

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

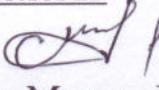
Кафедра загальної та практичної психології

ХОРЕОГРАФІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр

спеціальності 053 Психологія

освітньої програми Психологія

Булгар Алли Леонідівни 
Керівник к.психол.н., доц. Мазоха І.С. 

Рецензент к. пед. н., доцент, завідувач

кафедри загальної педагогіки

і спеціальної освіти Звекова В.К. 

Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної та практичної психології
протокол № 5 від «17» грудня 2025 р.

Завідувач кафедри

Мацоха Т.С.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК

«29» грудня 2025 р.

Оцінка 83 вигн.
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

Манашик Н.О.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

| | |
|--|-----------|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДО... | |
| 1.1. Теоретичні підходи до дослідження психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами | 6 |
| 1.2. Інклюзивне освітнє середовище ЗДО як простір розвитку й підтримки дитини..... | 15 |
| 1.3. Хореографія як інтегративний засіб оптимізації психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку..... | 24 |
| Висновки до розділу 1..... | 34 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО..... | 35 |
| 2.1. Психодіагностичні методики, спрямовані на дослідження психоемоційного стану та соціального інтелекту дітей дошкільного віку..... | 35 |
| 2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах..... | 40 |
| Висновки до розділу 2..... | 59 |
| РОЗДІЛ 3. ХОРЕОГРАФІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ..... | 60 |
| 3.1. Психокорекційні можливості хореографічних занять у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами..... | 60 |
| 3.2. Практична програма хореографічного розвитку дітей дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗДО..... | 71 |
| Висновки до розділу 3..... | 80 |
| ВИСНОВКИ..... | 81 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... | 84 |

ВСТУП

Актуальність теми. Хореографія в сучасному інклюзивному дошкільному середовищі постає як ефективний засіб підтримки психоемоційного розвитку дітей, оскільки поєднує творчу активність, рухову експресію та сенсомоторну взаємодію, що є критично важливими для гармонійного розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. Рухові й танцювальні практики сприяють формуванню емоційної регуляції, підвищенню комунікативної активності, що робить хореографію дієвим психокорекційним інструментом у процесі соціалізації дітей в інклюзивних групах. У контексті реформування дошкільної освіти й упровадження інклюзивного підходу особливе значення набуває пошук методів, здатних одночасно забезпечити емоційну підтримку та розвиток міжособистісної взаємодії, що обумовлює наукову й практичну важливість дослідження хореографії як методу психоемоційного розвитку в умовах ЗДО.

У вітчизняному науковому дискурсі значне місце посідають концептуальні напрацювання, присвячені становленню та розвитку інклюзивної освіти в Україні, а також організації психологічного супроводу дітей з ООП в умовах її впровадження, що відображено у працях М.В. Ворон, С.А. Місяк, Л.В. Перхун. Водночас низка досліджень зосереджена на аналізі специфічних характеристик психологічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному навчальному середовищі та особливостей їхньої адаптації до сучасного соціуму, що знайшло відображення у наукових розвідках А.А. Колупаєва, І.В. Луценко, С.П.Миронова, Д.Д. Романовська. Проблематика розвитку хореографічної освіти в Україні стала предметом дослідження численних науковців-теоретиків і практиків, зокрема О. Мартиненка, Л. Плотнікової, О. Половіної, А. Шевчук, А. Яворської та інших, у працях яких здійснено теоретико-методологічне обґрунтування розвитку хореографічної освіти та визначено роль і значення танцювального мистецтва у вихованні дітей дошкільного віку.

Мета дослідження: теоретико-емпіричне вивчення психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗДО, а також дослідження потенціалу хореографії як методу корекції та розвитку психоемоційної сфери дітей.

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

1. проаналізувати теоретичні підходи до вивчення психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами та окреслити основні складові їх емоційного і соціального функціонування;
2. охарактеризувати специфіку інклюзивного освітнього середовища ЗДО як фактору розвитку та підтримки психоемоційної сфери дітей;
3. здійснити емпіричне дослідження психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з ООП в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти;
4. дослідити роль і можливості хореографії як засобу розвитку емоційної саморегуляції, соціальної взаємодії та творчого самовираження дітей;
5. розробити та апробувати практичну програму хореографічного розвитку дітей дошкільного віку з ООП у межах інклюзивного освітнього середовища.

Об'єкт дослідження: психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження: хореографія як метод психоемоційного розвитку дітей в інклюзивному середовищі ЗДО.

Методи дослідження. Діагностичне забезпечення дослідження ґрунтувалося на застосуванні методів теоретичного аналізу, спрямованих на осмислення сучасних концептуальних підходів і емпіричних напрацювань, представлених у наукових джерелах з окресленої проблематики. З метою виявлення особливості психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку було використано наступні психодіагностичні методики: «Драбинка» (модифікація С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), «Капітан корабля» (А. А. Романов), «Паровозик» (С.В. Велієва), «Емоційна ідентифікація» (Е. І. Ізотова),

«Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук).

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в уточненні і систематизації наукових уявлень про психоемоційний розвиток дітей з ООП, роль інклюзивного середовища та можливості хореографії як ефективного засобу розвитку емоційної сфери, соціальної взаємодії та творчого самовираження дошкільників.

Практичне значення кваліфікаційної роботи полягає в можливості застосування розробленої програми хореографічного розвитку та відповідних методичних рекомендацій у практичній діяльності педагогів, логопедів, підтримки та розвитку дітей з ООП, формування у них навичок емоційної саморегуляції, соціальної взаємодії та творчого самовираження в інклюзивному середовищі.

Результати апробації дослідження відбувались через участь у науково-практичній конференціях:

1. Теоретичні підходи до дослідження психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з ООП. XI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Науковий пошук студентів та аспірантів XXI ст.: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук» (20 листопада 2025 р.), Ізмаїл.
2. Хореографія як інтегративний засіб оптимізації психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми і перспективи» (10 листопада 2025 р.)*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2025.

Структура роботи представлена вступом, трьома розділами; висновками, списком використаних джерел (всього 78 найменувань). Робота містить сім рисунків, вісім таблиць, загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 83 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДО

1.1. Теоретичні підходи до дослідження психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами

Аналіз теоретичних підходів до дослідження психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами дозволяє виявити ключові концепції, що пояснюють закономірності формування емоційної сфери, особистісних якостей та соціальної адаптації дітей у ранньому віці. Систематичне вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дає змогу окреслити основні напрями розвитку психоемоційних компетенцій, визначити фактори, що впливають на адаптаційні процеси, та проаналізувати методи психологічної підтримки дітей дошкільного віку з ООП у контексті інклюзивного освітнього середовища [17, с.35].

Дошкільний вік є сенситивним етапом формування емоційної сфери, соціальної взаємодії та базових психологічних утворень, які визначають подальшу траєкторію особистісного розвитку дитини. У межах цього вікового періоду закладаються основи емоційної саморегуляції, комунікативної компетентності та інтегрованої структури особистості. Активізація спілкування з найближчим соціальним середовищем у дошкільному віці сприяє становленню повноцінних міжособистісних взаємин із батьками та однолітками, що виступає необхідною умовою гармонійного психічного розвитку дитини. Поряд із розвитком пізнавальної сфери, комунікативних умінь і моральних орієнтацій, суттєву роль у здатності дошкільника вступати в діалог, вибудовувати міжособистісні стосунки та адекватно реагувати на соціальні ситуації відіграє емоційно-вольовий компонент психіки. Саме він, будучи складовою психологічної готовності дитини до навчання у школі, відображає здатність до саморегуляції поведінки й емоційних проявів відповідно до навчальних умов і соціальних

норм, уміння довільно спрямовувати психічну активність та досягати рівня емоційної зрілості [6, с. 145].

У наукових працях низки дослідників підкреслюється, що формування в дошкільному віці такого ключового особистісного новоутворення, як довільна регуляція поведінки, зумовлює посилення здатності дитини до здійснення вольових зусиль, спрямованих на досягнення поставлених цілей і подолання різноманітних труднощів. Поступове посилення ролі довільної регуляції на тлі зменшення імпульсивності сприяє тому, що поведінка дошкільника стає більш керованою, а емоційні реакції дедалі частіше підпорядковуються соціально прийнятним цілям [10]. Подібну позицію висловлює й Т. Харченко, яка розглядає довільність як провідне досягнення дошкільного віку, пов'язане зі здатністю дитини усвідомлено контролювати власні дії та емоційні стани; без усвідомлення власних переживань і поведінкових актів, на думку дослідниці, неможливе їх ефективне регулювання [69, с. 80].

Аналізуючи сучасні уявлення про емоційно-вольовий розвиток дошкільників, Н. Компанець зазначає, що в старшому дошкільному віці формується здатність керувати поведінкою на основі засвоєних правил і елементарних моральних норм, з'являються перші спроби стримування імпульсивних реакцій, а також можливість регуляції дій відповідно до уявлюваного образу. Уміння самоконтролю поступово виокремлюється як самостійне завдання розвитку. Водночас становлення супідрядності мотивів визначає загальну спрямованість поведінки дитини: поява мотивів, здатних гальмувати ситуативні бажання, зумовлює перехід від імпульсивності до довільності [33, с. 36]. У межах дослідження проблеми емоційної саморегуляції, І. Габа розглядає її як сформовану навичку керування власними емоціями, пошуку конструктивних способів подолання негативних переживань і контролю проявів інтенсивних емоційних станів [10, с. 45]. За результатами досліджень авторки, у дошкільному віці відбувається активний розвиток емоційної сфери загалом: зростає обізнаність дітей щодо причин і

наслідків емоцій, способів їх вираження, розширюється коло об'єктів емпатії та форм її прояву, а також послідовно активізуються механізми довільної емоційної регуляції [10, с. 47]. Окреслені характеристики емоційно-вольової сфери є нормативними для даного вікового періоду та визначають особистісний розвиток дітей із типовим психічним розвитком.

Водночас результати сучасних теоретичних і прикладних досліджень свідчать про наявність специфічних особливостей емоційної та поведінкової саморегуляції у дошкільників з особливими освітніми потребами. Діти з ООП стикаються з особливими труднощами у соціалізації, емоційній регуляції та міжособистісній взаємодії, що вимагає застосування науково обґрунтованих підходів для їхнього розуміння та підтримки. Наявність різних категорій порушень розвитку (когнітивних, мовленнєвих, сенсорних, моторних або емоційно-вольових) робить психоемоційний розвиток цих дітей неоднорідним та індивідуалізованим. Тому вивчення теоретичних моделей та наукових концепцій дозволяє сформулювати системне уявлення про закономірності емоційного становлення, визначити чинники ризику та розробити ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки [38, с.54].

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що в сучасній науковій традиції значна увага приділяється вивченню особливостей розвитку дітей з ООП. Так, дослідження О. Іванової [24], присвячене психологічним закономірностям розвитку дітей з обмеженими можливостями, праці А. Колупаєвої, Ю. Найди [32], Н. Софій, у яких обґрунтовуються методи забезпечення рівних освітніх можливостей і шляхи адаптації дітей з особливими потребами до навчального середовища, а також роботи Г. Кравченка [38], що розглядають особливості інклюзивної практики у закладах дошкільної освіти, та О. Польовика, який аналізує досвід соціально-педагогічного супроводу дітей з порушеннями розвитку в інтегрованих і інклюзивних закладах, демонструють сталість наукового інтересу до проблеми.

На сучасному етапі розвитку України у психолого-педагогічній науковій літературі дедалі частіше використовуються терміни «діти з особливими потребами» та «діти з обмеженими можливостями» стосовно дітей із фізичними або психічними відхиленнями. Запровадження цих визначень обумовлене необхідністю замінити застаріле поняття «інвалід», яке раніше широко застосовувалося у законодавчих актах та засобах масової інформації і мало стигматизуючий відтінок у відношенні до дітей із порушеннями розвитку. Термін «діти з обмеженими можливостями» охоплює групу осіб, чия життєдіяльність обмежена або ускладнена у порівнянні з нормами, прийнятими для їхнього віку. Ці обмеження можуть проявлятися як надмірність чи недостатність у поведінкових або функціональних показниках, бути тимчасовими або постійними, а також прогресивними або регресивними за характером [46].

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює широку категорію дітей, чії освітні потреби виходять за межі стандартних нормативів. До цієї групи належать діти з порушеннями психофізичного розвитку, обдаровані діти та представники соціально вразливих груп [50]. В Україні термін «діти з особливими потребами» здебільшого відноситься саме до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, підкреслюючи необхідність відновлення або компенсації здібностей до різних видів діяльності, включно з можливістю засвоєння знань. Найчисленнішу категорію серед дітей з особливими освітніми потребами становлять діти зі значущими порушеннями психічного та фізичного розвитку, для яких типовими є стійкі відхилення від вікової норми, зумовлені як вродженими особливостями, так і розладами, сформованими в процесі онтогенезу [60].

Сучасні наукові напрацювання свідчать, що для опису дітей, у яких поєднується кілька первинних порушень розвитку, у вітчизняній та зарубіжній спеціальній літературі використовується поняття «комплексні порушення», яке охоплює різні варіанти комбінованих і множинних відхилень. Зазначений термін застосовується щодо дітей із глибокими

порушеннями слуху та зору, а також у випадках поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових порушень і розладів емоційно-вольової сфери [35, с.47].

У сучасному науковому дискурсі окреслюються кілька узагальнених груп дітей із комплексними порушеннями розвитку, які диференціюються залежно від поєднання первинних психофізичних дефіцитів. До таких груп відносять дітей із поєднаними порушеннями зорової та слухової функцій, поєднанням порушень слуху з інтелектуальними обмеженнями, зорових порушень з інтелектуальними, а також комбінаціями порушень опорно-рухового апарату й інтелектуального розвитку. Окрему групу становлять діти, у яких комплекс порушень охоплює сенсорні, рухові, інтелектуальні та мовленнєві компоненти [1, с.36].

У вітчизняному науковому та суспільному просторі поряд з іншими дефініціями функціонує поняття «діти з порушеннями психофізичного розвитку», під яким розуміють дітей, для яких характерні відхилення у фізичному або психічному розвитку, зумовлені як вродженими, так і набутими впродовж життя порушеннями, що призводять до відмінностей від нормативних показників розвитку [26., с. 14]. У науково-психологічній літературі психофізіологічні порушення розглядаються як різноманітні типи відхилень, що відрізняються своїми характерними ознаками та специфікою перебігу. Сутність і закономірності розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядаються як динамічний процес формування психічних, когнітивних та соціальних функцій, що характеризується індивідуальними особливостями та залежністю від рівня компенсації дефіцитів розвитку, соціального оточення та педагогічної підтримки (В. Засенко, А. Колупаєва, В. Кобильченко, С. Кульбіда, Л. Прохоренко, Т. Сак, О. Таранченко та ін.). З позиції етіології їх поділяють на первинні, зумовлені вродженими факторами, та вторинні, що формуються внаслідок травматичних впливів, захворювань або тривалих стресових чинників [31].

Паралельно використовується класифікація, побудована на визначенні характеру самого порушення: функціональні розлади охоплюють зміни у психоемоційній сфері, включно з тривожними станами та депресивними проявами, а також порушення когнітивних процесів, які можуть виявлятися у зниженні рівня уваги, порушеннях пам'яті чи мислення. Окрім того, порушення систематизують за домінують сферою проявів: емоційною, поведінковою, когнітивною чи сенсорною. Подібний підхід забезпечує комплексне розуміння специфіки психофізіологічних розладів і створює підґрунтя для визначення дієвих стратегій їх корекції та терапевтичної підтримки [58].

Сучасні дослідження О.Л. Гончарової та О.І. Кукушкіної виділяють загальні риси особливих освітніх потреб у дітей з психофізичними порушеннями. Незважаючи на різноманіття порушень, спеціалісти відзначають типові психологічні труднощі, серед яких порушення здатності до прийому та обробки інформації, дефіцити мовного спілкування, які суттєво ускладнюють навчання та формування інтелектуальних і комунікативних навичок. Багато дітей мають недостатньо розвинену потребу у спілкуванні з дорослими та однолітками, що особливо проявляється у глухих, слабчуючих дітей, дітей з опорно-руховими порушеннями та розумовою відсталістю. Це обмежує розвиток перших форм жестової комунікації, участь у рольових іграх та спільній діяльності, що може призводити до появи компенсаторних форм поведінки, зокрема агресивних [40].

Одним із найбільш показових напрямів дослідження є вивчення емоційно-вольового розвитку дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), який на сьогодні є однією з найчисленніших категорій серед дошкільнят з ООП. Під поняттям «загальний недорозвиток мовлення» у науковій літературі розуміють комплексний мовленнєвий дефект, що охоплює недорозвиненість усіх складників мовленнєвої системи за умови збережених слухових і

інтелектуальних можливостей [34, с.120]. Діти із ЗНМ, окрім специфічних неврологічних і мовленнєвих порушень, характеризуються низкою вторинних відхилень у когнітивній та особистісній сферах. Дослідники І. Мартиненко та Ю. Рібцун наголошують, що мовленнєвий дефіцит негативно впливає на становлення сенсорних, інтелектуальних та емоційно-вольових функцій [61, с. 93]. Водночас Е. Данілавічуте, І. Омельченко, М. Шеремет відзначають, що поєднання первинних і вторинних порушень у такої категорії дітей часто призводить до формування патологічних особистісних рис — замкнутості, негативізму, тривожності, невпевненості, підвищеної дратівливості. На думку В. Тищенка, мовленнєвий недорозвиток істотно ускладнює становлення функцій мовлення як засобу мислення, що порушує можливості адекватного засвоєння суспільного досвіду.

При тяжких формах мовленнєвих порушень, таких як моторна алалія, виявляються виразні порушення психомоторики, поведінкові розлади й емоційно-вольова нестійкість. Незалежно від ступеня мовленнєвого дефекту, у структурі особистості дітей із ЗНМ стійко проявляються такі характеристики, як емоційна лабільність, труднощі саморегуляції, порушення мовленнєвого опосередкування, а також різні форми комунікативних ускладнень. Недостатність мовленнєвої комунікації, що охоплює усі її види, обумовлює зниження потреби у взаємодії, несформованість базових форм спілкування, що часто супроводжується негативізмом і труднощами соціальної адаптації. Т. Харченко, аналізуючи вольову сферу цієї категорії дітей, вказує на недостатню сформованість вольових якостей, низьку концентрацію уваги, обмежені можливості довільного запам'ятовування й відтворення інформації, зниження рівня самоконтролю та саморегуляції, що ускладнює оволодіння навчальними навичками й знижує готовність до шкільного навчання [69, с. 179]. Схожі висновки представлені у дослідженнях Л. Трофименко, яка зазначає, що порушення вищих психічних функцій у дітей із мовленнєвими розладами зумовлює деформації особистісного розвитку, а особистісні труднощі, своєю чергою, негативно

позначаються на становленні когнітивної сфери. Таким дітям властиві нестійкі інтереси, знижена навчальна мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена емоційна збудливість, агресивність, образливість, а також труднощі у спілкуванні з оточенням і встановленні контактів з однолітками; додатково відмічаються проблеми формування саморегуляції та самоконтролю [45].

У працях С. Коноплястої та Т. Сак підкреслюється, що у дітей із ускладненими формами загального недорозвитку мовлення часто спостерігається надмірна поведінкова розгальмованість, імпульсивність, емоційна нестійкість, схильність до агресивних і конфліктних проявів [34, с.56]. Отже, емоційно-вольовий розвиток дошкільників із мовленнєвими порушеннями характеризується низкою специфічних труднощів, що проявляються у недостатній сформованості поведінкової та емоційної саморегуляції і негативно впливають на ефективність різних видів діяльності дитини, зокрема навчальної, ігрової та трудової.

Для багатьох порушень психомоторного розвитку характерне відставання або специфічність мовного розвитку, недостатність знань про навколишній світ, індиферентність та низька активність у його освоєнні. Формування ігрової діяльності у дітей із психофізичними порушеннями також має особливості: гра характеризується одноманітністю, стереотипністю та обмеженою виразністю. Діти часто не здатні до адекватного засвоєння суспільного досвіду, а їхня пізнавальна активність є низькою, що проявляється у недостатності знань та уявлень про навколишній світ [18].

У наукових працях акцентується на необхідності комплексного підходу до корекції та розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, що передбачає інтеграцію психологічних, педагогічних, соціальних та медико-реабілітаційних методик, індивідуалізацію навчально-виховного процесу та створення умов для поступового формування соціальних навичок і адаптивної поведінки (О. Доленко, А. Душка, А. Кукуруза, К. Островська,

О. Романчук, Т. Скрипник, Г. Супрун). У сучасній редакції DSM виділяється єдина діагностична категорія аутизму, яка характеризується стійким дефіцитом соціальної комунікації та взаємодії незалежно від рівня загального розвитку, обмеженими та повторюваними моделями поведінки, інтересів і діяльності. Її прояви виникають у ранньому дитинстві, проте можуть залишатися непомітними до того часу, коли соціальні вимоги перевищують адаптаційні можливості дитини, і супроводжуються порушеннями функціонування в повсякденному житті [48, с.54].

Узагальнення проведеного теоретичного аналізу дає підстави констатувати, що психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП) є багатовимірним і динамічним процесом, який формується під впливом комплексу біологічних, соціальних та освітніх чинників. Особливості онтогенезу цієї категорії дітей визначають потребу у поглибленому науковому вивченні закономірностей становлення їх емоційної та вольової сфер, оскільки саме в дошкільному віці закладаються базові структури саморегуляції, емоційної стабільності, соціальної взаємодії та подальшого психічного розвитку [14, с.160].

