підвищує мотивацію до гри та допомагає уникнути фрустрацій.

Рекомендовано також впроваджувати щоденне планування ігрової активності, де педагог фіксує, які типи ігор були використані, як реагувала дитина, які зміни відбулися у поведінці чи соціальній взаємодії. Це дає змогу відстежувати прогрес і своєчасно змінювати стратегії роботи. Варто, щоб гра в інклюзивній групі сприймалася не як допоміжний інструмент, а як центральна форма розвитку, що поєднує інтерес, безпеку, спілкування та свободу дії. Справжній розвиток у дитини з ООП відбувається саме у грі – за умови, що педагог стає її уважним і творчим співучасником.

Однією з головних умов ефективної ігрової взаємодії з дітьми з ООП є створення передбачуваного емоційного клімату у групі. Педагог має не лише володіти методиками гри, а й демонструвати емоційну стабільність, спокій, послідовність у діях. Для дітей із порушеннями розвитку саме передбачуваність і повторюваність поведінки дорослого виступають запорукою психологічного комфорту та готовності до взаємодії.

З метою підтримки позитивної мотивації до гри рекомендовано використовувати позитивне підкріплення – словесне схвалення, емоційне підбадьорення, невеликі заохочення. Це сприяє формуванню у дитини відчуття успіху, підвищенню самооцінки та готовності повторювати ігрові дії. У таблиці 2.14 узагальнено приклади форм позитивного підкріплення в ігровій діяльності для дітей з ООП.

Форми позитивного підкріплення у грі з дітьми з ООП

Форма підкріплення	Приклад застосування	Очікуваний результат
Словесне підкріплення	«Молодець!», «Чудово ти вигадуєш!»	Підвищення впевненості дитини
Візуальні нагороди	Наліпки, смайлики, зірочки	Стимулювання до повтору ігрових дій
Тактильне підкріплення	Плескання по плечу, «дай п'ять»	Емоційна близькість, мотивація
Право обрати наступну гру	«Обери, у що граємо далі»	Розвиток автономії та ініціативності

Ще одним напрямом методичної підтримки є використання ігрових завдань на розвиток емоційного інтелекту. Дітям із особливостями розвитку часто складно розпізнавати емоції інших, виражати власні почуття. Тому рекомендовано вводити до ігрового репертуару завдання на розпізнавання емоцій за мімікою, голосом, ситуаціями.

Корисними є картки із зображенням емоцій, театралізовані міні-сцени, ігри типу «Як ти себе відчуваєш?» або «Допоможи герою». Такі ігри формують не лише емпатію, а й вміння адаптувати свою поведінку у відповідь на соціальні сигнали. У таблиці 2.15 представлено приклади ігор на розвиток емоційної сфери, адаптованих для дошкільників з ООП.

Таблиця 2.15

Ігри на розвиток емоційного інтелекту для дітей з ООП

Назва гри	Мета	Форма проведення
«Міміка дзеркала»	Розпізнавання емоцій за мімікою	Парна гра
«Який настрій у героя?»	Аналіз ситуацій, розвиток емпатії	Групова/індивідуальна
«Покажи емоцію жестом»	Вираження почуттів через рух	Групова гра
«Скринька настрою»	Називання власних емоцій	Індивідуальна гра

Також слід враховувати темп реагування дитини з ООП. У багатьох випадках спостерігається повільність, затримка в реагуванні або труднощі в

переключенні уваги. Педагог має враховувати ці особливості, не квапити дитину, надавати додатковий час для відповіді чи включення в гру.

Особливої уваги потребує логістика розміщення ігрового простору. Варто, щоб зона гри була чітко окреслена, мала межі, що позначають її початок і кінець, не перешкождала переміщенню дітей з порушеннями ОРА, не містила зайвих подразників, які можуть викликати перевантаження (яскраве світло, гучні звуки, безлад). Педагогу також варто впроваджувати щоденні спостереження за ігровою динамікою дитини, фіксуючи зрушення, труднощі, прояви самостійності. Такі спостереження можуть лягати в основу індивідуального маршруту розвитку, що враховує ігрові потреби.

Окрему увагу слід приділяти інтерпретації поведінки дитини в грі. Те, що може здаватися пасивністю або униканням, іноді є ознакою перевантаження, страху або нерозуміння правил. Завдання педагога – не оцінювати поведінку формально, а шукати її причини через спостереження, діалог, аналіз контексту. Методична діяльність педагога в інклюзивному середовищі має поєднувати гнучкість, спостережливість, креативність і науково обґрунтоване розуміння психофізіологічних особливостей дошкільників з ООП. Гра – це не просто засіб, а простір взаєморозуміння, в якому дитина може реалізувати себе як активний учасник спільного життя.

