

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У
ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття рівня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти 213М групи
Даніелян Лілія Разміківна
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової)
Програми Спеціальна освіта.
Олігофренопедагогіка
Керівник: к.пед.н., професорка Пермінова Л.А.
Консультант: к.психол.н., доцентка Ляшко В.В.
Рецензент: к. біол. н., доцентка Васильєва Н. О.

Івано-Франківськ – 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методологічні основи з розвитку дитини з ООП в інклюзивному просторі.....	9
1.1. Характеристика поняття «інтелектуальні порушення», «діти з особливими освітніми потребами» в психолого-педагогічній та спеціальній літературі.....	9
1.2. Дитина з ООП в інклюзивному просторі.....	16
1.3. Особливості розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями	25
1.3.1. Рухова активність.....	30
1.3.2. Загальна моторика.....	33
1.3.3. Дрібна моторика рук.....	37
1.4. Диференціальний аналіз інклюзивної освіти в Нідерландах та в Україні.....	43
РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження рівня сформованості дрібної моторики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	55
2.1. Організація та проведення експериментального дослідження. Методика дослідження.....	55
2.2. Результати дослідження та їх аналіз.....	61
РОЗДІЛ 3. Методологічні засади формування дрібної моторики рук в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями.....	67
3.1. Впровадження тренувальних вправ з розвитку дрібної моторики на етапі формувального експерименту.....	67
3.2. Завдання з розвитку зоро-рухової координації.....	76
ВИСНОВКИ.....	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86

ДОДАТКИ	93
Додаток А.....	93
Додаток Б.....	95
Додаток В.....	97

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ООП – Особливі освітні потреби

ІРЦ – Інклюзивно-ресурсний центр

ВСТУП

Актуальність проблеми. На сьогоднішній час ми можемо спостерігати значне збільшення дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, а саме із типом психічних та інтелектуальних порушень.

Моторика – це одна з вищих психічних функцій. Науковці вважають, якщо присутнє порушення моторики, тоді це може спричинити ряд інших порушень, які здатні сильно ускладнити життя, соціальну адаптацію та розвиток дитини.

У дітей з особливими освітніми потребами та інтелектуальними порушеннями часто можна спостерігати порушення у довільній регуляції, координації, чіткості та мимовільності рухів. Проте у цих дітей найбільше зазнає затримки розвитку дрібна моторика, про що вказується в літературних джерелах.

Розвиток дитини на етапі першого циклу освіти початкової школи та її підготовка до подальшого шкільного навчання є однією з основних спільних проблем батьків і педагогів. Педагогічна теорія і практика містять у собі різні методи, методики і прийоми для розв'язання тих чи інших завдань. Одним із основних практичних методів вирішення майже усіх проблем є розвиток дрібної моторики та покращення координації рухів у дітей молодшого шкільного віку.

Доволі часто питання про розвиток дрібної моторики в учнів початкової школи з особливими освітніми потребами розглядалося і досліджувалося психологами та педагогами:

- розкривали тему дітей з порушеннями в психофізичному розвитку: Гері В. В. [1], Жернова Н. О. [6], Кирилова Л. Т. [7], Колупаєва А. А. [10; 11], Пилєва О. В. [20];
- про дрібну моторику рук досліджували: Вийбер Н. П. [19], Гладун А. І. [2], Коваленко О. М. [8], Павленко Ю. Г. [19], Федорченко О. С. [24], Ходорчук Л. П. [25];

- укладали та розробляли вправи з розвитку дрібної моторики: Дичківська І. М. [3], Коваль В. В. [9], Коропатницька О. В. [13], Ліхницька Л. М. [18], Старовойт Л. В. [18].

Отже, актуальність даної теми поширена через необхідність систематичного розвитку та вдосконалення дрібної моторики в учнів початкової школи інтелектуальними порушеннями під час навчального процесу, за допомогою різних прийомів, засобів та методів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами: дослідження кваліфікаційної роботи виконані відповідно до напряму науково-дослідної роботи кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» № 0119U101727 від 22.11.2019 р.

Мета дослідження – дослідження рівня дрібної моторики учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, розробка методів та прийомів її корекції в інклюзивному освітньому просторі.

Завдання дослідження:

- проаналізувати психолого-педагогічну літературу з теми особливостей розвитку дрібної моторики першокласників з ООП;
- розкрити суть поняття «діти з особливими освітніми потребами» та особливості їх розвитку в психолого-педагогічній та спеціальній літературі;
- описати методи і прийоми розвитку дрібної моторики в учнів першого класу з інтелектуальними порушеннями;
- провести експериментальне дослідження щодо визначення рівнів розвитку дрібної моторики в дітей з інтелектуальними порушеннями;
- складання корекційної програми для розвитку дрібної моторики у дітей з легким ступенем інтелектуального порушення.

Об'єкт дослідження є процес розвитку дрібної моторики дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку

Предмет дослідження – методи і прийоми корекції дрібної моторики першокласників з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному просторі.

Методи дослідження: пошук та аналіз теоретичної інформації, узагальнення; проведення експериментального дослідження за допомогою методики «стіна», методики «Чарівні Ножиці», методики «Пальці», методики «Ліс» і «Кораблик», математична обробка отриманих результатів та їх узагальнення.

Наукова новизна одержаних результатів: розроблено корекційно-розвиткову програму для розвитку дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами та доведено її ефективність під час проведення експериментального дослідження.

Практичне значення одержаних результатів: розроблену корекційно-розвиткову програму можуть використовувати педагоги-дефектологи, асистенти педагога та дітини під час роботи з розвитком дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами.

Апробація результатів дослідження відбувалася на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України», Херсонський державний університет 23-24 березня 2023 року.

Публікації: результати дослідження висвітлено у статті: Особливості розвитку дрібної моторики у першокласників з особливими освітніми потребами. Збірник Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України», Херсонський державний університет 23-24 березня 2023 року С.200-205.

Структура роботи складається із змісту, основної частини, яка поділяється на три розділи, висновків, а також списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи - 92 сторінок, основна робота - 85 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ООП

1.1 Характеристика поняття «інтелектуальні порушення», «діти з особливими освітніми потребами» в психолого-педагогічній та спеціальній літературі

Розвиток сучасного суспільства сприяє активному поширенню поваги до людей із нетиповими зовнішніми (фізичними) та внутрішніми (психологічними) ознаками, встановлює принципи солідарності, толерантності та безпеки, що надають захист та повноцінне інтегрування у соціум усіх верств населення, першочергово – осіб, що мають обмежені можливості здоров'я.

Це закладено в головній меті соціального розвитку, а саме створення «суспільства для всіх».

Адаптація та включення осіб з обмеженими можливостями, а саме з інтелектуальними порушеннями, в суспільство розпочинається ще з народження та триває протягом усього життя. Так, сьогодні у дошкільних та шкільних навчальних закладах мають право навчатися діти з інвалідністю або діти з особливими освітніми потребами.

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» діти (учні) з особливими освітніми потребами – це ті діти, у яких присутні недоліки у фізичному та (або) психологічному розвитку, що є підтвердженими психолого-медико-педагогічною комісією та створюють перешкоди щодо отримання освіти без впровадження спеціальних умов [28].

Отже, дитина з особливими освітніми потребами має особливості в фізичному або інтелектуальному розвитку, які перешкоджають її перебуванню у суспільстві та нормальній життєдіяльності. Обмеження можуть виникати у психологічних, фізіологічних або сенсорних можливостях дитини [28].

Поняття «діти з особливими потребами» впроваджений у використання в психолого-педагогічну літературу недавно. До цього осіб з порушеннями психічного та фізичного розвитку прийнято було називати інвалідами.

Але, варто пам'ятати, що з 2018 року слово «інвалід» було вилучено з усіх законів та законодавчих актів України і тепер, якщо людина навмисне вживає це слово, тоді її можуть покарати за скоєння адміністративного правопорушення.

На думку педагогині Цимбал-Слатвінської С. В., діти з особливими освітніми потребами - це група дітей, які мають або систематично відчують значні труднощі в процесі засвоєння матеріалу освітніх програм через різні біологічні та соціальні причини [36, с. 4-5].

Тобто, до таких дітей ми також можемо віднести:

- дітей з інвалідністю;
- діти-мігранти та діти-біженці;
- діти з неблагополучних та малозабезпечених сімей;
- діти, що належать до етнічних, релігійних, а також мовних меншин;
- діти із захворюваннями ВІЛ/СНІД;
- безпритульні діти та діти-сироти [40].

Це означає, що будь-яка дитина, яка на певний період часу пропустила освітній процес через хворобу чи інші причини, на якийсь час теж може стати дитиною з особливими освітніми потребами. Адже в цьому випадку вона не встигає за затвердженим навчальним планом і має потребу в додатковому часі, щоб наздогнати однокласників.

Труднощі, які можуть відчувати ці діти у процесі навчання, можуть бути спричинені недоліками в таких психологічних аспектах як: увага, сприйняття, емоційно-вольова регуляція, самоконтроль, низький рівень навчально-пізнавальної та загальної мотивації, пасивність (слабкість регуляційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності).

Також, вони можуть виникати як наслідок недорозвинення окремих психічних процесів, такі як: сприйняття, пам'ять, мислення, мовлення, моторика (недостатня координація рухів), у результаті чого ми можемо спостерігати в дитини:

- низький рівень працездатності;
- обмежений або недостатній запас знань, досвіду й уявлень про навколишнє середовище та самих себе;
- повна або часткова несформованість операційних компонентів навчально-пізнавальної діяльності.

Сурдопедагог Володимир Шевченко виділяє категорії освітніх труднощів (Таблиця 1.1) [38].

Таблиця 1.1

Категорії освітніх труднощів та їх характеристика

Тип труднощів	Характеристика
Інтелектуальні	Полягають в обмеженому функціонуванні різного рівня прояву передумов інтелектуального розвитку (пам'яті, увазі, мисленню, мовленню, вольовим процесам, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності узагальнювати, абстрагувати, міркувати, продукувати думки та ідеї, судження, здатності робити певні висновки тощо), засобах інтелекту (набуті знання, уміння, навички).
Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві)	Полягають в обмеженому функціонуванні різного рівня прояву слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій (характеристика голосу, розрізнення різних звуків мовлення на слух, перебігу читання, письма, комунікації, використання словникового запасу і граматики тощо).

Продовження табл. 1.1

Фізичні	Полягають в обмеженому функціонуванні різного рівня прояву будь-яких зовнішніх або внутрішніх органів та кінцівок дитячого організму.
Навчальні	Полягають в обмеженому або індивідуальному перебігу діяльності довільного виду різного рівня прояву (писемного виду діяльності, читання, математичних дій і т.д.). Довільна діяльність – це цілеспрямований вид діяльності, який керується та контролюється свідомістю.
Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі) або соціокультурні (взаємодія з представниками окремих культурних осередків, отримання будь-якої інформації засобами невербальної мови тощо).	Полягають в наявності бар'єрів на шляху до формування та розвитку умінь та навичок пристосування до умов соціального середовища, засвоєння стабільних соціальних умов, інтеграції у соціальні групи, прояву рольової пластичності поведінки, прийняття норм, правил і цінностей нового соціального середовища тощо.

Виявлені бар'єри можуть виступати у якості фактора переведення певних особливостей розвитку дитини до статусу особливих освітніх потреб, що повинні впливати на форми надання освітніх послуг закладом освіти, а це означає пристосування освітнього середовища до стану розвитку дитини.

Діти, які мають обмежені можливості здоров'я та навчаються в системі загальної та спеціальної освіти, можуть мати порушення з боку інтелекту або різних аналізаторів: слух, зір, мовлення, рухова сфера.

У таких дітей присутні відхилення від встановлених норм у функціонуванні центральної нервової системи, які негативно впливають на шкільну та соціальну адаптацію дитини.

Педагоги та психологи першочергово відзначають у дітей цієї групи недостатньо сформовану готовність до школи в основних її аспектах: інтелектуальна, емоційна й соціальна.

Категорія дітей з особливими освітніми потребами досить різноманітна і кожна з них була досліджена педагогами, психологами, логопедами:

Лапшином В. І. , Липою В. А. , Маллером А. Р. , Синьовим В. М. та іншими науковцями.

Узагальнив класифікацію порушень фізичного та психологічного здоров'я Лебединський В. В. (Таблиця 1.2) [36, с. 3].

Таблиця 1.2

Класифікація порушень за Лебединським В. В.

Критерії порушення	Варіант порушення	Типовий приклад
Ретардація (запізнювання або призупинення) всіх сторін психічного розвитку або переважно окремих компонентів	1) недорозвинення: характерне раннє ураження, коли наявна незрілість мозку	олігофренія, алалія
	2) затримка розвитку: характерне вповільнення темпу формування та розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер з їх систематичною, але тимчасовою їх фіксацією на ранніх вікових етапах	затримка психічного розвитку, загальне недорозвинення мовлення
Випадання окремих психічних функцій	3) пошкоджений розвиток: характерний більш пізній (після 2–3 років) патологічний вплив на мозок, коли велика частина мозкових систем уже сформована	органічна деменція, афазія
	4) дефіцитарний розвиток, пов'язаний з важкими порушеннями аналізаторів	порушення зору, слуху, мовлення, опорнорухового апарату
Асинхронія (нерівномірність) розвитку	5) спотворений розвиток: характерне порушення послідовності процесу формування психічних функцій	ранній дитячий аутизм, шизофренія
	6) дисгармонійний розвиток: диспропорційність психіки в її емоційно-вольовій сфері	психопатія і порушення поведінки

Причини виникнення порушення у дітей можуть бути:

- вродженими, обумовленими генетично або бути наслідками травм в перинатальний, родовий та післяпологовий період;
- через стійкі зміни здоров'я під час період росту дітей або з'явитися під час або в наслідок захворювання, травми, важких психічних переживань.

Також фізичні та психологічні порушення можуть мати:

- хронічний характер. У такому випадку батьки повинні систематично вживати всі способи для того, щоб навчити дитину жити з обмеженнями, сформувати вміння пристосуватися до наявного дефекту і самостійно або з частковою допомогою справлятися з ним;
- тимчасовий характер. Такі порушення можуть повністю або частково усуватися за допомогою правильно та індивідуально підібраній корекційній програмі і після цього, дитина має можливість повернутися до самостійного навчання та звичайного способу життя [36].

Діти з особливими освітніми потребами – це не завжди діти з інвалідністю, попри те, що ці два поняття тісно пов'язані та часто перетинаються між собою.

Для того, щоб дитина з інтелектуальними порушеннями отримувала знання, адміністрації та педагоги навчальних закладів створюють для них особливі освітні умови та підтримку відповідно до висновку комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, яка має бути надана інклюзивно-ресурсним центром (ІРЦ), та заяви одного з батьків, опікунів чи інших законних представників дитини.

У Таблиці 1.3 представляємо рівні підтримки дітей з інтелектуальними порушеннями, за Шевченком Ю. В. відповідно до наявних категорій [38].

Таблиця 1.3

Рівні підтримки дітей з особливими освітніми потребами

Категорія	Характеристика рівня підтримки
Діти з I ступенем прояву труднощів (незначні)	Вихователь-методист, корекційний педагог, логопед, психолог надають дитині консультативну допомогу під час освітнього процесу та надають за потреби логопедичні послуги. Такі діти не потребують надання асистента, а також спеціально адаптованої або модифікованої навчальної програми.
Діти, з II ступенем прояву труднощів (труднощі легкого ступеня прояву).	У такої дитини є потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної та логопедичної оцінки її розвитку в ІРЦ, створення спеціального освітнього середовища, можуть бути потреби у допоміжних методах та засобах навчання або додатковій підтримці, адаптації змісту навчання, методичній підтримці та консультації усіх учасників освітньо-виховного процесу фахівцями ІРЦ та іншими.

Продовження табл. 1.3

Діти з III ступенем прояву труднощів (труднощі помірного ступеня прояву).	Все те саме, що і в II ступені, але додаються: асистент вчителя та дитини, відповідно до потреби дитини; заняття з розвитку слухового та зорового сприймання, альтернативної комунікації, соціально-побутового орієнтування тощо.
Діти з IV ступенем прояву труднощів (труднощі тяжкого ступеня прояву).	Безпосередньо надається асистент вчителя, також є потреба у постійній присутності асистента дитини. Ще присутня потреба у адаптації або модифікації змісту навчання, використання спеціально підібраних методів, технологій та прийомів.
Діти з V ступенем прояву труднощів (труднощі найтяжчого ступеня прояву).	Присутня потреба у модифікації змісту навчання, у допомозі асистента вчителя та асистента дитини, у корекційно-розвиткових заняттях до 8 разів на тиждень, навчанні за модифікованим розкладом.

Для кожного з перелічених рівнів підтримки важливим компонентом є облаштування освітнього середовища:

- універсальний дизайн;
- облаштування ресурсної кімнати;
- розумне пристосування;
- адаптоване місце навчання та можлива закупівля індивідуальних засобів навчання.

Також до особливих освітніх умов можна віднести наявність фахівців, які:

- здатні розуміти проблеми дітей для того, щоб психологічно їх поєднати;
- можуть надати належну психолого-педагогічну допомогу кожній дитині у групі, яка цього потребує;
- вміють розробляти корекційно-розвивальні програми навчання відповідно до потреб дитини;

- здатні забезпечувати охоронно-педагогічний режим;
- намагаються поєднати навчально-пізнавальний процес з підтримувальним (корекційним) лікуванням;
- застосовують спеціально призначені корекційні методи під час навчання й виховання та ін.;
- створюють спеціальні умови, які дозволяють дитині здобувати дошкільну та шкільну освіту, обов'язково враховуючи її індивідуальні та особистісні якості, проте незалежно до обмежених можливостей її здоров'я [2; 5; 33].

Отже, для дитини з інтелектуальними порушеннями, необхідно створювати спеціальні умови для ефективного засвоєння освітніх програм з урахуванням її індивідуальних особливостей та встановлених фізичних, психологічних або соціальних обмежень, що дозволяють набувати стійких навичок соціальної адаптації та самостійно реалізовувати власну життєву спроможність.

1.2. Дитина з ООП в інклюзивному просторі

Згідно з дослідженнями Шевченко Ю. В., інклюзивна освіта являється гнучкою, індивідуалізованою системою навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання [37].

Інклюзивна освіта є вкрай актуальною сьогодні, адже згідно з даними 2018 року в Україні проживали 7,6 млн дітей, з них:

- 37,7 тис. – це діти які здобувають освіту у спеціальних закладах загальної середньої освіти;
- 15,8 тис. – у санаторних школах;
- 11,8 тис. – залучені до інклюзивного навчання у звичайних загальноосвітніх школах [27, с. 11].

В основу інклюзивного навчання входить право людини на освіту, яке було проголошеним ООН в 1948 р. у Загальній декларації людини. Принципом інклюзивної освіти є те, що звичайні загальноосвітні школи зобов'язані залучати до освітнього процесу усіх дітей не зважаючи на їх фізичний, інтелектуальний, емоційний, соціальний, лінгвістичний або інший стан та створити для них умови з урахуванням педагогічних методів, які першочергово орієнтовані на потреби дітей.