Систематизація результатів психолого-педагогічних напрацювань демонструє, що діти з ООП характеризуються якісною своєрідністю психоемоційного розвитку, яка зумовлена особливостями порушень — мовленнєвих, когнітивних, сенсорних, моторних або емоційно-вольових. Встановлено, що мовленнєві дефіцити, психологічні труднощі у сфері комунікації, недостатність довільної регуляції, знижений рівень потреби у взаємодії, емоційна лабільність та труднощі соціальної адаптації є найбільш типовими проявами у дошкільників з ООП [17, с.65].

Окрему наукову значущість становлять результати досліджень щодо розвитку дітей із загальним недорозвитком мовлення, які демонструють тісний зв'язок між мовленнєвими порушеннями та дефіцитами в емоційно-вольовій сфері. Для таких дітей характерні труднощі саморегуляції, емоційна нестійкість, знижена мотиваційна активність, порушення комунікативної

поведінки, що потребує цілеспрямованої корекційно-розвивальної підтримки. Аналогічні тенденції виявляються у дітей з розладами аутистичного спектра, порушеннями психомоторики, сенсорними та інтелектуальними обмеженнями.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є складним, багатокомпонентним і динамічним процесом, зумовленим взаємодією біологічних, психологічних, соціальних та освітніх чинників і тісно пов'язаним зі станом емоційно-вольової регуляції, мовленнєвого та соціального розвитку. Аналіз наукових джерел підтверджує наявність у цієї категорії дітей специфічних труднощів саморегуляції, комунікації, соціальної адаптації та емоційної стабільності, які мають тенденцію до ускладнення за відсутності своєчасної та цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки. Водночас результати теоретичних досліджень обґрунтовують необхідність раннього, комплексного та індивідуалізованого супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища як ключової умови оптимізації психоемоційного розвитку, запобігання вторинним порушенням і забезпечення успішної соціальної інтеграції дітей дошкільного віку з ООП.

1.2. Інклюзивне освітнє середовище ЗДО як простір розвитку й підтримки дитини

Удосконалення сучасної системи української освіти відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає комплексний урахунок психологічних особливостей дітей і створення умов, що забезпечують своєчасний та всебічний розвиток усіх аспектів особистості [20, с. 855]. У цьому контексті постає питання організації різнобічного розвитку дитини як активного суб'єкта життєдіяльності та забезпечення їй кваліфікованої психологічної підтримки. Особлива увага приділяється дітям старшого

дошкільного віку з особливими освітніми потребами (ООП), що потребує диференційованого підходу до реалізації їх потенційних можливостей.

Аналіз наукових джерел дозволяє виділити концептуальні положення інклюзивного навчання та виховання, які ґрунтуються на таких принципах: забезпечення психологічної готовності дітей до спільного навчання; формування батьківської толерантності; рання диференціація та корекція розвитку; врахування актуального, найближчого та перспективного розвитку дитини; розробка програм психологічної підтримки для оптимального використання вікових можливостей; готовність закладу до прийому дітей з ООП; надання педагогам і батькам кваліфікованих консультацій [30, с. 195]. За останнє десятиліття українські наукові дослідження досягли значного прогресу як у теоретичному, так і в практичному плані: підтверджено необхідність ранньої інтеграції дітей з ООП у соціум, розроблено модель інтеграції дітей із сенсорними порушеннями та здійснюється практична інтеграція дітей з ООП [21, с.73].

Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти виступає ключовим чинником розвитку й підтримки дитини, формуючи умови для її всебічного психічного, емоційного та соціального становлення. Така освітня модель передбачає створення простору, у якому забезпечуються рівні можливості для участі дітей із різними особливостями розвитку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, у всіх видах діяльності, що реалізуються у ЗДО. Наукові дослідження свідчать, що інклюзивне середовище сприяє розвитку соціальної взаємодії, комунікативних навичок та емоційної компетентності дошкільників, стимулює формування самостійності, довільності поведінки та позитивної самооцінки. У такому контексті вихователі та спеціалісти ЗДО виконують роль фасилітаторів, які забезпечують адаптацію освітніх програм до індивідуальних потреб кожної дитини, підтримують емоційний комфорт і мотивацію до навчання, сприяючи формуванню основних психоемоційних компетентностей. Крім того, інклюзивне середовище ЗДО створює умови для реалізації

міжособистісних взаємозв'язків, розвитку емпатії, толерантності та соціальної відповідальності, що має важливе значення для загального розвитку особистості дитини та її майбутньої успішної інтеграції у соціум [28, с.120].

Теоретичні та прикладні аспекти становлення й реалізації інклюзивної освіти в Україні ґрунтовно представлені у працях вітчизняних дослідників, зокрема В. Засенка [22, с. 20], А. Колупаєвої [31], І. Кузави [40] та ін.

Узагальнення їхніх наукових позицій свідчить про багатовимірність підходів до осмислення феномену «інклюзивна освіта», який у більшості концепцій інтерпретується крізь призму філософії інклюзії, що спирається на ідеї соціальної справедливості, моральної відповідальності суспільства та забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісних освітніх послуг. Аналіз історико-філософських і науково-методичних джерел дає підстави розглядати інклюзивну освіту як складний соціально-педагогічний феномен, що сформувався внаслідок еволюційного переходу від практик виключення та сегрегації до інтеграції й подальшого включення, спрямованого на розбудову інклюзивного суспільства [44, с. 115]. У цьому контексті інклюзивна освіта постає як система, що поєднує філософські засади, цінності та принципи інклюзії, критерії результативності, постійну участь усіх суб'єктів освітнього процесу й механізми критичної рефлексії. Водночас ідеологія інклюзивної освіти ґрунтується на недопущенні будь-яких форм дискримінації, поєднуючи принцип рівності з необхідністю створення спеціальних умов відповідно до особливих освітніх потреб.

Для України впровадження інклюзивних змін у сфері освіти виходить за межі педагогічної інновації та набуває статусу міжнародного зобов'язання держави після ратифікації Конвенції ООН про права інвалідів, розглядаючись як початковий етап формування доступного соціального простору, інклюзивного ринку праці та виховання гуманістично орієнтованого покоління. У цьому сенсі інклюзивна освіта постає як стратегічна, довготривала перспектива суспільного розвитку, спрямована на

подолання ексклюзивних практик і утвердження цивілізованих, гуманних засад соціальної взаємодії. З огляду на це актуалізується потреба в системному й поглибленому науковому осмисленні процесів упровадження інклюзивної освіти з метою формування цілісного інклюзивного освітнього простору в Україні [46, с.18].

Нормативно-правові засади інклюзивної освіти в Україні формуються на основі принципів рівності, доступності та недискримінації, що гарантують кожному громадянину, зокрема особам з особливими освітніми потребами, повноцінне право на освіту. Конституційні положення щодо рівних можливостей для здобуття освіти створюють фундамент для подальшого розвитку інклюзивної політики, яка закріплюється у чинних законах та підзаконних актах. У Законі України «Про освіту» визначено ключові положення щодо забезпечення права осіб з особливими потребами на освітні послуги, підкреслено обов'язок закладів освіти створювати умови, що відповідають індивідуальним потребам таких здобувачів. Документ містить чітке тлумачення інклюзивного підходу та встановлює вимоги щодо надання спеціальної педагогічної допомоги й впровадження корекційно-розвиткових програм. Закон України «Про загальну середню освіту» конкретизує організаційні аспекти інклюзивного навчання у школах, зобов'язуючи освітні заклади формувати інклюзивні класи та групи, де забезпечуються необхідні умови для участі учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі. Аналогічні положення містить і Закон України «Про дошкільну освіту», який встановлює нормативні рамки для впровадження інклюзії на етапі дошкільного розвитку, визначаючи вимоги до створення умов для освітньої, соціальної та емоційної підтримки дошкільників з ООП [58].

Інклюзія, розглянута як особлива світоглядна та освітня філософія, що спрямована на забезпечення права кожної дитини на якісну освіту, яка створює умови для виявлення й розвитку індивідуальних здібностей, формування впевненості у власних можливостях та підтримки процесів адаптації, соціалізації й самореалізації, зокрема дітей з ООП. Реалізація

інклюзивних підходів сприяє накопиченню значущого комунікативного, соціального й психологічного досвіду, водночас зменшуючи прояви соціальної ізоляції та відчуження, що дає змогу дитині відчувати себе активним і повноцінним учасником освітнього й соціального простору без акцентування на власній «інакшості» [31, с.65].

Різноманітність і відмінності між дітьми в інклюзивному середовищі постають як ціннісний ресурс, який стимулює розвиток творчого потенціалу та взаємозбагачення всіх учасників освітнього процесу. Упровадження ІО зумовлює трансформацію культури закладу освіти, залучаючи до змін педагогів, учнів і батьків, що в сукупності формує сприятливі умови для подальшої життєдіяльності та повноцінної інтеграції дітей з ООП у соціум. У цьому контексті інклюзивна освіта постає як унікальний і цілісний процес забезпечення доступної освіти для кожного [45, с.78].

Дослідження освітнього середовища крізь призму інклюзії дає підстави трактувати його як специфічну технологію організації інклюзивного навчання, орієнтовану на досягнення кінцевого соціально значущого результату, яким виступає успішна соціалізація дітей з ООП. У цьому контексті інклюзивне освітнє середовище має вибудовуватися на загальноінклюзивних засадах, з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, із чіткою орієнтацією на визначену мету, реалізовану через зміст інклюзивного навчання, а також через упровадження інноваційних методик і засобів організації освітнього процесу в умовах інклюзії [44].

Єдність освітнього простору в ІОС забезпечується через консолідацію парадигм і технологій спеціальної та загальноосвітньої підтримки, поєднання індивідуального й диференційованого підходів, наступність і комплексність у забезпеченні матеріальними, навчально-методичними, кадровими та іншими ресурсами, необхідними для його ефективного функціонування. Важливою умовою виступає командна взаємодія державних і громадських інституцій,

кваліфікованих медичних та психолого-педагогічних фахівців на засадах взаємодопомоги й взаєморозуміння, що забезпечує системність і цілісність середовища, а також варіативність навчально-розвиткового простору й динамічність освітнього процесу завдяки модульній організації навчальних програм. Відтак у процес формування ІОС покладено загальний принцип недопущення будь-яких форм дискримінації, забезпечення доступності освіти та її адаптації до різноманітних потреб усіх дітей, з одночасним створенням спеціальних умов для повноцінного навчання і доступу до освітніх послуг дітей з ООП. Сутність інклюзивного підходу до розбудови освітнього середовища полягає не в протиставленні масової та спеціальної освітніх систем, а в їх зближенні, подоланні між ними умовних меж, взаємному використанні ефективних методик і збагаченні загальної педагогіки здобутками спеціальної освіти й навпаки. У цьому аспекті І.Калініченко розглядає інклюзивне освітнє середовище як систему освітніх послуг, що базується на засадах реалізації базового права дитини на освіту та можливості здобувати її за місцем проживання [28, с. 122].

У наукових дослідженнях О. Гаяш, А. Колупаєвої, І. Кузави та Н. Турчан розглядається проблема створення сприятливого освітнього середовища для розвитку і виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти. Зокрема, А. Колупаєва в своїх роботах висвітлює понятійно-термінологічні аспекти інклюзивної освіти та окреслює специфіку впровадження інклюзивного навчання у національну систему освіти [31]. В наукових доробках І. Кузави обґрунтовано та апробовано систему інклюзивної освіти дошкільників з особливими освітніми потребами, що базується на принципах толерантного ставлення до дитини, і окреслила сучасні технології практичної реалізації системи, спрямовані на корекцію розвитку та соціалізацію дітей. Дослідниця вказує, що основною метою інклюзивної освіти є створення адекватних умов для соціалізації та інтеграції дітей з ООП у суспільство, при цьому дошкільний вік є оптимальним для розвитку прийняття різноманітних

особистісних проявів і формування вміння будувати стосунки на основі співпраці та розуміння інших [40, с.64].

Науковці підкреслюють необхідність створення сприятливих умов для навчання й розвитку дітей з ООП, звертаючи увагу на компетентність вихователів як ключовий фактор ефективності інклюзивного навчання. Так, О. Гаяш наголошує, що педагогічна діяльність у інклюзивних групах повинна орієнтуватися на індивідуальні потреби дитини, що вимагає формування нових професійних компетенцій, засвоєння індивідуального підходу та співпраці з іншими фахівцями (психологами, логопедами, дефектологами) у розробці індивідуальних засобів і методів розвитку дітей [12, с. 35]. В. Гладуш відзначає, що основною проблемою є організація навчання дітей з ООП та формування в них ключових компетентностей, що передбачає інтеграцію знань і досвіду з педагогіки, вікової та педагогічної психології, дефектології, медицини і поєднання двох освітніх систем – масової та спеціальної. Дослідник стверджує, що інклюзивний підхід спрямований на формування педагогічної свідомості вихователів і запобігання стереотипам, які заважають сприймати дитину з ООП як цілісну особистість і повноцінного члена суспільства [14, с. 9]. Н. Турчан підкреслює, що виховання дітей з ООП в інклюзивних групах має орієнтуватися на їх соціалізацію, формування морально-етичних норм та адаптацію через взаємодію в родині, ЗДО та спільноті дітей, що становить ресурсне середовище. Основні напрями соціалізації мають охоплювати поведінкову, емоційно-чуттєву, пізнавальну, морально-етичну та міжособистісну сфери життєдіяльності дітей. Вступ дошкільника з ООП до інклюзивної групи сприяє розвитку його емоційно-вольової сфери, успішній соціальній орієнтації, формуванню морально-етичних рис особистості та розкриттю позитивних якостей [68, с. 67].

Психологічну підтримку старших дошкільників слід розглядати через призму спеціально організованого соціального середовища дитячо-дорослої взаємодії, яке ґрунтується на принципах співпраці, сприяння та підтримки у

вирішенні завдань інклюзивного навчання, що є ключовим чинником ефективності освітнього процесу в ЗДО для збереження психологічного здоров'я всіх учасників та розвитку їх особистісного потенціалу [28]. У цьому середовищі діти, батьки, вихователі та психологи виступають рівноправними учасниками, а об'єднання цілей та прагнень забезпечує позитивні результати у навчанні та вихованні. Центральним елементом такої взаємодії виступає трикутник партнерства батьків, вихователя/психолога та дитини, де врахування культурних традицій, побутових звичок, морального виховання та інтересів родини забезпечує постійний обмін інформацією та ефективність психологічної підтримки [59, с. 167].

Основним завданням сучасної психологічної підтримки старших дошкільників є формування адаптивних психологічних умов для успішної інтеграції в інклюзивний простір, що передбачає створення емоційно сприятливого мікроклімату, урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей у єдності інтелектуальної, емоційної та поведінкової сфер, надання допомоги дітям, які потребують адаптованих програм та спеціальних форм організації діяльності, підвищення психологічної компетентності вихователів і батьків, а за потреби — залучення батьків до спільної роботи з психологом [18].

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити психологічну підтримку у кількох аспектах: як професійну діяльність психолога, що забезпечує індивідуальний супровід дитини з ООП; як процес послідовних психологічних дій, що допомагають дошкільнику приймати рішення в навчальному процесі; як технологію, що включає етапи діяльності психолога для формування когнітивної, емоційної та саморегуляційної сфер; та як систему, що характеризує взаємозв'язок цільового, змістового, процесуального та результативного компонентів. Психологічна підтримка дітей з ООП спрямована на узгодження процесів розвитку та навчання, виховання, соціалізації та корекції наявних порушень із акцентом на

виявлення потенційних можливостей дитини та досягнення оптимального рівня її розвитку [15, с. 65.].

У сучасному інклюзивному навчанні психологічна підтримка включає комплекс корекційно-розвивальних методів, що забезпечують адаптацію, реабілітацію та особистісне зростання дитини у соціумі, сприяючи доступному та ефективному розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей і підготовки до школи. Педагогічний колектив має будувати систему підтримки дітей у єдності виховання та навчання, а практичний психолог забезпечує створення емоційно позитивного середовища та навчання батьків методам розвитку та взаємодії з дитиною вдома [29, с. 150]. Отже, інклюзивне навчання базується на визнанні цінності та індивідуальності кожної дитини, можливості адаптації освітньої програми та готовності психолога/вихователя взаємодіяти з кожною дитиною незалежно від її особливостей. Головними завданнями практичного психолога є навчити сім'ю, педагогів та колектив дітей толерантно ставитися до дитини з ООП, забезпечити рівні можливості, цінувати здібності дитини та створювати систему підтримки колективної взаємодії.

У сучасній спеціальній психології для підтримки старших дошкільників у інклюзивному просторі застосовують соціоігрові технології, що включають ігрову терапію, арт-терапію та поведінкові методики. Ігрова психотерапія коригує емоційний стрес через різноманітні ігри та вправи. Арт-терапія стимулює художньо-творчі прояви та корекцію психоемоційного розвитку через музикотерапію, танцювальну терапію, вокалотерапію, казкотерапію та ізотерапію [15, с.166]. Такі методи повинні узгоджуватися з віковими та індивідуальними особливостями дітей і спрямовані на нівелювання негативних поведінкових проявів.

У контексті психологічної підтримки старших дошкільників з ООП важливим ресурсом розвитку є інтегративне використання хореографії як засобу стимулювання психоемоційного та соціального розвитку дітей. Хореографічна діяльність забезпечує не лише фізичне вдосконалення, а й

формування когнітивних, емоційних і комунікативних компетенцій, сприяє розвитку моторики, координації, уваги та самоконтролю, що є особливо важливим для дітей з індивідуальними потребами. Крім того, спільні рухові вправи та танцювальні ігри створюють умови для соціалізації, взаємодії та емоційного контакту, формуючи відчуття належності до колективу та підвищуючи рівень впевненості у власних силах. Тобто, хореографія стає ефективним засобом реалізації принципів інклюзії в дошкільному середовищі, поєднуючи корекційно-розвивальні та соціально-педагогічні функції і доповнюючи загальну систему психологічної підтримки дітей.

Таким чином, викладене вище дає змогу узагальнити, що інклюзивне освітнє середовище закладів дошкільної освіти виступає простором всебічного розвитку дитини, створюючи умови для рівного доступу до навчання та соціальної взаємодії дітей із різними освітніми потребами. Воно забезпечує системну психологічну підтримку, індивідуалізоване навчання та активну співпрацю педагогів, психологів і батьків, що сприяє адаптації, саморозвитку та соціалізації дітей. Використання спеціальних корекційно-розвивальних технологій, зокрема арт- та хореотерапії, стимулює формування когнітивних, емоційних і комунікативних компетентностей, розкриває потенціал дитини та підтримує її психологічне благополуччя.

1.3. Хореографія як інтегративний засіб оптимізації психоемоційного розвитку дітей дошкільного віку

Хореографія виступає потужним інтегративним засобом, здатним комплексно впливати на психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку, поєднуючи фізичну активність, емоційне вираження та соціальну взаємодію. У процесі хореографічної діяльності відбувається формування довірливості поведінки, саморегуляції емоційних проявів, розвиток уваги, координації рухів та ритмічності, що безпосередньо впливає на стабілізацію психоемоційного стану дитини та підвищує рівень її внутрішньої гармонії.

Хореографічні вправи сприяють розвитку комунікативних навичок, умінню працювати в групі, встановлювати соціальні контакти, що особливо важливо для дітей із особливими освітніми потребами, оскільки такі заняття створюють безпечний простір для прояву емоцій, експериментування з поведінкою та освоєння соціальних ролей.

Протягом тривалого часу дослідження проблеми розвитку хореографічної освіти в Україні здійснювали численні науковці-теоретики та практики, серед яких Т. Благова, Т. Вільшанська, С. Зубатов, В. Кшемінська, Т. Кушова, О. Мельник, О. Мерлянова, О. Мартиненко, Л. Плотнікова, О. Половіна, А. Шевчук, А. Яворська та інші. Їхні наукові праці зосереджені на теоретичному обґрунтуванні розвитку хореографічної освіти, визначенні ролі та значення танцю у вихованні дітей дошкільного віку, аналізі особливостей формування мистецько-творчої компетентності та стимулювання розвитку творчої особистості вихованців через хореографічну культуру.

В наукових працях Л. Богаткової, В. Верховинця, П. Ковалю, Є. Конорової, Б. Мануйлова, А. Фоміна та А. Шевчук досліджується значення хореографії у розвитку духовності дитини, формуванні моральних цінностей та розкритті її творчого потенціалу, тоді як Е. Вільчковський, Н. Денисенко, К. Глушак, О. Сайкіна, А. Тараканова та Ж. Фірілеєва звертають увагу на вплив хореографічної діяльності на фізичний розвиток, зміцнення здоров'я та стимулювання інтересу до рухової активності. Встановлено, що систематичне залучення дітей до занять хореографією забезпечує гармонійний розвиток їхніх творчих здібностей, емоційної чутливості, фізичної координації та здатності до самовираження.

У сучасному науковому контексті хореографія розглядається як синтетичний процес створення танцювальних творів, що поєднує рух, музику та простір для передачі емоцій, формування естетичних цінностей та розвитку мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку [75, с 150]. Хореографія інтегрує різні види мистецтва, зокрема танець,

пантоміму, музику, поезію, пластичну виразність та драматургічні елементи, що дозволяє створювати цілісні художні образи та стимулювати розвиток творчого й естетичного сприйняття [27, с. 57]. Заняття хореографією сприяють пізнанню краси руху, музичних форм та емоційній самореалізації, водночас формуючи у дітей навички співпраці, дисципліни, витримки та самоконтролю.