На основі проведеного дослідження особливостей ігрової діяльності дошкільників з особливими освітніми потребами (ООП) доцільно надати низку прикладних методичних рекомендацій, орієнтованих на реальні ситуації, виявлені в педагогічній практиці. Передусім, результати показали низький рівень самостійної ініціативи у грі. Тому рекомендується впроваджувати короткі «стартери» — наприклад, запропонувати фрази або дії для початку гри, як-от: «А давай ми з тобою...», «Твоя іграшка хоче сказати...», що допоможе дитині перейти з пасивного в активний стан [22, с. 54].

Спостереження підтвердили, що діти з ООП часто не дотримуються логіки гри або не підтримують сюжет. У такому випадку ефективно вводити «опорні ролі» - певні стабільні ролі, які дитина вже знає і може повторювати

(наприклад, «лікар», «продавець»), поступово розширюючи сюжетність через введення нових дій. У процесі анкетування педагоги зазначали утруднення дітей у включенні в колективну гру. На цій підставі рекомендовано використовувати ігри-естафети, які дають можливість взяти участь без прямої взаємодії (наприклад, «передай м'яч», «поклади фігуру»), але формують відчуття єдиної команди.

Батьки часто фіксували, що дитина грає лише з певними предметами, уникаючи інших. У цьому випадку корисно проводити «предметне ознайомлення» давати дитині час вивчити нову іграшку, торкатися її, спостерігати за грою дорослого з нею, перш ніж запропонувати включення в спільну гру.

Для дітей, які уникають вербальної взаємодії в грі, слід застосовувати моделювання ігрових діалогів – дорослий проговорює короткі фрази, пов'язані з дією («Пити? Дай чашку!», «Ой, машинка впала!»), заохочуючи дитину повторити, хоча б невербально. Це допомагає створити мовленнєву основу для сюжетної гри. У дослідженні також було зафіксовано труднощі з емоційною регуляцією під час гри. Тому рекомендовано впроваджувати «емоційні перерви» - короткі моменти тиші, переключення на сенсорні об'єкти (на дотик, шум води, м'які текстури), які допомагають дитині повернути емоційний баланс.

З огляду на те, що педагоги зазначали високу ефективність участі дорослого у грі, доцільно вводити модель «поступового відходу»: спочатку педагог грає разом, потім лише спостерігає і підтримує словами, а згодом дитина продовжує гру самостійно. З метою підвищення мотивації до гри доцільно створити індивідуальні ігрові осередки (кутки), де зберігаються улюблені дитиною іграшки або матеріали, доступ до яких є стимулом. Також ефективно впровадити «ігрові паспорти», де фіксуються досягнення дитини в грі у вигляді наліпок, символів, фраз-схвалень. Зважаючи на виявлену потребу в міжсекторальній взаємодії, педагогам доцільно налагоджувати партнерство з асистентами, логопедами, психологами та батьками для координації ігрових

підходів. Це дасть змогу сформувати єдиний ігровий простір для дитини – як у ЗДО, так і вдома.

Одним із перспективних напрямів організації інклюзивного ігрового середовища є використання інноваційних технологій у грі, зокрема інтерактивних панелей, сенсорних столів, цифрових програм, адаптованих для дітей з ООП. Наприклад, додатки з візуальною підтримкою дозволяють дитині вибирати дії, повторювати слова, тренувати увагу та пам'ять. Однак використання цифрових засобів має бути дозованим, спрямованим на підтримку активної гри, а не її заміщення [33, с. 343].

Особливої уваги заслуговує впровадження тематичних ігрових тижнів, коли впродовж кількох днів педагог вибудовує всі види діяльності навколо єдиної теми: «Ферма», «Морська подорож», «Лікарня» тощо. Це сприяє глибшому зануренню дитини в сюжет, розвитку уяви, закріпленню словникового запасу та формуванню логічного мислення через повторення і розширення сценаріїв.

Доцільно використовувати візуальні сценарії ігор у вигляді карток, схем або фотографій. Це допомагає дітям з розладами спектра аутизму або інтелектуальними порушеннями краще розуміти послідовність дій, орієнтуватися в структурі гри, знижує тривожність перед новим етапом діяльності. Візуальні плани можна змінювати залежно від інтересів дитини, закріплювати на стендах чи в індивідуальних альбомах. Помітною є психоемоційна готовність дитини до гри, яка може варіюватися залежно від її стану здоров'я, настрою, втоми або перенавантаження. Педагогу доцільно щоденно проводити міні-спостереження або «емоційні скринінги» у вигляді простих питань чи спостережень, перш ніж запропонувати гру, аби скоригувати формат взаємодії за потребою.