Варто зазначити, що інклюзивна освіта не має на меті зробити усіх людей однаковими, навпаки вона передбачає створення рівних умов для всіх дітей з особливими освітніми потребами, які будуть сприяти їх успіху під час освітнього процесу та протягом усього життя [27, с. 13].

В основі впровадження інклюзивної освіти лежить ідея приймати індивідуальні особливості кожної дитини. Враховуючи цю ідею, школи повинні створювати такі умови, щоб задовольнити особливі потреби кожного учня та сприяти їх активній самостійній навчально-пізнавальній та творчій діяльності.

Доказовою базою того, що кожен здатен здобувати освіту є інклюзивні школи, які керуються твердженнями, що:

- нормальний розвиток це ще не «норма»;
- потрібно враховувати потреби та індивідуальність усіх дітей;
- кожен повинен відчувати свою причетність та свою затребуваність кимось або чимось;
- основною метою є допомагати дітям розвиватися та реалізовуватися у суспільстві незалежно від наявних здібностей та можливостей.

Такі школи є прикладом боротьби проти дискримінації, підтримки позитивної атмосфери у громадах, формування інклюзивного суспільства та надання реальної освіти усім, хто її потребує.

До основних завдань інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами, а особливо з інтелектуальними порушеннями, освіти відповідного рівня у середовищі однокласників з нормо типовим розвитком згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти;
- реалізувати принцип «вчитися жити разом», який реалізовує принципи гуманістичної педагогіки;
- забезпечувати різнобічний розвиток дітей, реалізовувати їх здібності та таланти;
- створити освітньо-корекційне середовище для того, щоб задовольняти освітні потреби учнів із особливостями у психофізичному розвитку;
- створити позитивний мікроклімат в загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формувати активне міжособистісне спілкування дітей із особливими освітніми потребами з однолітками;
- забезпечувати диференційований психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними та іншими видами порушень;
- надавати консультативну допомогу сім'ям, у яких проживають діти з інтелектуальними порушеннями, залучати батьків до процесу розробки індивідуальних планів та програм навчання [30].

Інклюзивна освіта керується певними принципами:

- індивідуальності – опора на особливості фізичного та психологічного розвитку кожної дитини, а також врахування її соціального статусу;
- доступності – освіта має бути доступною для усіх, хто бажає її здобути, незважаючи на види у порушенні здоров'я, соціального статусу, національності тощо. Також цей принцип гарантує, що нові знання будуть подані дитині так, щоб вона їх засвоїла;

- диференціації, тобто навчання може бути побудоване відповідно до індивідуальних потреб дитини, це означає, що при потребі, для дитини з інтелектуальними порушеннями можуть сформувати індивідуальний план навчання;
- наочності – супровід нових знань наочними матеріалами (ілюстрації, демонстрація відео тощо) для закріплення знань на усіх сенсорних рівнях;
- зв'язку з життям – знання подаються так, щоб дитина засвоївши їх мала можливість їх використати у реальному житті;
- науковості – нова інформація є підтвердженою, закріпленою фактами;
- свідомості – дитина розуміє для чого потрібні ці знання, щоб пізніше їх застосувати у будь-якій життєвій ситуації;
- творчої активності – прояви креативного мислення, нових ідей, мотивація до відкриття нового;
- систематичності та міцності знань;
- позитивних емоцій;
- виховного, розвивального й корекційного характеру [30].

Також інклюзивне навчання має ряд спеціальних принципів:

- максимальна доступність, з розробкою адекватних для учнів цілей і завдань;
- орієнтація на потреби кожного учня згідно програмою навчання;
- збільшення участі кожного школяра в учіннєвій діяльності;
- прийняття та повага індивідуальних особливостей навчання;
- створення умов для підвищення успішності кожного учня [30].

Згідно з дослідженнями Шевченко Ю. В. процес інклюзивної освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями являється незворотнім процесом розвитку сучасного суспільства та його гуманістичних цінностей.

На думку дослідника цей процес можна вважати повноцінним у тому випадку, коли реалізовані три важливі умови:

- навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами відбувається з врахуванням її особливих освітніх потреб та фізичного, психологічного розвитку;
- дитина має змогу відвідувати навчальний заклад, водночас проживаючи в сім'ї, а батьки – виховувати власну дитину;
- дитина оточена широким колом спілкування (батьки, родичі, знайомі) та має високий рівень соціальної адаптації [38, с.4].

В порівнянні з інтеграцією, яка зазначає, що дитина має адаптуватися до встановлених вимог освітньої системи, інклюзивне навчання наголошує на адаптації саме освітньої системи до особливих потреб та особливостей дитини.

Інклюзивна освіта має ряд функцій, які реалізують її мету та ідею:

- **Правова** - характеризується забезпеченням прав дітей з інтелектуальними порушеннями на освіту в умовах звичайних загальноосвітніх закладів відповідно до місця проживання дитини; попереджує та протистоїть виключенням в освіті; виявленням й усуненням причин, які є перешкодою для реалізації права дитини з особливими освітніми потребами на освіту за умов рівності та доступності.
- **Соціалізації** - характеризується засвоєнням дітьми з особливими освітніми потребами великого обсягу цінностей, очікувань та соціальних ролей, які формують повсякденне життя людей, а також тих цінностей, які пропагує заклад освіти; формуванням особистості дитини на основі засвоєних нею знань, умінь, навичок, культурної спадщини, що накопичені соціумом; включенням дітей з інтелектуальними порушеннями у соціокультурне середовище класу, освітнього закладу, громади, держави.
- **Виховна** - характеризується формуванням позитивного та толерантного ставлення суспільства до людей з особливими освітніми

потребами як до рівних, створенням соціокультурного середовища; формуванням у дітей з інтелектуальними порушеннями самоповаги та гідності, їх усвідомленням того, що вони являються повноцінними членами суспільства.

- Освітня - характеризується засвоєнням комплексу знань, умінь та навичок дітьми з інтелектуальними порушеннями, які є необхідними для розвитку особистого потенціалу та подальшої позитивної інтеграції у суспільство.

- Економічна - характеризується підготовкою осіб з інтелектуальними порушеннями до трудової діяльності, розвитку та використання їхнього сформованого потенціалу на ринку праці; зменшення кількості тих громадян, яких соціально забезпечує держава [27, с. 13].

Інклюзивне навчання має власні форми реалізації як:

- повна інтеграція.

Характеризується включенням дітей з інтелектуальними порушеннями відповідно до вікових особливостей по 1-3 особи до звичайних класів загальноосвітнього навчального закладу, які психологічно готові до спільного навчання із здоровими однокласниками та мають відповідний психофізичний розвиток;

- комбінована інтеграція.

Характеризується включенням дітей з порушеннями у психофізичному розвитку відповідно до вікових особливостей по 1-3 особи до звичайних класів загальноосвітнього навчального закладу, які мають близький до норми рівень психофізичного розвитку; під час процесу навчання вони постійно потребують допомоги від вчителя-дефектолога або асистента вчителя;

- часткова інтеграція.

Характеризується включенням дітей з інтелектуальними порушеннями до загальноосвітніх класів по 1-3 особи лише на частину дня, які не мають

змоги разом зі здоровими однолітками засвоювати основні навчальні положення освітнього стандарту;

- тимчасова інтеграція.

Характеризується об'єднанням дітей з інтелектуальними порушеннями зі здоровими однолітками приблизно 2-4 рази в місяць для того, щоб проводити спільні виховні заходи [30].

Повна і комбінована форми інтеграції переважно впроваджується з дітьми, у яких присутній високий рівень психофізичного та мовленнєвого розвитку; часткова і тимчасова – низький рівень розвитку та його порушення.

Педагогиня Невмежицька Т. вказує, що навчальний процес дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається завдяки:

- адаптації навчальних програм;
- адаптації методів та форм навчально-пізнавального процесу;
- співпраці з фахівцями, які надають спеціальні освітні послуги;
- залученням до навчального процесу батькам;
- використанням інформаційно-комунікативних технологій [23].

Також варто згадати і дослідження Козіброди Л. В., яка у своїх працях описує різні моделі організації інклюзивної освіти. Вона вважає, що ці моделі є важливим засобом для організації та вдосконалення навчально-пізнавального процесу в інклюзивному середовищі. Так, дослідниця у своїх роботах виділяє такі типи моделей:

1. На основі міжнародного досвіду: одностороння, двостороння та багатостороння.

2. За тривалістю включення дітей з інтелектуальними порушеннями: часткова, тимчасова, повна, комбінована та зворотна.

3. Відносно особливостей організації навчального-пізнавального процесу на рівні окремого закладу освіти або класу:

- модель «навчання у звичайному класі»;
- корекційна модель або модель «ресурсної кімнати»;

- модель соціальної інтеграції;
- модель командної роботи та стратегії [11].

Варто розглянути складові моделі інклюзивної освіти за Лавріненко Л. І.: командний підхід, задоволення індивідуальних потреб дітей, співпраця з батьками, створення сприятливої сфери в дитячому колективі [18].

Для того, щоб успішно реалізувати моделі інклюзивної освіти повинна бути ефективна співпраця педагогів, відповідних фахівців, лікарів, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дитини є основними помічниками та партнерами батьків та вчителів.

До характерних рис командної роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями належать:

- питання щодо підбору методів роботи з дитиною завжди приймаються колективно;
- кожен член команди несе відповідальність за прийняті рішення, так сформована колективна відповідальність за результати;
- батьки є рівноправними членами команди;
- усі члени команди мають рівні права та обов'язки і вважаються однаково важливими;
- знання, вміння та навички педагогів-предметників інтегруються в процесі розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною;
- задоволення індивідуальних потреб життя в суспільстві.

До складової інклюзивної освіти, , відносять:

- розробку індивідуального навчального плану та реалізації завдань, що у них прописані;
- проведення необхідного процесу адаптацій та модифікацій.

Індивідуальний навчальний план – це документ, у якому міститься детальна інформація про дитину та послуги, які вона повинна отримувати відповідно з врахуванням її потреб.

Цей документ розробляє команда педагогів і фахівців та, водночас, він об'єднує спільні зусилля дорослих з метою розробити комплексну програму роботи з дитиною і у ньому визначено, які саме послуги буде надавати той, чи інший фахівець.

Для того, щоб досягти успіху, отримати позитивні результати та задовольнити різні потреби учнів, що зумовлені їхніми можливостями та здібностями, рівнем фізичного та психічного розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагоги повинні систематично змінювати методи, засоби та прийоми навчання, навчальне середовище, дидактичні матеріали тощо.

Ці зміни або пристосування до освітніх потреб учнів з інтелектуальними порушеннями відбуваються за допомогою адаптації або модифікації.

Адаптація – здатна змінювати характер навчання, проте не змінє зміст або понятійну складову навчального завдання. Це процес або результат процесу, яким передбачається гармонійне задоволення потреб дитини, створення позитивних умов для її здорового та щасливого життя в суспільстві [18].

Модифікації навчання – здатна змінювати характер навчання, а також зміст або понятійну складову навчального завдання.

Отже, здобуття освіти в умовах інклюзивного середовища – це той чинник, який дозволяє дітям з проявами інтелектуальних порушень, з самого початку стати членом шкільної системи та спеціально не адаптуватися до неї, тобто успішно соціалізуватися, що проявляється в таких сприятливих умовах як: толерантне ставлення, доброзичлива атмосфера, індивідуальний підхід, співпраця з корекційними педагогами та спільна діяльність.

1.3. Особливості розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями

В молодшому шкільному віці багато дітей з особливими освітніми потребами, з якими не проводили спеціальні довготривалі, цілеспрямовані корекційні практики, не мають можливості самостійно вдягнутися та роздягнутися, застібнути блискавку чи гудзик, правильно скласти свої речі чи зав'язати шнурівки.

Наприклад у дітей з інтелектуальними порушеннями ми можемо спостерігати невправні рухи під час стрибків, бігу, ходьби чи будь-якої практичної діяльності. Вони можуть ходити шаркаючи підшвами взуття, розливати воду під час пиття чи ллють її дуже швидко і незграбно [8].

Їх письмові роботи або малюнки можуть бути виконані нетвердими та кривими лініями, а також можуть дуже віддалено нагадувати контур предмета – це може бути ознакою слабого розвитку моторики.

Також в деяких дітей початкової школи з інтелектуальними порушеннями відчуття та сприйняття предметів та явищ навколишнього світу формуються повільно та з великою кількістю недоліків й особливостей, що може негативно впливати на весь психічний розвиток особистості дитини.

Отже те, що здорові діти мають можливість сприймати одразу, діти з інтелектуальними порушеннями сприймають послідовно, вони:

- не можуть повністю побачити зв'язки та відносини між об'єктами;
- важко розрізняють вираз обличчя персонажів на ілюстраціях;
- погано уловлюють світлотіні та перспективу;
- повільно обробляють отриману інформацію. Великі труднощі можуть виникати і при специфічному впізнаванні предметів та явищ [12].

Діти з порушенням психофізичного розвитку часто важко сприймають простір і час, що стає їм на заваді орієнтуватися в навколишньому середовищі. Наприклад дітям із поганим зором важко розрізняти кольори і відтінки, діти з поганим слухом не можуть чути та сприймати усі звуки тощо.

Уява у дітей з порушеннями інтелекту порівняно зі здоровими дітьми є поверхневою, неточною та схематичною. Концентрація уваги також може бути погіршеною, тим самим знижується її стійкість, що є причиною ускладнень у цілеспрямованій пізнавальній діяльності.

Науковці у галузі педагогіки та психології доводять, що коли дитина з ООП самостійно перевіряє заданий педагогом текст, працює повільно та не помічає помилок.

Мовлення дітей також залежить від типу порушення. Наприклад серед дітей з інтелектуальними порушеннями зустрічаються приблизно 40 – 60% осіб із порушенням мовлення [26].

Також у дітей з інтелектуальними порушеннями може відбуватися значна затримка розвитку мовлення через слабкості замикальних функцій кори головного мозку, повільне вироблення диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, порушення динаміки нервових процесів, які негативно впливають на встановлення зв'язків між аналізаторами та утворенням стереотипів.

Мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується фонетичним спотворенням, обмеженістю лексичного словника, недостатнім розумінням значень слів. Активна лексика характерно перевантажена штампами, граматична будова мовлення сильно порушена, фрази короткі, односкладові.

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями у психофізичному розвитку можуть мати порушення в усіх сторонах мови: фонетичній, лексичній, граматичній. Також можна спостерігати значні труднощі у звуколітерному аналізі та синтезі, сприйнятті та розумінні мови.

Як результат можуть виникати різні види розладів письма, проблеми з оволодіння технікою читання, знижений рівень потреби в мовному спілкуванні [26].

У житті дитини з психофізичними порушеннями, яка пішла в перший клас початкової школи основне місце має ігрова діяльність. Вона допомагає дитині набувати певного життєвого досвіду, деяких вмій та навичок самообслуговування, за допомогою гри дитина вчиться виконувати предметно-практичні дії в яких, проте, далеко не завжди відображаються реальна ситуації.

В загальному освітня перспектива дітей з особливими освітніми потребами, багато в чому визначається рівнем наявного порушення, його структурою, своєчасно розпочатою корекційно-педагогічною роботою тощо.

Великий вплив на розвиток дітей з порушенням інтелекту має правильно організований, корекційно-спрямований спеціальний навчально-виховний процес, побудований на врахуванні можливостей дитини, що спираються на способи (зону) найближчого та ефективного її розвитку.

Зона найближчого розвитку – це завдання, які дитина не може виконати самостійно, але може зробити їх за допомогою дорослого. Цей показник дозволяє встановити інформацію про те, які завдання будуть доступні для дитини в недалекій перспективі, тобто який рівень просування можна від неї очікувати [13].

Пам'ять у дітей з інтелектуальними порушеннями сповільнена і має низький рівень міцності запам'ятовування, високий рівень швидкості забування. Також вона характеризується неточним відтворенням інформації, епізодичною забутливістю та поганим пригадуванням.

Діти мають значні труднощі в оформленні своїх думок та переказі змісту прочитаного чи почутого. Такі діти витрачають значно більше часу щоб запам'ятати новий матеріал.

Проте ці діти значно краще можуть запам'ятовувати зовнішні та випадкові ознаки, а внутрішні логічні зв'язки можуть сприйматися, усвідомлюватися і запам'ятовуватися дуже важко.

Довільне запам'ятовування в учнів початкової школи з психофізичними порушеннями формується значно пізніше, ніж у їхніх здорових однолітків. Відтворення є безсистемним й хаотичним, що відбувається через нерозуміння дитиною логіки подій.

Також у дітей з інтелектуальними порушеннями можна спостерігати порушення мотиваційного компонента та відсутність цілеспрямованості, що може стати причиною для поверхневого та незавершеного мислення, яке не зможе регулювати поведінку дитини.

Труднощі можуть виникати і під час процесу формування у дитини правильної поведінки. Властива дітям з проблемами психофізичного розвитку інтелектуальна недостатність та низький рівень життєвого досвіду ускладнюють розуміння та адекватне оцінювання дитиною різних проблемних ситуацій, в які вона потрапляє. Інертність нервових процесів є сприятливим чинником стереотипності реакцій, які часто можуть бути не відповідними ситуації, що склалася.

Бувають ситуації, коли одні діти з цим типом порушень в незнайомій обстановці можуть бігати, кричати, кривлятися тощо, а інші - мовчать, злякано озирються на всі сторони, ховаються за своїх батьків чи інших знайомих людей, важко вступають або зовсім не вступають в контакт з лікарем або педагогом. Через це здається, що вони є більш відсталими, ніж це насправді [5].

Будь-яка людська діяльність, що вимагає від виконавця бути зібраним, організованим та цілеспрямованим, викликає в дітей з інтелектуальними порушеннями труднощі. Наприклад, якщо педагог запропонує завдання, а воно втратило для дитини свою привабливість, тоді їй буде дуже складно заставити себе закінчити розпочату роботу.

Велике значення у формуванні волі з учнів з проблемами в інтелектуальному розвитку відіграє систематично організовані педагогом тренування у дітей вольових зусиль. У цьому випадку маються на увазі не спеціально розроблені вправи, а саме тренування вольових зусиль під час процесу виконання повсякденних обов'язків.

Для цього педагог може запропонувати дітям різні вправи: старайся говорити тихо, як легкий вітер; стримуй свої пориви ніби тримаєш повітряну кульку; контролюйте один одного, як вартові скарб.

Психічна діяльність дитини з психофізичними порушеннями певною мірою легко коригується. Адже мозок у дітей молодшого шкільного віку пластичний, тому це - основа розвитку.

Вітчизняні психологи та спеціальні педагоги стверджують, що необхідно проводити корекцію дефекту ще в ранньому віці, при врахуванні збереження можливостей дитини та при особливій увазі до формування її вищих психічних функцій.

Навчально-виховна та трудова підготовка для дітей з проблемами у психофізичному розвитку є більш значимі, ніж для дітей із нормальним психологічним та фізичним розвитком.