А. Шевчук визначає дитячу хореографію як спеціально адаптовану сферу мистецтва, доступну для сприйняття дітьми, що включає музичні й рухові елементи, хороводи, ігри та вправи, забезпечуючи можливість репродуктивного й продуктивного виконання, розвиток образного мислення та художньої самореалізації [75, с. 63]. Танцювальний рух, на її думку, являє собою цілісність гармонійно узгоджених елементів – позицій, положень і рухів тіла, що виражають образ, емоції та почуття. Виконання танцювальних композицій формує у дітей здатність орієнтуватися в просторі, розвиває моторну координацію, впевненість у рухах, емоційну стійкість та здатність до самовираження. І. Кірук зазначає, що хореографія сприяє розвитку естетичної чутливості, здатності розпізнавати прекрасне і потворне, а також формує соціально значущі цінності, такі як співпраця, взаємоповага та відповідальність. Танцювальні заняття забезпечують емоційне збагачення дітей, допомагають переживати широкий спектр емоцій, формують позитивне ставлення до себе та навколишнього світу, сприяють розвитку емпатії та регуляції емоцій. На думку І. Карайванської, вплив хореографії на когнітивний розвиток проявляється у вдосконаленні уваги, пам'яті, логічного та просторового мислення, мовленнєвих навичок, виконавчих функцій та креативності, що забезпечує основу для успішного навчання та загального інтелектуального розвитку дитини [27, с. 58]. Систематична хореографічна діяльність, поєднуючи рухові, музично-ритмічні та ігрові компоненти, забезпечує всебічний розвиток дітей дошкільного віку, сприяючи гармонійній інтеграції їх у освітній процес та формуванню мистецько-творчої компетентності.

Наукові дослідження підкреслюють, що хореографія не лише стимулює фізичний розвиток, а й функціонує як психокорекційний інструмент, який сприяє розвитку емоційної зрілості, формуванню позитивної самооцінки, зниженню тривожності та агресивності, активізації творчого потенціалу та зміцненню психологічного благополуччя дітей. Отже, хореографія в умовах дошкільного навчального закладу реалізує цілісний підхід до розвитку психоемоційної сфери дитини, інтегруючи фізичні, когнітивні та соціально-емоційні компоненти розвитку в єдиний педагогічний процес [7, с.88].

Психокорекційний потенціал хореографічних занять у роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами ґрунтується на багатовимірності танцювально-рухової практики, яка синтезує моторні, сенсорні, емоційні, когнітивні та соціальні компоненти дитячого розвитку. У контексті корекційної роботи з ООП хореографія виступає не як розважально-естетичний додаток до освітнього процесу, а як цілеспрямована інтервенція, що реалізує низку біопсихосоціальних механізмів впливу [5, с.72].

У наукових розвідках П. Варнави [4, с. 25], О. Железник, А. Коростельової [36, с. 220], Н. Сулаєвої [65], Л. Федорович та інших було проаналізовано використання ігрових та арттерапевтичних засобів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Акцент на розвитку хореографічного та театрального потенціалу дітей з ООП відображено у працях Є. Кашуби, Л. Макаренко, О. Олефір, В. Масляк, І. Павук, Я. Реви, З. Резніченко, І. Сергієнко та інших. Встановлено, що рухова активність, організована у хореографічні форми, формує структурований сенсомоторний досвід, сприяючи розвитку психомоторних, емоційно-вольових і когнітивних функцій дітей; стимулює пропріоцептивні, вестибулярні та тактильні системи, сприяє синхронізації детальних моторних патернів та розширює руховий репертуар. На нейрофізіологічному рівні це супроводжується посиленням міжпівкульної взаємодії та вдосконаленням сенсорної інтеграції,

що має прямі наслідки для поліпшення координації, моторного планування й адаптивної поведінки дитини. Емпіричні дослідження рухових втручань у дошкільному віці фіксують позитивну динаміку моторних навичок після програм, орієнтованих на гру й рух; подібні висновки підтверджуються також дослідженнями з танцювально-рухової терапії, де зафіксовано зростання показників моторики й сенсомоторної узгодженості у дітей з різними видами розвитку [37, С. 199].

У сучасній практиці реабілітаційної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку значного поширення набули спеціалізовані психолого-педагогічні підходи, серед яких провідне місце посідає арт-терапія як форма терапії мистецтвом, зокрема такі її напрями, як образотворча та танцювально-рухова терапія, що реалізується через хореографічну діяльність. Для окремих груп дітей характерні порушення функцій опорно-рухового апарату, недостатня сформованість точності рухів, рівноваги, координаційних умінь і естетичного сприймання, що зумовлює прояви моторної незграбності, швидку виснажуваність, зниження працездатності та труднощі у процесі навчання. У зв'язку з цим хореографічні заняття набувають особливої корекційно-розвивальної значущості, оскільки сприяють гармонійному фізичному розвитку дітей, формуванню правильної постави, пластичності та виразності рухів, а також зменшенню проявів сутулості й надмірної маси тіла [66, с. 175]

Ключовим чинником психокорекційної дії хореографії є її здатність формувати і тренувати довільні регуляторні механізми. Виконання послідовних рухових вправ, робота над ритмом і темпом, а також необхідність слідувати інструкції педагога стимулюють розвиток уваги, робочої пам'яті й виконавчих функцій. Для дітей з ООП, у яких часто спостерігаються дефіцити довільної уваги, імпульсивність або труднощі з послідовним виконанням дій, хореографічні структури слугують репетиційним майданчиком для відпрацювання навичок планування, затримки реагування та корекції помилок. Практика показує, що регулярні

заняття з чіткою послідовністю вправ і поступовим ускладненням завдань підвищують здатність дитини утримувати увагу протягом інструкції та виконувати багатокрокові дії. Цю репрезентацію підтверджують описи ефектів танцювально-рухової терапії і рухових програм у школах: поліпшення концентрації та виконання інструкцій реєструють у дослідженнях із різними нозологіями [41. с. 56].

Хореографічна діяльність у роботі з дітьми має базуватися на принципі відповідності рухових завдань їхнім фізіологічним можливостям. Оптимальний добір вправ передбачає врахування рівня розвитку опорно-рухової, м'язової та кісткової системи, а також поступове зростання навантаження відповідно до вікових норм. Рухові елементи мають сприяти зміцненню м'язового тону, формуванню витривалості, сили та гнучкості, забезпечуючи безпечне й гармонійне фізичне навантаження [56].

Ключовим компонентом хореографічної підготовки є розвиток координації, просторової орієнтації та моторного балансу. Вправи, спрямовані на формування точності рухів та узгодження роботи різних частин тіла, виступають важливою умовою загального моторного дозрівання. Емоційно-психологічний вплив хореографії проявляється через можливість вираження переживань у тілесно-руховій формі. Використання танцювальних образів, рольових композицій і музичного супроводу створює безпечний простір для емоційної експресії, зниження внутрішнього напруження й формування навичок саморегуляції. Завдяки руху дитина отримує досвід конструктивного відреагування емоцій, що сприяє корекції імпульсивних або тривожних патернів поведінки [54, с.634].

Соціально-комунікативний потенціал хореографії реалізується через групову взаємодію. Участь у спільних хореографічних вправах формує здатність координувати дії з партнерами, дотримуватися темпу групи, зчитувати невербальні сигнали та підтримувати командну роботу. Такий формат особливо цінний для дітей із труднощами мовленнєвого розвитку або аутистичного спектра, оскільки дозволяє розвивати соціальні навички в

умовах мінімальної вербальної залежності. Дані сучасних досліджень у сфері танцювально-рухової терапії свідчать, що творчий рух підвищує рівень соціальної відкритості та взаємодії, особливо в межах структурованих програм [3, с.76]. Когнітивний ефект хореографічних занять проявляється у стимулюванні пам'яті, уваги й просторового мислення. Засвоєння послідовностей рухів за принципом мультисенсорного кодування (рух–образ–звук) значно полегшує опанування нового матеріалу, що є особливо корисним для дітей з мовленнєвими труднощами, адже знижує мовне навантаження та пропонує альтернативні канали засвоєння інформації [55].

Організація хореографічного заняття в інклюзивному освітньому середовищі вимагає від педагога-хореографа поглибленого розуміння індивідуальних траєкторій психофізичного розвитку кожної дитини та вміння адаптувати навчальний процес відповідно до їхніх можливостей, потреб і темпу засвоєння матеріалу. Ефективність такої роботи значною мірою залежить від продуманого добору методичних принципів, які забезпечують доступність, структурованість і поступальність рухового навчання [23, с. 28].

Одним із ключових підходів є принцип «від простого до складного», що ґрунтується на поетапному опануванні елементів руху. У межах цього методу складна танцювальна комбінація поділяється на окремі, чітко структуровані фрагменти, які відповідають актуальному рівню моторного розвитку дитини. Послідовне засвоєння таких невеликих елементів дає змогу знизити когнітивне й емоційне навантаження, сприяє формуванню почуття успішності та забезпечує стабільний поступ у розвитку танцювальних умінь [49, с. 192].

Методичний підхід «від відомого до невідомого» передбачає логічне розширення вже засвоєного рухового досвіду шляхом поступового введення нових елементів. Така стратегія підтримує відчуття передбачуваності навчального процесу, зменшує тривожність, допомагає дітям із порушеннями психофізичного розвитку легше адаптуватися до нової інформації та зберігати контроль над виконанням руху. Особливого значення в

інклюзивному навчанні набуває метод вербального впливу, який охоплює вступні пояснення, опис техніки, словесні підказки та настанови. Якісно побудована словесна інструкція дає змогу структурувати завдання, знижує ризики нерозуміння та допомагає дітям з різними сенсорними або інтелектуальними особливостями орієнтуватися в послідовності рухів. Водночас мовленнєві описи сприяють формуванню внутрішніх когнітивних схем, які підтримують самоконтроль під час виконання танцювальних елементів [66, с. 176].

Не менш важливим є метод показу, який забезпечує наочність та створює зразок правильного виконання руху. Для дітей з особливими освітніми потребами візуальна демонстрація має особливу цінність, оскільки надає чіткі орієнтири щодо техніки, динаміки, темпу й пластичної якості рухів. Демонстрація педагога повинна бути технічно точною, ритмічно узгодженою та відповідати музичному супроводу, оскільки саме вона формує базове уявлення про руховий і художній образ танцю [73, с.52].

У цьому контексті хореографія постає не лише як форма естетичного та фізичного виховання, а як інтегративний психолого-педагогічний засіб, що забезпечує цілісний вплив на психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку через поєднання рухової активності, емоційного переживання та творчого самовираження. Саме така багатовимірність хореографічної діяльності зумовлює її природну близькість до арттерапевтичних підходів, у межах яких рух і танець розглядаються як інструменти психологічної підтримки, саморегуляції та особистісної інтеграції. Логічним продовженням зазначеної ідеї є звернення до танцювально-рухової терапії (ТРТ) як науково обґрунтованого напрямку, що концептуалізує хореографічний рух не лише як навчальну чи мистецьку практику, а як цілеспрямований терапевтичний ресурс оптимізації психоемоційного стану та гармонійного розвитку дитини дошкільного віку [8, с.26].

Танцювально-рухова терапія (ТРТ) у сучасному науковому дискурсі розглядається як один із напрямів арт-терапії, що ґрунтується на

використанні руху й танцю як засобів емоційної, когнітивної, фізичної та соціальної інтеграції особистості, забезпечуючи цілісний вплив на її розвиток. Застосування ТРТ не передбачає опанування фіксованих танцювальних схем, натомість створює умови для спонтанного невербального самовираження, що є особливо значущим у роботі з дітьми, які мають труднощі вербальної комунікації, оскільки дозволяє їм усвідомлювати, розпізнавати та проявляти власні емоційні стани через тілесний рух [3, с. 77]. У процесі танцю діти отримують можливість краще відчувати власне тіло, його межі та ресурси, навчитися реагувати на тілесні сигнали, що позитивно позначається на формуванні адекватної самооцінки, внутрішньої впевненості та загального психоемоційного благополуччя. Спільні танцювально-рухові вправи сприяють розвитку навичок соціальної взаємодії, комунікації, співпраці та взаємодопомоги, водночас активізуючи моторний розвиток і вдосконалення координації рухів, що має істотне значення для фізичного становлення дитини. Сукупність зазначених ефектів зумовлює доцільність використання танцювально-рухової терапії як ефективного засобу підтримки й розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Як зазначає О. Плахотнюк, у процесі навчання хореографії як діти з типовим розвитком, так і діти з особливими потребами опановують наполегливість і самомотивацію, набувають досвіду експериментування та пошуку альтернативних шляхів розв'язання труднощів, усвідомлюючи значущість проб і помилок як необхідного чинника особистісного зростання [54, с. 635].

Танцювальна арт-терапія при цьому орієнтується не на оцінювання умінь, а на збереження здоров'я та підтримку емоційної рівноваги дитини, створюючи безпечний простір для вільного прояву почуттів і переживань. Творчий підхід, притаманний арт-терапії, дозволяє фахівцеві глибше зрозуміти причини поведінкових труднощів, одночасно відкриваючи додаткові можливості для оптимізації взаємин і формування гуманістичного світогляду дитини. У цьому контексті арт-терапія охоплює різноманітні

напрями, зокрема імаго терапію, танцювально-рухову терапію, бібліотерапію, казко терапію, драма терапію, кіно терапію, мульт-терапію, лялько терапію, музикотерапію, фототерапію, піскову терапію та інші, кожен із яких має специфічні методи впливу, спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей, зниження рівня стресу та створення позитивного емоційного клімату. Танцювально-рухова терапія, на відміну від інших тілесно орієнтованих підходів, акцентує увагу не на зовнішній формі руху, а на його суб'єктивному переживанні, сприяючи усвідомленню та прийняттю власного «Я» й розглядаючи тіло не як статичний об'єкт, а як динамічний процес, що постійно розвивається [55, с.73].

Таким чином, хореографія виступає інтегративним психолого-педагогічним засобом, що забезпечує всебічний вплив на психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку через синтез рухової активності, емоційного переживання та творчого самовираження. Систематичні заняття хореографією сприяють формуванню саморегуляції, довільної поведінки, моторної координації, когнітивних і соціальних навичок, а також розвитку естетичної чутливості та творчого потенціалу дитини. Танцювально-рухова терапія в інклюзивному освітньому середовищі виступає ефективним інструментом психокорекції, що стимулює адаптацію, підвищує емоційне благополуччя та зміцнює міжособистісні та соціальні компетентності дітей з різними освітніми потребами.

Висновки до розділу 1

Психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є багатовимірним процесом, що охоплює когнітивні, емоційні, соціальні та фізичні аспекти розвитку і вимагає системного підходу до організації освітнього середовища. Інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти виступає простором, у якому створюються умови для соціальної адаптації, емоційної підтримки та розвитку комунікативних навичок, що забезпечує формування позитивної самооцінки та емоційного благополуччя дитини.

Хореографія, як інтегративний психолого-педагогічний засіб, поєднує фізичну активність, музичний супровід і творчий самовираз, сприяючи розвитку саморегуляції, уваги, пам'яті, моторики та комунікативних навичок. Систематичне залучення дітей до хореографічної діяльності забезпечує гармонізацію психоемоційного стану, формування естетичних цінностей і творчого потенціалу, а також стимулює адаптивні поведінкові реакції. У межах інклюзивного освітнього середовища танцювально-рухові практики виконують психокорекційну функцію, забезпечуючи зниження рівня імпульсивності, тривожності та проявів порушень концентрації уваги, що набуває особливої значущості у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інтеграція хореографії в педагогічний процес дозволяє формувати сенсомоторний досвід, розвивати просторову орієнтацію, координацію рухів та здатність до конструктивного вираження емоцій, створюючи безпечний простір для експериментування з поведінкою та освоєння соціальних ролей. Взаємодія інклюзивного освітнього середовища та систематичних хореографічних занять забезпечує цілісний вплив на психоемоційний розвиток дитини, поєднуючи фізичні, когнітивні та соціально-емоційні компоненти розвитку.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗДО

2.1. Психодіагностичні методики, спрямовані на дослідження психоемоційного стану та соціального інтелекту дітей дошкільного віку

Проведене нами емпіричне дослідження було спрямоване на визначення особливостей психологічного комфорту та соціального інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, які відвідують Болградський заклад дошкільної освіти ясла-садок №5 «Журавлик» Болградської міської ради Одеської області. Загальна вибірка включала 22 дитини віком від 4 до 7 років, серед яких 7 дошкільників з особливими освітніми потребами (32%) та 15 дітей із нормотиповим психофізичним розвитком (68%), що забезпечило можливість порівняння між групами. Дослідження здійснювалося поетапно: у його початковій фазі проведено цілеспрямований аналіз фахової літератури, визначено найбільш релевантні методики, які дозволяють комплексно оцінити рівень психологічного комфорту дошкільників в умовах інклюзивної групи — зокрема показники самооцінки, соціального інтелекту та загального психоемоційного стану. На другому етапі організовано безпосереднє емпіричне дослідження, здійснено якісний і кількісний аналіз отриманих даних, що дало змогу описати специфіку соціального інтелекту у дітей з ООП та визначити фактори, які ускладнюють їхнє входження у систему міжособистісних взаємодій.

Проблематика соціального інтелекту дітей із порушеннями розвитку набуває особливої актуальності у контексті переходу дошкільника до нового соціально-психологічного середовища — шкільного простору, який передбачає значно вищий рівень автономності, організованості та соціальної компетентності. У випадку дітей з ООП рівень розвитку цих компонентів нерідко не відповідає віковим очікуванням, що зумовлює труднощі адаптації

та потребує цілеспрямованої корекційної підтримки вже в дошкільні роки. У зв'язку з цим ми поставили за мету дослідити психологічні особливості соціального інтелекту у старших дошкільників з особливими освітніми потребами, приділяючи особливу увагу емоційній, когнітивній та поведінковій складовим.

Завдання дослідження передбачали: вивчення когнітивного компонента соціального інтелекту, що включає розуміння власних дій, мотивів та емоцій; оцінку емоційного компонента, який відображає рівень емпатії, ідентифікації та виразності емоцій; аналіз поведінкового аспекту, що визначає характер взаємодії дошкільника з однолітками. Відповідно до поставлених завдань використано такі психодіагностичні методики, як: «Драбинка» (модифікація С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), «Капітан корабля» (А. А. Романов), «Паровозик» (С.В. Велієва), «Емоційна ідентифікація» (Е. І. Ізотова), «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук).

Для аналізу когнітивного компоненту соціального інтелекту була застосована методика «Драбинка» (модифікація С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), що дозволяє оцінити рівень самоусвідомлення, уявлення дитини про власні якості, можливості, соціальний статус та образ «Я». Дослідження здійснюється в індивідуальному форматі з кожною дитиною. У процесі роботи дитині пропонується зображення драбинки, що складається із семи сходинок, а також паперові фігурки хлопчика і дівчинки. Після перевірки правильності розуміння та відтворення інструкції психолог переходить до серії запитань, спрямованих на виявлення особливостей самооцінки та соціальних уявлень дитини, зокрема щодо власного місця на драбинці, а також ймовірної оцінки з боку значущих дорослих — матері, батька та вихователя (вихователів) [47].

Використання даної методики було особливо важливим, адже здатність дитини усвідомлювати власні дії, емоції та мотиви тісно пов'язана з подальшим формуванням саморегуляції та соціальної компетентності.

Індивідуальна форма проведення дала змогу отримати більш точні та достовірні відповіді дошкільників з ООП, для яких групові форми взаємодії нерідко є стресогенними.

Додатково для з'ясування особливостей статусних позицій дитини серед однолітків була використана методика «Капітан корабля» (А. А. Романов). Вона дозволила виявити взаємну привабливість дітей у групі, відстежити симпатії та антипатії, визначити рівень соціометричного статусу дошкільника, що є значущим для розуміння його поведінкового компоненту соціального інтелекту. Для дітей з ООП дана методика має особливе значення, адже часто саме емоційно-комунікативні труднощі стають причиною їхнього низького соціометричного статусу, що посилює тривожність та емоційну нестабільність.

Для оцінки загального психоемоційного стану та рівня адаптації в групі було використано методику «Паровозик» (С.В. Велієва), яка дозволила проаналізувати переживання дитини, зокрема рівень тривоги, страху, агресивності, загальний настрій, особливості емоційної регуляції та комфорту перебування у колективі [57]. Застосування цієї методики в роботі з дітьми з ООП є особливо виправданим, оскільки їхня емоційна сфера часто функціонує нестабільно й потребує додаткової уваги з боку психолога.

Емоційний компонент соціального інтелекту, що включає емпатію, здатність розпізнавати та ідентифікувати емоції, а також уміння адекватно виражати власні переживання, був досліджений за допомогою методики «Емоційна ідентифікація» (Е. І. Ізотова) [16]. Дані методика дозволила визначити сформованість емоційних уявлень, обсяг емоційного досвіду та рівень довільної емоційної експресії, а також виявити показники емоційної напруженості, що нерідко є підвищеними у дітей з ООП. Отримані результати дали змогу простежити диференційовані відмінності у структурі емоційного розвитку дітей обох груп та визначити ключові проблемні зони, які потребують корекційного втручання.

У межах емпіричної частини дослідження доцільним було використання модифікованої версії інструменту «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку», розробленої Т. Скрипник, Г. Супрун та М. Максимчук [64]. Застосування цієї методики дало змогу здійснювати систематичне оцінювання соціально-емоційних компетентностей старших дошкільників на основі цілеспрямованих спостережень дорослих та результатів їхньої взаємодії з дітьми. Фіксація проявів окремих навичок здійснювалася за частотою їх появи у поведінці дітей, що дало можливість кількісно та якісно визначити рівень сформованості відповідних параметрів.

Ці рівні співвідносилися зі ступенем сформованості соціально-емоційних навичок: високий рівень відображав стабільну сформованість навички; достатній — свідчив про її закріплення; середній — характеризувався нестійкістю проявів; низький — означав початкову стадію її формування. Таким чином, кількісні показники безпосередньо корелювали з якісними характеристиками емоційно-соціального розвитку дітей.