Рекомендовано створювати ігрові зони-усамітнення – невеликі куточки із м'якими килимами, накидками або тентами, де дитина може тимчасово усамітнитися, заспокоїтися або пограти наодинці. Такі зони необхідні дітям із високою сенсорною чутливістю або емоційною нестабільністю, адже

забезпечують безпечне середовище для відновлення ресурсів. Ефективною формою роботи є ігрові міні-групи з фіксованим складом учасників, де діти взаємодіють регулярно. Це дозволяє формувати сталі стосунки, закріплювати навички спілкування, поступово ускладнювати ігрові завдання. Педагог у таких групах може виконувати роль модератора, коригувати дії дітей, забезпечувати підтримку тим, хто її потребує.

У межах інклюзивної освіти рекомендовано впроваджувати щоденники ігрового успіху, які заповнюються спільно з дитиною або її батьками. У них можна відмічати, що дитина зробила вперше (ініціювала гру, запропонувала правила, виконала роль), що їй сподобалося, які іграшки були улюбленими. Це підвищує мотивацію до гри, формує позитивний досвід.

Особливу роль відіграє рефлексія після гри – коротке обговорення з дитиною того, що відбулося у грі, що сподобалося, які емоції були пережиті. Це розвиває емоційний інтелект, формує здатність до самостереження. У разі, якщо дитина не володіє мовленням, можна використовувати картки із зображенням емоцій або предметів із гри.

Варто також розробляти індивідуальні ігрові маршрути, що враховують інтереси, рівень розвитку, тип ООП і потреби дитини. У таких маршрутах фіксується динаміка розвитку навичок гри, типові труднощі, ефективні прийоми, що були застосовані педагогом. Це дозволяє уникати рутинності та підвищує ефективність педагогічного супроводу. Насамкінець, методичні рекомендації мають містити положення про міждисциплінарну співпрацю. Педагог не може самостійно охопити всі аспекти розвитку дитини з ООП. Залучення логопеда, психолога, реабілітолога до створення ігрового контенту та планування занять дозволяє забезпечити повноцінний розвиток дитини в інклюзивному середовищі.

Методичні рекомендації для педагогів (див. додаток В):

– Організація структури гри. Для дітей з інтелектуальними порушеннями та РСА важлива чіткість і передбачуваність. Педагогові варто використовувати візуальні плани («картки дій», піктограми, фотографії), які

демонструють послідовність ігрових етапів. Це відповідає принципам програми «Розквіт», де ігрова діяльність структурується у вигляді зрозумілих кроків.

- Розвиток базових ігрових навичок. Для дітей з інтелектуальними порушеннями необхідно починати з простих маніпулятивних ігор (класифікація предметів, сортери, пазли), поступово переходячи до сюжетно-рольових. Для дітей з РСА важливим є моделювання гри дорослим та поступове залучення дитини до спільних дій.

- Зона найближчого розвитку. Педагог має спершу виконувати дію разом із дитиною, потім надавати підказки і лише згодом дозволяти їй діяти самостійно. Такий поетапний підхід забезпечує поступовий розвиток компетентності.

- Стимуляція комунікації. Використовуються короткі діалоги, картки PECS, жестова підтримка та візуальні підказки. У грі варто включати прості мовленнєві шаблони («Дай», «Візьми», «Я хочу...»), які дитина може наслідувати.

- Розвиток емоційної сфери. У програмі «Розквіт» передбачені спеціальні вправи на розпізнавання емоцій. У грі педагог може пропонувати картки із зображенням настрою, інсценізувати ситуації («Герой сумує – як йому допомогти?»), що сприяє формуванню емпатії.

- Адаптоване середовище. Для дітей з РСА важливе зниження сенсорного перевантаження: гра має відбуватися у спокійному просторі, з обмеженою кількістю подразників. Для дітей з інтелектуальними порушеннями варто використовувати великі, яскраві, але прості за функцією іграшки.

Рекомендації для батьків (див. додаток Г):

- Спільна гра щодня. Навіть 10–15 хвилин спільної гри вдома сприяють розвитку соціальних і комунікативних навичок. Батьки можуть повторювати знайомі ігрові сценарії з дитячого садка, закріплюючи матеріал.