Як правило для цих дітей навчання повинно бути довготривалим та направленим на навчання виконання тих чи інших дій. Будь-які дії, що відпрацьовуються педагогом та учнями, повинні виконуватися щодня в будь-якій формі, що є цікавою для дитини під керівництвом того ж педагога та якщо це потрібно, при його значній допомозі під час спільної діяльності за допомогою демонстрації, що супроводжується мовленням [8].

Оскільки різні види фізичних або психічних порушень вимагають і різних підходів до корекційної роботи над ними, то залучення дитини з порушенням здоров'я до певної корекційної програми є сприятливим чинником для формування в ній комплексу конкретних умінь, навичок, психологічних особливостей тощо.

І хоча деякі науковці вважають, що активний та ефективний розвиток цих особливостей відбувається лише на основі певних природних задатків, тим стає зрозуміло, що деякі конкретні особливості формуються у соціальному середовищі і є залежними від ефективних форм втручання та початку роботи з надання психологічної допомоги.

Якщо дитині з порушеннями не надати своєчасної психологічної або корекційної допомоги, тоді можуть виникати відхилення в залежності від стадії вікового розвитку. Тобто особливості виникнення порушень можуть бути спричинені патологічним процесом під час біологічного розвитку та його наслідками.

Дефектологічна наука щодо проблеми навчання, виховання і розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями виходить з того, що вона не просто повільно розвивається або перебуває за стадії затримки розвитку відносно її здорового ровесника, а просто інакше розвинена.

Такі діти характеризуються специфічністю поведінки та своєрідністю сформованості власної психіки [5].

1.3.1. Рухова активність

Створення сприятливих умов для фізичного та психологічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а особливо з інтелектуальними порушеннями, з одночасним зміцненням їх організму за допомогою занять спортом, загартовуванням можуть повністю або частково запобігти та усунути виникнення патологічних станів та сприяти активному розвитку дітей.

Вікові особливості дитячого організму мають вплив на реакцію організму на захворювання. Через це один і той самий збудник може викликати різні форми хвороби, їх перебіг та наслідки у дітей різного віку та різних умов проживання.

Фізичний розвиток людини - це процес, на який впливає соціальне управління. Фізичний розвиток, до якого входить рухова активність, для різних людей можна характеризувати по-різному: всебічнорозвинений та гармонійний, середнього рівня, слабовиражений, недостатній та поганий. Вважається, що якщо фізичний розвиток - це процес, яким можна керувати, тоді його можна направляти для того, щоб покращувати рухові якості, вдосконалювати форму тіла, підвищувати функціональний рівень окремих систем та органів організму тощо).

Науковці доводять, що здоров'я людини на більше як на 50% залежить від умов та способу життя, отже можна вважати, що від правильно організованої рухової активності залежать:

- загальний рівень самопочуття;
- сприяння профілактиці неінфекційних захворювань;
- рівень впливу шкідливих звичок на організм, кількість асоціальних проявів та депресій.

Рухова активність - це безумовний компонент життя кожної людини.

Так, указом Президента України №42/2016 «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [13] передбачається створення умов для ефективного зміцнення та покращення здоров'я людей, забезпечення реалізації права та потреби людей на оздоровчу рухову активність. Тому в багатьох освітніх закладах було створено значно кращі умови для підвищення рівня здоров'я людей.

Рухова активність — це процес, який характеризується будь-якими формами руху, в процесі яких організм використовує енергію: заняття спортом, буденні справи тощо. Рухова активність є важливим, основним чинником щодо формування, збереження, зміцнення здоров'я та розвитку дитячого організму [22].

Рухова активність дітей з інтелектуальними порушеннями відрізняється відповідно до поставленого діагнозу, або виявленого статусу дитини. Наприклад, у дітей з тяжкими порушеннями здоров'я та інтелектуальними порушеннями значно відстає розвиток навичок самообслуговування та функцій рухового апарату, такі діти потребують допомоги та контролю оточуючих протягом усього їхнього життя.

Рухи у цих дітей характеризуються уповільненістю та вайлуватістю; моторну недостатність можна спостерігати практично у всіх дітей з порушеннями здоров'я. У цих дітей проявляються значні труднощі в процесі переключення рухів, швидкої зміни пози та дії.

Під час спеціальної корекційно-виховної роботи з цими дітьми, можна сприяти їх оволодінню деякими основними навичками самообслуговування.

Діти з особливими освітніми потребами, які мають порушення інтелектуального здоров'я, часто, потрапляючи до школи зовсім або недостатньо розуміють, що вони мають новий соціальний статус - учень. Це проявляється у тому, що вони:

- не можуть або не хочуть розуміти правила шкільного життя;
- не можуть посидіти на уроці та дотримуватися відповідних правил поведінки. Ці діти можуть вставати та ходити по класу або залізти під парту.
- відмовляються відповідати на запитання вчителів, ігнорують його або, навпаки, викрикують відповідь тоді, коли їх не запитують [22].

Втома, що накопичується у цих дітей протягом уроків, може спричиняти зриви у їхній нервово-психічній діяльності: це може проявлятися плачем, сміхом, викрикуванням, невірноваженою поведінкою. Надмірна втома сприяє виникненню ейфорійного, або дисфорійного стану, які можуть швидко змінюватися та переходити з одного в інший.

Період продуктивної роботи у дітей з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно коротким, орієнтовно 15-20 хв., після чого вони втомлюються. Прояви втоми бувають різноманітними:

- одні діти проявляють апатію, безініціативність. Вони бліднуть, лягають на парту, стають сонливими;
- інші: надто активізуються, різко переключаються з однієї діяльності на іншу, можуть зачіпати однокласників, не звертають увагу на зауваження дорослих, або можуть зухвало на них відповісти [22].

Деякі діти мають значно підвищену імпульсивність, беруться виконувати одну діяльність, при цьому не завершивши іншу, проте її так само швидко кидають та переключаються на щось інше. Цим дітям дуже важко працювати разом з класом, адже вони часто відволікаються, не знають, що мають робити та з чого починати роботу, при цьому по декілька разів перепитуючи хід роботи у вчителя.

Інертність дітей з порушеннями у психофізичному розвитку є дуже помітною під час уроків фізкультури та ритміки: вони не можуть легко переходити з виконання одного руху до іншого. Функціональний розлад нервової системи у дітей з порушеннями інтелекту впливає не лише на їхню працездатність, а й на їх загальну поведінку.

У деяких дітей дуже помітно виражається перевага процесів збудження над процесами гальмування, вони мають труднощі під час контролю власною поведінкою, не можуть ні на чому зосередитися, постійно відволікаються, крутяться, зачіпають та свяряться з іншими дітьми.

1.3.2. Загальна моторика

Загальна моторика - це рухова активність, яка характеризується роботою великих м'язів тіла.

Навички загальної та дрібної моторики характеризуються спільними рисами, проте є і відмінні. Адже дрібна моторика це - рухи малих м'язів рук та очей.

Розвиток загальної моторики в дітей проходить певні етапи: відштовхування за допомогою рук лежачи на животі, сидіння, повзання та спроба зробити перший крок. Спочатку діти вчаться тримати голову, потім плечі, а після цього стояти на ногах. Контроль дитиною великої групи м'язів, їх сила та стійкість впливають на розвиток малої групи м'язів, розпочинаючи ліктями й колінами та закінчуючи язиком [34].

При добре розвиненій рівновазі й координації, що є компонентами загальної моторики знижується ймовірність отримання травм, адже вони допомагають дитині відтворювати ті реакції тіла, які є необхідними. Наприклад, дитина виставляє руки вперед при падінні.

Також ці компоненти допомагають приймати відповідні пози тіла для того, щоб дитина виконувала певні завдання, сидячи за столом, та мала відповідний успіх під час виконання завдань на реалізацію дрібної моторики.

Для того, щоб рівновага та координація розвивалися відповідно до норми потрібно, щоб були сформовані такі елементи:

- увага й концентрація, що характеризуються здатністю затримуватися над конкретним завданням впродовж тривалого періоду часу;
- усвідомлене сприйняття тіла, а саме знання його різних частин та розуміння принципів його руху у просторі відносно власних кінцівок і різних об'єктів;
- двостороння інтеграція, що характеризується використанням двох рук, де одна з них є провідною (наприклад, тримання ручки для письма; друга рука, яка фіксує зошит);
- перетинання середньої лінії, що характеризується здатністю перетинати уявну лінію, яка ділить тіло на праву й ліву сторони, пролягаючи від носа та до тазової частини тіла;

- зорово-моторна (зорово-рухова) координація, що характеризується здатністю обробляти інформацію, яка була отримана за допомогою очей, для того, щоб контролювати, керувати та спрямовувати руки в процесі виконання конкретних завдань, наприклад: письмо або ловля м'яча;
- провідна рука, а саме послідовне та систематичне використання однієї й тієї ж руки для виконання завдань, які сприяють розвитку навичок щодо вдосконалення певних дій;
- м'язова сила, що характеризується здатністю докладати силу для опори;
- м'язова витривалість, що характеризується здатністю м'яза або групи м'язів неодноразово докладати силу проти опору;
- саморегулювання, а саме здатність самостійно досягати, підтримувати та змінювати певний рівень концентрації уваги, враховуючи завдання чи ситуацію;
- керування положенням тіла, що характеризується здатністю надавати стійкості тулубу та шиї для координації руху кінцівок;
- відчуття себе у просторі, що характеризується інформацією, яку мозок отримує від м'язів та суглобів, і яка інформує його про положення та рух тіла у просторі;
- обробка сенсорної інформації, а саме точна обробка інформації, яка була отримана через сенсорну стимуляцію чинниками навколишнього середовища та власного тіла;
- ізольований, або відокремлений рух, що характеризується здатністю переміщувати руку чи ногу, при цьому інші частини тіла залишаються нерухомими [34].

У дітей з інтелектуальними порушеннями є певні проблеми з рівновагою та координацією, в тому числі і з загальною моторикою. Ці діти легко падають, часто спотикаються або можуть не дуже швидко

«відновлюватися» після втрати рівноваги. Рухи їхнього тіла часто є скутими, йому не вистачає плавності та гнучкості. Такі діти намагаються уникати будь-яку фізичну активність (ігри, спорт, руханки тощо).

Діти з порушенням інтелекту, значно повільніше, за своїх однолітків, освоюють фізичні навички. Вони є менш спритними, ніж однолітки, проте у надто збудженому стані можуть ставати гіперактивними, у них все падає з рук, вони зляться або зовсім закриваються від усіх.

В надто збудженому стані ця категорія дітей можуть дуже сильно штовхатися та порушувати особистий простір інших дітей більше, ніж вони того хочуть.

Для того, щоб зрозуміти, коли у дітей проявляються труднощі з рівновагою та координацією, можна звернути увагу на певні ознаки:

- труднощі у процесі моторного (м'язового) планування та виконання фізичних завдань: дитина може почати виконання вправи зі середини або з кінця;
- м'язи «мляві», що є причиною в'ялого вигляду тіла, або, навпаки, м'язи надмірно напружені - тіло негнучке;
- проблеми з орієнтуванням у просторі або те, як дитина розташовує власне тіло у просторі: дитина може порушувати особистий простір іншої дитини, навіть не розуміючи цього;
- низька витривалість під час виконання завдань на загальну моторику;
- труднощі тримання олівця та його використання під час письма або малювання;
- дискримінація лівої або правої половини тіла, характерні відмінності між правою й лівою сторонами тіла, проте домінуюча сторона тіла є чітко видимою;
- догляд за собою: у дитини виникають нетипові труднощі під час самостійного вдягання, використання столових наборів під час їжі тощо [34].

Варто також звернути увагу на способи та заходи щодо розвитку у дітей з проблемами у психофізичному розвитку навичок рівноваги й координації.

Отже, для того, щоб у дитини добре розвивалися рівновага та координація, а поряд з цим і загальна моторика, потрібно докладно вивчати механіку певних дій тіла дитини, а щоб правильно вирівнювати положення тіла задля збереження рівноваги.

Потрібно використовувати вправи для зміцнення «основних», великих м'язів тіла, щоб забезпечувати кращу стійкість, потрібно звертати особливу увагу на м'язи тулуба, а також використовувати вправи на збільшення м'язової сили, щоб сприяти кращому самостійному управлінню м'язами.

Якщо дитина не справляється з завданнями на витривалість чи виконання декількох рухів водночас, тоді потрібно спростити ці завдання. Наприклад, під час завдання на виконання декількох рухів водночас, потрібно зосередити увагу дитини на виконання кожного руху окремо, але чергуючи; під час завдання на витривалість варто поступово збільшувати проміжок часу, протягом якого дитина здатна утримати рівновагу та координацію.

Якщо у дитини виникають труднощі з рівновагою та координацією, а отже і з загальною моторикою, тоді необхідно звернутися за консультацією до спеціалістів.

1.3.3. Дрібна моторика рук

Розвиток дитини на етапі першого циклу освіти початкової школи та її підготовка до подальшого шкільного навчання є однією з основних спільних проблем батьків і педагогів.

Педагогічна теорія і практика містять у собі різні методи, методики і прийоми для розв'язання тих чи інших завдань. Одним із основних

практичних методів вирішення майже усіх проблем є розвиток дрібної моторики та покращення координації рухів у дітей молодшого шкільного віку.

Ходорчук Л. П. вважає, що дрібна моторика - це злагоджена та вміла робота наших пальців, які виконують складні та тонкі рухи [35].

Згідно із дослідженнями В. В. Коваль, дрібна моторика – це тонкі та точні рухи пальців, розвиток яких є необхідним чинником для освоєння та сприйняття дитиною різних видів творчої, дослідницької та побутової діяльності.

Від правильного розвитку та вдосконалення дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку безпосередньо залежить нормальне функціонування мовленнєвих й інтелектуальних центрів головного мозку [10].

На кистях наших рук розташовано багато рефлексорних точок, від яких йдуть швидкі імпульси до центральної нервової системи. Якщо помасажувати певні точки, можна здійснити вплив на деякі внутрішні органи, які мають зв'язок із цими точками (Рис. 1.1).

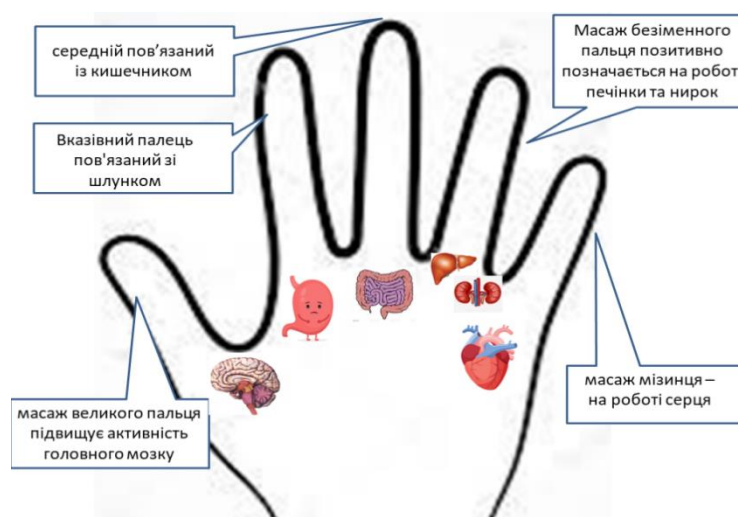


Рис. 1.1. Зв'язок пальців рук з внутрішніми органами

Чим краще розвинена дрібна моторика пальців, тим гармонійніше та краще відбувається розвиток людини. Також дослідники-психологи виявили прямий зв'язок розвитку дрібної моторики рук з активним та нормальним розвитком мовлення.

Наприклад, чим більше батьки та педагоги працюватимуть із молодшими школярами руками, тим краще та правильніше вони почнуть говорити, а мовлення буде чітким.

Варто зазначити, що науковці у галузі педагогіки та психології вважають, що для того, щоб навчити дитину правильно та чітко говорити, потрібно розвивати рухи пальців рук (дрібна моторика) [15].

Згідно з їх дослідженнями, дрібна моторика рук має тісний взаємозв'язок із такими психічними процесами, як увага, уява, мислення, зорова і рухова пам'ять, координація, спостережливість, мовлення.

Зв'язок дрібної моторики з іншими психічними функціями організму людини був помічений дуже давно. Тому це виправдовує появу різних методик, які позитивно впливають на розвиток дрібної моторики.

Проте, яку б методику, прийом чи систему не використовував педагог у своїй роботі, він повинен пам'ятати, що ця діяльність має бути систематичною та безперервною.

Ми вважаємо, що однією з важливих постатей психолого-педагогічної науки, яка залишила безцінну наукову спадщину є Марія Монтесорі. Адже вона одна з педагогів, яка розробила цілий комплекс вправ з розвитку дрібної моторики для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Монтесорі М. помітила взаємозв'язок між розвитком тонких рухів руки та мовленням дітей молодшого шкільного віку. Вона зробила висновок, що якщо з вимовою дитини не все гаразд, в цьому напевно винна погано розвинена дрібна моторика [4].

Вправи Монтесорі активно використовуються педагогами з усього світу. Цей комплекс став важливим чинником для нормального життя мільйонів дітей нашої планети.

Також варто згадати і видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського, який писав, що «розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців» [31].

Ми вважаємо, що розвитку дрібної моторики потрібно приділяти велику увагу ще з народження дитини. Батьки мають розуміти, що систематичне використання ігор, вправ, завдань для розвитку дрібної моторики сприятливо впливатимуть на психічний розвиток дитини, а це в свою чергу є позитивним для навчання та соціальної адаптації дитини у майбутньому.

Адже все подальше життя дитина матиме потребу у використанні точних, координованих рухів кистей і пальців, які є необхідними під час одягання, зав'язування шнурків, малювання та письма, а також виконання різноманітних побутових і навчально-пізнавальних дій.

Вчені-педагоги і психологи дійшли до спільного висновку про те, що рухи рук мають особливе значення на всіх вікових етапах розвитку дитини. Наприклад період від 3 до 9 років характеризується найбільш продуктивним розвитком інтелектуальних і творчих здібностей людини [33; 35; 37].

Характерно, що в дитини з високим рівнем розвитку дрібної моторики в цьому віковому періоді, правильно сформоване вміння логічного мислення, відповідно до віку розвинені пам'ять, увага, мислення, зв'язне мовлення тощо.

Працюючи над моторикою дитини, ми здатні вирішити декілька проблем, а саме:

- прискорення та покращення розвитку мовлення дитини;
- розвиток інтелектуальних здібностей;
- підготовка дитини до оволодіння навичками письма тощо [32].

Згідно з дослідженнями науковців, рівень розвитку дрібної моторики є одним з основних показників інтелектуальної готовності дитини до навчально-пізнавальної діяльності у школі.

Дослідники визначили, що в процесі розвитку людства історично склалося так, що і жестикуляція, і мовлення, яке почало активно розвиватися стали для первісних людей основою виживання, через це обидві ці функції відіграють одну із основних ролей в розвитку кори головного мозку людини [7; 10].

Вербальне мовлення певний період часу супроводжувалося постійним використанням жестів, що в остаточному вигляді використовується і сьогодні. Наприклад, під час спілкування людина, не знаходячи потрібного слова, щоб щось пояснити або сказати, може використовувати вказівні, відштовхуючі, закликаючі, захисні, погрозливі та інші види жестів.