У межах параметра «Емоційний інтелект» було виокремлено три групи показників.

1. «Розуміння емоцій», що оцінюється за здатністю дитини визначати й називати власні емоційні стани, розпізнавати емоції ровесників та пояснювати причини їх виникнення.
2. «Вираження емоцій», який включає такі індикатори, як здатність демонструвати позитивне чи негативне ставлення до однолітків, прояви співчуття, а також уміння регулювати тон голосу відповідно до ситуації соціальної взаємодії.
3. «Регуляція емоційного стану», що охоплює широкий спектр умінь: приймання підтримки від однолітків і дорослих у ситуаціях тривоги чи фрустрації; здатність до самозаспокоєння; вміння ігнорувати провокації; звертатися по допомогу під час конфліктів або підвищеного емоційного напруження; адекватно реагувати на втому; приймати поразку чи відмову без

емоційної дестабілізації; здатність як до відстоювання власних меж (через соціально прийнятне «ні»), так і до поступливості у груповій взаємодії.

Узагальнений якісний опис поведінкових проявів у межах параметра «Емоційний інтелект» передбачав здатність дитини називати та пояснювати емоційні стани, демонструвати емпатійні реакції, коригувати власний емоційний тон, адекватно приймати підтримку та відмову, самостійно відновлювати емоційну рівновагу та взаємодіяти з ровесниками у контексті емоційно насичених ситуацій.

Шкала «Соціальні аспекти гри» охоплює дві групи показників, пов'язаних із особливостями включення дитини в ігрову діяльність. Показник «Поведінка на початку гри» оцінює контактність та ступінь включеності дошкільника: дистанціювання чи наближення до ровесника, імітацію ігрових дій іншої дитини або самостійну дію з подібним предметом. Показник «Поведінка під час гри» стосується здатності вступати у взаємодію, обмінюватися іграшками, відповідати на звернення ровесників, а також вітатися та прощатися адекватними соціальними засобами (словом, жестом, зоровим контактом).

Шкала «Навички взаємодії в групі» включає три показники.

1. «Прагнення до взаємодії» відображає активність дитини у зверненні по допомогу до дорослого або ровесників, а також її готовність надавати підтримку іншим.
2. «Дотримання правил поведінки» характеризує загальну здатність функціонувати у групі без деструктивних проявів, дотримуватися розкладу та режимних вимог, адекватно брати участь у спільних видах діяльності.
3. «Гнучкість навичок взаємодії» оцінює уміння дитини переходити від однієї діяльності до іншої самостійно, за нагадуванням чи за умов практичної підтримки дорослого, а також її здатність приймати раптові зміни — як самостійно, так і з використанням додаткових вербальних або візуальних підказок.

У якісному вимірі параметр «Навички взаємодії в групі» характеризує дитину як таку, що може ініціювати та приймати допомогу, адаптуватися до режиму групи, регулювати свою активність відповідно до групових вимог, переходити між видами діяльності з різним ступенем автономності та конструктивно реагувати на непередбачені ситуації [64].

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах

Отримані в процесі емпіричного вивчення показники соціально-емоційного розвитку дошкільників, які виховуються в інклюзивних групах, дають змогу окреслити характерні особливості психологічного функціонування як дітей з нормотиповим розвитком, так і дошкільників з особливими освітніми потребами. Загальна кількість досліджуваних становила 22 дитини, серед яких 15 дітей (68 %) мали типовий розвиток та 7 дітей (32 %) – різні форми ООП (синдром Дауна, ЗПР, РАС). Такий розподіл дав можливість порівняти особливості емоційної сфери та соціального інтелекту у двох групах.

Дослідження рівня самооцінки за методикою «Драбинка» (модифікація С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) виявило, що серед дітей з нормотиповим розвитком 5 дітей (33 %) мають завищену самооцінку, 8 досліджуваних (53%) – адекватну, і лише 2 особи (14 %) – занижену. Ці дані свідчать про те, що в більшості дітей спостерігається оптимальний рівень самоприйняття, характерний для середнього дошкільного віку. У групі дошкільників з ООП картина суттєво інша: 5 дітей (71 %) демонструють занижену самооцінку, 2 особи (29 %) – близьку до адекватної, і жодної дитини із завищеною самооцінкою. Отримані дані підтверджують, що діти з ООП часто відчують труднощі у формуванні позитивної «Я-концепції», що пояснюється складнощами у комунікації та нездатністю своєчасно успішно включатися в групову діяльність (Табл. 2.1., Рис.2.1.).

Таблиця 2.1.

Результати дослідження показників самооцінки у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Драбинка» (В модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

| Параметри | Рівні | | | | | |
|----------------------|----------|-----|-----------|------|----------|-----|
| | завищена | | адекватна | | занижена | |
| Рівні розвитку | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП |
| Показники самооцінки | 33% | 0% | 53 % | 29 % | 14 % | 71% |

Результати, проведеного нами дослідження за методикою «Драбинка» (в модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) наведено у вигляді гістограми (див.Рис.2.1.)

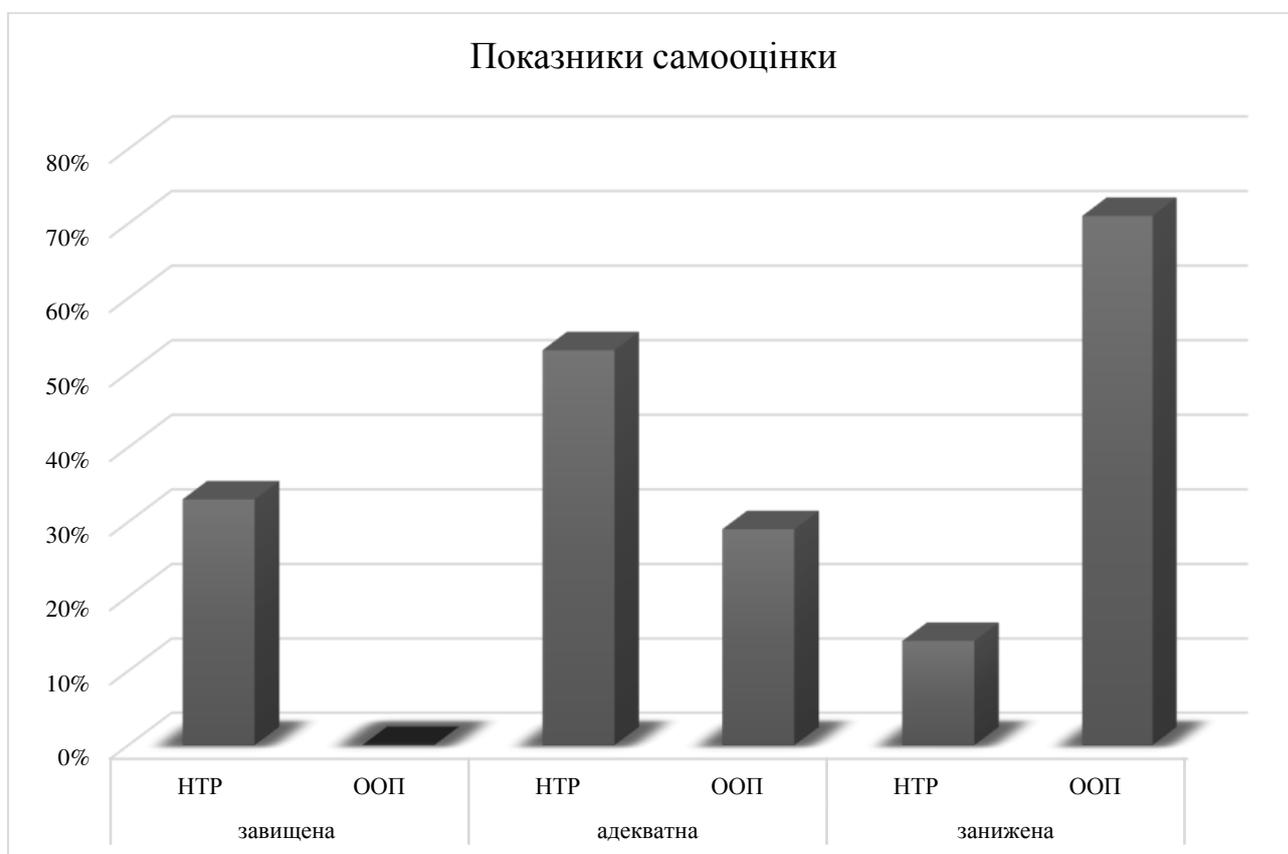


Рис. 2.1. Показники рівня самооцінки за методикою «Драбинка» (В модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

Методика «Капітан корабля» (А. А. Романов), спрямована на вивчення соціальних уподобань, виявила у групі дітей з нормотиповим розвитком тенденцію до соціальної дистанції щодо дітей з ООП: 9 дітей (60%) змішаної групи не назвали дітей з ООП як бажаних партнерів для гри, 4 дитини (27%) вказали нейтральне ставлення, і лише 2 дітей (13 %) висловили позитивну готовність до взаємодії(Табл.2.2., Рис.2.2.).

Таблиця 2.2.

Результати дослідження показників ставлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком до однолітків з ООП за методикою «Капітан корабля» (А. А. Романов)

| № з/р | Показники ставлення до інших | Кількість осіб | показник (%) |
|-------|------------------------------|----------------|--------------|
| 1 | позитивно | 2 | 13% |
| 2 | негативно | 9 | 60% |
| 3 | нейтрально | 4 | 27% |

Застосування методики «Капітан корабля» (А. А. Романов) дало змогу виявити специфічні особливості соціального сприймання дітей з особливими освітніми потребами з боку їхніх нормотипових однолітків. Отримані результати засвідчили наявність вираженої тенденції до соціальної дистанціації: більшість дітей із типовим розвитком (60 %) не включили дітей з ООП до кола бажаних партнерів для спільної ігрової діяльності, що свідчить про обмежену готовність до міжособистісної взаємодії в умовах інклюзивної групи.

Нейтральне ставлення, зафіксоване у 27 % респондентів, може інтерпретуватися як відсутність сформованих негативних установок за одночасної недостатньої соціальної ініціативності та емпатійної включеності. Лише незначна частка дітей (13 %) продемонструвала позитивну орієнтацію на взаємодію з однолітками з ООП, що вказує на низький рівень прийняття та обмеженість досвіду інклюзивної соціальної взаємодії. У цілому такі результати відображають недостатню сформованість інклюзивних

соціальних установок у дітей з нормотиповим розвитком та актуалізують необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток толерантності, емпатії й навичок конструктивної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Результати дослідження показників ставлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком до однолітків з ООП за методикою «Капітан корабля» (А. А. Романов) наведено у вигляді діаграми (Рис.2.2.)

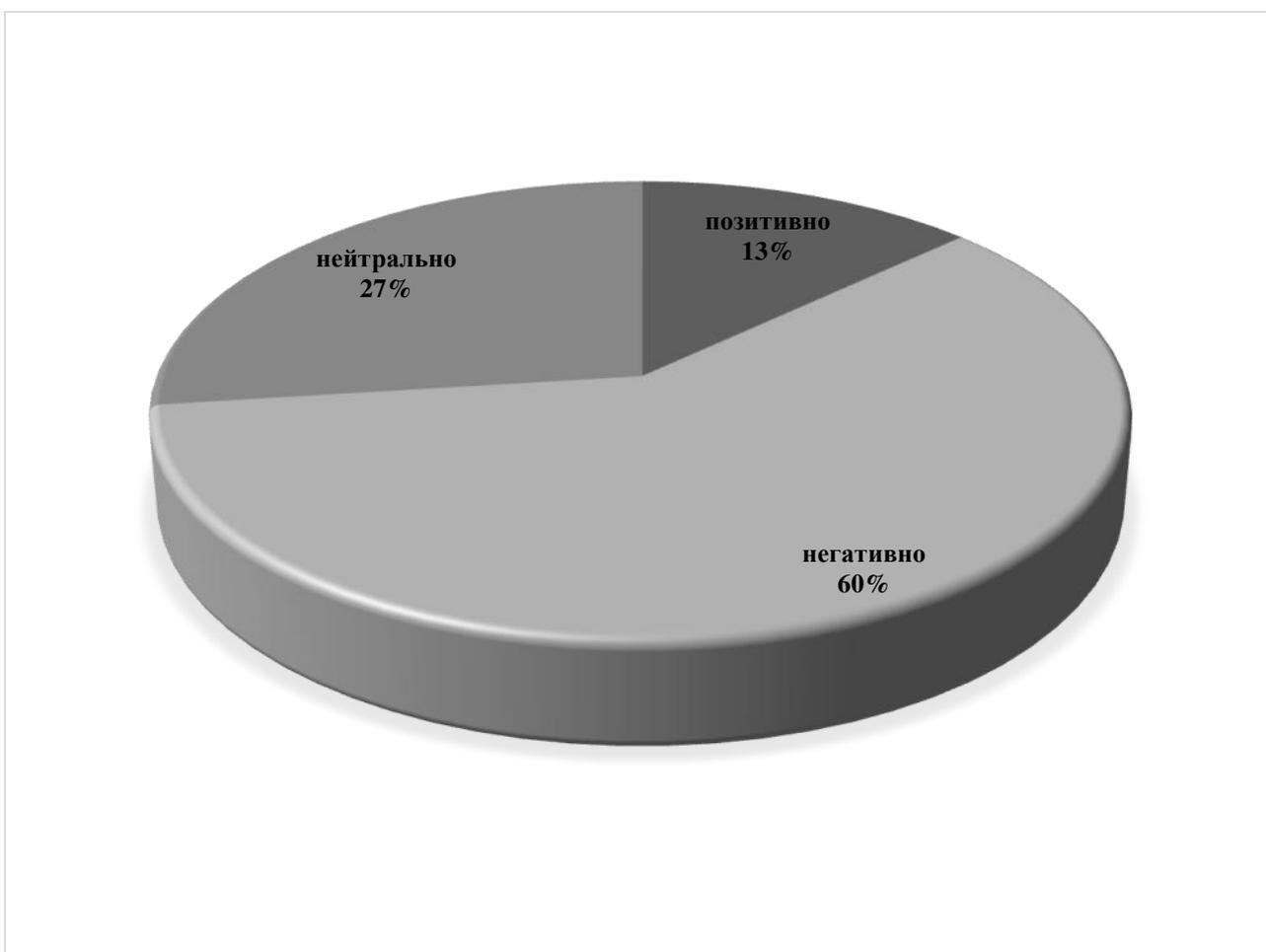


Рис.2.2. Показники ставлення дітей старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком до однолітків з ООП за методикою «Капітан корабля» (А. А. Романов)

Діагностика емоційного стану за методикою «Паровозик» (С.В. Велієва) показала, що серед дітей з нормотиповим розвитком 10 дітей (67%) перебувають у стабільно позитивному настроєвому стані, що відповідає віковій нормі емоційної регуляції. Водночас 5 дошкільників (33%) продемонстрували ознаки негативного емоційного стану різної інтенсивності, що може бути зумовлено як ситуативними чинниками, так і недостатньою сформованістю умінь саморегуляції, характерною для дошкільного віку.

Отримані дані засвідчують, що емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами загалом характеризується підвищеним рівнем напруженості та меншою стабільністю порівняно з нормотиповими однолітками. Лише у 2 учасників (29 %) було зафіксовано прояви позитивного емоційного самопочуття, тоді як у 5 осіб (71 %) простежувався негативний емоційний фон, що варіював від помірних проявів емоційного дискомфорту до виражених станів напруженості.

Подібна картина узгоджується з сучасними науковими дослідженнями, у яких підкреслюється, що діти з порушеннями розвитку значно частіше демонструють труднощі емоційної регуляції. Ці труднощі пов'язані як із нейропсихологічними особливостями функціонування, так і з характерним для цієї категорії дітей сенсорним перевантаженням, що знижує здатність до регуляції емоційних реакцій та підтримання внутрішньої рівноваги.

Емоційні порушення також тісно пов'язані з труднощами соціальної адаптації, оскільки діти з ООП нерідко відчувають невпевненість у взаємодії з однолітками й дорослими, мають обмежений досвід конструктивної комунікації та менш ефективні стратегії подолання стресових ситуацій. Це зумовлює підвищення внутрішнього напруження, формування відчуття небезпеки у соціальному оточенні та зростання частоти негативних емоційних станів (Табл.2.3., Рис.2.3.).

Таблиця 2.3.

Результати дослідження показників загального психоемоційного стану у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Паровозик» (С. В. Велієва)

| Параметри | Рівні | | | |
|---------------------|------------|------|------------|------|
| | позитивний | | негативний | |
| Показники | НТР | ООП | НТР | ООП |
| Психоемоційний стан | 67 % | 29 % | 33% | 71 % |

Результати дослідження показників загального психоемоційного стану у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою схематично наведено у вигляді гістограми (див. Рис.2.3.)

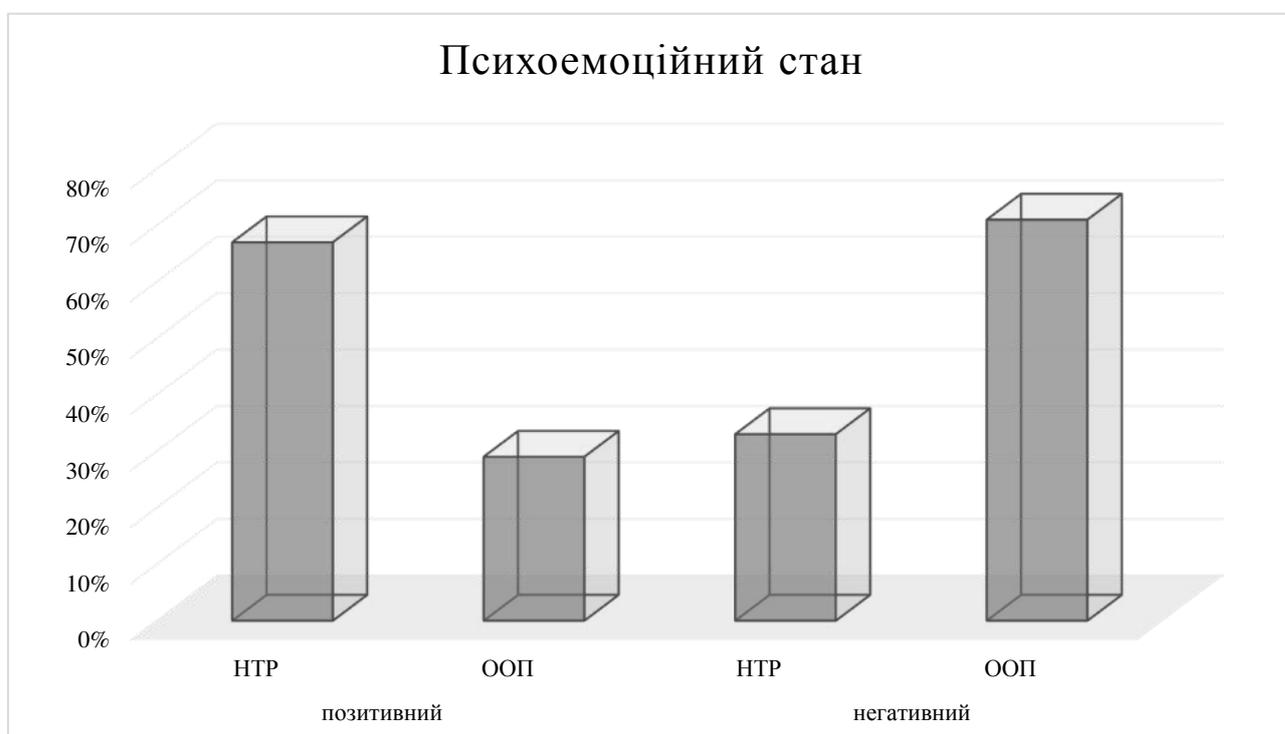


Рис.2.3. Показники загального психоемоційного стану у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Паровозик» (С. В. Велієва)

У групі дітей з розладами аутистичного спектра та іншими видами особливих освітніх потреб результати, отримані за методикою «Емоційна ідентифікація» (Е. І. Ізотова), виявили суттєві порушення у сфері розпізнавання емоційних станів.

Зокрема, у 6 дітей (86%) зафіксовано значні труднощі у відтворенні та інтерпретації емоційних проявів інших людей, що свідчить про недостатню сформованість як перцептивного, так і когнітивного компонентів емоційної чутливості. Лише 1 дитина (14%) продемонструвала часткове розуміння емоційних реакцій однолітків та дорослих, що може вказувати на відносно вищий рівень емоційної зрілості або на сприятливі умови індивідуального розвитку (Табл.2.4., Рис.2.4.).

Таблиця 2.4.

Результати дослідження показників рівня сформованості емоційних уявлень дітей з ООП за методикою «Емоційна ідентифікація» О.Ізотової»

| № з/р | Рівень емоційної ідентифікації | Кількість осіб | показник (%) |
|-------|--------------------------------|----------------|--------------|
| 1 | високий | - | 0% |
| 2 | середній | 1 | 14% |
| 3 | низький | 6 | 86% |

Отримані дані дозволяють стверджувати, що для більшості дітей у цій вибірці характерною є низька здатність до емоційної диференціації, обмежений емоційний досвід та складнощі з адекватним визначенням причинно-наслідкових зв'язків між ситуацією та емоційною реакцією. У практичному вимірі така особливість суттєво ускладнює процес соціальної взаємодії, оскільки дитина з ООП не лише неправильно зчитує емоційні сигнали інших, але й не завжди здатна адекватно реагувати на них, що може спричиняти соціально-комунікативні непорозуміння, конфліктні ситуації або уникання контактів.