- Використання візуальних підказок. Дітям з РСА варто показувати картинки або картки перед грою («Спочатку – машинка, потім – кубики»). Для дітей з інтелектуальними порушеннями доцільно демонструвати зразок дії.

- Емоційна підтримка. Позитивне підкріплення («Молодець!», обійми, смайлики, наліпки) стимулює дитину повторювати ігрові дії.
- Поступове ускладнення гри. Батькам важливо не вимагати відразу складних сюжетів. Якщо дитина кладе кубики один на один – це вже основа для майбутніх будівельних чи сюжетних ігор.
- Використання сильних сторін дитини. Якщо дитина з РСА має інтерес до певної теми (наприклад, поїзди), варто включати її у гру: «Потяг приїхав у магазин», «Потяг везе лікаря». Це розширює сценарій, не ламаючи інтересу.
- Ритуали гри. Для дітей із труднощами адаптації до змін корисно мати «ігровий початок» і «ігрове завершення» (пісенька, картка, жест). Це формує відчуття безпеки та допомагає уникати протестів.

Таким чином, рекомендації для педагогів і батьків у поєднанні з принципами програми «Розквіт» та методами спеціальної педагогіки сприяють формуванню передбачуваного, структурованого і водночас емоційно комфортного ігрового середовища. Це дозволяє дітям з інтелектуальними порушеннями та РСА поступово оволодівати ігровими навичками, розвивати комунікацію, уяву та соціальні компетентності.

ВИСНОВКИ

На підставі аналізу літературних джерел встановлено, що ігрова діяльність є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, що забезпечує розвиток когнітивних, емоційних, соціальних та моторних навичок. Для дітей з особливими освітніми потребами гра відіграє особливу роль, створюючи безпечне середовище для самовираження та адаптації до колективу. Встановлено, що сюжетно-рольові, творчі та ігри-експерименти сприяють розвитку комунікативних навичок, уяви та логічного мислення. Значна увага приділяється індивідуальному підходу, використанню адаптованих матеріалів і сенсорних технологій. Організація ігрової діяльності повинна враховувати психолого-педагогічні особливості кожної дитини та сприяти її успішній інтеграції в дитячий колектив. Роль дорослого у грі є визначальною для формування довірливих стосунків і підтримки мотивації дитини.

Проведене нами експериментальне дослідження дозволило отримати цілісне уявлення про специфіку ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП).

За результатами опитування та спостережень встановлено, що 60% дітей з ООП проявляють низьку самостійну ініціативу в грі, ще 25% потребують постійної участі дорослого, і лише 15% здатні ініціювати гру самостійно. Це свідчить про високий рівень залежності ігрової активності від підтримки ззовні.

Найбільш поширеними формами гри є сенсорні (60%), ігри з конструктором (50%) та предметно-маніпулятивна діяльність (40%), що свідчить про домінування дійового рівня гри. Лише 20% дітей залучені до сюжетно-рольових ігор, що вказує на недостатній рівень розвитку символічного мислення та соціального сценарію.

У 70% випадків вихователі відзначали труднощі з прийняттям ролей і підтримкою сюжету. Переважні форми участі в грі – парна (50%) або індивідуальна (40%), що зумовлює потребу у спеціальному педагогічному супроводі для переходу до групових форматів. Зміна ігрових умов викликала

негативну або насторожену реакцію у 80% дітей, тоді як лише 20% реагували позитивно, що засвідчує ригідність поведінки та низьку адаптивність.

Рівень мовленнєвої активності в ігрових ситуаціях також виявився зниженим: 30% дітей спілкуються переважно вербально, ще 40% комбінують мову з жестами, а 30% використовують лише невербальні засоби комунікації. У 20% випадків вербальна взаємодія була повністю відсутня. Це підтверджує, що гра є ключовим середовищем для стимуляції мовлення.

Емоційне включення до гри у 50% дітей оцінено як середнє, 30% демонстрували високий рівень емоційної реакції, а 20% – залишалися емоційно байдужими.

Символічна гра проявлялася лише у 30% дошкільників. Водночас найбільш розвиненою навичкою було наслідування ігрових дій (середній бал 3,2 з 4), тоді як дотримання правил (2,1), прийняття ролі (2,4) і підтримка сюжету (2,2) залишалися на недостатньому рівні. Це визначає потребу в структурованій роботі над ігровими навичками з використанням повторюваних сценаріїв, мовленнєвих моделей і педагогічного супроводу.