У дітей з інтелектуальними порушеннями всі психічні процеси можуть проходити значно повільніше. Це може слугувати причиною затримки розвитку дрібної моторики та потребувати більше часу і зусиль на корегування.

Також варто вказати і на проблему недостатньо активного використання на заняттях з дітьми вправ та ігор з розвитку дрібної моторики в середовищі спеціального освітнього навчального закладу, що має два основні джерела:

1. Ці види діяльності є непривабливими для дитини, що спричинено некоректною подачею педагогом нового матеріалу та техніки виконання гри, вправи, ліплення, складання пазлів чи мозаїки малювання, аплікації, а також невміння педагога зацікавити дитину цими видами діяльності.

2. Відсутність мотивації та інтересу в самого педагога до впровадження різних інноваційних розвиткових технологій, методів, прийомів та методик з цієї теми [10].

Науковці стверджували, що вправи та ігри для тренування моторики пальців рук є чинником прискорення процесу функціонального дозрівання мозку дитини.

Вплив таких ігор та вправ можна спостерігати, як відразу після виконання вправ, так і поступово, сприяючи стійкості підвищення працездатності центральної нервової системи [10].

Педагоги, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями, що мають особливі освітні потреби повинні приділяти особливу увагу вправам та іграм на розвиток дрібної моторики і наскільки це можливо старатися допомогти дитині вдосконалити цю якість, адже від цього залежить рівень життя особистості у соціумі [35].

Варто підкреслити, що в сучасному суспільстві діти вкрай рідко можуть і хочуть робити щось своїми руками, тому що сучасні іграшки та побутові предмети є максимально зручними, проте не ефективними для розвитку моторики.

Наприклад, все частіше можна побачити одяг і взуття з липучками замість шнурків і гудзиків, а також у книжках та посібниках містяться наклейки замість картинок для самостійного вирізання тощо).

Слабкий розвиток загальної моторики та, зокрема, руки є причиною загальної неготовності більшості сучасних школярів першого циклу навчання до письма або ці діти можуть мати проблеми з мовленнєвим розвитком.

Діти, у яких погано розвинена моторика не вміють правильно тримати ложку, ручку, олівець, не можуть застібнути гудзики, шнурувати черевики. Для них дуже важко зібрати маленькі деталі конструктора, пазлів, мозаїки, які розсипалися.

Такі діти часто відмовляються працювати з пластиліном, ножицями під час заняття з ліплення та аплікації, адже вони не можуть встигати за однолітками в класі в процесі навчально-творчої діяльності тощо.

Отже, вдосконалення та розвиток рухів пальців рук (дрібна моторика) сприяють швидшому, ефективному та повноцінному формуванню у дитини мовлення, у той час як нерозвинена дрібна моторика - гальмує цей розвиток, попри те, що рівень загальної моторики при цьому може бути в нормі або навіть і вище норми.

Ми вважаємо, що розвитку дрібної моторики потрібно приділяти велику увагу ще з народження дитини та у періоди дошкільного віку та молодшого шкільного віку.

Батьки та педагоги мають розуміти, що систематичне та безперервне використання ігор, вправ, завдань для розвитку дрібної моторики сприятливо впливатимуть на психічний розвиток дитини, а це в свою чергу є позитивним для навчання та соціальної адаптації дитини у майбутньому.

1.4. Диференціальний аналіз інклюзивної освіти в Нідерландах та в Україні

Для того, щоб побачити реальну картину того як в Україні реалізується інклюзивна освіта, варто проаналізувати та порівняти її досвід з досвідом зарубіжних країн, а саме з Нідерландами.

В Україні, так само як і у Нідерландах, науковці намагаються знайти способи для ефективного впровадження диференційованого навчання в інклюзивному класі так, щоб задовольнити індивідуальні потреби кожного учня цього класу. Проте, узагальнюючи світовий та вітчизняний досвід, дослідники стверджують, що наукові пошуки ще зовсім далекі від практичного їх впровадження, адже для їх реалізації потрібно докорінно перебудувати педагогічний процес, розробити матеріально-технічне забезпечення та спеціально й ґрунтовно підготувати педагогів до цього процесу.

Варто зазначити, що і автори відомих напрацювань з проблеми створення інклюзивного середовища в шкільній освіті вказують на складність та поступову його реалізацію, кажучи, що «інклюзія – це ідеал, до якого можна прагнути, але не можна повністю досягнути» [24]. Тому, наразі, недосконалість диференціації навчання в інклюзивному класі намагаються компенсувати додатковими послугами для дітей з особливими освітніми потребами.

Проблема постає і в ефективності проведення уроків в сучасних інклюзивних класах для дітей із затримкою психічного розвитку, розвиток яких не є достатнім для активної роботи разом з однокласниками, що мають нормальний розвиток, а також для дітей із сенсорними порушеннями, адже окрім спеціальних методів та методик роботи з ними, потрібно забезпечити їх навчальний процес спеціальним обладнанням, що відповідає їхнім потребам.

На теперішній період в класах з наявними інклюзивними умовами можуть ефективно навчатися лише ті діти з особливими освітніми потребами, у яких інтелектуальний розвиток близький до нормо типового. Вони можуть ефективно працювати під час занять разом з усім класом, адже мають можливість користуватися необхідною їм підтримкою, в тому числі й асистента дитини.

До цієї категорії дітей дуже мало, але входять діти з порушення опорно-рухового апарату, з легкими порушеннями зору та слуху, діти з інвалідністю. Проте негативними чинниками для їхнього навчання в інклюзивному класі є:

- не достатня матеріально-технічна та кадрова основа;
- непристосованість забудови закладу освіти;
- надмірна наповнюваність в інклюзивному класі, яка знижує рівень індивідуальної уваги до навчально-виховної діяльності цих дітей [24].

Щодо наповнюваності інклюзивний клас практично не відрізняється від звичайного, а ще характерно, що у будь-який момент звичайний клас

може стати інклюзивним, якщо у ньому буде навчатися дитина з психофізичними порушеннями.

На основі цього і підтверджується думка про те, що сучасний освітній процес та розвиток дітей з особливими потребами перекваліфіковується з малоефективного уроку на індивідуальні заняття, що розробляються з врахуванням індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану.

Також варто зазначити, що в Україні «визначенням категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів їх підтримки в освітньому процесі в інклюзивних та класах закладів загальної середньої освіти та їх застосування» займаються ІРЦ [24]. Проте на сьогодні ще немає загально сформованих методичних рекомендацій для їхньої роботи.

Станом на сьогодні взаємодія ІРЦ та команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі освіти щодо питань визначення її особливих освітніх потреб, комплексної оцінки її розвитку, розробки індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану базується на суперечках та неузгодженості. Це – вкрай негативний наслідок впровадження закордонного досвіду у вітчизняні умови.

Обухівська А. Г. , Ілляшенко Т. Д. та Якимчук Г. В. вказують, що однією із найобґрунтованіших вітчизняних переваг є навчання кожної групи дітей з порушеннями здоров'я за спеціально розробленою програмою, яка повноцінно створена на основі особливих освітніх потреб цих дітей [24].

Ця програма – визначає обсяг компетентностей, який має володіти дитина, а також методично обґрунтовує побудову уроку для дітей з особливими освітніми потребами, а саме:

- дозування навчального матеріалу;
- методи подачі навчального матеріалу з використанням відповідного обладнання;

- темп засвоєння учнями знань тощо [24].

Це є позитивними чинниками, що впливають на розвиток дитини у процесі освітньої діяльності. Варто зазначити, що наповнюваність класу за спеціальною програмою становить до дванадцяти учнів, точна кількість залежить від особливостей порушень здоров'я дітей. Саме ця умова сприяє ефективній реалізації індивідуальної програми розвитку кожного з дітей.

Спеціальну програму не можливо замінити щоденними додатковими заняттями з педагогом-дефектологом та іншими спеціалістами, адже ці заняття:

- є малоефективними у порівнянні із навчанням за спеціальною програмою;
- створюють небезпечні умови для перевантаження дітей, адже у відповідних нормативних документах вказано, що ці заняття не входять у перелік тижневого навантаження [14].

Отже, якщо дитина непродуктивно «пересиділа» уроки, тоді вона повинна перейти до індивідуальних занять.

Одним із позитивних умов щодо доцільності запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є позитивний вплив середовища однолітків з нормотиповим розвитком на їх соціалізацію.

Хоч ця думка не є підтвердженою дослідженнями, проте у них звертається увага на проблему спілкування учнів з особливими освітніми потребами з ровесниками, що пов'язана з статусом дитини з порушенням як неуспішного учня та його невмінням формувати дружні взаємозв'язки. Наслідком цього являється ігнорування дитини з особливими освітніми потребами її успішними ровесниками .

Отже, процес взаємодії цієї категорії дітей з однокласниками потребує спеціального психологічного супроводу, який сьогодні не зовсім береться уваги.

Наступним етапом є робота з батьками. Більшість з них сприймають навчання своєї дитини з порушеннями здоров'я разом з дітьми з нормотиповим розвитком як зменшення самої проблеми порушень, а не як підвищення вимог до їхніх власних зусиль, що безпосередньо спрямовані на освітній та загальний розвиток дитини, а також на допомогу їй інтегруватися у суспільство. Через це, батьки які переконалися у не достатній ефективності навчання дитини в інклюзивному класі, намагаються повернути її у спеціальну школу чи клас.

Сьогодні найефективнішою формою навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах освіти є спеціальні класи. Практика їх функціонування є достатньо апробованою, проте потребує систематичного вдосконалення.

Впровадження інклюзивного навчання на сучасному етапі потребує зважених рішень. Його можна виправдати там, де немає змоги створити спеціальний клас. Повна інклюзія, яку практикують вітчизняні заклади освіти, сьогодні здатна забезпечити освіту та розвиток дітям з особливими потребами, у який інтелектуальний розвиток близький до нормотипового. Проте частина цих дітей матиме потребу в додатковій підтримці зі сторони спеціалістів команди супроводу [23].

Щодо реалізації інклюзивної освіти закордоном, а саме у Нідерландах, то варто розпочати з того, що тут немає спеціальних програм освіти дітей з різними порушеннями здоров'я. Через це розробка індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану для цих дітей відбувається з врахуванням єдиної програми для дітей з нормотиповим розвитком [24].

Систематичні згадки про спеціальну програму фактично нічого не змінюють, адже період спостереження за дитиною, перед розробкою її індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану, відбувається під час процесу її навчання за програмою для дітей з нормотиповим розвитком.

Дослідження особистості дитини у цих умовах у кращому разі можуть дати відомості про її актуальний розвиток, але не про зону найближчого розвитку, яка відображає її наявні можливості.

Проте варто зазначити, що Нідерланди з-поміж інших європейських країн вирізняється своєрідним розвитком системи спеціальної освіти, а саме: логікою побудови та відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Ще наприкінці 40-х років у Голландії можна було спостерігати значне зростання кількості спеціальних закладів та їх типів, а також кількості дітей, які входили до цієї системи.

До 60-х років ХХ ст. освітня політика країни спрямовувалася на підтримку дітей з порушеннями здоров'я лише у спеціальних школах. Так сформувалося два типи шкіл: у масових школах була відсутня адекватна допомога дітям, які мали порушення у розвитку; у спеціальних школах для система була направлена на цих дітей.

Шестопал О. В. зазначає, що цей поділ став чинником виникнення ряду проблем:

- масові школи почали частково знімати з себе відповідальність за дітей з особливими освітніми потребами, мотивуючи їх на навчання у спеціальних закладах;
- певна частина учнів масових шкіл, у яких не було помітно психофізичні порушення, також потребували спеціальних умов і допомоги;
- існування спеціальних шкіл для дітей з особливими освітніми потребами провокували розвиток негативної тенденції у суспільстві щодо ізоляції осіб з девіантною поведінкою;
- функціонування закладів сегрегативного типу не брали за основу ідею рівноправності серед людей;
- спеціальна освіта була на межі перетворення в інструмент, який впливає на сегрегативні суспільні установки [39].

У Голландії були проведені наукові дослідження, які показали, що 20% учнів масових шкіл мають потребу у додатковій спеціальній допомозі, хоч вони і не мають проявлених психофізичних порушень, проте вирізняються з-поміж однолітків деякими особливостями.

Тому для них було створено «службу шкільного консультування», в яку входили: психологи, соціальні працівники, спеціальні педагоги, шкільні методисти. Цими спеціалістами проводилося обстеження дітей, корекційна робота в позаурочний час, просвітницька робота серед батьків та надання консультаційних послуг. Це стало початком функціонування системи внутрішньої підтримки дітей з особливими потребами в масових навчальних закладах.

У 1991 р. Голландський уряд схвалив освітній проект «Внутрішня підтримка», який характеризувався спрямуванням на вирішення проблем дітей, які мають особливості розвитку та навчаються у масових навчальних закладах.

Школа мала чітко визначати, які діти потребують психолого-педагогічну підтримку, як вона реалізовуватиметься, хто буде відповідальним за її впровадження, яким чином будуть задіяні батьки, як організовуватиметься та впроваджуватиметься корекційна робота, яким чином проводитиметься оцінювання навчальних досягнень цих учнів, а також визначатиметься рівень їх життєвих компетенцій тощо.

Перший досвід роботи цього проекту, що тривав чотири роки, засвідчив, що 93% вчителів масових шкіл підтримали впровадження служб внутрішньої допомоги та вказали, що необхідно долучити координатора корекційної роботи.

Науковцями було визначено основні проблеми загальної і спеціальної освіти:

- система загальної освіти в загальному є обмеженою у знаннях про методики та методи, які потрібно використовувати у спеціальній освіті. В

той час як у спеціальній освіті були недостатньо обізнані про інновації, які запроваджувалися в загальноосвітній школі;

- взаємодія між масовим і спеціальними закладами обмежені переведенням учнів з одного закладу до іншого;
- тенденції масових шкіл: позбутися учнів з проблемами, направляючи їх у спеціальні заклади;
- відчуття переваги фахівці спеціальної освіти відносно до навчання в масових закладах, адже вони вважають, що спеціальна освіта є значно краща для дітей з психофізичними порушеннями через свої методи та атмосферу;
- фінансування додаткових витрат, що потребує навчання учнів з особливими освітніми потребами відбувається лише в системі спеціальної освіти [39].

Міністерством освіти Нідерландів було започатковано національний проєкт «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»), що має на меті зблизити систему загальної та спеціальної освіти. Тому на першому етапі пропонувалося масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для того, щоб взаємодіяти та виробити загальну стратегію навчання учнів з особливими освітніми потребами.

У 1994 р. був ухвалений Закон «Крок за кроком до школи», де вказувалося, що всі масові та спеціальні школи для дітей з легкими інтелектуальними порушеннями та труднощами у навчанні повинні взаємодіяти задля надання якісної освіти учням з ООП, за допомогою спільних кадрових, навчально-методичних та інших ресурсних можливостей.

Прийнятий закон сприяв покращенню умов для здобуття освіти учнями з порушеннями здоров'я в масових школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.

За словами Шестопа О. В. «наразі в Голландії у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, для

дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкими та важкими інтелектуальними порушеннями, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними порушеннями. 70% від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з інтелектуальними порушеннями та труднощами у навчанні» [39].

На сьогодні ситуацію в системі освіти Голландії можна охарактеризувати як функціонування:

- регіональної різноваріантності надання освітніх послуг дітям з особливими потребами;
- права вибору батьками освітнього закладу для своєї дитини, проте, спочатку відбувається ретельне обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб;
- різних паралельних та повноправних типів навчальних закладів (спеціальних і масових) в єдиній системі;
- основні моделі надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, яка підкріплюється підтримкою зі сторони функціонуючих спеціальних закладів: фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами-помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими потребами, так і вчителям масових шкіл, котрі їх навчають [39].

За наявності у масовій школі значної кількості дітей, які потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується учнями з особливими потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам і вчителям [39].

Порівняння діагностики інклюзивної освіти в Україні та Нідерландах представлено у Таблиця 1.4.

Таблиця 1.4

Інклюзивна освіта України та Нідерландів

№	Україна	Нідерланди
1.	Недосконалість диференціації навчання в інклюзивному класі намагаються компенсувати додатковими послугами для дітей з особливими освітніми потребами. Проблема постає і в ефективності проведення уроків в сучасних інклюзивних класах	Тут немає спеціальних програм освіти дітей з різними порушеннями здоров'я. Через це розробка індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану для цих дітей відбувається з врахуванням єдиної програми для дітей з нормотиповим розвитком
2.	Найефективнішою формою навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах освіти є спеціальні класи	З-поміж інших європейських країн вирізняється своєрідним розвитком системи спеціальної освіти, а саме: логікою побудови та відсутністю неапробованих варіантів навчання
3.	В класах з наявними інклюзивними умовами можуть ефективно навчатися лише ті діти з особливими освітніми потребами, у яких інтелектуальний розвиток близький до нормо типового	Були сформовані два типи шкіл: у масових школах була відсутня адекватна допомога дітям, які мали порушення у розвитку; у спеціальних школах для система була направлена на цих дітей.
4.	Негативні чинники: не достатня матеріально-технічна та кадрова основа; непристосованість забудов закладу освіти; надмірна наповнюваність в інклюзивному класі, яка знижує рівень індивідуальної уваги до навчально-виховної діяльності цих дітей	Голландський уряд схвалив освітній проект «Внутрішня підтримка», який характеризувався спрямуванням на вирішення проблем дітей, які мають особливості розвитку та навчаються у масових навчальних закладах..
5.	Щодо наповнюваності інклюзивний клас практично не відрізняється від звичайного, а ще характерно, що у будь-який момент звичайний клас може стати інклюзивним, якщо у ньому буде навчатися дитина з ООП	Міністерством освіти Голландії було започатковано національний проект «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»), що має на меті зблизити систему загальної та спеціальної освіти. Тому на першому етапі пропонувалося масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для того, щоб взаємодіяти та виробити загальну стратегію навчання учнів з ООП.
6.	Сучасний освітній процес та розвиток дітей з особливими потребами перекваліфіковується з малоефективного уроку на індивідуальні заняття, що розробляються з врахуванням індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану	На сьогодні ситуацію в системі освіти Голландії можна охарактеризувати як функціонування: права вибору батьками освітнього закладу для своєї дитини, проте, спочатку відбувається ретельне обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб.