Важливо підкреслити, що подібні порушення емоційної ідентифікації є типовими для дітей із РАС, що пов'язано з особливостями нейрокогнітивного розвитку, зокрема з дисфункцією механізмів соціального пізнання, які забезпечують розуміння внутрішніх станів іншої людини. Тому отримані результати не лише узгоджуються з теоретичними положеннями сучасної клінічної та вікової психології, а й підтверджують необхідність систематичного формування емоційного інтелекту як однієї з ключових передумов успішної соціальної адаптації дітей з ООП.

Результати дослідження показників рівня сформованості емоційних уявлень дітей старшого дошкільного віку з ООП за методикою схематично наведено у вигляді діаграми (Рис.2.4.).

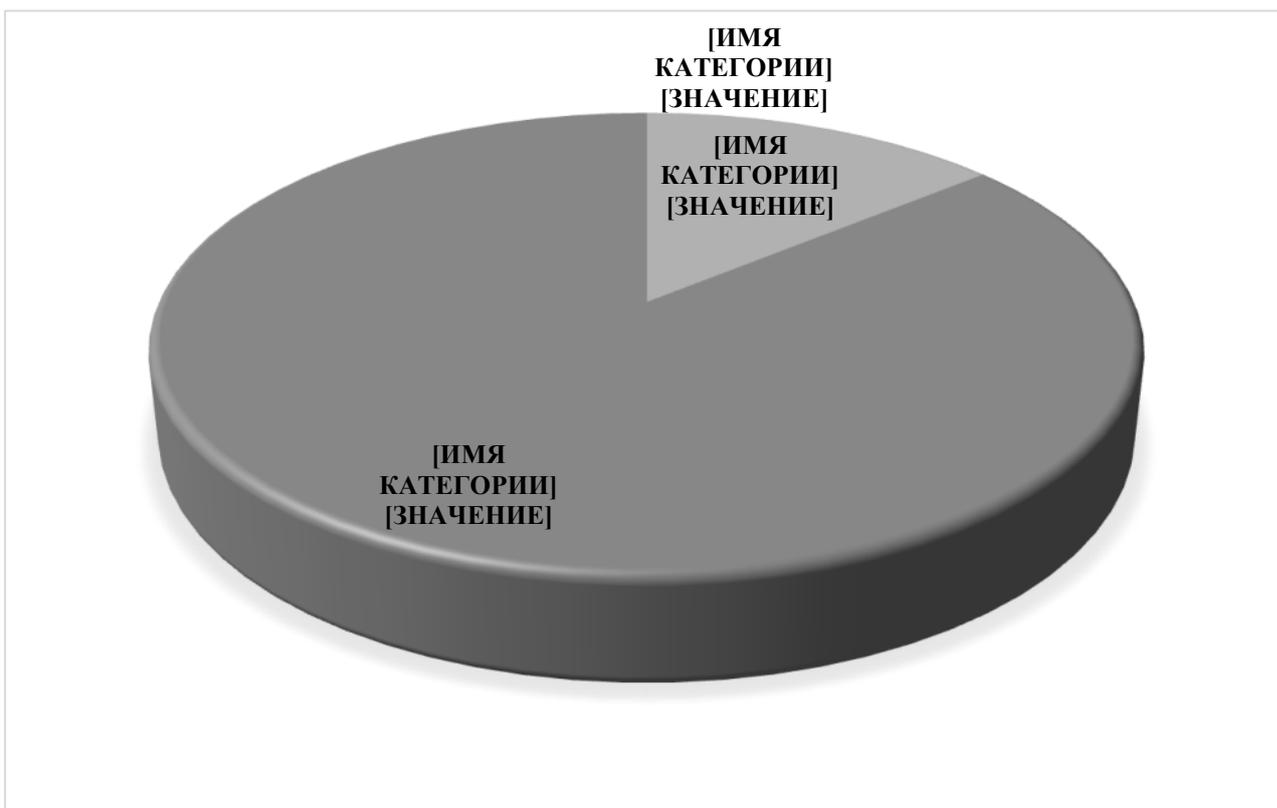


Рис.2.4. Показники рівня емоційної ідентифікації за методикою «Емоційна ідентифікація» О.Ізотової»

Узагальнюючи, можна дійти висновку, що недостатня сформованість умінь емоційної ідентифікації у більшості дітей цієї групи обумовлює

потребу в цілеспрямованих корекційно-розвивальних впливах, спрямованих на розширення емоційного досвіду, розвиток умінь розпізнавати та називати емоції, а також на формування навичок адекватного емоційного реагування в соціальних ситуаціях. Такі результати підтверджують актуальність подальшого комплексного дослідження емоційної сфери та розроблення специфічних психокорекційних програм для дошкільників з особливими освітніми потребами.

Отримані емпіричні дані свідчать про наявність суттєвих труднощів у сфері соціального прогнозування серед дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та іншими формами особливих освітніх потреб. За результатами оцінювання встановлено, що 6 дітей (86%) не демонструють здатності адекватно передбачати подальший розвиток соціальної ситуації, що виявляється у труднощах з розумінням логіки поведінки інших, прогнозуванням можливих реакцій однолітків та наслідків власних дій. Такий рівень сформованості навички зумовлює знижену включеність дітей у різні форми групової діяльності, оскільки вони не володіють необхідними механізмами соціальної орієнтації та передбачення.

Водночас 1 дитина (14%) продемонструвала помірний рівень сформованості соціального прогнозування, що проявилось у здатності робити елементарні припущення щодо розвитку ситуації, орієнтуючись на емоційні та поведінкові сигнали, отримані від інших учасників взаємодії. Проте навіть у цьому випадку прогностична функція залишалася обмеженою та нестійкою.

Такі результати узгоджуються з уявленнями сучасної психології розвитку, згідно з якими система соціально-перцептивних і прогностичних умінь у дітей з ООП формується нерівномірно та характеризується фрагментарністю, що істотно впливає на якість їх соціальної адаптації. Виявлені труднощі свідчать про необхідність цілеспрямованого формування навичок соціального прогнозування як важливої складової соціального

інтелекту, з урахуванням індивідуальних можливостей та специфіки психічного розвитку дітей.

Когнітивні компоненти соціального інтелекту – соціальна пам'ять, розуміння намірів інших та розуміння помилкових уявлень – виявилися сформованими на низькому рівні у 7 дітей (100%).

Сукупність отриманих результатів дозволяє стверджувати, що діти з ООП мають комплексні труднощі у сфері соціального інтелекту, які охоплюють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Водночас навіть діти з нормотиповим розвитком демонструють неготовність до рівноправної взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку, що свідчить про недостатню сформованість інклюзивної культури групи.

Наведені результати діагностики за методикою «Емоційна ідентифікація» дають змогу здійснити узагальнений науковий аналіз особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку, які мають типовий розвиток та дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра. Порівняння отриманих показників у двох групах дозволяє виявити системні відмінності у сфері відтворення емоцій, розуміння їх змісту та вербалізації емоційних станів.

Проведене нами емпіричне дослідження соціально-емоційних навичок дітей дошкільного віку за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук) дало можливість простежити змістовні відмінності у сформованості ключових параметрів соціально-емоційного розвитку, зокрема «Емоційного інтелекту», «Соціальних аспектів гри» та «Навичок взаємодії в групі» у співставних вибірках дітей.

Узагальнений аналіз показників сформованості навичок соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку з особливими потребами засвідчує інтегральний рівень розвитку відповідних умінь, що відображено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівень сформованості навичок соціально-емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

| Параметри | Рівні | | | |
|---------------------------|----------------|------------------|-----------------|----------------|
| | Високий рівень | Достатній рівень | Середній рівень | Низький рівень |
| Нормотипові/ООП | | | | |
| Емоційний інтелект | 13% / 0% | 60% / 0% | 27% / 33% | 0% / 67% |
| Соціальні аспекти гри | 20% / 0% | 73% / 14% | 7% / 57% | 0% / 29% |
| Навички взаємодії в групі | 93% / 0% | 7% / 29% | 0% / 57% | 0% / 14% |
| Загальний показник | 42% / 0% | 47% / 14% | 11% / 49% | 0% / 37% |

Дані, наведені в таблиці, демонструють, що серед дітей із ООП не виявлено жодного випадку високого рівня за будь-яким із аналізованих параметрів (0%). Показники середнього рівня простежуються у 57% дітей за параметрами «Навички взаємодії в групі» та «Соціальні аспекти гри», тоді як за показником «Емоційний інтелект» частка дітей із середнім рівнем становить 33%. Натомість низький рівень розвитку емоційного інтелекту виявлено у найбільшій кількості дітей — 67%, тоді як за параметром «Соціальні аспекти гри» низькі показники спостерігаються у 29%, а щодо «Навичок взаємодії в групі» — лише у 14% дітей з порушеннями розвитку.

Отримані емпіричні результати дозволяють сформулювати низку важливих узагальнень. По-перше, збереженість у значної частини дітей здатності до спонтанного опанування базових навичок групової взаємодії свідчить про наявність внутрішнього потенціалу для подальшого розвитку цього компоненту за умови належної педагогічної та корекційно-

розвивальної підтримки. По-друге, виявлення лише незначної частки (14%) дошкільників, які демонструють спонтанне оволодіння соціальними аспектами гри, указує на те, що ігрова діяльність має значний корекційно-педагогічний ресурс для розвитку соціальної компетентності, але потребує спеціально організованих умов. По-третє, встановлено, що складники емоційного інтелекту є найбільш уразливою сферою: 100% дітей продемонстрували труднощі у його спонтанному формуванні, що підтверджує потребу у систематичній, цілеспрямованій корекційній роботі.

Аналіз рівнів сформованості навичок за параметром «Емоційний інтелект» показав, що серед дітей з нормотиповим розвитком високий рівень був притаманний 2 дітям (13%), достатній — 9 особам (60%), середній — 4 досліджуваних (27%), тоді як низького рівня не було зафіксовано жодного разу (0%) (Табл.2.6., Рис.2.5.).

Таблиця 2.6.

Рівень сформованості параметру «Емоційний інтелект» у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та з дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

| Параметри | Рівні | | | | | | | |
|--------------------|----------------|-----|------------------|-----|-----------------|-----|----------------|-----|
| | Високий рівень | | Достатній рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| Рівні розвитку | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП |
| Емоційний інтелект | 13% | 0% | 60% | 0% | 27% | 33% | 0% | 67% |

Такий розподіл свідчить про функціональну сформованість емоційної сфери у більшості дітей НТР, що проявляється в адекватному розпізнаванні емоцій, здатності виразити емоційний стан прийнятними способами, умінні контролювати емоційні реакції та диференціювати їх у взаємодії з однолітками та дорослими. Наукові дані підтверджують, що діти з

гармонійним психофізичним розвитком зазвичай демонструють ширший діапазон емоційної експресії та більшу здатність до емоційної комунікації у межах дошкільного віку, що є базовою передумовою їхньої соціалізації.

Результати рівня сформованості параметру «Емоційний інтелект» дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук) наведено у вигляді гістограми (Рис.2.5.)

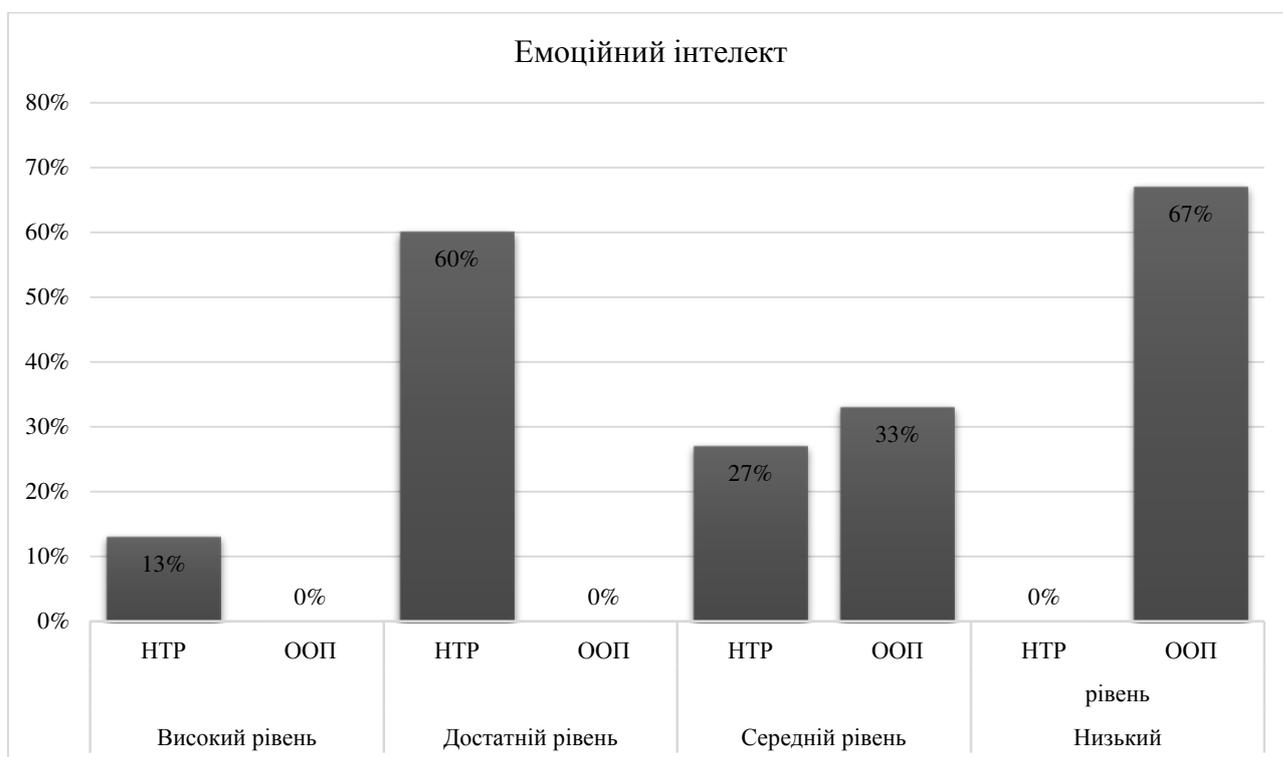


Рис.2.5. Показники сформованості параметру «Емоційний інтелект» дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

На противагу цьому, у групі дітей з особливими освітніми потребами не було зафіксовано високих та достатніх рівнів емоційного інтелекту (0%), середній рівень мали 33% дітей (2 особи), тоді як низький рівень виявлено у 67% (5 осіб). Такий розподіл свідчить про виражений дефіцит емоційної

саморегуляції, труднощі у диференціації емоційних станів, обмеженість емоційної виразності та слабку здатність використовувати соціально прийнятні форми емоційної поведінки. Особливо значущим є те, що більшість дітей з ООП (насамперед із РАС) зазнають значних труднощів у модулюванні сили голосу відповідно до ситуації, у вираженні симпатій та антипатій, у розумінні невербальних і паравербальних компонентів емоційної взаємодії. Такі діти часто не розпізнають доречності гучності чи стриманості емоційної реакції в конкретному соціальному контексті та потребують значно більше часу, щоб опанувати навіть базові форми емоційної чутливості. У більшості дітей із РАС спостерігаються суттєві труднощі у прийнятті підтримки з боку однолітків і дорослих; вони зазвичай не здатні самостійно відновити емоційну рівновагу та мають труднощі із ініціюванням звернення по допомогу. Часто такі діти не дотримуються встановлених правил взаємодії чи гри, демонструють прагнення домінувати, невміння конструктивно відмовляти та приймати поразку. Реакціями на фрустраційні ситуації можуть бути плач, крик, уникнення контакту або втеча з приміщення. У низці випадків фіксуються прояви зовнішньої агресії (удари, кусання дорослих і дітей) чи аутоагресивної поведінки (самопошкодження). Це відповідає усталеним науковим висновкам про первинні порушення соціально-емоційної взаємодії при порушеннях психофізичного розвитку, де емоційна експресія часто має фрагментарний або неузгоджений характер.

Дослідження параметра «Соціальні аспекти гри» продемонструвало ще більш різьку диференціацію між групами. Серед дітей НТР високий рівень спостерігався у 20% (3 особи), достатній — у 73% (11 осіб), середній — у 7% (1 особа), низький не виявлено (0%). Це свідчить про природну сформованість ігрової компетентності, здатність включатися в спільні ігрові дії, дотримуватися правил гри, ініціювати та підтримувати ігровий сюжет. Діти з нормотиповим розвитком у більшості випадків демонструють готовність до соціально орієнтованої та сюжетно-рольової гри, а також здатність до співпраці, чергування дій і прийняття ігрових ролей.

Діти з ООП за параметром «Соціальні аспекти гри» продемонстрували значно нижчий рівень соціальної включеності: високого рівня не зафіксовано (0%), достатній рівень визначено лише у 14% (1 особа), середній рівень — у 57% (4 особи), а низький — у 29% (2 особи). Цей розподіл вказує на істотні труднощі соціальної ігрової взаємодії, характерні для дітей із РАС: переважна частина дітей уникає контакту з однолітками, не включається у спільні ігрові сюжети, не приймає пропозиції гри, не реагує на ініціативи інших дітей. У значній частині зафіксовано стереотипні повторювані дії з ігровими предметами, які дитина може виконувати тривалий час без зміни сценарію, що є типовою характеристикою ігрової сфери при розладах аутистичного спектра. Такі діти практично не передають та не приймають іграшки під час гри, не проявляють ініціатив у вибудовуванні спільних дій, не відповідають на запитання та не вступають у вербальну комунікацію в ігровому просторі: не використовують вербальні формули привітання чи прощання, не супроводжують соціальну взаємодію жестовими сигналами (Табл.2.7., Рис.2.6).

Таблиця 2.7.

Рівень сформованості параметру «Соціальні аспекти гри» у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

| Параметри | Рівні | | | | | | | |
|-----------------------|----------------|-----|------------------|-----|-----------------|-----|----------------|-----|
| | Високий рівень | | Достатній рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| Рівні розвитку | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП |
| Соціальні аспекти гри | 20% | 0% | 73% | 14% | 7% | 57% | 0% | 29% |

Отримані результати параметру «Соціальні аспекти гри» у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук) наведено у вигляді гістограми (Рис.2.6.)

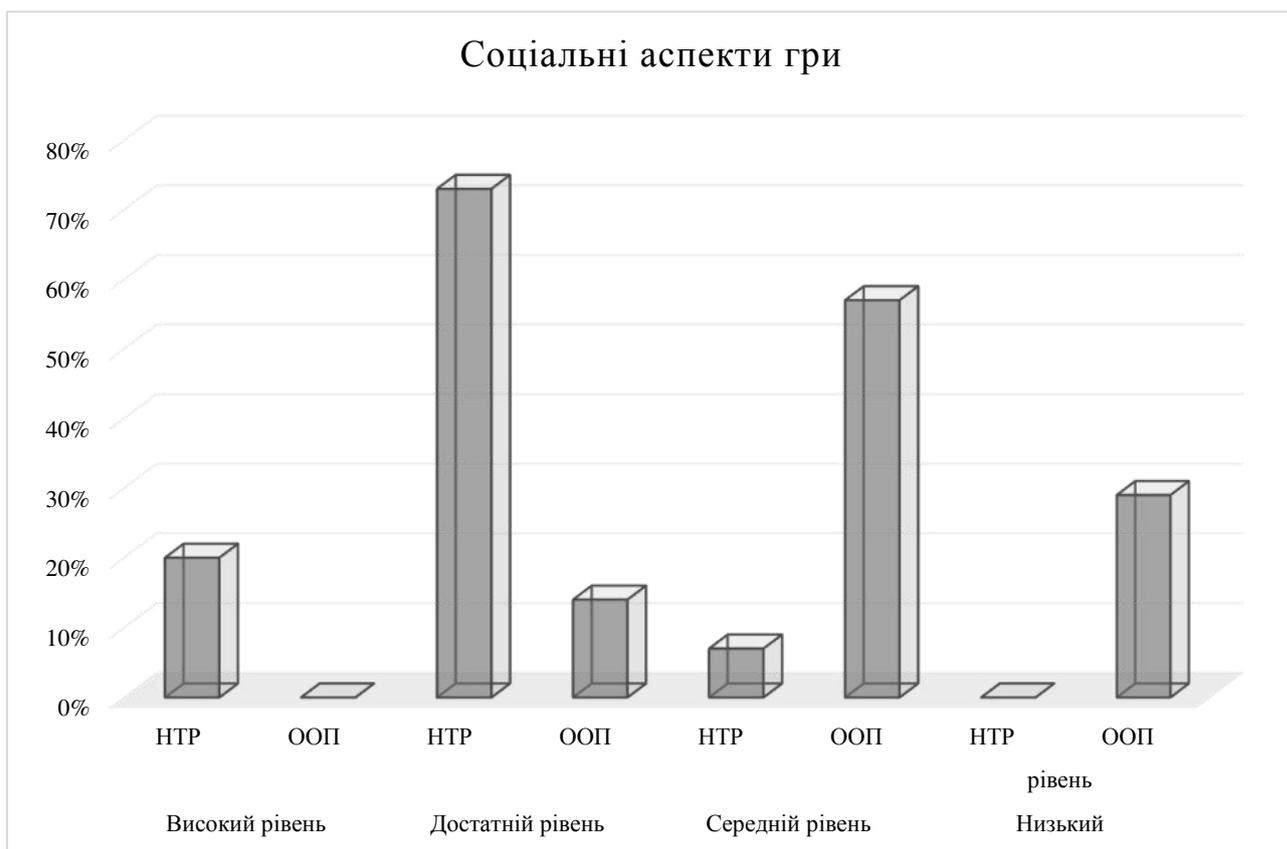


Рис 2.6. Показники рівня параметру «Соціальні аспекти гри» у дітей старшого дошкільного віку нормотипового розвитку та дітей з ООП за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

Особливо показовими є результати за параметром «Навички взаємодії в групі». У дітей НТР високий рівень встановлено у 93% дітей (14 осіб), достатній — у 7% (1 особа), середніх або низьких рівнів не виявлено (0%). Це підтверджує природну здатність дітей з нормотиповим розвитком

функціонувати в груповому середовищі, дотримуватися правил, звертатися за допомогою до дорослого, підтримувати соціальну дистанцію, реагувати на вербальні й невербальні сигнали однолітків та інтегруватися в соціальну динаміку групи без суттєвих труднощів.