Вивчення зовнішніх умов засвідчило, що 60% педагогів назвали відсутність адаптованих іграшок як один із ключових бар'єрів для повноцінного включення дітей з ООП, 50% – нестачу спеціально облаштованого простору для гри, 40% – недостатній супровід у групах, а 30% – велику кількість дітей у групі, що ускладнює індивідуальну роботу.

У сфері сімейної взаємодії встановлено, що лише 25% батьків регулярно граються з дитиною, 45% – іноді, а 30% – майже не беруть участі. Понад 50% зазначили, що дитина віддає перевагу цифровим пристроям, що знижує якість ігрової взаємодії.

За оцінками вихователів, 80% дітей краще залучаються до гри за умов участі дорослого, а потім поступово переходять до самостійної діяльності.

Серед засобів, які найефективніше стимулюють інтерес, на першому місці музичні й звукові іграшки (70%), великі сенсорні предмети (60%) та настільні візуальні ігри (50%).

Отримані результати підтверджують, що ігрова діяльність у дошкільників з ООП має високий потенціал розвитку, проте реалізується повноцінно лише за умови спеціально організованого середовища, професійного супроводу з боку педагога, методичної підтримки та активної участі батьків.

Виявлено, що 65% дітей не здатні самостійно створити сюжет гри, 50% не дотримуються правил, а 45% уникають спільної взаємодії. Такі результати свідчать про потребу у впровадженні структурованих форм гри, впорядкованих ігрових ритуалів, візуальних схем і емоційної підтримки.

Ефективними формами підтримки визначено поетапне включення дорослого, ігрові стартові фрази, сценарні картки, моделювання емоцій, використання піктограм і візуального планування. Водночас інтеграція ігор із різних освітніх ліній, створення індивідуальних ігрових маршрутів і залучення спеціалістів (логопеда, психолога, асистента) підвищують результативність корекційно-розвивальної роботи.

Специфічні особливості ігрової діяльності дітей з ООП визначаються типом порушень психофізичного розвитку і потребують диференційованого підходу: для дітей із мовленнєвими порушеннями – стимуляція вербальної активності; для дітей із інтелектуальними порушеннями – структуровані сценарії та поступове освоєння правил гри; для дітей із РСА та порушеннями опорно-рухового апарату – передбачуваність, візуальні підказки та підтримка дорослого під час гри.

Найвагомішим результатом дослідження стало формування прикладних методичних рекомендацій. Запропоновано організацію адаптованого простору з чіткими візуальними межами, ритуалами початку та завершення гри, чергуванням типів гри протягом дня. Для розвитку мовлення рекомендовано використовувати ігрові фрази-моделі, піктограми, картки PECS, короткі діалоги з повтором. Педагогу пропонується працювати за принципом «зони найближчого розвитку»: спочатку дія виконується спільно з дорослим, потім за підказкою, згодом – самостійно. Для емоційного розвитку запропоновано ігри на розпізнавання міміки, інсценізації, картки емоцій, «скриньки настрою». Для

зниження сенсорного перенавантаження – гра в ізолюваному куточку або з використанням дозованих стимулів (звук, колір, фактура). Рекомендовано створення індивідуальних ігрових карт і щоденників ігрового успіху, а також мікрогрупових форматів із постійним складом дітей.

З огляду на низький рівень компетентності батьків у питаннях ігрової діяльності дошкільників, запропоновано систему інформування через індивідуальні консультації, спільні ігри, буклети та рекомендації. В окремому блоці представлено приклади інтеграції гри з освітніми компонентами (мовлення, логіка, моторика, соціалізація), що дозволяє включити гру до загальної освітньої стратегії інклюзивної групи. Практична цінність рекомендацій підтверджується тим, що вони ґрунтуються не на загальних теоретичних міркуваннях, а безпосередньо на діагностованих труднощах, зафіксованих у 20 дітей з різними нозологіями.

Усі ці заходи спрямовані на створення передбачуваного ігрового середовища, де дитина з ООП здатна проявити активність, комунікативні наміри та творчий потенціал.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективними напрямками її дослідження вважаємо вивчення впливу різних форм педагогічного супроводу на розвиток ігрових навичок дітей з ООП, розробку адаптованих ігрових програм для різних категорій порушень психофізичного розвитку, а також інтеграцію ігор із навчальними та корекційними компонентами для підвищення їх ефективності. Важливим є також дослідження ролі батьків у формуванні ігрової компетентності та розробка методичних рекомендацій щодо стимулювання сюжетно-рольової та символічної гри в домашніх умовах.