Продовження табл. 1.4

7.	Проблему спілкування учнів з ООП з ровесниками, що пов'язана з статусом дитини з ООП як неуспішного учня та його невмінням формувати дружні взаємозв'язки. Наслідком цього являється ігнорування дитини з ООП її успішними ровесниками	Прийнятий Закон «Крок за кроком до школи» сприяв покращенню умов для здобуття освіти учнями з порушеннями здоров'я в масових школах на основі внесення змін у систему фінансування їхнього навчання.
8.	Команда супроводу дитини з ООП та інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ)	Створено «службу шкільного консультування», в яку входили: психологи, соціальні працівники, спеціальні педагоги, шкільні методисти.
9.	Навчання кожної групи дітей з порушеннями здоров'я за спеціально розробленою програмою, яка повноцінно створена на основі особливих освітніх потреб цих дітей.	На сьогодні ситуацію в системі освіти Голландії можна охарактеризувати як функціонування: регіональної різноваріантності надання освітніх послуг дітям з ООП.
10.	Наповнюваність класу за спеціальною програмою становить до дванадцяти учнів, точна кількість залежить від особливостей порушень здоров'я дітей. Саме ця умова сприяє ефективній реалізації індивідуальної програми розвитку кожного з дітей.	На сьогодні ситуацію в системі освіти Голландії можна охарактеризувати як функціонування: основні моделі надання психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП, яка підкріплюється підтримкою зі сторони функціонуючих спеціальних закладів.
11.	Більшість батьків перекладають відповідальність на школи та спеціалістів. Через це, батьки які переконалися у не достатній ефективності навчання дитини в інклюзивному класі, намагаються повернути її у спеціальну школу чи клас.	На сьогодні ситуацію в системі освіти Голландії можна охарактеризувати як функціонування: різних паралельних та повноправних типів навчальних закладів (спеціальних і масових) в єдиній системі

Отже, організація інклюзивної освіти в Україні та Нідерландах суттєво відрізняється. У Нідерландах зуміли створити диференціальні інклюзивні класи для дітей з особливими освітніми потребами, а в Україні схиляються до навчання дітей у спеціальних класах та школах за спеціально розробленою програмою.

Однак, в Нідерландах батьки беруть активну участь у роботі команди супроводу дитини, а в Україні надають перевагу перекладати усю відповідальність на спеціалістів. В Нідерландах діти толерантно відносяться

одне до одного, а в Україні наявні проблеми взаємодії дитини з особливими освітніми потребами та дітей з нормотиповим розвитком.

Тому важливо, щоб українські педагоги-дефектологи та інші спеціалісти знайшли спільну мову та співпрацювали на користь розвитку дитини та намагалися разом удосконалити умови здобуття освіти дітей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1. Організація та проведення експериментального дослідження.

Методика дослідження

Сьогодні педагоги-логопеди та психологи приділяють велику увагу розвитку дрібної моторики в учнів перших класів з інтелектуальними порушеннями.

Саме відповідно до цієї мети навчальна програма передбачає широке використання досліджень. Для того, щоб виявити ефективність застосування різних методів, прийомів на розвиток дрібної моторики в учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями, ми провели діагностику та експеримент.

У цьому дослідженні брали участь 9 учнів молодшого шкільного віку SBO De Baldakijn (Нідерланди, м. Stadskanaal): сім учнів мали діагноз F 70 (легкі інтелектуальні порушення); двоє учнів - F 71 (помірні інтелектуальні порушення).

SBO De Baldakijn - це школа спеціальної початкової освіти в місті Stadskanaal (Нідерланди), яка є частиною фонду Scholengroep Perspectief. Школа Baldakijn призначена для дітей, які мають проблеми з навчанням або соціально-емоційні проблеми. Це єдина з 15 шкіл, що входить у цей фонд та надає якісні освітні та корекційно-розвиткові послуги дітям з різними видами особливих освітніх потреб.

Теоретичні та методичні чинники організації експериментального дослідження були проаналізовані у попередніх підрозділах:

- характеристика поняття «інтелектуальні порушення», «діти з особливими освітніми потребами» в психолого-педагогічній та спеціальній літературі;
- особливості розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями та особливими освітніми потребами;
- вплив дрібної моторики на розвиток дитини з інтелектуальними та особливими освітніми потребами;
- методи і прийоми розвитку дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та особливими освітніми потребами.

На основі теоретичних досліджень з обраної нами теми: Особливості розвитку дрібної моторики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, ми провели експериментальне дослідження, головною метою якого було визначити стан розвитку дрібної моторики у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями після знайомства їх зі спеціальними вправами в спеціальній школі.

На основі постановленої мети та обраного об'єкту експериментального дослідження ми сформуваємо такі завдання:

- визначити рівень сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями до та після проведення експерименту;
- змодельовати отримані результати;
- на основі отриманих результатів сформуваємо висновки.

Дослідно-експериментальне дослідження та діагностика проводилися у чотири етапи. Коротко розкриємо їх зміст:

1. Підготовчий етап проведення експерименту.
2. Дослідницький етап, що охоплює:

- констатуючий: проведення попередньої діагностики на визначення рівня сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями;
- формувальний: проведення занять з використанням методів та прийомів розвитку дрібної моторики;
- контрольний: проведення заключної діагностики сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями;

3. Аналіз та узагальнення даних дослідження.

4. Інтерпретація результатів дослідження та формулювання висновків.

На підготовчому етапі ми:

- вивчали теоретичні основи із теми: діти з особливими освітніми потребами, інтелектуальні порушення, дрібна моторика;
- обирали необхідну кількість експериментальних об'єктів (учасники експерименту, освітній заклад, тощо);
- розробляли методики для проведення експерименту;
- обирали конкретні методи вивчення та аналізу початкового стану об'єкта експерименту: індивідуальні й колективні бесіди, дидактичний аналіз методичного забезпечення, спостереження за практичними заняттями та поведінкою дітей на них тощо.

На дослідницькому етапі ми реалізовували три основні експерименти: констатуючий, формувальний та контрольний:

- метою констатуючого експерименту було визначити вихідний рівень сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку (9 учнів) з порушенням інтелекту на заняттях у SBO De Baldakijn (Нідерланди, м. Stadskanaal).

На цьому етапі ми проводили діагностику вихідного рівня сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з

інтелектуальними порушеннями на заняттях за допомогою методів спостереження, а також фіксували результати.

Для того, щоб оцінити рівень розвитку дрібної моторики учнів з інтелектуальними порушеннями початкової школи, на основі попереднього аналізу психолого-педагогічної літератури, нами було визначено такі допоміжні методики (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Допоміжні методики оцінки рівня розвитку дрібної моторики

Назва методики	Характеристика методики
методика «стіна» (діагностика розвитку моторної координації)	Потрібно намалювати фігуру за вказівками педагога. Наприклад: вчитель каже ліворуч, потім праворуч, потім вниз і т.д.
методика «Чарівні Ножиці» (діагностика уміння користуватися ручними інструментами)	Потрібно акуратно вирізати фігуру ножицями по штрих пунктирній лінії (Рис. 2.2)
методика «Пальці» (діагностика точності рухів пальців)	Потрібно повторити своїми пальчиками зображення, що подане на малюнку (Рис. 2.1)
методика «Ліс», «Кораблик» (діагностика графічних здібностей)	Потрібно акуратно завершити наданий малюнок, не розриваючи лінії (Рис. 2.3)

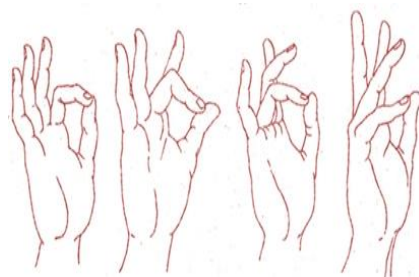


Рис. 2.1. Методика «Пальці»

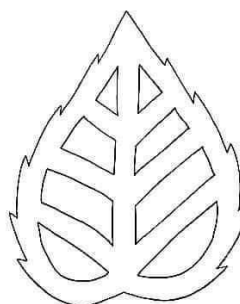


Рис. 2.2. Методика «Чарівні ножиці»

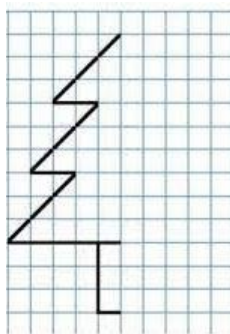


Рис. 2.3. Методика «Ліс»

Відповідно до поданих критеріїв, ми сформуваємо оцінювання у балах:

- 3 бали - дії дитини повністю виконані відповідно до завдання методики;
- 2 бали - дитина частково правильно виконувала завдання методики;
- 1 бал - дитина не змогла виконати завдання методики.

Також було враховано і рівні підтримки для дітей з порушенням здоров'я за В. Шевченко:

1. Діти, які мають труднощі I ступеня прояву (незначні): корекційний педагог, логопед, психолог надають дитині консультативну допомогу під час освітнього процесу та надають за потреби логопедичні послуги. Такі діти не потребують надання асистента, а також спеціально адаптованої або модифікованої навчальної програми.

2. Діти, які мають труднощі II ступеня прояву (труднощі легкого ступеня прояву). У такої дитини є потреба у здійсненні комплексної психолого-педагогічної та логопедичної оцінки її розвитку в ІРЦ, створення спеціального освітнього середовища, можуть бути потреби у допоміжних методах, способах та засобах навчання або додатковій підтримці, адаптації змісту навчання, методичній підтримці та консультації усіх учасників освітньо-виховного процесу фахівцями ІРЦ та іншими фахівцями тощо.

3. Діти, які мають труднощі III ступеня прояву (труднощі помірного ступеня прояву). Все те саме, що і в II ступені, але додаються: асистент

дитини, відповідно до потреби дитини; заняття з розвитку слухового та зорового сприймання, альтернативної комунікації, соціально-побутового орієнтування тощо.

4. Діти, які мають труднощі IV ступеня прояву (труднощі тяжкого ступеня прояву). Безпосередньо надається асистент дитини. Ще присутня потреба у адаптації або модифікації змісту навчання, використання спеціально підібраних методів, технологій та прийомів.

5. Діти, які мають труднощі V ступеня прояву (труднощі найтяжчого ступеня прояву). Присутня потреба у модифікації змісту навчання, у допомозі асистента дитини, у корекційно-розвиткових заняттях до 8 разів на тиждень, навчанні за модифікованим розкладом [38].

При кількісній обробці результатів спостереження згідно з критеріями сформованості дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами отримані результати умовно поділені на 3 рівні:

- високий (9-12 балів);
- середній (5-8 балів);
- початковий (0-4 бали).

Також ми організовували навчальну роботу (добирали зміст й засоби навчання, форми і методи) відповідно до отриманих результатів діагностики та проводили дидактичний аналіз методичного забезпечення, які використовували під час занять.

На етапі контрольного експерименту передбачалася повторна перевірка рівня сформованості дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою тих самих методик, що і в першому типі експерименту.

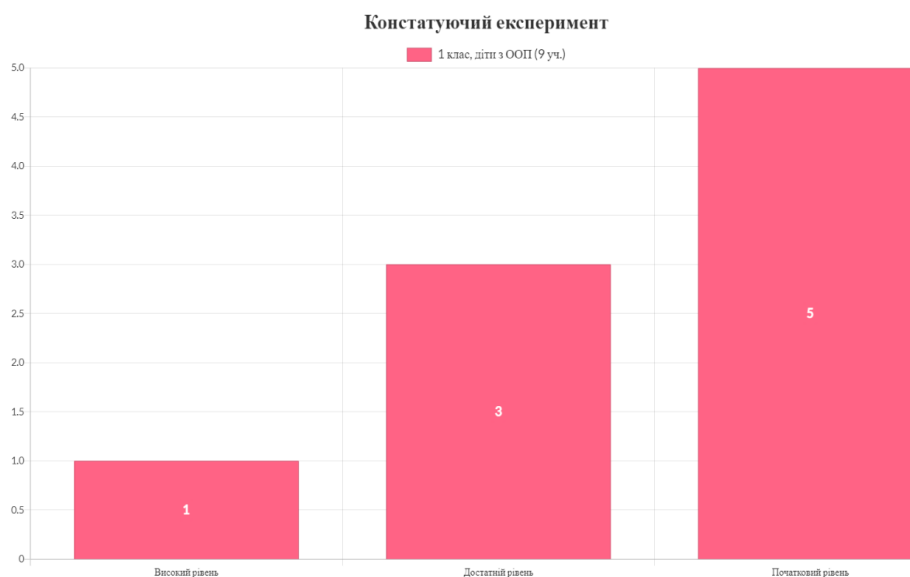
Експеримент в теоретичному дослідженні характеризується тим, що він допомагає перевірити як результати аналізу, так і самостійно виступити як один із ефективних методів аналізу.

Початковий та кінцевий метод бесіди з учнями проводився у звичайній атмосфері закладу освіти, з доброзичливим ставленням зі сторони педагога, з присутністю елементів ігрової ситуацій та на основі методичних рекомендацій застосування обраної методики.

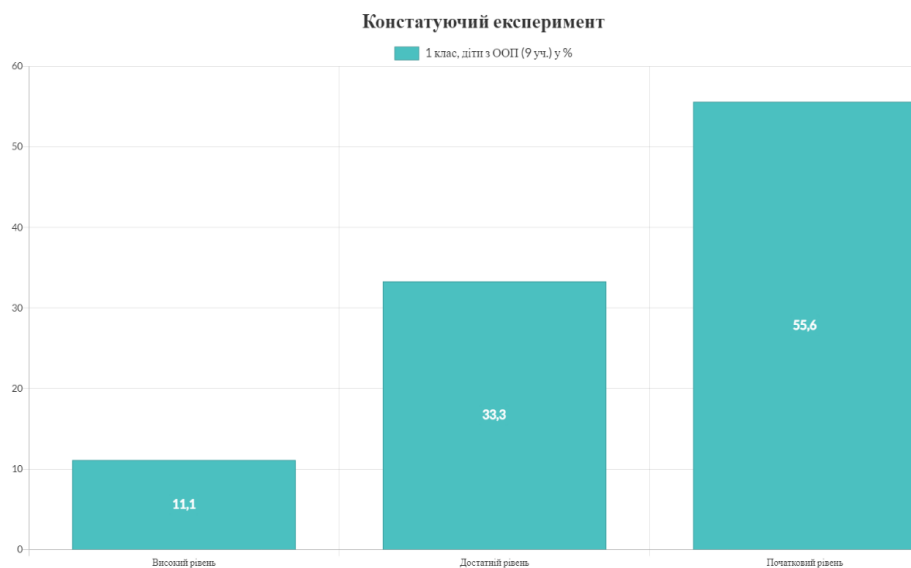
2.2. Результати дослідження та їх аналіз

Після проведення діагностики на констатуючому етапі експерименту було виявлено, що сформованість дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

- високого рівня (12-9 балів) - 1 учень;
- достатній (8-5 балів) – 3 учні;
- початковий рівень (0-4 бали) – 5 учнів (Діаграми 2.1 та 2.2).



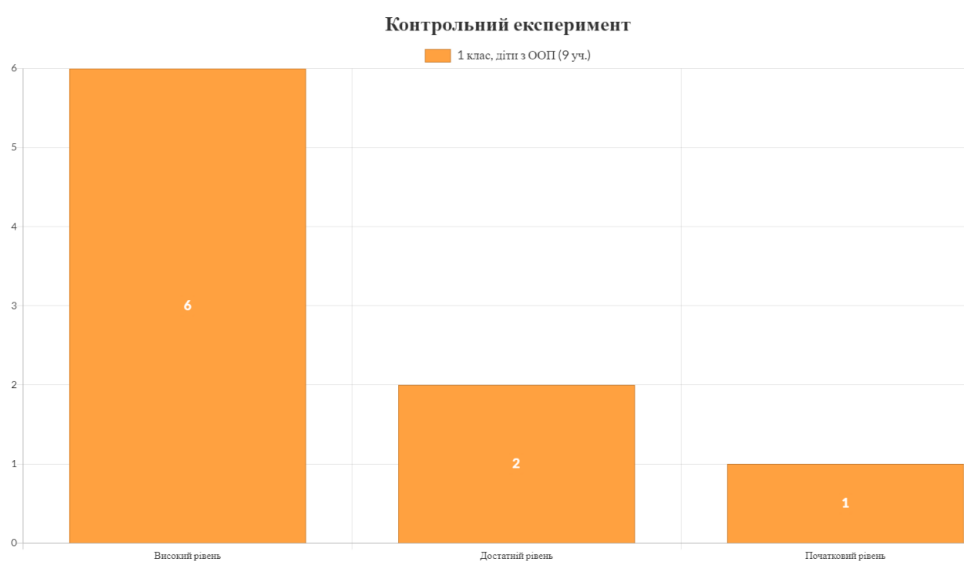
Діаграма 2.1. Кількісний показник рівня сформованості дрібної моторики на констатуючому етапі експерименту



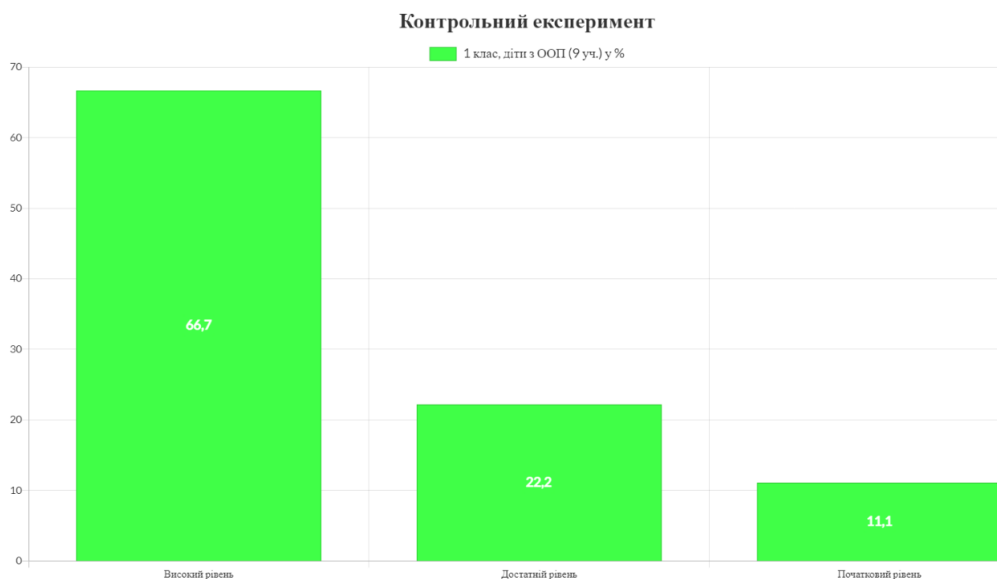
Діаграма 2.2. Відсотковий показник рівня сформованості дрібної моторики на констатуючому етапі експерименту

Після проведення діагностики на контрольному етапі експерименту було виявлено, що сформованість дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями:

- високий рівень (12-9 балів) - 6 учнів;
- достатній (8-5 балів) – 2 учні;
- початковий рівень (0-4 бали) – 1 учень (Діаграми 2.3 та 2.4).