Натомість у дітей з ООП високий рівень цього параметру не встановлено (0%), достатній зафіксовано у 29% дітей (2 особи), середній — у 57% (4 особи), а низький — у 14% (1 дитина). Попри значні труднощі, результати показують наявність потенціалу у певної частки дітей з ООП. Для 29% дітей була характерна здатність шукати допомогу в дорослого, зберігати присутність у групі та дотримуватися мінімальних соціальних правил. Це важливий індикатор того, що за умов цілеспрямованого системного супроводу діти з особливими освітніми потребами можуть поступово опанувати навички групової взаємодії, якщо освітнє середовище створює для цього необхідні умови. Наявність такої здатності у частини дітей свідчить про внутрішню потребу до соціальної взаємодії, яка часто залишається латентною, але може проявлятися за умови зниження сенсорного перевантаження, забезпечення емоційної підтримки та надання структурованого формату спільної діяльності.

Серед обстеженої групи 57% дітей продемонстрували середній рівень сформованості зазначеної навички, що вказує на її варіативність та нестійкість: прояви виникають нерегулярно й істотно залежать від ситуативних факторів, таких як втома, надмірні зовнішні стимули чи підвищений рівень збудження.

У 14% дітей з особливими освітніми потребами виявлено низький рівень розвитку навичок групової взаємодії. Такі діти не проявляють ініціативи щодо контакту з ровесниками або дорослими, схильні до ізольованої гри, не долучаються до спільних видів діяльності та не дотримуються установлених правил поведінки й розпорядку групи. Перехід від одного виду активності до іншого можливий лише за умови повної фізичної підтримки з боку асистента вихователя чи педагога. Представники

цієї підгрупи демонструють виражену негнучкість поведінки та значні труднощі у прийнятті будь-яких несподіваних змін, навіть якщо вони супроводжуються наочною, візуальною підтримкою (Табл.2.8., Рис.2.7.).

Таблиця 2.8.

Рівень сформованості параметру «Навички взаємодії в групі» у дітей дошкільного віку за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

| Параметри | Рівні | | | | | | | |
|---------------------------|----------------|-----|------------------|-----|-----------------|-----|----------------|-----|
| | Високий рівень | | Достатній рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| Рівні розвитку | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП | НТР | ООП |
| Навички взаємодії в групі | 93% | 0% | 7% | 29% | 0% | 57% | 0% | 14% |

Результати дослідження показників рівня параметру «Навички взаємодії в групі» у дітей дошкільного віку за методикою схематично наведено у вигляді діаграми (див. Рис.2.7.)

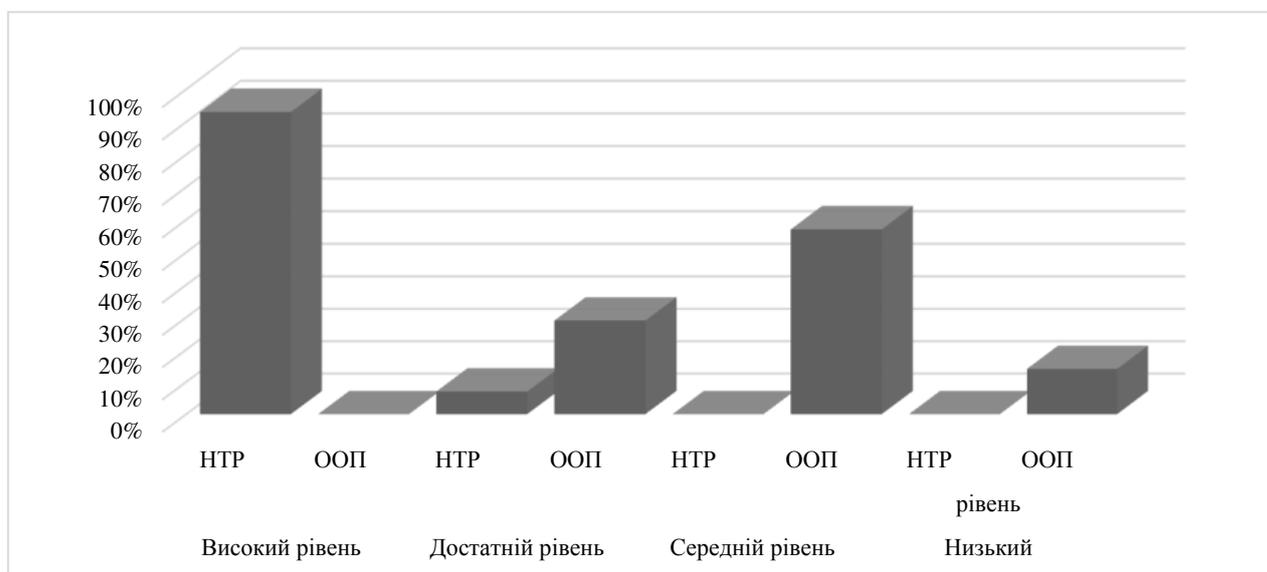


Рис 2.7. Показники рівня параметру «Навички взаємодії в групі» у дітей дошкільного віку за методикою «Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук)

Узагальнення отриманих емпіричних результатів засвідчує, що діти з особливими освітніми потребами значною мірою відрізняються від однолітків із нормотиповим розвитком за рівнем сформованості емоційної, соціальної та комунікативної сфер. Виявлені показники свідчать про наявність суттєвих труднощів у розпізнаванні, вираженні та регуляції емоцій, у соціально-ігровій поведінці та у груповій взаємодії. Водночас результати не є однозначними: частина дітей (приблизно 29%) демонструє достатній рівень сформованості групових навичок, що вказує на потенціал розвитку за умов цілеспрямованої підтримки. Це підтверджує положення сучасної спеціальної та інклюзивної педагогіки щодо можливості компенсаторного розвитку соціально-емоційної сфери за відповідної організації освітнього середовища.

Комплексний аналіз емпіричних даних засвідчує нерівномірний та фрагментарний характер соціально-емоційного розвитку дітей з ООП. Їхні труднощі зумовлені не лише комунікативними обмеженнями, а й особливостями сенсорної інтеграції, моторного планування та зниженою вибірковістю соціальної уваги, що узгоджується з висновками сучасної афективної нейропсихології. Порівняння із групою дітей нормативного розвитку демонструє помітні відмінності у рівні емоційної експресивності, інтерпретації емоційних станів та соціального прогнозування, що підтверджує потребу у розробленні спеціальних психокорекційних програм, орієнтованих на поетапний розвиток емоційної компетентності.

Висновки до розділу 2

Проведене дослідження дало змогу всебічно висвітлити особливості психологічного комфорту та соціального інтелекту дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі, засвідчивши наявність суттєвих відмінностей між ними та їхніми ровесниками з нормотиповим розвитком. Отримані результати демонструють, що самооцінка дітей з ООП частіше має занижений рівень і формується під впливом труднощів у спілкуванні, нерегулярних успіхів у діяльності та недостатнього досвіду позитивної взаємодії.

Оцінювання емоційної складової соціального інтелекту підтвердило, що дошкільники з ООП відчують істотні труднощі у розпізнаванні та інтерпретації емоцій інших людей, що зумовлює недостатню сформованість соціально значущих умінь і ускладнює вибудовування конструктивної поведінки в ситуаціях взаємодії. Аналіз соціально-емоційних навичок показав нерівномірність розвитку окремих компонентів, зокрема регуляції емоцій, здатності вступати у контакт із ровесниками, дотримуватися правил групи, що впливає на соціальне функціонування, ускладнюючи включення до спільної діяльності.

Дані соціометричного оцінювання виявили, що діти з ООП частіше займають низькі статусні позиції в групі, що свідчить про недостатню соціальну інтеграцію та ризики формування ізоляваності. Таке положення в системі міжособистісних стосунків посилює відчуття невпевненості, впливає на психологічний комфорт та може поглиблювати труднощі в емоційному й соціальному розвитку. Сукупність отриманих результатів підтверджує, що формування соціального інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами є процесом, який потребує спеціально організованого супроводу, спрямованого на розвиток емоційної чутливості, зміцнення навичок взаємодії, формування стійкої позитивної самооцінки і поступове опанування конструктивних моделей соціальної поведінки.

РОЗДІЛ 3. ХОРЕОГРАФІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ООП У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

3.1. Психокорекційні можливості хореографічних занять у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами

Ефективність хореографічних програм для дітей з особливими освітніми потребами залежить від чіткої адаптації їх структури. Оптимальною є модульна побудова занять із можливістю регулювання рівня складності, застосуванням візуальних схем, покрокових інструкцій, ритуалізованих етапів та поєднанням вербальних і невербальних підказок. Успішність корекційного впливу забезпечується міждисциплінарною взаємодією педагогів-хореографів, психологів, логопедів і фахівців з фізичної реабілітації, що дозволяє точно врахувати моторні, сенсорні та емоційні особливості дитини [67, С. 238].

Однією з груп дітей, які потребують посиленої педагогічної уваги та цілеспрямованої підтримки, є діти із синдромом Дауна. Розбудова сучасної моделі їхнього всебічного супроводу ґрунтується на принципах міждисциплінарності та партнерства й передбачає скоординовану участь усіх суб'єктів освітнього й реабілітаційного процесу. Йдеться про узгоджену взаємодію фахівців різного профілю, членів родини та самої дитини, що забезпечує послідовне створення умов для її розвитку, навчання й соціальної адаптації. Такий інноваційний підхід дозволяє формувати цілісну систему комплексної допомоги, у якій педагогічні, психологічні та реабілітаційні впливи поєднуються й взаємно підсилюють один одного. Систематичне та своєчасне надання психолого-педагогічної підтримки дітям із синдромом Дауна, що передбачає активне залучення батьків до корекційно-розвивального процесу, створює передумови для істотного підвищення якості їхнього індивідуального розвитку та сприяє більш успішній соціальній інтеграції. Така модель взаємодії не лише оптимізує динаміку засвоєння

нових умінь і формування адаптивної поведінки, а й зміцнює зв'язок між сім'єю й фахівцями, що є критично важливим для ефективної реабілітації.

Планування хореографічних занять для дітей із синдромом Дауна потребує обов'язкового врахування їхніх специфічних психофізіологічних характеристик, зокрема темпу засвоєння інформації, особливостей моторики, сенсорної чутливості та потреби в наочній підтримці. Такий підхід забезпечує оптимальні умови для розвитку рухових навичок, координації та емоційно-вольової сфери, що, у свою чергу, підсилює ефективність навчального процесу в цілому.

Аналіз хореографічних занять, запропанованих Л.О. Патетюріною, засвідчив, що урок хореографії є багатовимірним процесом, який передбачає одночасне опанування комплексу різнорідних умінь [52, с. 296]. Йдеться про розвиток музичного слуху, ритмічного чуття, формування елементарних основ музичного смаку, здатності розуміти структуру музичної мови та усвідомлювати взаємозв'язок між рухом і музичним супроводом. Для дітей із синдромом Дауна такі завдання виявляються особливо складними з огляду на їхні специфічні психофізичні характеристики. Враховуючи це, педагогічна практика передбачає застосування різних форматів роботи: індивідуального навчання, занять у малих групах та включення дітей із СД до загальних колективів після відповідної підготовки.

На початковому етапі індивідуальна форма навчання є ключовою, оскільки вона створює оптимальні умови для встановлення довірливого контакту між учителем і дитиною, пошуку доступних каналів комунікації та формування початкової мотивації до занять. Значна варіативність фізіологічних особливостей дітей із синдромом Дауна вимагає максимально індивідуалізованого підходу при побудові змісту уроку. Одним із важливих елементів індивідуальних занять є активне залучення батьків, які на ранніх етапах фактично виступають «посередниками» у комунікації між педагогом і дитиною через виражені труднощі артикуляції та низький рівень диференціації м'язових зусиль мовленнєвого апарату. Спільна участь

дорослого і дитини підсилює емоційну залученість, створює атмосферу підтримки та сприяє позитивному ставленню до навчального процесу. Важливо, щоб педагогічні дії включали елементи гри, ритмічне проговорювання рухів, використання образних завдань — це полегшує і мовленнєвий розвиток, і оволодіння руховими навичками. Саме поступове, дрібнокрокове формування умінь забезпечує успішність навчання.

Заняття в малих групах (3–4 дитини) дозволяють поступово розвивати соціальні навички, формувати уявлення про просторову організацію руху. На цьому етапі також доцільно залучати батьків, які можуть підтримувати дітей під час виконання окремих рухів або ритмічних вправ. У міру розвитку ритмічних навичок у навчальний процес вводяться різноманітні вправи: плескання у долоні (індивідуально або в парі), відтворення музичного ритму ногою, розпізнавання початку та завершення музичної фрази. Така діяльність може продовжуватися і вдома, що підсилює ефект навчання. Під час вивчення танцювальних елементів, які потребують підтримки (галопи, приставні кроки, оберти), роль батьків полягає у створенні безпечного умовно-«дзеркального» партнерства для дитини [52, с.298].

Включення дітей із синдромом Дауна до загальних груп стає можливим після формування базових умінь та адаптації до навчального процесу. Важливо враховувати уповільнений темп обробки інформації, характерний для дітей із СД, тому їх інтеграція має відбуватися поступово, коли вони вже продемонстрували здатність орієнтуватися у структурі заняття та виконувати основні інструкції.

Хореографічно-естетичний розвиток відіграє важливу роль у збагаченні внутрішнього світу дитини, формуванні емоційної чутливості, здатності уважно сприймати оточення та усвідомлено взаємодіяти з мистецьким матеріалом. Значну педагогічну цінність мають творчі ігри, які забезпечують різноплановий руховий досвід: вони можуть включати ходьбу, біг, стрибки, а також прості танцювальні елементи. Правильно організовані ігри розвивають спостережливість, кмітливість, здатність до концентрації, а колективні форми

ігрової діяльності — навички взаємодії, товарицькість і почуття належності до групи. Через ігрові форми діти легше опановують танцювальні рухи та основи створення художнього образу. Висока емоційність дітей із СД робить такі заняття особливо ефективними, оскільки вони сприяють прояву як сильних, так і проблемних сторін поведінки, що дає змогу педагогу коригувати навчальний процес. За умови належної організації ігрова діяльність забезпечує позитивний емоційний фон, викликає радість, підтримує інтерес, що є важливим чинником успішного засвоєння хореографічного матеріалу [52, с. 299].

На думку вчених, попри можливе уповільнення окремих психічних процесів, діти із синдромом Дауна зберігають низку виразних ресурсів. До їх сильних сторін належать достатньо розвинене зорове сприймання, схильність до навчання наочно-образними засобами, а також підвищена увага до деталей. Такі діти добре реагують на моделювання поведінки з боку однолітків і дорослих та охоче наслідують дії значущих для них осіб. Ці характеристики варто враховувати при розробленні освітніх програм і побудові структури занять з хореографії. За наявності правильно організованого показу дитина із синдромом Дауна здатна ефективно засвоювати нові рухові навички: достатньо неодноразово продемонструвати послідовність виконання, забезпечивши можливість багаторазового повторення, оскільки процес запам'ятовування у таких дітей відбувається повільніше [43, с. 174].

Для дітей із синдромом Дауна характерне зниження темпу переробки інформації, що потребує відповідної адаптації комунікативних стратегій дорослого. У разі необхідності отримати відповідь чи забезпечити розуміння інструкції слід говорити повільно, чітко артикулюючи мовлення й повторюючи висловлювання стільки разів, скільки потрібно для засвоєння. Важливо усвідомлювати, що очікувана реакція або дія дитини може з'являтися із вираженою часовою затримкою, що є типовою віковою та індивідуальною особливістю розвитку дітей із синдромом Дауна [51].

Заняття з хореографії традиційно орієнтоване на формування рухових умінь, розвиток фізичних якостей та здатності точно сприймати музичний матеріал. Проте робота з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема мовленнєві порушення або синдром Дауна, потребує зміщення акцентів з технічної частини на створення емоційно безпечного середовища та підтримку комунікативних можливостей [70]. Педагогові важливо не лише навчати руху, а й забезпечувати доброзичливу атмосферу, у якій дитина може вільно виражати себе, розуміти звернені до неї запитання та надавати відповіді доступним для неї способом. Для дітей із порушенням мовлення значущою є опора на невербальні засоби взаємодії — жести, міміку, рухову експресію, які полегшують обмін інформацією та сприяють появі почуття впевненості. Пояснення під час подання нового матеріалу мають бути чіткими, лаконічними та структурованими, адже надмірно великі фрагменти інформації ускладнюють їх обробку та засвоєння [72, с.25].

Результативність хореографічного уроку значно зростає, коли його подача набуває творчого та ігрового характеру. Неформалізовані, емоційно насичені заняття, що включають елементи казковості, образності або сюжетності, утримують увагу та стимулюють інтерес дітей. Часто ефективними є заняття-подорожі, у межах яких діти ніби переміщуються у різні часові та просторові контексти, що створює додаткову мотивацію та сприяє активному залученню. Для дітей із синдромом Дауна провідним каналом сприйняття є зоровий, тому лише вербального пояснення недостатньо: йому має передувати або супроводжувати наочна демонстрація, деталізація рухів, багаторазове повторення. Уся діяльність повинна бути структурована покроково, із виокремленням окремих елементів руху та поступовим переходом від простих дій до складніших. Чим меншим є «крок» у засвоєнні, тим швидше формується навичка [73, с.58].

Особливості фізичного розвитку дітей із синдромом Дауна зумовлюють певні труднощі у набутті рухових навичок. Серед них найчастіше спостерігаються знижений м'язовий тонус, надмірна рухливість суглобів,

слабкість зв'язкового апарату, що проявляється у порушенні постави, неузгодженості рухів, зниженні витривалості та точності моторики. Гіпотонія ускладнює виконання активних рухів, однак за систематичних занять її прояви поступово зменшуються [63, с.112]. Надмірна рухливість суглобів потребує особливої уваги під час виконання вправ на гнучкість, адже недостатня стабільність зв'язок може спричинити неправильне навантаження. Під час ходьби у дітей нерідко спостерігається дискоординація рухів рук і ніг, нерівномірна довжина кроків, відхилення тулуба від вертикальної осі, ротація стоп усередину або назовні, хода на напівзігнутих ногах та зниження загальної моторної організованості. Під час бігу рухи також можуть бути неритмічними, з надмірним нахилом тулуба або голови вперед, використанням дрібних кроків і надмірною напругою рук. У стрибках найчастіше спостерігається неузгодженість рухів рук і ніг, недостатнє фінальне зусилля, труднощі з правильним приземленням та спроби виконувати відштовхування майже прямими ногами [72]. Отже, хореографічне навчання дітей із синдромом Дауна та мовленнєвими порушеннями потребує поєднання технічної точності з психологічною делікатністю. Педагогу важливо враховувати сенсорні, моторні та емоційні особливості дитини, водночас створюючи на занятті атмосферу творчості, підтримки та безпеки. Саме такі умови забезпечують поступове формування рухових навичок, розвиток комунікації та зростання загальної мотивації до навчання.

А. С. Пехарева відмічає, що серед методів музично-ритмічної діяльності значне місце займають вправи, які спрямовані на розвиток координації та гармонізації рухів. До них належать спеціалізовані вправи для корекції стоп, що включають різні види ходьби: на п'ятах, на носках, на внутрішньому та зовнішньому краї стопи. Виконання перекочування з п'яти на носок по всій ступні водночас стимулює роботу пальців і підвищує рухову чутливість. Окрім таких базових вправ, до музично-ритмічних рухів відносяться танці різного типу: парні, з елементами співу, хороводи,

сюжетні, національні та характерні. Використання парних танців є складним, оскільки вони потребують точного узгодження рухів партнерів, а діти з особливими освітніми потребами часто виконують рухи у власному темпі. Проте відмовлятися від них не слід, адже правильно підібрані танцювальні композиції сприяють розвитку уваги, орієнтації у просторі, ритмічного чуття, координації рухів, а також навичок адаптації до ритму музики та рухів партнера [53, с. 170].

Пластичні імпрровізації під музичний супровід стимулюють творчу уяву та фантазію, формують здатність передавати емоційні стани та образи через рухи, одночасно знімаючи психоемоційну напругу [13]. Танцювальні заняття забезпечують навчальний досвід, який розширює репертуар поведінкових реакцій дитини на зовнішні стимули та сприяє більш гнучкому реагуванню на навколишній світ. Більшість танцювальних рухів вимагають від учасників гарного балансу, тому вправи на його розвиток є невід'ємною частиною занять. Синхронізація рухів, яка широко застосовується в танцювальній терапії, допомагає зменшувати прояви дефіциту уваги та гіперактивності. Крім того, виконання рухів у групі з однолітками та педагогом під музичний супровід сприяє засвоєнню соціальних правил, розвитку уміння координувати власні дії із зовнішніми вимогами та адаптуватися до змінних умов [19, с.80].

Також, А. Ю. Подгоріною була запропонована комплексна програма занять танцювально-рухової терапії для дітей з особливими освітніми потребами, яка спрямована на розвиток комунікаційних, рухових та емоційних навичок. На першому занятті реалізовувалася вправа «Рухове знайомство», під час якої діти разом із батьками розташовувалися у колі, по черзі називали власні імена та виконували рухи за власним бажанням, які повторювали інші учасники. Така практика сприяла прийняттю кожного учасника групи, формуванню первинних взаємозв'язків і налагодженню комунікації через рух, що є особливо важливим для дітей із потребою бути поміченими та почутими. Через вікові відмінності та різний рівень соціальної

активності дітей деякі учасники спершу демонстрували небажання рухатися, шукали підтримки у батьків, водночас активно спостерігаючи за іншими, тоді як більш активні діти проявляли власну індивідуальність через рухові дії [55, с. 70].