Діаграма 2.3. Кількісний показник рівня сформованості дрібної моторики на контрольному етапі експерименту

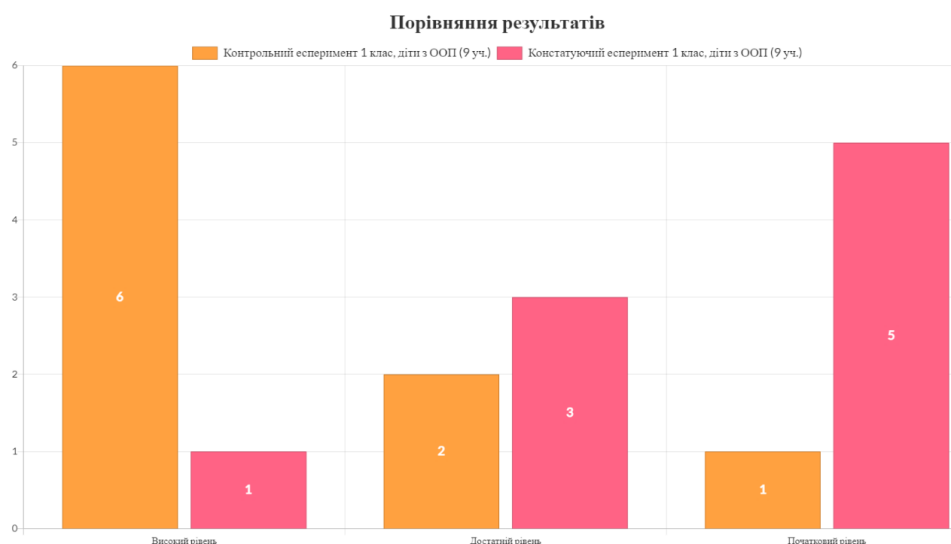


Діаграма 2.4. Відсотковий показник рівня сформованості дрібної моторики на контрольному етапі експерименту

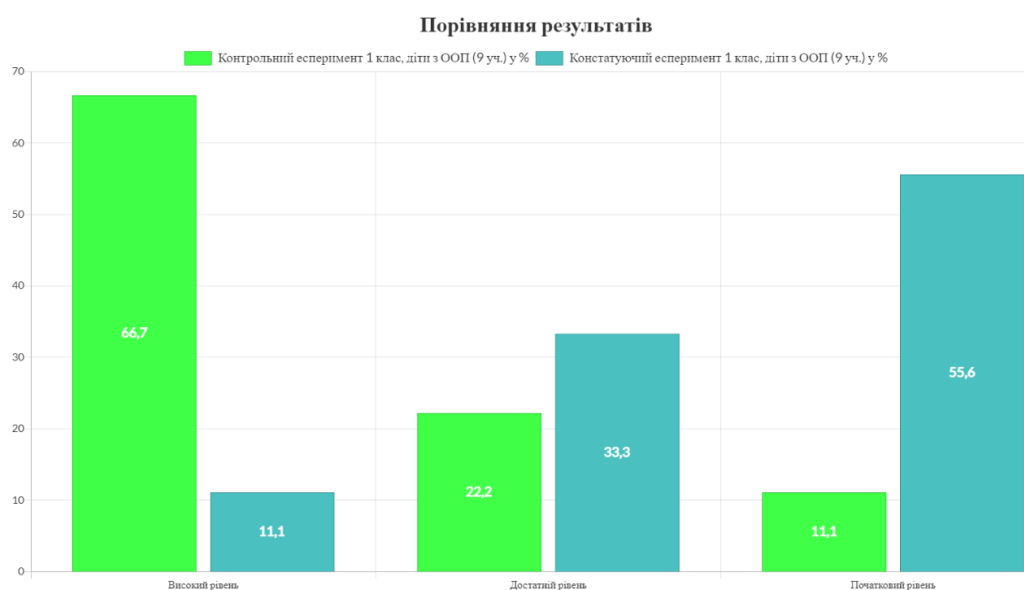
Результати дослідження показали, що проведені заняття з використання різних вправ та ігор на формування та розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями під час формувального експерименту мали позитивний вплив на підвищення рівня сформованості дрібної моторики.

Під час проведення контрольного експерименту учні молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами SBO De Baldakijn (Нідерланди, м. Stadskanaal) продемонстрували значно вищий рівень сформованості дрібної моторики, ніж під час констатувального експерименту.

Для підтвердження результатів дослідження, зобразимо їх у порівняльній діаграмі (Діаграми 2.5 та 2.6).



Діаграма 2.5. Порівняння кількісного показника рівня сформованості дрібної моторики на констатуючому та контрольному етапах експерименту



Діаграма 2.6. Порівняння відсоткового показника рівня сформованості дрібної моторики на констатуючому та контрольному етапах експерименту

Спостерігаючи та аналізуючи результати навчальної діяльності учнів та результати проведеного нами дослідження можна стверджувати, що рівень сформованості дрібної моторики учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями підвищився, учні почали активніше брати участь у пропонуваніх педагогом іграх та вправах, краще працювати з дрібним

матеріалом та впевненіше та правильніше виконують запропоновані педагогом завдання.

Також, варто зазначити, що значно зросла кількість учнів, які мали бажання виконувати запропоновані вправи на розвиток дрібної моторики самостійно.

Отже, систематичність та послідовність виконання вправ та ігор на розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту є ефективними, адже:

- сприяють кращому триманню ручки або олівця під час письма та малювання;
- надають можливість усім учням краще засвоювати матеріал, який передбачений спеціальною освітньою програмою;
- формують та розвивають мислення та пам'ять;
- формують в учнів мотивацію до навчання.

Отже, проведене нами дослідження дає змогу стверджувати, що формування та розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями під час занять за допомогою впровадження правильних та ефективних вправ та ігор на сучасному етапі діяльності спеціалізованих шкіл є вкрай необхідним для реалізації мети «суспільство для всіх», де діти з інтелектуальними порушеннями легко пристосовуватимуться до самостійного життя та реалізації себе.

Отже, у другому розділі цього дослідження ми розглядали питання теоретичного обґрунтування спеціального комплексу вправ для розвитку дрібної моторики та моделі їхнього використання, а також їхня експериментальна перевірка.

Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки:

1. Розроблено спеціальний комплекс вправ для розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту з

урахуванням інтелектуальних і психофізичних можливостей даної категорії дітей.

2. Структурно комплекс спеціальних вправ складається з вправ на розвиток графічної моторики, фізичних вправ, масажу рук, пальчикової гімнастики, пальчикових ігор, сюжетно-тематичних занять з аплікації, конструювання, малювання та ліплення, вправ із дрібними та іншими предметами, конструювання тощо.

3. Для ефективного використання комплексних вправ було розроблено структуровану модель, яка складається з таких компонентів:

- особистість молодших школярів із порушенням інтелекту;
- освітнє середовище;
- форми та засоби розвитку рухових навичок;
- внутрішнє ставлення до комплексних вправ;
- стимуляція;
- методи розвитку рухових навичок.

4. Результати контрольного етапу дослідження свідчать про позитивні зміни в розвитку дрібної моторики в даної категорії учнів. Ці показники свідчать про ефективність моделі та комбінованої спеціальної практики для розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

3.1. Тренувальні вправи з розвитку дрібної моторики

Дрібна моторика є важливим компонентом для розвитку дітей з порушенням інтелекту. Вони допомагають розвивати такі властивості свідомості вищого порядку, як увага, зорова і моторна пам'ять, спостережливість, уява, мислення, координація і мовлення.

Дрібна моторика включає в себе широкий спектр рухів. Вони варіюються від примітивних рухів, таких як захоплення предметів, до дрібних рухів, таких як, наприклад, визначення почерку людини на папері [33].

Формування та розвиток дрібної моторики рук і пальців є основним стимулом для розвитку та активного формування центральної нервової системи дитини, усіх психічних процесів, а також мовлення.

Аналіз і синтез під час обробки інформації в ЦНС (центральної нервової системі) надає свідомий добір витончених рухових функцій. Удосконалення рухових функцій та навичок дає змогу дитині почуватися комфортніше в будь-якій ситуації і в будь-якій обстановці.

У дітей із порушеннями інтелекту дрібна моторика розвивається в процесі ігор та ігрових вправ, що розвивають увагу, пам'ять, слухове та зорове сприйняття, терпіння, грайливість, навчально-практичну діяльність.

Такі ігри та вправи слугують значним стимулом для розвитку мовлення, є потужним засобом підтримання працездатності й тону кори головного мозку, а також засобом взаємодії з підструктурами [16, с.24].

Функція людської руки одночасно універсальна й унікальна. Необхідно розвивати та вдосконалювати дрібну моторику ще з раннього віку. Уже в ранньому дитинстві необхідний масаж пальців, тобто пальчикова гімнастика, яка впливає на активні точки, пов'язані з корою головного мозку.

У період молодшого шкільного віку прості рухові вправи в поєднанні з віршованими текстами необхідні для розвитку основних навичок самоконтролю, таких як зав'язування шнурків, застібання і розстібання гудзиків [25].

Діти цієї вікової групи люблять махати руками, плескати в долоні, кривлятися та показувати «Сороку-білобоку» та «Козу або корову рогату». Ці ігри є дуже ефективними, бо тренують пальці.

Для розвитку рук дітей із порушенням інтелекту педагог повинен організовувати ігри з пазлами, дрібними іграшками, конструктором-LEGO, мозаїкою, невеликими наборами для рукоділля, заняття малюванням і ліпленням тощо.

Розвиток навичок самообслуговування, як і раніше, актуальний для дітей із порушенням інтелекту в початковій школі. У першому циклі початкової школи доцільно розвивати й удосконалювати такі навички, як використання ножиць, різні види образотворчого мистецтва, аплікація, використання ложки, олівця, тримання гудзика, малювання, гравіювання та письмо.

Важливим етапом у житті кожної дитини є похід до школи, тобто вступ до першого класу. У першому класі діти з порушеннями інтелекту значно відстають від своїх звичайних однолітків у розвитку моторних навичок.

Також часто серед дітей з порушенням інтелекту зустрічаються «дзеркальні персонажі», вони не можуть розрізнити такі поняття, як «лівий», «правий», «аркуш», «сторінка» і «лінія». Ці діти часто не встигають за загальним темпом роботи. Усе це має властивість негативно позначатися на засвоєнні молодшими школярами затвердженої навчальної програми [24].

Варто зазначити, що подібні проблеми трапляються і в інших класах загальноосвітніх закладів у багатьох учнів із порушенням інтелекту. Тому педагогу вкрай необхідно організувати додаткові заняття, які безпосередньо спрямовані на підготовку рук до систематичного та акуратного письма та розвиток елементарних графічних навичок.

Для того щоб поліпшити моторику у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту, ми дібрали та проаналізували низку підходящих вправ, ігор та занять. У наших спеціальних збірниках вправ ми відібрали й систематизували вправи та ігри, доступні та зрозумілі для цієї категорії дітей [14].

Ці вправи входили у корекційно-розвиткову програму, яку ми використовували на етапі формувального експерименту, що був методично організований на заняттях з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями SBO De Baldakijn (Нідерланди, м. Stadskanaal). Упродовж цього типу експерименту ми спостерігали та проводили: заняття з використанням методів та прийомів формування та розвитку дрібної моторики, а також демонстрували учням різноманітні вправи та ігри на розвиток зорово-рухової координації.

Також були проведені заняття з таким іграми та вправами:

- Ми насипали рис із горохом в одну посудину. А діти розсортовували крупи з допомогою пальчиків та спеціального пінцету;
- Чарівний мішечок із різними предметами та фігурками. Під час проведення цієї вправи присутній елемент загадковості, незвичності, магії, які діти дуже люблять. За допомогою мішечка ми розвивали мовлення: діти відповідали на запитання «Який?», коли діставали якийсь предмет із мішечка.

Наприклад, ми діставали кубик, то він – квадратний, дерев'яний, твердий, жовтий, з отвором-сердечком та отвором-зірочкою. Також діти

просували кольорові нитки (сім кольорів веселки) в отвори квадрата та розказували, що це чарівна веселка, яка проходить через кубик;

- Під час вивчення казки «Принцеса на горошині», ми пропонували дітям, які ще не читають й не вміють переказувати, скласти сюжет цієї казки з пазлів. Так ми розвивали і моторику, і мислення, і посидючість, а також зорово-рухову координацію;

- Виконували завдання «Продовж візерунок»: де ми попередньо зазначали вертикальні й горизонтальні прямі палички й комбінації з них, які діти продовжували у тому ж рядку, що і зразок;

- Також ми працювали з вправою «Намотування-розмотування». Ми з учнями намотували клубки, розмотуючи котушки. Також ми намотували нитки на кілька пальців (почергово на 1, на 2, на 3 і так до 5) або на руку й розмотували.

А ще намотували нитку на два пальці утворюючи вісімку. Спочатку ми вчили намотувати одною рукою на іншу, а потім – навпаки – це сприяє розвитку міжпівкульної латералізації.

Розроблені нами комплекси вправ були спрямовані на:

- виявлення індивідуальних здібностей дітей з особливими освітніми потребами у розвитку дрібної моторики;

- формування та вдосконалення тактильної чутливості рук;

- поєднання ігор і вправ для тренування пальців рук з постановкою вимови;

- розвиток графічних навичок, характерних для початкової школи, і на підготовку рук дітей до письма.

Нижче ще наведено деякі з найбільш важливих вправ, які використовувалися під час формувального експерименту.

Для того щоб використовувати спеціальні вправи, необхідно дотримуватися низки принципів. Під «принципами» маються на увазі

положення, які визнані ключовими, важливими, істотними, незамінними або, принаймні, бажаними правилами для підвищення ефективності діяльності.

Під час використання спеціальних вправ для розвитку рухових навичок, на наш погляд, необхідно дотримуватися кількох правил:

- Вправи слід вибирати з урахуванням їх поступового ускладнення;
- Вправи мають виконуватися регулярно і систематично;
- Враховуйте психологічні та фізичні особливості учнів з порушеннями інтелекту;
- Використовуйте ігри для поліпшення рухових навичок і підвищення інтересу дітей до занять;
- Створювати ситуації успіху для подальшого підвищення мотивації та інтересу до заняття [16, с.44-68].

Важливим структурним компонентом комплексу розвитку рухових навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту є розвиток образної моторики.

Практика для розвитку образної моторики включає в себе обведення та штрихування форм і предметів на трафаретах за допомогою простих і кольорових олівців.

Для трафаретів можна використовувати різні предмети, включно з овочами, фруктами, посудом, одягом і тваринами. Для виконання штрихування предметів можна також використовувати тематичні книжки-розмальовки [21].

Цей компонент включає обведення контуру предмета чи образу, обведення малюнка точно по наявних пунктирних лініях, при цьому не відриваючи олівець від паперу, і малювання простих візерунків на аркушах у клітинку. Наприклад, візерунок має початок і має бути продовжений.

Важливою частиною цього компонента є малювання за опорними точками, пунктирними лініями, кольоровими картинками тощо.

Важливу роль у розвитку дрібної моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями відіграють спеціально дібрані фізичні вправи. Під час використання компонентів фізичної культури під час роботи з учнями початкової школи з порушеннями інтелекту рухи пальців і рук підкріплюються словами.

Такі фізичні вправи допомагають переключитися на інший вид діяльності, підвищують працездатність, знімають напруження та тренують психічні процеси (пам'ять, увагу, слух, мислення тощо).

Важливим компонентом комплексу вправ для розвитку дрібної моторики в дітей першого циклу початкової школи з порушенням інтелекту є виконання пальчикової гімнастики. Ці вправи потрібно виконувати в певній послідовності:

- потрібно стиснути руку в кулак і зробити круговий рух ліворуч, потім праворуч. Вправу потрібно повторити 4-5 раз;
- потрібно енергійно стискати та розтискати пальці, повільно нарощуючи темп. Повторити 5-6 раз;
- потрібно випрямити усі пальці руки, відвести великі пальці в сторони і зробити ними кругові рухи спочатку ліворуч, потім праворуч. Повторити 4-6 раз;
- потрібно випрямити пальці й одночасно згинати та розгинати перші дві фаланги. Повторити 5-6 раз;
- потрібно розвести пальці прямо і зігнути усі пальці в кулак хвилею, починаючи з мізинця. Потім потрібно повернутися у вихідне положення, розпочинаючи з великого пальця. Повторити 3-4 рази;
- потрібно стиснути пальці в кулак. Потрібно спробувати розгинати і згинати кожен палець окремо. Решта пальців повинні залишатися зімкнутими в кулак. Цю вправу виконують сидячи, спираючись ліктями на стіл. Поступово збільшуйте кількість повторень до 10-15 [15, с.8-10].

Після завершення тренування пальців необхідно зробити масаж рук, розслаблено помахуючи ними.

Масаж рук - важлива частина вправи. Спочатку виконайте його на одній руці, потім на іншій. Масаж слід виконувати в такому порядку:

- 1) погладжування від кінчиків пальців до зовнішнього боку та середини тильного боку кисті;
- 2) розігрійте пальці: зробіть концентровані кругові рухи навколо кожного пальця;
- 3) зосередженими круговими рухами рухайте великий палець вперед-назад, вгору-вниз;
- 4) згинання-розгинання всіх пальців одночасно;
- 5) згинання-розгинання кисті в променево-зап'ясткових суглобах;
- 6) інтенсивне розтирання кожного пальця; і
- 7) акупресурний масаж між зовнішньою і передньою та задньою фалангами кожного пальця [15, с.15].

Гра пальцями є важливим компонентом нашої серії вправ. Варто зазначити, що гра пальцями є частиною культурної спадщини німецького народу.

Пальчикові ігри цікаві, сприяють розвитку мовлення та творчих здібностей, розвивають спритність і здатність контролювати рухи, активізують моторику рук.

Діти використовують пальці для зображення предметів, птахів і тварин. Усі фігурки мають супроводжуватися невеликим віршованим реченням.

Поєднання пальчикових ігор і фонологічних вправ стимулює розумову активність дітей молодшого віку з вадами інтелекту, є сприятливим для формування позитивних емоцій, виправляє вимову багатьох звуків і розвиває мовлення.

Ігри («пальчиковий театр», дидактичні, драматичні, «театр у руках», рольові тощо) сприяють підвищенню загального тону даної категорії дітей,

покращують увагу, пам'ять, мислення, знижують психоемоційне напруження, розвивають уяву.

Щоб перетворити розвиток моторики пальців на захопливу гру, необхідно використовувати кілька різних методик:

- пальчикова гімнастика;
- показ руками різних зображень та фігур («окуляри», «птаха», «стілець», «дзвіночок», «кажан», «зайчик» тощо), який можна супроводжувати читанням віршиків і казок
- рвати папір різної щільності та текстури (наприклад, серветки, газети, картон)
- стискати папір у грудочки пальцями;
- сортувати та перебирати зерна та насіння (наприклад, рис, просо, горох, квасолу);
- робити аплікації з природних матеріалів (насіння, горіхи, ячна шкаралупа тощо) [17; 19; 25].

Пальчикова гра та пальчикова гімнастика мають цілу низку переваг для дітей із порушеннями інтелекту, зокрема оволодіння елементами самомасажу, надання оздоровчого впливу на організм дитини та покращення функції рецепторів провідних шляхів.

Велику роль у спеціальних комплексах вправ відіграють сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання та ліплення. Вони сприяють розвитку в дітей пізнавальних і творчих здібностей, навичок і вмінь, координації рухів пальців рук і розвитку мовлення.

Важливу роль у комплексі спеціальних вправ відіграє робота з дрібними предметами та іншими об'єктами. Важливі переваги для розвитку дрібної моторики включають:

- зав'язування та розв'язування бантиків і вузлів;
- застібання гудзиків, блискавок і гачків;

- з'єднувати намистини, гудзики та дрібні іграшки за допомогою волосіні або працювати з дротом;
- складати візерунки з паличок і смужок, використовуючи різні пальцеві техніки;
- в'язати гачком і малювати зображення по контуру;
- робити різноманітні візерунки з паличок і смужок дроту [14; 15].

Складання - один із ключових компонентів спеціального комплексу вправ для розвитку та вдосконалення дрібної моторики в дітей молодшої школи з порушенням інтелекту. Цей напрям включає в себе:

- Малювання за допомогою різних матеріалів (олівцями, косметичними паличками, крейдою, бульбашками, кольоровою крейдою, кульками, акварельними фарбами, гуаш тощо).
- Плетіння килимків і смужок із паперу та стрічки (відповідно до здібностей кожної дитини у класі).
- Симетричне вирізання ножицями сніжинок, простих витинанок, аплікація та вирізання ножицями різних паперових фігурок [2; 4].

Конструювання - це трудомістке й цікаве заняття, яке розвиває увагу, сприяє удосконаленню сенсомоторних навичок та розвитку зорово-моторної координації, узгодженості рухів і їхньої точності.

Тому для ефективного та правильного розвитку та вдосконалення дрібної моторики в учнів першого циклу початкової школи з порушенням інтелекту було розроблено спеціальний комплекс вправ, що враховує інтелектуально-мисленнєві та психофізичні можливості даної категорії дітей.

Розроблені комплекси вправ були спрямовані на виявлення індивідуальних здібностей дитини в розвитку дрібної моторики, розвиток тактильної чутливості рук дитини, поєднання ігор і вправ для пальчикової гімнастики з промовою дитини, формування зачаткових специфічних графічних навичок, підготовку рук дитини до письма тощо.

Структурно комплекси спеціальних вправ склалися з вправ на розвиток графічної моторики, фізичних вправ, масажу рук, пальчикової гімнастики, пальчикових ігор, сюжетно-тематичної аплікації, конструювання, малювання, занять з ліплення, вправ з дрібними предметами тощо та конструювання.

3.2. Завдання з розвитку зорово-рухової координації

Зорово-рухова координація – це координація рухів, що контролюється зором. Завдяки зору дитина має змогу вивчати навколишнє середовище, контролювати власні рухи, що сприяє їх вдосконаленню та точності. Око ніби «спрямовує» руку, а за допомогою ручних рухів з предметами, якими дитина маніпулює, відкривається більше нової інформації. Тобто що око бачить, те рука і зображує.

Формування та розвиток зорово-рухової координації є одним із необхідних елементів, що визначають рівень готовності дитини до школи. Успішні результати виконання робіт за візуальними зразками можна побачити тільки за наявною позитивно розвиненою координацією зорового аналізу з одночасними руховими реакціями та моторикою пальців провідної руки.

Проблеми зорово-моторної координації переважно виникають у дітей з:

- порушеннями зору. Тривалий період розвитку зорово-рухової координації у дітей з порушеннями зору спричинений наявними розладами у зоровій системі.

Порушення зору не дозволяє дитині повноцінно контролювати за власними рухами, через що рухова система часто гальмує в розвитку, особливо проблем зазнає координація рухів та їх точність. Порушення гостроти зору, здатності очей стежити за об'єктами та фіксувати погляд є

чинниками поганого бачення того, як виконуються предметні дії та якою є їх якість;

- розладами рухової системи, дрібної моторики, що являється складовою зорово-рухової координації;
- затримкою психічного розвитку та порушеннями мовлення;
- порушенням просторових уявлень та орієнтування у просторі. Діти не розрізняють ліву та праву сторони, у них виникають труднощі під час поділу цілого предмета на частини або, навпаки, складання цілого з частин.

Це можна спостерігати тоді, коли діти, не розрізняючи праву та ліву сторону зошита або альбому, починає писати або малювати в будь-якому місці листка чи альбомного аркуша, починати читати з будь-якого слова в рядку на сторінці.

Також під час порушення у зорово-руховій системі можна побачити, що дітям важко справлятися з елементарними навичками самообслуговування, а сам: застібання та розстібання гудзиків, зашнуровування взуття, охоплення рукою замочка на курточці чи взутті.

Під час уроків фізичного виховання ці діти не можуть прицілитися, щоб виконати кидання або зловити м'яч, неточно виконують рухи під час різних видів ходьби, стрибків тощо.

Більшість дітей не в змозі виконувати завдання з малювання, адже рухи рук у них є скутими, невпевненими, через що, лінії часто зображуються хаотично, немає точності напрямку руху руки, діти не вміють зображувати предмет.

Проте зорово-рухову координацію можна розвивати, тому, щоб цей процес дав позитивний результат педагоги-дефектологи опираються на такі основні напрямки розв'язкової роботи як:

- Відновлення і зміцнення роботи м'язів ока.
- Розвиток дрібної моторики рук.

- Корекція образотворчих навичок.
- Формування зорового сприймання предметів.
- Розвиток зорово-просторової орієнтації (орієнтування у певному приміщенні, виконання інструкцій, орієнтація на аркуші тощо).

Наведемо перелік вправ та завдань, які є корисними для розвитку зорово-рухової координації:

- викладання візерунків з дрібних елементів за зразком (можна використовувати пазли);
- конструювання з різного розміру конструкторів за схемою;
- викладання малюнків з кольорових паличок за зразком;
- утворення малюнків з геометричних фігур за зразком;
- створення килимків з паперових смужок за зразком;
- плетіння виробів з бісеру за зразком;
- малювання хрестиками по клітинках за зразком;
- ігри «Продовжи ряд» (доповнення різних наявних візерунків) та «Домалюй ліву (праву) половинку малюнка»;
- завдання «Намалюй такий самий малюнок» та «Заштрихуй так само» [29].

Варто зазначити, що найчастіше відсутність або низький рівень самоконтролю та саморегуляції спостерігається у дітей, які страждають косоокістю, що спричиняє проблеми в узгодженості дій рук і очей.

На основі цього систему корекційно-педагогічної роботи розробляють з метою формувати в дітей автоматизовані навички синхронності дій руки й ока під час різних видів діяльності.

М'язові можливості руки вимагають систематичного та постійного тренування й корекції. Взаємодія рухів рук і пальців безпосередньо впливають на загальний розвиток дитини, а особливо мовленнєвої сфери. У дітей з порушенням зору потрібно активно формувати бісенсорне сприйняття навколишнього світу.

Окрім вище перелічених вправ та завдань на розвиток зорово-рухової координації, особливу роль у формуванні її точності та скоординованості реакції, подоланні непевності та скутості рухів руки під час роботи в зошиті або альбомі займають різні види корекції образотворчих навичок. Наведемо приклад деяких завдань:

Корекція точності напрямку руху руки. Метою цього завдання є формування вміння проводити довгі та короткі вертикальні або похилі лінії зверху вниз, знизу вгору, горизонтальні лінії ліворуч – праворуч, точно з'єднуючи між собою малюнки, крапки.

Педагог пропонує дітям зобразити: крапельки дощу, які падають із хмари в калюжу, бджілку, яка летить із квітки на квітку, машину, яка їде в гараж тощо.

Корекція розмаху рухів руки при малюванні. Педагог пропонує дітям зобразити кораблика, який пливе хвилями у морі.

Корекція формоутворюючих рухів. Педагог пропонує дітям «Намотати клубочки» (від краю та від центру за годинниковою стрілкою) так, щоб олівець не відривався від паперу; намалювати всередині великої фігури такі ж «клубочки», але поступово зменшувати їх; намалювати навколо маленької фігури «клубочки», які поступово збільшуються.

Корекція зображення дрібних предметів. Тут варто звернути увагу на те, який розмір дитина задає фігурі під час її малювання: якщо дитина малює дуже дрібні предмети, це свідчить, що у неї тверда фіксація кисті, яка потребує корекції.

Педагог пропонує обвести, а потім намалювати великі фігури (приблизно на третину аркуша) не відриваючи олівця від аркуша, потім по'єднати крапки намальованої фігури, при цьому відриваючи руку.

Цю роботу доцільно проводити два рази в тиждень приблизно по п'ять-сім хвилин як частину комплексного заняття з математики, навчання грамоти та розвитку мови.

Вкрай важливо, щоб педагог із самого початку занять з дитиною стежив за правильним положенням спини під час письма, правильним розташуванням пальців дитини на олівці або ручці, правильному положенні кисті й ліктя, адже виправляти неправильні навички письма значно важче ніж з самого початку здійснювати контроль за процесом їх формування.

Робота дитини в зошитах у клітку відбувається за такими етапами:

- знайомство із зошитом і робочим рядком;
- виконання завдання «Продовж візерунок»: педагог може попередньо зазначати вертикальні й горизонтальні прямі палички й комбінації з них, які дитина повинна продовжити у тому ж рядку, що і зразок;
- написання друкованих літер по клітинках;
- написання друкованих цифр;
- графічні диктанти;
- малювання фігур складної форми за допомогою підрахунку клітинок на зразку, тобто перенесення малюнка зі зразка у робочий зошит. Педагог може запропонувати намалювати поруч таку ж фігуру та розфарбувати її [29].

Робота в зошиті сприяє зміцненню дрібної мускулатури пальців, удосконаленню зорово-рухової координації та орієнтуванню в обмеженому просторі, розвитку довільної уваги, зорової пам'яті. Доцільно супроводжувати цю роботу віршами, цікавинками, фантазуваннями, щоб дитина була зацікавлена, не втрачала інтерес до роботи, а сама робота не була одноманітною роботою.

Під час виконання того або іншого малюнка, дитина реалізує два завдання: виконує рухи рукою, а також залучає до цієї роботи мовні й слухової аналізатори, адже вірші дитина поступово заучує та мимоволі, в процесі замальовування чогось у зошиті, починає декламувати їх.

Для того, щоб нормалізувати рух очей, наведемо приклади вправ, які були розроблені на основі напрацювань Вільяма Бейтса, американського лікаря-тифлопедагога:

1. Педагог пропонує дитині подивитися вправо, потім вліво, кожного разу повертаючи голову туди, куди й очі.
2. Педагог пропонує дитині уявити себе гойдалкою або маятником та спробувати розгойдати водночас своє тіло, голову та очі. Очі мають бути закритими, а очні яблука рухатися в тому напрямку, що і голова.
3. За допомогою цієї вправи педагог вчить дитину наслідувати «ходу слона»: повільно зробити крок всім тілом, при цьому повертаючи голову відповідно до ноги (вправо або вліво), яка робить цей крок, а потім так само повторити з іншою стороною [29].

Вправи для розслаблення всього тіла та очей:

1. Поставте дитину обличчям до вікна, а ноги на ширину плеч. Руки довільно опущені. Потрібно запропонувати дитині плавно повернути тулуб до лівої стіни так, щоб лінія плеч була паралельною до стіни. Для того, щоб дитина краще виконала вправу можна дозволити їй відривати п'ятки від підлоги.

Голова, плечі та очі під час повороту мають рухатися синхронно. Очі повинні бути розслаблені, не розглядати жодних предметів, щоб очні м'язи відпочивали. Дихання – у звичайному, зручному ритмі. Примітка: на початку виконання вправи можна чергувати повороти: 4 з відкритими очима та 4 – із закритими.

2. Вправа «Ведмедик хитається». Педагог пропонує дитині розслаблено стати та плавно переступати з однієї ноги на іншу, при цьому відриваючи п'яти від підлоги та злегка хитаючись, як це роблять ведмеді. Дивитися потрібно перед собою, не роздивляючи предмети, які привертають увагу.

Кожен перехід хитання можна супроводжувати м'яким морганням. Згодом можна доповнити вправу виконанням малих поворотів (або коротких похитувань), що призначені для розслаблення м'язів очей та шиї, для покращення кровообігу та збільшення циркуляції крові до очей.

3. Педагог розміщує вказівний палець однієї з рук дитини на відстані 15 см від правого ока. Потрібно, щоб дитина злегка повертала голову з боку в бік, дивлячись перед собою. Під час виконання цієї вправи має здатися, ніби палець рухається. Вона дає змогу досягти ілюзії рухів пальця.

Також корисними для розвитку нормального зору, так і для корекції всіх видів порушень зору є вправи на кліпання. Кліпання - це рефлекторні рухи повік людини:

1. Педагог та дитина закривають долонею праве око, а лівим починають безперервно кліпати. Потім навпаки.

2. Педагог пропонує дитині подивитися в дзеркало на своє праве око та кліпнути лівим оком. Потім навпаки.

3. Під час перекидання м'ячика з руки в руку, дитина повинна кліпати при кожному торканні його руками.

4. Під час спокійної та розміреної прогулянки дитина може на кожний зроблений крок кліпати очима [29].

Для того, щоб посилювати кровообіг в очах доцільно:

- промивати закриті очі дитини, чергуючи теплу та холодну воду;
- запропонувати дитині занурити обличчя у воду (має бути перекип'ячена та комфортної температури), відкрити очі та покліпати ними вгору-вниз, вправо-вліво, по колу;

- взяти широку мисочку з наповненою охолодженою перекип'яченою водою, піднести до очей дитини та запропонувати опустити туди око, щоб воно повністю опинилося у воді, та часто поморгати ним [1].

ВИСНОВКИ

1. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, було визначено, що тема розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з ООП, а саме з інтелектуальними порушеннями є досить актуальною. У дітей з інтелектуальними порушеннями присутні відхилення від встановлених норм у функціонуванні центральної нервової системи, які негативно впливають на шкільну та соціальну адаптацію дитини. У дітей з розумовою відсталістю ми можемо спостерігати невправні рухи під час стрибків, бігу, ходьби чи будь-якої практичної діяльності. Вони можуть ходити шаркаючи підошвами взуття, розливати воду під час пиття чи ллють її дуже швидко і незграбно. Рухи у цих дітей характеризуються уповільненістю та вайлуватістю. У цих дітей проявляються значні труднощі в процесі переключення рухів, швидкої зміни пози та дії. Їх письмові роботи або малюнки можуть бути виконані нетвердими та кривими лініями, а також можуть дуже віддалено нагадувати контур предмета – це може бути ознакою слабкого розвитку моторики.

2. Діти (учні) з особливими освітніми потребами – це ті діти, у яких присутні недоліки у фізичному та (або) психологічному розвитку, що є підтвердженими психолого-медико-педагогічною комісією та створюють перешкоди щодо отримання освіти без впровадження спеціальних умов. Дефектологічна наука щодо проблеми навчання, виховання і розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями виходить з того, що вона не просто повільно розвивається або перебуває за стадії затримки розвитку відносно її здорового ровесника, а просто інакше розвинена. Такі діти характеризуються специфічністю поведінки та своєрідністю сформованості власної психіки. Тому важливо для дитини з інтелектуальними порушеннями створювати спеціальні умови для ефективного засвоєння освітніх програм з урахуванням її індивідуальних особливостей та встановлених фізичних, психологічних або соціальних обмежень, що дозволяють набувати стійких навичок соціальної

адаптації та самостійно реалізовувати власну життєву спроможність. Саме здобуття освіти в умовах інклюзивного середовища – це той чинник, який дозволяє дітям з проявами інтелектуальних порушень, з самого початку стати членом шкільної системи та спеціально не адаптуватися до неї, тобто успішно соціалізуватися, що проявляється в таких сприятливих умовах як: толерантне ставлення, доброзичлива атмосфера, індивідуальний підхід, співпраця з корекційними педагогами та спільна діяльність.

3. Дрібна моторика – це тонкі та точні рухи пальців, розвиток яких є необхідним чинником для освоєння дитиною різних видів творчої, дослідницької та побутової діяльності. Педагоги, які працюють з дітьми з інтелектуальними порушеннями повинні приділяти особливу увагу вправам та іграм на розвиток дрібної моторики і, наскільки це можливо, старатися допомогти дитині вдосконалити цю якість, адже від цього залежить рівень розвитку основних психічних процесів, що сприяють адаптації особистості у соціумі. Ми вважаємо, що розвитку дрібної моторики потрібно приділяти велику увагу ще з народження дитини. Батьки та педагоги мають розуміти, що систематичне використання ігор, вправ, завдань для розвитку дрібної моторики сприятливо впливатимуть на психічний розвиток дитини, а це в свою чергу є позитивним для навчання та соціальної адаптації дитини у майбутньому.

4. У другому розділі нашого дослідження ми розглядали питання теоретичного обґрунтування спеціального комплексу вправ для розвитку дрібної моторики та моделі їхнього використання, а також їхня експериментальна перевірка. Проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки: систематичність та послідовність виконання вправ та ігор на розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є ефективними, адже: сприяють кращому триманню ручки або олівця під час письма та малювання; надають можливість усім учням краще засвоювати матеріал, який передбачений

спеціальною освітньою програмою; формують та розвивають мислення та пам'ять; формують в учнів мотивацію до навчання. Результати контрольного етапу дослідження свідчать про позитивні зміни в розвитку дрібної моторики в даній категорії учнів. Ці показники свідчать про ефективність моделі та комбінованої спеціальної практики для розвитку дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.