Наступна вправа «Наслідування явищ природи та рухів тварин» передбачала відтворення рухів стихій та поведінки різних тварин, що дозволяло дітям і батькам розвивати просторове орієнтування, контроль ваги, часу та зусиль у рухах відповідно до категорій Лабана. Крім того, пропонувалося по черзі демонструвати рухи певних тварин, які інші учасники мали відгадати, що розвивало увагу та спостережливість. З метою підвищення ефективності взаємодії дітей із батьками були застосовані вправи «Дзеркало» та «Руховий діалог». У «Дзеркалі» дитина задавала рух, а батько його віддзеркалював, що сприяло невербальному розумінню дитини та зміцнювало почуття безпеки. У наступній вправі «Руховий діалог» дитина виконувала серію рухів, а батько продовжував їх у своєму ритмі, що стимулювало творчість, координацію та взаєморозуміння [55, с.71].

Після активних вправ для стабілізації психоемоційного стану використовувалася вправа «Виростає квітка», у якій діти імітували процес росту та розквіту квітки, коливання на вітрі та вдихали її аромат. Це сприяло нормалізації дихання, фізичного та емоційного стану [39, с. 38]. Було встановлено, що для досягнення мети налагодження невербальної комунікації та емоційного розвантаження формат занять цілком прийнятний, проте доцільним є поділ учасників на групи за віком для забезпечення більш цілеспрямованого терапевтичного ефекту. Дана програма має одночасно ігровий та терапевтичний характер, сприяє розвитку пам'яті, мислення, емоційного самовираження дітей, а батькам надає можливість емоційно та психічно розвантажитися, навчитися спілкуватися з дитиною через рух, зчитувати її невербальні сигнали, що підвищує рівень підтримки та розуміння дитини. Таким чином, заняття сприяють соціальній адаптації дітей, розвитку взаєностосунків із батьками та формуванню інклюзивного

середовища, оскільки проводяться спільно для дітей із особливими освітніми потребами та дітей із нормотиповим розвитком.

Т.Л. Драч у своїх практичних напрацюваннях докладно описала послідовність роботи з дітьми, у межах якої поступово впроваджувала адаптований короткий екзерсис у техніці танцю-модерн. Дослідниця зазначає, що під час занять діти опановували базові рухи, такі як *plié*, *battement tendu*, *port de bras*, а на інших етапах – *battement tendu jeté*, *rond de jambe par terre*, *adagio* та *grand battements*. Подібне поетапне введення технічних елементів створювало умови для формування необхідних хореографічних навичок і засвоєння різних типів рухових зв'язок [74, с 53].

Після роботи над екзерсисом Т. Л. Драч додавала прості танцювальні композиції. Одним із запропонованих варіантів став номер «Дзвін» під музику українських виконавиць *Skylett & Sanaria*, у якому діти вправлялися у виконанні нескладних па, вчилися орієнтуватися у просторі, дотримуватися сценічного малюнка, розуміти побудову кола та взаємодіяти з партнером [19, с. 80.].

Для молодшої вікової групи (3–4 роки) дослідниця рекомендувала використовувати знайомі дітям танцювальні рухи з популярних композицій – «Танець маленьких каченят», «Макарена», «Рок-н-рол», «We will rock you», де діти могли вільно повторювати рухи за педагогом. Для старших дошкільників пропонувалися базові кроки «Вальсу», «Полонезу» та «Ча-ча-ча», які можуть стати корисним елементом підготовки до випускних та інших святкових подій. Зокрема, дітям пропонувалося виконувати імпровізаційні танці, створюючи рухи без попереднього зразка.

Для підвищення мотивації та урізноманітнення рухової діяльності до імпровізації вводилися додаткові умови: створення образу (наприклад, тварини чи природного явища) або використання атрибутів, як-от осінні листя, шишки, каштани чи хусточки. Це забезпечувало новизну та підсилювало інтерес дітей до виконання рухових завдань, що є важливим чинником у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Застосування описаних Т. Л. Драч методів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами має специфічний терапевтично-педагогічний потенціал, який проявляється по-різному залежно від типу порушення, зокрема у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), розумовою відсталістю (РВ) та синдромом Дауна. У дітей з РАС поступове опанування екзерсису танцю-модерн сприяє розвитку навичок послідовності, передбачуваності та структури дії, що є особливо важливим у разі схильності до стереотипної поведінки. Участь у простих композиціях, таких як танець «Дзвін», додатково розвиває вміння орієнтуватися у просторі, долати труднощі з переключенням уваги та виконувати завдання у спільному ритмі, що є критично важливим для соціальної взаємодії. Водночас прості танці на кшталт «Макарени» чи «Танцю маленьких каченят» допомагають таким дітям безпечним способом входити у групову активність, оскільки вони ґрунтуються на повторенні, зрозумілій структурі та візуальному наслідуванні педагогу [19, с.81].

У працях А. Шевчук та Т. Жлобо представлено широкий спектр методичних прийомів, спрямованих на цілеспрямований розвиток емоційної чутливості та рухової виразності дітей у процесі хореографічної підготовки. Запропоновані ними підходи характеризуються високим розвивальним потенціалом і сприяють удосконаленню виразних рухових навичок завдяки інтеграції творчих, імпровізаційних та рефлексивних вправ у структуру навчально-практичної роботи [76, с. 122]. Авторки методично описують низку практичних інструментів, кожен із яких має чітко визначений вплив на формування емоційної культури виконавця. Так, метод «Емоційні карти» ґрунтується на використанні зорових стимулів у вигляді карток із зображенням базових емоцій, що спонукає дітей імпровізувати рухи, які відображають відповідні емоційні стани. Завдяки цьому формується здатність диференціювати емоції та передавати їх у пластичній формі, що, у свою чергу, сприяє розвитку творчої ініціативи, музично-рухової координації та емоційного інтелекту.

Важливим складником є метод «Тренування з дзеркалом», який, за спостереженнями дослідниць, забезпечує розвиток навичок самоконтролю та підсилює усвідомленість щодо власної моторної експресії. Використання дзеркала дає змогу дитині співвідносити внутрішній емоційний намір із зовнішнім руховим проявом, коригувати амплітуду, динаміку та пластичність рухів, а також формує вміння керувати тілом як засобом вираження емоційних станів. Особливу увагу авторки приділяють імпровізаційним завданням як дієвому засобу розвитку творчої спонтанності та емоційного самовираження. У межах цих підходів діти виконують імпровізації під різну музику, використовують тематичні образи (наприклад, «радість», «сум»), працюють у парах або малих групах, що сприяє підвищенню емпатійності, здатності до діалогічної взаємодії та вмінню інтерпретувати емоційний зміст руху [76, с.124].

У подальших напрацюваннях А. Шевчук та Т. Жлобо деталізуються окремі вправи, спрямовані на розвиток емоційної виразності та вдосконалення танцювально-рухових технік. Зокрема, вправа «Емоційний компас» орієнтована на формування вміння пов'язувати конкретні емоційні стани з певними типами рухів (наприклад, радість — легка стрибкова манера, сум — плавні та «важкі» рухи). Вправа «Перевтілення» розширює образний репертуар дитини, оскільки пропонує їй відтворювати рухи, притаманні певним персонажам або природним явищам, що активізує уяву та зміцнює навички тілесної інтерпретації.

Дослідниці також наголошують на важливості вправ, які інтегрують акторську майстерність у хореографічну діяльність. Так, вправа «Дзеркало» передбачає відтворення рухів партнера, що розвиває увагу, точність наслідування та синхронність. Вправа «Рухи настрою» спрямована на передання емоційного стану через невербальні засоби, дозволяючи поглибити розуміння виразності танцювального жесту. Важливою є також робота з музичним супроводом, що реалізується через вправи «Рухова картина» та «Паузи в танці». Перша передбачає створення рухових

композицій, що відображають характер, темп і настрій музики, тоді як друга акцентує значущість паузи як художнього засобу, який підсилює емоційне звучання танцю та навчає дітей працювати з виразністю формальної зупинки [76, с. 125].

Підсумовуючи, психокорекційні можливості хореографічних занять у роботі з дітьми з ООП є багатогранними та науково обґрунтованими: хореографія одночасно стимулює моторне вдосконалення, підтримує емоційне регулювання, розвиває когнітивні навички та соціальну взаємодію. Корекційно-розвивальний потенціал хореографічних занять у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зумовлений специфікою танцю як форми інтегрованої діяльності, що забезпечує одночасне залучення моторної, сенсорної, емоційної, когнітивної та соціальної сфер розвитку. Хореографія створює специфічний психокорекційний простір, у якому рух, музичний ритм, невербальне самовираження та групова взаємодія виступають взаємопов'язаними механізмами позитивних змін. З огляду на те, що значна частина труднощів у дітей з ООП пов'язана з порушеннями психомоторики, низьким рівнем сенсомоторної інтеграції, дефіцитом соціальних навичок, саме хореографічні практики стають ефективним корекційним інструментом, здатним впливати на декілька функціональних систем одночасно.

3.2. Практична програма хореографічного розвитку дітей дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища ЗДО

У ході розробки програми хореографічного розвитку дітей дошкільного віку з ООП було враховано практичний досвід фахівців у сфері корекційно-розвиткових програм, який ґрунтується на результатах наукових досліджень та розробках таких авторів, як І. М. Брушневська, О. А. Вовченко, О. М. Гавеля, Т. Л. Драч, З. М. Макарова, А. С. Пехарева, А. Ю. Подгорінова, М. І. Породько та О. Сорочинська. Розроблена програма хореографічного розвитку для дітей дошкільного віку з ООП в умовах інклюзивного

освітнього простору ґрунтується на сучасних теоретико-методологічних засадах психомоторного, емоційного та соціального розвитку. Хореографічна діяльність у дошкільному віці розглядається як ефективний мультисенсорний механізм стимуляції інтегрованих функцій організму дитини, де рух, ритм і музика виступають центральними факторами формування довільності, саморегуляції, координації, емоційної виразності та соціальної взаємодії. У контексті інклюзії хореографія набуває значення не лише освітнього чи естетичного компонента, але й корекційно-розвивального інструменту, що має потужний терапевтичний та стабілізаційний потенціал [71].

Програма спирається на принципи доступності, доказовості, диференційованого підходу, сенсорної безпеки, структурованості та відповідності віковим і психофізичним характеристикам кожної дитини. Її зміст адаптовано для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, розладами аутистичного спектра, мовленнєвими труднощами, ЗПР, емоційно-вольовими порушеннями та іншими особливостями розвитку.

Програма вибудовується як динамічний модульний комплекс, що охоплює підготовчі вправи для формування відчуття безпеки та сенсорної організації, основні рухові та танцювально-ритмічні елементи, спрямовані на розвиток координації, імпровізаційних умінь і взаємодії у парах або малих групах, а також завершальні релаксаційні та дихальні практики, які сприяють інтеграції отриманого досвіду. Значущим аспектом є диференційована адаптація інструкцій і рухових завдань відповідно до когнітивних, фізичних і комунікативних можливостей дітей. Так, для вихованців із розладами аутистичного спектра доцільним є застосування візуальних підказок, структурованих алгоритмів і передбачуваного ритму заняття; для дітей із моторними порушеннями – спрощені рухові схеми з поступовим ускладненням; для дітей із мовленнєвими труднощами – акцент на невербальних формах комунікації, що зменшує мовне навантаження та стимулює альтернативні способи самовираження.

Ефективність програми забезпечується міждисциплінарною взаємодією педагогів, психологів, логопедів і музичних керівників. Спільне планування занять, аналіз динаміки розвитку дітей та координація корекційних завдань формують цілісність педагогічного впливу та підвищують результативність навчально-виховного процесу. Комплексний підхід дозволяє врахувати взаємозв'язок рухової активності з емоційним станом, увагою, соціальною поведінкою та мовленнєвим розвитком дитини.

Завдання програми охоплюють розвиток координаційних, просторових і ритмічних умінь, удосконалення гнучкості, витривалості та відчуття рівноваги, стимуляцію сенсорних систем і формування цілісного тілесного усвідомлення, розвиток емоційної чутливості та невербальної комунікації, формування базових соціальних компетентностей, підвищення самооцінки та розвиток творчої активності через імпровізаційні рухові практики. Комплексний характер занять забезпечує не лише фізичний розвиток, а й стимуляцію когнітивних процесів, емоційного самовираження та ефективної соціальної взаємодії.

Хореографічна активність у межах програми поєднується з елементами танцювально-рухової терапії, музично-ритмічної діяльності, танцю-модерн, кінезіологічних технік та когнітивно-сенсорної інтеграції, що забезпечує комплексний вплив на психічний і соматичний розвиток дитини. Особливе значення має ритмічна стабілізація: темпо-ритмічна організація рухів оптимізує нейродинамічні процеси, знижує психоемоційне напруження, сприяє розвитку внутрішньої організованості та підвищує ефективність міжособистісної взаємодії.

Методичні компоненти та вправи програми.

Усі вправи подаються як універсальні, але з можливістю модифікації відповідно до індивідуальних освітніх потреб дітей.

1. Сенсомоторні й підготовчі вправи (базовий психофізичний тонус).

1) «Хвиля тіла» (елемент танцю-модерн) [42]. Плавне послідовне включення сегментів тіла у хвилеподібний рух сприяє розвитку моторного

планування, міжпівкульної взаємодії та диференціації рухів. Метою вправи є розвиток пластичності рухів і стимуляція міжсегментної координації, що реалізується через виконання дітьми плавних хвилеподібних рухів від голови до стоп із синхронізацією рухової активності та дихання; з урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей учасників передбачається адаптація завдання шляхом зменшення амплітуди рухів для дітей із моторними обмеженнями.

2) «Дихальна ритмізація» (поєднання з техніками РДТ). Використовується для зниження збудження та формування довільної регуляції. Вправа спрямована на формування довільної регуляції, зниження психофізіологічного напруження та розвиток відчуття ритму й передбачає виконання плавних рухів із чіткою координацією дихання: на фазі вдиху діти піднімають руки вгору, а на видиху — опускають їх із м'яким нахилом корпусу; використання елементів ритмодихальної терапії сприяє синхронізації рухової та дихальної активності, емоційній стабілізації, при цьому для дітей із сенсорними перезбудженнями темп виконання уповільнюється, а тривалість дихальних фаз збільшується відповідно до їхніх індивідуальних можливостей.

3) «Коло тепла» (ритм + групова взаємодія) [25]. Вправа спрямована на розвиток просторової орієнтації, формування соціальної спрямованості та навичок групової взаємодії, а також удосконалення ритмічної координації й реалізується через організацію колової взаємодії, у межах якої діти послідовно передають м'який м'яч під ритмічний музичний супровід, дотримуючись заданого темпу та ритму. Така форма діяльності активізує увагу до партнера, сприяє синхронізації рухів у групі та розвитку здатності діяти відповідно до спільних правил, при цьому варіативність темпу, напрямку передачі та поєднання з елементарними руховими діями забезпечує гнучкість вправи, а її адаптація для дітей із сенсорними чи моторними обмеженнями досягається шляхом зниження темпу, використання легших

предметів, скорочення дистанції між учасниками та спрощення рухових елементів.

2. Вправи для розвитку координації, рівноваги і просторової організації

1) «Перехресні кроки» (інтегративна техніка). Активізує лобні частки, підвищує концентрацію та моторну синхронізацію. Вправа спрямована на розвиток міжсегментної координації, інтеграцію рухів верхніх і нижніх кінцівок, а також стимуляцію моторного планування та уваги; реалізується через виконання перехресних кроків, коли дитина переносить праву руку до лівої ноги і навпаки, рухаючись уперед або на місці під ритмічний музичний супровід, із серією повторень, контролем дихання та ритмічності рухів, що сприяє синхронізації діяльності правої та лівої півкуль мозку, розвитку координації та рівноваги. Для дітей із моторними або сенсорними обмеженнями вправа адаптується шляхом зменшення темпу, скорочення амплітуди рухів та, за потреби, виконання без переносу ваги або із підтримкою педагога.

2) «Лінії і кола» (елемент модерн-дансу). Виконання рухів по уявних траєкторіях стимулює просторовий аналіз, формує відчуття форми та ритму. Вправа спрямована на розвиток просторового аналізу, формування відчуття форми, ритму та пластичності рухів, а також стимуляцію міжсегментної координації; діти виконують рухи по уявних траєкторіях у вигляді ліній та кіл, задіюючи різні частини тіла та синхронізуючи рухи з музичним ритмом, що сприяє розвитку орієнтації в просторі, здатності до плавних переходів між формами та музично-ритмічного відчуття. Для дітей із моторними обмеженнями вправа адаптується шляхом зменшення амплітуди рухів, спрощення траєкторій та можливого виконання з опорою або у присіді.

3) «Танцююча рівновага». Розвиває стабільність, вестибулярні реакції та контроль корпусу. Вправа спрямована на розвиток стабільності, контролю положення корпусу, стимуляцію вестибулярних реакцій та пластичності рухів; діти стоять на одній нозі та виконують плавні рухи руками під спокійну музику, утримуючи баланс і координуючи рухи верхньої та нижньої

частин тіла, що сприяє вдосконаленню рівноваги, зміцненню м'язів-стабілізаторів і розвитку концентрації уваги. Для дітей із моторними обмеженнями вправа адаптується шляхом зменшення тривалості стояння на одній нозі, використання опори або виконання рухів у присіді

4) «Рухові історії з реквізитом». Вправа спрямована на інтеграцію моторики, мовленнєвих компонентів та образного мислення; для її виконання використовуються предмети (шарфи, м'ячі, стрічки), а педагог пропонує сюжет (наприклад, «вітер», «дощ», «подорож м'яча»), який діти відтворюють руховими образами. Можливе проведення вправи у груповому форматі з послідовною передачею реквізиту та створенням спільного сюжету. Для дітей із порушеннями уваги вправу адаптують шляхом використання легшого реквізиту та скорочення сюжетних блоків.

3. Музично-ритмічні вправи.

1) «Ритмічні крокові патерни» [9]. Вправа спрямована на розвиток базових навичок моторного планування та ритмічної організації руху. Діти повторюють прості ритмічні комбінації кроків (звичайні, на носках, навпочіпки) під музичний супровід, поступово ускладнюючи темп і структуру рухів. Для кращої орієнтації дітей із особливими потребами застосовується уповільнений темп та використання зорових маркерів на підлозі.

2) «Тактильний ритм» (сенсорно-моторна інтеграція) [56]. Парна вправа: діти легенько доторкаються долонями під музику, регулюючи силу натиску та темп. Вправа спрямована на розвиток сенсорно-моторної інтеграції, координації рухів та формування чутливості до силових і темпових змін під час взаємодії з партнером. Діти працюють у парах, легенько торкаючись долонями один одного під ритмічний музичний супровід, регулюючи силу натиску та швидкість рухів. Така діяльність сприяє розвитку уваги, ритмічного відчуття, міжособистісної взаємодії та точності рухів. Для дітей із сенсорними або моторними обмеженнями

передбачено зменшення сили дотику, уповільнення темпу виконання або виконання вправи в сидячому положенні.

4. Танцювально-рухові вправи терапевтичної спрямованості

1) «Дзеркальне відображення» [2]. Вправа передбачає роботу дітей у парах, де один учасник демонструє рухи, а другий віддзеркалює їх із максимальною точністю. Періодична зміна ролей сприяє розвитку гнучкості поведінкових реакцій та уваги до рухів партнера. Для дітей із труднощами сенсорної обробки інформації передбачено сповільнення темпу рухів та використання м'якого музичного супроводу.

2) «Емоційний жест». Діти виражають певний емоційний стан (радість, хвилювання, спокій) через рухи тіла. Вправа спрямована на розвиток емоційної експресії та формування навичок розпізнавання й вираження емоційних станів. Педагог називає певну емоцію, а діти відтворюють її за допомогою рухів і міміки, поєднуючи з ритмічними елементами танцю. Для дітей, які мають труднощі у розпізнаванні емоцій, передбачено обмеження переліку емоцій до базових станів, таких як «радість», «спокій» та «здивування».

3) «Танцювальний діалог». Пара дітей «спілкується» рухами: один пропонує рух, інший відповідає власним. Формує комунікативні навички без вербального навантаження. Вправа спрямована на розвиток невербальної комунікації, стимуляцію моторного реагування та міжособистісної взаємодії, а також формування здатності до імпровізації у русі. Учасники працюють у парах: один пропонує рух, а другий відповідає власним, створюючи своєрідний «руховий діалог». Для дітей із моторними обмеженнями передбачено зменшення амплітуди рухів та уповільнення темпу виконання, що забезпечує безпечну та доступну реалізацію вправи.

5. Вправи танцю-модерн як засіб розвитку креативності і пластичності [11, с. 60].

1) «Спіральний рух корпусу». Плавні обертання тіла навколо вертикальної осі активізують гнучкість хребта та просторову орієнтацію.

Вправа спрямована на розвиток просторової орієнтації, гнучкості та плавності рухів. Діти виконують спіралеподібні рухи руками, корпусом і плечовим поясом у стилі танцю-модерн, приділяючи особливу увагу плавності переходів між позиціями. Для дітей із труднощами рівноваги передбачено зменшення амплітуди та темпу рухів, що забезпечує безпечно виконання вправи.