5. У третьому розділі було розроблено спеціальний комплекс вправ, які використовувалися на етапі формувального експерименту для розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелекту з урахуванням інтелектуальних і психофізичних можливостей даної категорії дітей. Структурно комплекс спеціальних вправ складається з вправ на розвиток графічної моторики, фізичних вправ, масажу рук, пальчикової гімнастики, пальчикових ігор, сюжетно-тематичних занять з аплікації, конструювання, малювання та ліплення, вправ із дрібними та іншими предметами, конструювання тощо. Для ефективного використання комплексних вправ було розроблено структуровану модель, яка складається з таких компонентів: особистість молодших школярів із порушенням інтелекту; освітнє середовище; форми та засоби розвитку рухових навичок; внутрішнє ставлення до комплексних вправ; стимуляція; методи розвитку рухових навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтко В.В. Корекційно-розвиткова робота з учнями з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. О.Е. Жосана. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 104 с. URL:file:///C:/Users/hp/Downloads/281.pdf
2. Гергі В. В. Психолого-педагогічний супровід молодшого школяра з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти: кваліфік. роб. на зд. осв. ст. маг. Ізмаїл: Ізмаїльський держ. гум. ун-т, 2021. 98 с. URL:http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1637/%d0%9a %d0%b2%d0%b0%d0%bb%d1%96%d1%84.%d1%80%d0%be%d0%b1%d0%be %d1%82%d0%b0_%d0%bc%d0%b0%d0%b3%d1%96%d1%81%d1%82%d1%8 0_%d0%93%d0%b5%d1%80%d0%b3%d1%96_%d0%92._2022.pdf?sequence=1 &isAllowed=y
3. Гладун А. І. Оцінювання рівня розвитку дрібної моторики у дітей старшого дошкільного віку в умовах інклюзивно-ресурсного центру. *The 2 nd International scientific and practical conference «Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects»* (August 1-3, 2021) MDPC Publishing, Berlin, Germany. 2021. 407 p. С. 215-221 URL: <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/08/MODERN-SCIENTIFIC-RESEARCH-ACHIEVEMENTS-INNOVATIONS...-1-3.08.21.pdf#page=215>
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. пос. Київ: Академвидав, 2004. 218 с. URL: https://webuniver.at.ua/dichkivska_innovacijni_ped.tekhnologiji.pdf
5. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навч.-метод. пос. /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729481/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1>

%D0%BD%D0%B8%D0%BA_%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D0%B7%20%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%B1%D0%B0%D0%BC%D0%B8%20%D1%83%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%8C%D0%BE%D0%BC%D1%83%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96.pdf

6. Дудик Ю. Що спільного у дрібної моторики рук та розвитку мовлення малюка? *Еколенд*. URL: <https://ecoland.ua/2021/12/13/shcho-spilnoho-u-dribnoyi-motoryky-ruk-ta-rozvytku-movlennya-malyuka/>
7. Жернова Н. О. Освітня кінезіологія в логокорекційній роботі з дітьми. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/osvtna-kineziologia-v-logokorekciijnij-roboti-z-ditmi-126297.html>
8. Кирилова Л. Г. Особливості фізичного та психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-fizicnogo-ta-psihicnogo-rozvitku-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-oop-239879.html>
9. Коваленко О. М. До питання розвитку дрібної моторики дітей з особливими освітніми потребами. *Комунальний заклад «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело» Запорізької обласної ради*. 6 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/11052/1/Kovalenko.pdf>
10. Коваль В. В. Розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту засобами спеціальних вправ: кваліфік. роб. на зд. осв. ст. маг. Суми: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, 2020. 105 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10204/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%8C%D0>

%BA%D0%B0%20%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C
%20%D0%92.%D0%92..pdf

- 11.Козіброда Л. Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок XXI ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 8 (102). 13 с. URL:<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/4.pdf>
- 12.Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Вид. допов. та перероб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 206 с. URL: <https://content.e-schools.info/shtun-shkola/library/Dti-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-ta-organzasya-yih-navchannya.pdf>
- 13.Колупаєва А. А., Таранченко О. М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/719179/1/%D0%86%D0%BD%D0%BA%D0%BB%D1%8E%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D0%B2%D1%96%D0%B4%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%20%D0%B4%D0%BE%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B8.pdf
- 14.Конєвич В. Вправи для розвитку дрібної моторики рук для дітей з ООП 1-4 класів. *Інклюзивно – ресурсний центр Верхнянської сільської ради Калуського району*. URL: <https://www.ircentr.space/vpravy-dlya-rozvytku-dribnoyi-motoryku-ruk-dlya-ditej-z-oor-1-4-klasiv/zagalna/>
- 15.Коропатницька О. В. «Світ «пальчикових» ігор» - методичний посібник з розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/svit-palcikovih-igor-metodicnij-posibnik-z-rozvitku-dribnoi-motoriki-u-ditej-doskilnogo-viku-211628.html>
- 16.Кривоніс М., Дроботій О. Сенсорний розвиток дошкільнят. Ранній вік. Харків: Видво «Ранок», 2021. 192 с.

- 17.Крупка О. Розвиваємо дрібну моторику у дітей: чому це важливо? *Рогатин ІРЦ інклюзивна освіта.* URL: <http://inclusive.org.ua/2020/04/15/%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%94%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D1%80%D1%96%D0%B1%D0%BD%D1%83%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BA%D1%83%D1%83%D0%B4%D1%96%D1%82%D0%B5%D0%B9-%D1%87%D0%BE/>
- 18.Лаврінєнко Л. І. Школа для кожного (окремї аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. посїб. для керівників закладів освіти. Чернігів: Чернігівський нац. тех. ун-т (ЧНТУ), 2017. 168 с. URL:http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyky/navchalyni/8__%D0%9B%D0%B0%D0%B2%D1%80i%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE__%D0%A8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0.pdf
- 19.Лєнїв З., Марковська М. Вправи: дрібна та артикуляційна моторика в розвитку дітей з ООП. *НУШ (Нова Українська Школа).* URL: <https://nus.org.ua/articles/vpravy-dribna-ta-artykulyatsijna-motoryka-v-rozvytku-ditej-z-oor-chastyna-1/>
- 20.Литвинєнко А. В., Турєнко Н. М. Розвиток дрібної моторики пальців рук як необхідна умова психїчного розвитку дитини. Педагогїка здоров'я: зб. наук. пр. ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції 27-28 вересня 2019 року. Харків: Харківський нац. пед. ун-т іменї Г. С. Сковороди, 2019. 6 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b492f53a-5457-492f-9259-00163999e0e4/content>
- 21.Лїхїцька Л. М., Старовойт Л. В. Використання нетрадиційних технїк малювання як засїб розвитку дрібної моторики школярїв молодшого шкїльного вїку з порушенням інтелекту в умовах інклюзивної освіти. *Науковї записки ВДПУ іменї Михайла Коцюбинського.* Серїя: педагогїка і психологїя, вип. 64, 2020. 6 с. URL: <https://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/8318/1/NZ64-127-132.pdf>

- 22.Ляліна Л. В. Методи формування рухової активності на уроках фізичної культури: Метод. посіб. Кременчук: Департамент освіти Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської обл., 2022. 76 с. URL:https://ed.poippo.pl.ua/bitstream/022518134/922/1/%D0%A0%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%9B%D1%8F%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf
- 23.Невмержицька Т. Г. Виступ на педраді «Інтеграції дітей з особливими освітніми потребами». *НаУрок*. URL:<https://naurok.com.ua/vistup-na-pedradi-integraci-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-133204.html>
- 24.Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Якимчук Г. В. Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні: здобутки, втрати, перспективи. І *Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*. 2021. 7 с. URL:<https://lib.iitta.gov.ua/724361/1.pdf>
- 25.Павленко Ю. Г., Вийбер Н. П. Розвиток дрібної моторики рук у першокласників. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний супровід професійногорозвитку педагогічних працівників у системі неперервної освіти»* (Запоріжжя, 10-12 листопада 2020 р.). Полтава, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2020. 6 с. URL: <https://ele.zp.ua/psnfey-corence>
- 26.Пилева О. В. Особливості психічного розвитку дітей з ООП. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-psihicnogo-rozvitku-ditej-z-ooop-245144.html>
- 27.Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2021, № 9 (113). 16 с. URL:<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/29.pdf>

28. Постанова «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» від 21 серпня 2013 р. № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>
29. Розвиток зорово-моторної координації. *Інклюзивно-ресурсний центр м. Конотоп*. URL: <https://irc.osvita-konotop.gov.ua/rozvtok-zorovo-motorno%D1%97-koordinaci%D1%97.html>
30. Степанова-Камиш А. Рівні підтримки для дітей з ООП: що змінюється та які виклики. *НУШ*. URL: <https://nus.org.ua/articles/rivni-pidtrymky-dlya-ditej-z-oor-shho-zminuyetsya-ta-yaki-vyklyky/>
31. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ: Радянська школа, 1988. 304 с. URL: <http://karpova.in.ua/wp-content/uploads/2010/05/%D0%A1%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%B0%D0%B4%D1%83%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%B%D0%B5%D0%B2%D1%96.%D0%92.%D0%9E.%D0%A1%D1%83%D1%85%D0%BE%D0%BC%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9.pdf>
32. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник/ ав.: Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк, В. В. Засенко, Н. А. Ярмола. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 160 с URL: <https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalnometodychny-posibnyky/dlya-pedpratsivnykiv-osпотреby/Uchni-pochatkovykh-klasiv-iz-osoblyvumu-potrebamy-navchannia-ta-suprovid-Prokhorenko.pdf>
33. Федорченко О. С. Розвиток дрібної моторики у дітей з особливими освітніми потребами. *Урок. ОСВІТА. UA*. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/osvita-ditej-oor/rozvitok-dribnoi-motoriki-u-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-zumovlenimi-skladnimi-porusennami-u-rozvitku-ak-zaporuka-uspisnoi-realizacii-osvitnogo-procesu/>

- 34.Формування навичок загальної моторики. КУ «Краснокутський інклюзивно-ресурсний центр». URL: <https://krasnokutsk.irc.org.ua/ranne-vtruchannya-navichki-zagalnoi-motoriki-22-27-08-22-04-2020/>
- 35.Ходорчук Л. П. «Особливості розвитку дрібної моторики в дітей з ООП». *На Урок*. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-osoblivosti-rozvitku-dribno-motoriki-v-ditey-z-ooop-332872.html>
- 36.Цимбал-Слатвінська С. Класифікація дітей з особливими освітніми потребами в аспекті професійної діяльності логопеда. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 2019. (2), с. 163–171. 9 с. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/178478>
- 37.Чайка М. Як розвивається дитина з особливими освітніми потребами (ООП). *Дивогра*. URL: <https://www.dyvogra.com/uk/parents-of-a-child-with-sen/>
- 38.Шевченко В. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з ООП: законодавство та типологія. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/news/osvitni-trudnoshchi-ta-rivni-pidtrymky-ditei-z-ooop-zakonodavstvo-ta-typolohiia-49736.html>
- 39.Шестопал О. О. Інклюзивна освіта у Голандії. *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/inkluzivna-osvita-u-golandii-363840.html>
- 40.Яскевич О. Не інвалід, не аутист і не сліпий: комунікуємо про інклюзію правильно. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/experience/ne-invalid-ne-autyst-i-ne-slipyj-komunikuyemo-pro-inklyuziyu-pravyлно/>

ДОДАТКИ

Додаток А

Рекомендації:

Щоб сприяти розвитку пальців рук і тим самим розвивати дитину, можна використати у роботі з дошкільниками таке:

1. Маленьким дітям масажувати пальчики, впливаючи тим самим на активні точки, пов'язані з корою головного мозку. Щоденний масаж кисті рук дитини м'якими рухами та розминання кожного пальчика, долоньки, зовнішнього боку кисті, а також передпліччя дуже корисний. Він чудово активізує мовні центри мозку. Крім того, такий масаж позитивно впливає на імунітет, на загальний розвиток дитини, поліпшує контакт із нею.
2. Ліплення із різних матеріалів (тісто, пластилін, глина). Окрім очевидного творчого самовираження, дитина розвиває гнучкість і рухливість пальців.
3. Ванни з крупами. Нехай дитина занурює руки у крупи, перебирає перемішані горох і квасолю, а потім і дрібніші крупи, пересипає їх з однієї посудини в іншу, розтирає в руках. Така ванна сприятиме розвитку координації пальчиків.
4. Мозаїка. При складанні різноманітних ігор – мозаїк покращується дрібна моторика рук малюка, розвивається кмітливість і творчі здібності.
5. Ігри – шнуровання Марії Монтессорі розвивають сенсомоторну координацію, дрібну моторику рук, просторове орієнтування, сприяють розумінню понять «угорі», «внизу», «справа», «зліва», формують навички шнуровання (шнуровання, зав'язування шнурка на бант), сприяють розвитку мови, розвивають творчі здібності.
6. Ігри з гудзиками та намистинками. Нанизування на нитку намистинок, застібання гудзиків, перебирання пальцями намиста – прості й корисні вправи для розвитку дрібної моторики рук.
7. Пазли. Яскраві картинки розвивають увагу, кмітливість, зір і дрібну моторику рук.

8. Катання долонькою дерев'яних і гумових м'ячиків по рівній поверхні. Таке заняття масажує долоні та покращує координацію рухів кисті.
9. Ігри з прищіпками. Чіпляння прищіпок до картонних кружечків чи інших предметів розвиває дрібну моторику трьох основних пальців руки: великого, вказівного й середнього.
10. Плескання в долоні тихо і голосно в різному темпі. Можна барабанити, постукувати всіма пальцями обох рук та столу.
11. Малювання, розфарбовування, штрихування.
12. Вирізання ножицями.
13. Ігри з піском, водою.
14. «Резиночка». Для цієї вправи можна використовувати резинку для волосся діаметром 4-5 см. Усі пальці вставляються в резинку. Завдання в тому, щоб, рухаючи всіма пальцями пересунути резинку на 360 градусів спочатку в один, потім в інший бік. Виконується однією, потім іншою рукою.

Додаток Б

Пальчикові ігри

Пальчики вітаються

1. Однією рукою: кінчиком великого пальця правої руки по чергово торкатися кожного пальця цієї ж руки.
2. Те саме робимо лівою рукою.
3. Двома руками: тримаючи долоні вертикально одну навпроти одної, по чергово (починаючи з мізинців і закінчуючи великими пальцями) з'єднувати й розводити пальці, промовляючи слова «Добрий день, пальчику!».
4. Стиснемо – розтиснемо
5. Ритмічно стискати пальці в кулак і розтискати.

Молоточок

Указівним пальцем однієї руки стукати по долоні другої руки.

Молоточки

Одним стиснутим кулачком стукати по другому кулачку.

Бігунець

«Бігати по столу», пересуваючи вказівний і середній пальці.

Млинок

Поставивши один кулачок над другим, робити обома колові оберти.

Потрусимо долонями

Потрусити обома долонями – спочатку сильніше, потім слабше.

Хвилі

Робимо хвилеподібні рухи руками перед грудьми – з одного боку в інший.

Січемо капусту

Ребрами однієї долоні бити по розгорнутій другій долоні.

Перемо білизну

Терти одним кулачком по другому (пальцями).

Падає сніг

Робити плавні синхронні рухи обома руками згори до низу.

Кінь біжить

Почергово стукати по столу чотирма пальцями руки (крім великого).

Гра на фортепіано

Довільно імітувати пальцями обох рук гру на цьому музичному інструменті.

Слон іде

Виставивши вперед вказівний палець (хобот), переступати чотирма пальцями по полу.

Дзеркало

Притиснувши пальці один до одного, вертикально тримати долоню (або обидві) внутрішнім боком перед очима.

Барабанщик

Двома пальцями обох рук (вказівним або середнім) «барабанити» в повітрі або на столі.

Пташки дзьобають зернята

Зігнути вказівним пальцем однієї руки стукати на столі або підлозі.

Додаток В

Пальчикові ігри - інсценівки

Під час цих ігор у дитини активізується дрібна моторика рук і психічні процеси. Відтак формуються спритність, уміння володіти своїми пальцями, зосереджувати увагу на певній діяльності.

Гра – інсценівка «Зайчик»

На землі сніжок лежить
(плавні рухи руками – розвести їх над землею),

Зайчик по сніжку біжить
(пальчикова фігурка «зайчик»),

Мерзнуть вушка
(згинати й розгинати пальці «вушка»),

Мерзнуть лапки
(ворушити всіма пальцями, згинаючи і розгинаючи),

Бо без валянків
(утворити ніби дві «мисочки» долоньками)

Та шапки. Ой!
(двома долонями зобразити над головою шапку: однойменні пальці обох рук торкаються один одного; розводячи лікті, розвести притиснуті пальці, округлити фігуру і піднести над головою).

Гра – інсценівка «Зайчика злякалися»

Ми ходили по гриби
(переступати двома пальцями по столу).
«Гриб» - накрити кулачок опуклою долонею),

Зайчика злякалися
(«зайчик»)

Поховалися за дуби («дерево» - дві долоні, виставлені пальцями вгору,
поставити навхрест),

Розгубили всі гриби
(«гриб» і «кошик» - з'єднати дві опуклі долоні).

Потім засміялись
(усміхнутися),

Зайчика злякались!
(«зайчик» - показати на нього вказівним пальцем другої руки).

Гра – інсценівка «Їжачок»

Їжачок – хитрячок
(«їжачок» – з'єднати долоні разом із пальцями вгору) –

Голочки гостренькі
(великі пальці – на себе, решту перекреслити й поворушити ними).

Ось грибки під дубком
(«дерево»),

Він збира маленькі
(«гриби»).

Гра – інсценівка « Коники»

На гладенькому столі
(«коник» - чотирма пальцями (крім великого), стукати на столі),

Пальчики стукочуть
(стукати голосніше),

То не пальчики, ні-ні –

Коники цокочуть
(стукати ритмічно, цокаючи язиком).

Цок-цок-цок, цок-цок-цок,

За місток
(«місток»- поставити руки «паличкою» одна на одну),

За млинок
(«млинок» - крутити кулачками один над одним).

Цок-цок-цок, цок-цок-цок
(«коник»),

В чисте поле за лісок
(«дерево»),

Цок-цок-цок, цок-цок-цок
(«коник»),

Потім знов у дитсадок
(«дах» над головою).

Гра – інсценівка «Квіточки»

На галявині зростають

Квіточки маленькі
(«квіточка» - долоні разом, пальці розставити, крім мізинців і великих,
мізинці і великі торкаються один одного),

Є рожеві, є червоні,

Жовті та біленькі,

Корінцями із землі
(«коріння» - як «дерево», але руки опустити донизу)

П'ють вони водичку,

А нап'ються – підростуть
(«квітка», при цьому стають навшпиньки),

Стануть іще вищі.

Гра – інсценівка «Котик»

Котик пухнастий
(«котик» - із кулачка відставити великий палець і мізинчик).

Вушка маленькі
(поворухити відставленими пальцями).

Лапи м'якенькі
(скласти пальці в кулачок).

Кігті гостренькі
(зігнути пальці і поворухити).

Гра – інсценівка «Хованки»

(ритмічно згинати й розгинати пальці, покрутити кулачком).

Пальці в хованки всі грались,

Ось так, ось так,

В кулачки всі заховались:

Ось так, ось так.

Гра – інсценівка «Сорока»

(Указівним пальцем правої руки водити по долоні лівої. Згинати по чергово кожен палець, крім мізинця. Згинати й розгинати всі пальці в ритмі потішки).

Сорока – білобока

Кашу варила,

Діточкам давала.

Цьому дала,

Цьому дала,

Цьому дала,

Цьому дала,

А цьому не дала:

Ти дрова не рубав,

І води нам не давав,

Ти і піч не натопив,

І нічого не поїв.

Гра – інсценівка «Соління капусти»

(Виконується під музичний супровід)

Ми капусту чистим, чистим

(різкі рухи прямими кистями рук, пальці з'єднані, долоні прямі).

Ми капусту ріжем, ріжем

(почергові постукування ребром однієї руки по долоні іншої).

Ми капусту давим, давим

(інтенсивно стискаємо пальці обох рук у кулаки).

Ми капусту солим, солим

(кінчики пальців обох рук зібрані разом, імітуємо посипання сіллю).

Гра – інсценівка «Коза і козенята»

Іде коза рогата,

Коза бородата

(вказівний і мізинець правої руки вгору, інші притиснути до долоні).

Козенятко спішить,

Дзвоником дзвенить

(указівний і мізинець палець угору.

Пальці долоні прямі, з'єднані великим, опущені донизу).

Гра – інсценівка «Замок»

На дверях замок висить

(ритмічні швидкі зєднання пальців обох рук у замок).

Ми його відкриєм вмить
(пальці з'єднані в замок, руки тягнуться в різні сторони).

Постукали, покрутили
(рухи з'єднаними пальцями від себе, до себе.
Пальці зімкнені, долоні постукують одна одну).

І легесенько відкрили
(пальці розмикаються, долоні в сторони).

Гра – інсценівка «Пальці лягають спати»

(Почергове згинання пальців, потім їх одночасне випрямлення у супроводі вірша)

Цей пальчик хоче спати,
Цей – у ліжечко лягати,
Цей пальчик позіхнув,
Цей пальчик вже заснув.
Тихіше, пальчику, не шуми,
Братиків не розбуди.
Встали пальчики, ура!
У садочок йти пора.

Такі ігри та вправи є найкорисніші. За їх допомогою можна розв'язувати багато проблем.