2) «Вільна імпровізація на тему музичного образу». Створює умови для творчого самовираження та розвитку внутрішньої тілесної мови. Вправа спрямована на розвиток творчого самовираження, стимуляцію внутрішньої тілесної мови та формування емоційної й рухової гнучкості. Діти підбирають рухи, які відображають характер музичного фрагмента або внутрішній образ, що вони відчують, що сприяє розвитку уяви, координації та синхронізації рухів із музикою. Для дітей із моторними обмеженнями передбачено зменшення амплітуди рухів і повільніший темп виконання вправи.

3) «Контраст рухів». Вправа спрямована на підвищення контролю над силою, темпом і плавністю рухів. Діти виконують чергування різких і м'яких рухів, змінюють великі та дрібні амплітуди, поєднують плавні та імпульсивні жести, що сприяє розвитку моторного контролю та координації. Для дітей із гіперзбудливістю передбачено виконання лише м'яких рухів для безпечного і комфортного залучення до вправи.

6. Соціально-інтерактивні групові вправи

1) «Танцювальний потяг».

Вправа спрямована на розвиток координації рухів у групі, формування навичок лідерства та уміння слідувати за партнером, а також на тренування просторової орієнтації. Діти рухаються у колоні під музичний супровід, змінюючи напрямки, темп і форму колони відповідно до сигналів педагога, що стимулює групову взаємодію, увагу та ритмічну організованість. Для дітей із моторними обмеженнями рекомендовано зменшення швидкості руху, спрощення траєкторій або виконання вправи у менш щільній колоні.

2) «Коло довіри». Вправа спрямована на розвиток соціальної взаємодії та формування відчуття групової належності. Діти передають легкий предмет у ритмі музики, узгоджуючи свої рухи, що сприяє розвитку навичок співпраці та взаємної уваги. Для дітей із труднощами координації або сенсорними обмеженнями передбачено збільшення часу на передачу предмета для комфортного та безпечного виконання вправи.

3) «Спільна танцювальна композиція». Сприяє розвитку інтегрованої діяльності та відчуття включеності. Вправа спрямована на розвиток творчого мислення та уміння працювати в команді. Кожна дитина додає власний елемент руху, у результаті чого формується спільна танцювальна послідовність, що стимулює кооперацію та взаємодію в групі. Для дітей із труднощами у генерації рухів педагог пропонує обмежений вибір рухових елементів, що полегшує участь і забезпечує успішне виконання вправи.

Практична програма хореографічного розвитку дітей дошкільного віку в інклюзивному середовищі є важливим компонентом сучасної психолого-педагогічної підтримки. Вона поєднує мистецькі, тілесноорієнтовані та корекційно-розвивальні підходи, сприяє розвитку психомоторних, емоційних і соціальних компетенцій та забезпечує умови для успішної інтеграції кожної дитини у колектив. Завдяки універсальності танцювально-рухового впливу програма виступає ефективним засобом підвищення психологічного благополуччя, зростання самооцінки, формування позитивної «тілесної Я-концепції» та розкриття творчого потенціалу в дошкільників. Усі техніки поєднують хореографічні, сенсорні, терапевтичні та соціально-комунікативні компоненти, що дозволяє розглядати програму як ефективний інструмент корекційно-розвивальної роботи. Практичні вправи мають доказову базу у сферах танцювально-рухової терапії, музично-ритмічного виховання, нейропсихології та сучасних підходів танцю-модерн, що забезпечує їхню наукову валідність та прикладну корисність у роботі з дітьми з різними освітніми потребами.

Висновки до розділу 3

Проведений теоретичний аналіз і систематизація наукових підходів до використання хореографічної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами дають змогу стверджувати, що танцювально-руховий розвиток виступає дієвим засобом психокорекційного впливу, заснованим на інтеграції моторного, емоційного, когнітивного та соціального компонентів розвитку. Хореографія як специфічний вид діяльності здатна формувати багаторівневе корекційно-розвиткове середовище, у межах якого рух, музика, ритм, образ і емоційна експресія функціонують як цілісна система стимуляції психофізичного дозрівання дитини.

Узагальнення досліджуваних положень засвідчує, що структуровані рухові та ритмічні вправи сприяють удосконаленню сенсомоторної організації, розвитку пропріоцептивної та вестибулярної чутливості, формуванню навичок моторного планування й просторової орієнтації, що має принципове значення для дітей із порушеннями розвитку. Регулярна хореографічна активність виявляється ефективною для зміцнення довільної регуляції, підтримання робочої пам'яті та стимулювання виконавчих функцій, що створює підґрунтя для стабілізації загального психофізичного стану.

У межах дослідження була розроблена авторська корекційно-розвиткова програма хореографічних занять для дітей з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на принципах доступності, структурованості та сенсомоторної інтеграції. Її зміст передбачає використання адаптованих рухових модулів, ритмічних патернів і творчих завдань, спрямованих на розвиток моторної організованості, емоційної регуляції та соціальної взаємодії.

ВИСНОВКИ

Аналіз результатів проведеного теоретико-емпіричного дослідження надав можливість сформулювати такі висновки:

1. Вивчення теоретико-методологічної літератури показало, що дошкільний вік виступає сензитивним періодом формування емоційної сфери, соціальної взаємодії та базових психологічних структур, що визначають подальшу траєкторію розвитку особистості дитини. У контексті дітей з особливими освітніми потребами, які здебільшого мають порушення психофізичного розвитку, цей етап характеризується необхідністю відновлення або компенсації здібностей до різних видів діяльності, зокрема засвоєння знань. Психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами є складним і динамічним процесом, що визначається взаємодією біологічних, психологічних, соціальних та освітніх чинників і формує основи саморегуляції, емоційної стабільності та соціальної взаємодії. Особливості онтогенезу цієї категорії дітей зумовлюють специфічні труднощі у сфері комунікації, мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації, що підкреслює необхідність раннього та комплексного супроводу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

2. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що інклюзивне освітнє середовище в закладах дошкільної освіти є ключовим чинником розвитку дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи умови для їх всебічного психічного, емоційного та соціального становлення. У межах такої освітньої моделі реалізується принцип рівності можливостей, індивідуалізованого підходу та психолого-педагогічної підтримки, що сприяє формуванню комунікативних навичок, емоційної компетентності, самостійності та позитивної самооцінки. Застосування інноваційних методик, зокрема соціоігрових технологій, арт- та ігрової терапії, дозволяє коригувати емоційні, поведінкові та психоемоційні особливості дітей, забезпечуючи їх успішну соціалізацію та інтеграцію в соціально-педагогічну систему.

3. Теоретично встановлено, що хореографія є ефективним інтегративним засобом розвитку дошкільників, поєднуючи фізичну активність, емоційну експресію та соціальну взаємодію, що сприяє формуванню саморегуляції, довільності поведінки та комунікативних навичок. У контексті інклюзивної освіти танцювально-рухова практика функціонує як цілісна інтервенція, що інтегрує фізичні, когнітивні та соціально-емоційні компоненти розвитку.

4. Аналіз емпіричних даних виявив, що у дітей з ООП спостерігається занижений рівень самооцінки, труднощі у розпізнаванні та інтерпретації емоцій інших людей, нерівномірний розвиток соціально-емоційних навичок і низький соціальний статус у групі, що ускладнює їхню соціальну інтеграцію та формування конструктивної поведінки в спільній діяльності..

Застосування методики «Драбинка» (модифікація С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) дозволило встановити, що серед дошкільників з ООП переважає занижений рівень самооцінки: 5 дітей (71 %) характеризуються низькою самооцінкою, 2 особи (29 %) мають адекватний її рівень, тоді як завищені показники не зафіксовано.

В результаті аналізу даних дослідження за методикою «Капітан корабля» (А. А. Романов) було виявлено, що серед дітей з нормотиповим розвитком переважає соціальна дистанція щодо дітей з ООП: 60 % не обрали їх як бажаних партнерів для гри, 27 % проявили нейтральне ставлення, і лише 13 % висловили позитивну готовність до взаємодії.

Аналіз вивчення емоційного стану дітей молодшого шкільного віку з ООП за методикою «Паровозик» (С.В. Велієва) засвідчив, що їхній емоційний фон характеризується підвищеною напруженістю та меншою стабільністю порівняно з нормотиповими однолітками, причому лише у 29 % учасників спостерігалось позитивне емоційне самопочуття, тоді як у 71 % зафіксовано переважно негативні прояви, що коливалися від помірного дискомфорту до виражених станів напруженості.

За методикою «Емоційна ідентифікація» (Е. І. Ізотова) встановлено, що діти з розладами аутистичного спектра та іншими особливими освітніми потребами мають значні порушення у сфері розпізнавання емоцій, при цьому у 86 % учасників зафіксовано істотні труднощі у відтворенні та інтерпретації емоційних проявів інших людей, тоді як лише 14 % дітей продемонстрували часткове розуміння емоційних реакцій оточення.

Аналіз даних, отриманих за методикою ««Протокол оцінювання соціально-емоційних навичок дитини молодшого віку» (модифікація Т. Скрипник, Г. Супрун, М. Максимчук), засвідчив, що серед дітей із ООП не зафіксовано високого рівня розвитку ключових параметрів соціально-емоційного розвитку, зокрема «Емоційного інтелекту», «Соціальних аспектів гри» та «Навичок взаємодії в групі» (0 %); середній рівень розвитку спостерігався у 57 % дітей за показниками «Навичок взаємодії в групі» та «Соціальних аспектів гри» і у 33 % за «Емоційним інтелектом», тоді як низький рівень розвитку емоційного інтелекту зафіксовано у 67 % дітей, низькі показники «Соціальних аспектів гри» — у 29 %, а «Навичок взаємодії в групі» — у 14 % дітей з порушеннями розвитку.

У роботі запропоновано авторську програму хореографічного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, що базується на принципах доступності, структурованості, сенсомоторної інтеграції та диференційованого підходу з урахуванням психофізичних і когнітивних особливостей кожної дитини. Програма передбачає використання комплексних модулів, які включають сенсомоторні, координаційні, музично-ритмічні, танцювально-рухові та соціально-інтерактивні вправи, адаптовані до потреб дітей із моторними порушеннями, розладами аутистичного спектра, мовленнєвими труднощами та іншими особливостями розвитку, спрямовані на формування психомоторних, емоційних та соціальних компетенцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти: монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш – Регіон Емілія-Романья. Чернівці: Технодрук, 2020. 572 с.
2. Арт–технології в роботі з дітьми: навчальний посібник / уклад. Оксана Сорочинська. Житомир: Вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с.
3. Бідюк Д. Освітній потенціал хореографії в контексті танцювально-рухової терапії: досвід США. *Порівняльна професійна педагогіка* 15(1)/2025, с.75-84.
4. Варнава П. Театралізована діяльність як засіб розвитку мовлення в роботі з дітьми з особливими потребами. *Дефектолог.* 2020. № 7–8. С. 24–33.
5. Веремчук А. Інноваційні технології навчання дітей з особливими освітніми потребами. А. Веремчук, О. Хом'як. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2021. Вип. 1. С. 71-78.
6. Вікова психологія: навч. посіб. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 384 с.
7. Вільхова О. Г. Хореографічне мистецтво-ефективний засіб виховання дітей дошкільного віку. *Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,* Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. 2019. Вип. 19. С. 88-95.
8. Вільховченко Т. І. Розвиток танцювально-рухової терапії в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2017. №2 (307). Ч. 1. С. 25–31.
9. Вовченко О.А. Програма з корекційно-розвиткової роботи «РИТМІКА» для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху. К., 2015, 44 с.

10. Габа І. Особливості емоційної саморегуляції дітей дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія. Київ, 2022. Вип. 3 (56). С. 45-50.
11. Гавеля О. М., Драч Т. Л. Розвиток пластичних здібностей дітей-аутистів засобами танцю-модерн в умовах сучасних культурно-мистецьких практик. *Мистецтвознавчі записки*. 2021. Вип. 39. С. 59-63.
12. Гаяш О. В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С. П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: Технодрук, 2021. С. 32–45.
13. Гельбак А. М. Музикотерапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: [навчально-методичний посібник]. Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2019. 50 с.
14. Гладуш В. Інклюзивна освіта в Україні: успіхи, проблеми, перспективи. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. 2018. Р. 157–175.
15. Дабіжа Л., Дабіжа К., Комарівська Н. Використання арт-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. № 4. С. 64–71.
16. Дерев'янка С. П. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 128. С. 95-99.
17. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. навчально-методичний посібник. авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н.

- Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
18. Долінчук І., Котлова Л., Хворова Г. Педагогічний супровід дітей із комплексними порушеннями: методичні рекомендації. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 27 с.
19. Драч Т.Л. Розвиток дітей дошкільного віку засобами сучасної хореографії та акробатики. *Young Scientist*, № 10 (122), 2023, с. 79-82., с. 80.
20. Дрозд Л., Ляска О., Пшенична Н. Інклюзивна освіта: реалії сьогодення та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). С. 853–863.
21. Дурманенко О. Освітня діяльність у групах раннього віку: навчально-методичний посібник. Луцьк: ФОП Мажула Ю., 2022. 188 с.
22. Засенко В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. В. Засенко, А. Колупаєва. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №3 (71). С. 20–29.
23. Зозуля К. В. Сучасні методи навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку в позашкільних закладах. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф.*, Харків, 12 груд. 2019 р. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Жешув. ун-т, Пед. ун-т Чендус. ун-ту; [редкол.: Ю. Д. Бойчук та ін.]. Харків: Мітра, 2020. С. 27–30.
24. Іванова О. В. Психологія дитини з обмеженими можливостями. Київ: Видавництво «Либідь», 2019.
25. Інклюзивні практики для працівників культури: метод. посіб. / Уклад: І. М. Брушневська, В. В. Колодяжна, О. М. Галапчук-Тарнавська. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 272 с.

- 26.Інтегративний підхід до інклюзивної освіти осіб із порушеннями зору: монографія. За заг. ред. Ю.Й. Тулашвілі. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 344 с.
- 27.Карайванська І. Вплив народного хореографічного мистецтва на естетичний розвиток молодших школярів. *Науковий пошук студента: сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних і соціально-економічних наук*. За матеріалами III регіональної науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. С. 125–130.
- 28.Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9(11). С. 120–126.
- 29.Кас'яненко О., Лалак Н., Фенчак Л. Інклюзивне дистанційне навчання в сучасному освітньому просторі: способи організації, шляхи, методи, ефективність. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 9 (14). С. 149–159.
- 30.Коломоець Т. Формування системи спеціальної освіти для дітей з особливими потребами в Україні. *Нова парадигма*. 2015. № 123. С. 195–205.
- 31.Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник. за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.
- 32.Колупаєва А.А., Таранченко О. М., Білозерська І. О. Основи інклюзивної освіти: навч. – метод. посіб. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К.: А. С. К., 2012. 308 с.
- 33.Компанець Н.М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: наук.-метод. посіб. Київ: Актуальна освіта, 2023. 42 с.

34. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: За ред. М.К. Шеремет. С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., стер. К.: Знання, 2017. 293 с.
35. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. навчально-методичний посібник. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.
36. Коростельова А. Використання музичного мистецтва на заняттях для дітей зособливими потребами. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика: зб. наук. праць /* Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка [та ін.]. Полтава, 2019. С. 219– 221.
37. Кошавець І.М. Розвиток хореографічних здібностей дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2014. Вип. 2(1). С. 199–203.
38. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. Харків: Видавництво «Ранок», 2018. 176 с.
39. Криворотенко А. Ю. Реалізація педагогічної складової творчої індивідуальності майбутнього вчителя хореографії у процесі роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Умань, 19 квіт. 2019 р.). Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 36–39.
40. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
41. Люблінська І. О. Використання хореографії, як методу впливу на фізичний стан людей з порушенням руху . І. О. Люблінська, Т. О. Благова. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти:*

- матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф.*, м. Умань, 30 березня 2023 р. Умань, 2023. С. 55–59.
- 42.Макарова З.М. *Методика виконання сучасних напрямів хореографічного мистецтва*. Київ: КНУКіМ, 2017. 116 с.
- 43.Максименко О. А. Соціально-педагогічна робота з дітьми з синдромом Дауна в закладах дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О. А. Максименко, С. О. Кубіцький. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2018. Вип. 291. С. 174-178.
- 44.Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти: Монографія / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань : «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.]
- 45.Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: Монографія. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2018. 386 с.
- 46.Нагорна О.Б. *Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник*. Рівне, 2016. 141 с.
- 47.Недозим І. В. *Методики дослідження соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра*. *Вісник Одеського національного університету*. Психологія. 2018. Том 23. Вип. 2 (48). С. 105-115.
- 48.Недозим І. В. *Особливості соціального інтелекту дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. 2019. 210 с.

49. Ноздрова О.П. Використання ігрових методів навчання на уроках хореографії з дітьми молодшого шкільного віку. О. П. Ноздрова, К. Двоєнкін. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник наукових праць* / редкол. О. Я. Чебикін та ін. Одеса: Університет Ушинського, 2023. С. 191-197.
50. Організація інклюзивного навчання у дошкільних навчальних закладах: тематичний збірник праць. Упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Козловської С. С. Рівне : РОІППО, 2014. 15 с.
51. Островська К. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2009. 114 с.
52. Патетюріна Л. О. Основні методи та форми роботи з дітьми з синдромом Дауна на уроках хореографії [Електронний ресурс]. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (6-7 груд. 2019 р.)*. ДНМЦЗКМО; за заг. ред. М. М. Бриль. Київ, 2019. С. 296-303.
53. Пехарева А. С. Танцювально-рухова терапія як один із видів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ООП. А. С. Пехарева, В. О. Кондратенко. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* / За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 169–172.
54. Плахотнюк О.А., Павловська А.С. Роль арт-терапії у створенні сприятливого середовища для творчості та розвитку інклюзивних дітей у хореографії. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, № 40 (червень, 2024), с.633 – 638.
55. Подгорінова А. Ю. Можливості танцювально-рухової терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі. *Збірник матеріалів Всеукраїнського семінару-практикуму*, Львів – Броди, 23–24 листопада 2021 р. /

- Упорядники Н. В. Воляник, О. А. Плахотнюк. Броди: Видавництво «Просвіта», 2022. С. 70-74.
- 56.Породько М. І. Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2021. 201 с.
- 57.Психодіагностична практика в дошкільних навчально-виховних закладах: навч.-метод. посіб. упоряд.: Н.М. Заболотна, С.І. Ісаєвич, У.Б. Михайлишин, В.І. Омелянська. Ужгород. 2022.
- 58.Психологічний супровід інклюзивної освіти: [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
- 59.Радь С., Слозанська Г. Взаємодія педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами: теоретичний вимір. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності : збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської Інтернет-конференції*, м. Житомір, 10 жовтня 2022 р. Житомир, 2022. С. 167–169.
- 60.Реброва О. О. Психологічний супровід батьків дітей раннього віку з особливими освітніми потребами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 – Спеціальна психологія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2023. 210 с.
- 61.Рібцун Ю. В., Василенко І. М. До проблеми формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 9. С. 92–97.
- 62.Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. К.: «Гнозис», 2013. 60 с.
- 63.Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія К.: Фенікс, 2010. 373 с.

- 64.Скрипник Т.В., Супрун Г.В., Максимчук М.О. Соціальний розвиток дітей молодшого шкільного віку з аутизмом з опорою на методи з науково доведеною ефективністю. *Проблеми сучасної психології*. 2021, № 2 (21). С. 75–82
- 65.Сулаєва Н., Федорович Л. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психічними й фізичними можливостями: навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. І переробл. Кременчук: Християнська Зоря, 2010. 164 с.
- 66.Токар О., Вишнякова А.-М., Очич О., Плахотнюк О. Методика проведення занять з хореографії для дітей з інклюзією. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 2024, (June 14, 2024; Lisbon, Portugal), 175–176.
- 67.Трояновська М. Теоретико-методологічне підґрунтя щодо впровадження хореотерапії на уроках фізичної культури з учнями з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 25 (181) / Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів: НУЧК, 2024. С. 238-243.*
- 68.Турчан Н. В. Інклюзивна група у закладі дошкільної освіти як ресурсне середовище успішної соціальної орієнтації та адаптації дітей дошкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 2 (203). С. 65–68.
- 69.Харченко Т. Г., Лапченко О. В. Психолого-педагогічний екскурс дослідження вольової сфери дошкільників із порушеннями мовлення. Суми, 2018. С. 179–181.
- 70.Ходанович Е.М. Особливості психокорекційної роботи з адаптації дітей із розладами аутистичного спектра в закладах дошкільної освіти: дис....доктор філософії за спеціальністю 053 – Психологія. Київ: Державний університет «Київський авіаційний інститут». 2025. 210 с.
- 71.Хореографія дошкільнят: методика організації навчально-тренувальних занять. Львів: ЦТДЮГ, 2013. 76с.

- 72.Чеботарьова О. В. Дитина із синдромом Дауна. О.В. Чеботарьова, І.В. Гладченко, А. Василенко-ван де Рей, Н.І Ліщук. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
- 73.Чорнак З., Плахотнюк О., Ціж Л. Хореографія в системі заходів фізичної та психічної реабілітації дітей з розладами розвитку. Львів: СПОЛОМ, 2022. 219 с.
- 74.Шариков Д.І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії. Генезис і класифікація сучасної хореографії – напрями, стилі, види: монографія. Київ. міжнародний ун-т, Ін-т телебачення, кіно і театру, Каф. театр. мистец. Київ: КиМУ, 2010. 208 с.
- 75.Шевчук А. С. Дитяча хореографія: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 288 с.
- 76.Шевчук А., Жлобо Т. Особливості розвитку емоційності та виразності руху в сучасній хореографії у дітей 7–9 років. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2025. Вип. 31 (187) С. 121-126.
- 77.Шульженко Д. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ, 2009. 385 с.
- 78.Шульженко Д.І. Корекційний розвиток аутичної дитини: (книга для батьків та педагогів). Д. І. Шульженко, Н. С. Андреева. К.: Д. М. Кейдун, 2011. 344 с.