

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

на правах рукопису

СІМКО АЛЛА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 159. 922.76-056.313: 943

**КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ-ОЛІГОФРЕНІВ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент Гаврилов О.В.

Кам'янець-Подільський – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМИ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	10
1.1. Психомоторна активність та психомоторний розвиток дітей дошкільного віку.....	10
1.2. Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів.....	20
1.3. Методики обстеження та корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей у практиці їх дошкільного виховання.....	29
Висновки до 1 розділу.....	41
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ І ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	44
2.1. Порівняння особливостей психомоторної активності розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком у дошкільному віці.....	44
2.2. Порівняння особливостей психомоторики в природних діях у розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком.....	60
2.3. Емпіричне дослідження психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів.....	78
Висновки до 2 розділу.....	96

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРИКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПОРІВНЕВО ЗБАЛАНСОВАНИМИ ТА ПОРІВНЕВО НЕСТРУКТУРОВАНИМИ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ.....	99
3.1. Обґрунтування інноваційної порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.....	99
3.2. Особливості застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років.....	111
3.3. Застосування порівнево неструктурованих фізичних вправ для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку.....	127
3.4. Перевірка ефективності експериментальної методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку.....	148
Висновки до 3 розділу.....	168
ВИСНОВКИ.....	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	175
ДОДАТКИ.....	194
Додаток А.....	194
Додаток Б.....	197
Додаток В.....	200
Додаток Д.....	202

ВСТУП

Актуальність теми. Психіка як складна система суб'єктивних образів об'єктивного світу за своєю суттю активна. Модусом існування психіки є насамперед випереджальне відображення дійсності і побудова на його основі поведінки, діяльності людини, а також контроль за ними. Водночас побудова образів психіки як у філо-, так і в онтогенезі нероздільно пов'язана з роботою м'язів. Психомоторика як об'єктивація всіх форм психічного відображення в рухах дитини є тією формою активності, в якій поєднуються внутрішні психічні та зовнішні фізичні її можливості. Моторика забезпечує, з одного боку, зв'язок психічного життя дитини з навколишнім світом, а з другого – в процесі функціонування цього зв'язку ускладнює психіку. Відповідно дитина спроможна ініціювати та контролювати більш складну моторну активність, що особливо актуально для розумово відсталих дітей.

Наукові передумови вивчення функціонування психомоторики в структурі рівнів побудови рухів були розроблені М.О. Бернштейном, І.М. Сеченовим, О.О. Ухтомським та іншими, а також психологами Л.С. Виготським, О.В. Запорожцем, Д.Б. Ельконіним, Г.С. Костюком, М.М. Ланге, О.М. Леонтьєвим, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейном та багатьма іншими.

Сучасні вимоги до вивчення психомоторики поступово визначились у дослідженнях, проведених такими відомими психологами, як А. Валлон, В.В. Давидов, Н.Д. Гордєєва, В.П. Зінченко, Є.П. Ільїн, В.В. Клименко, О.Р. Лурія, В.П. Озеров, К.К. Платонов, Н.А. Розе, Є.М. Сурков та іншими.

Сьогодні в Україні інтерес науковців до проблем розумової відсталості зростає, адже діти з порушеннями інтелектуального розвитку складають одну з найчисельніших категорій з-поміж наявних порушень. Психофізіологічні особливості розумово відсталих дітей досить складні, і організація з цими дошкільниками навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи має свою специфіку.

Дослідженнями психічного розвитку розумово відсталих дітей в галузі корекційної освіти займалися М. А. Арнольдов, В. І. Бондар, О.М. Гопіченко, І.Г. Єременко, А.І. Капустін, А.А. Катаєва, Н.Л. Коломенський, В.О. Липа, М.П. Матвєєва, В.М. Синьов, Е.Ф. Соботович, Л.О. Смірнова, Е.А. Стребелева, В.В. Тищенко, С.В. Трикоз, В.Є. Турчинська, Л.О. Ханзерук, О.П. Хохліна, Д.І. Шульженко, Р.А. Юрова та інші.

Дослідження окремих проблем розвитку психомоторики дітей-олігофренів зустрічаються у психолого-педагогічних працях В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, М.П. Вайзмана, Г.М. Дульнєва, М.О. Козленка, В.М. Лубовського, Г.М. Мерсіянової, А.І. Шинкарюка.

Порушення пізнавальної діяльності дитини змінюють її психомоторні можливості, а порушення моторних зон кори головного мозку призводять до змін психіки. Саме цей закономірний взаємозв'язок між психікою і моторикою дозволяє шляхом оптимізації фізичної активності дітей-олігофренів здійснювати корекцію їх пізнавальної активності та психомоторних можливостей на різних рівнях побудови рухів.

Однак проблема корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів ще не була предметом окремого наукового психолого-педагогічного дослідження і належно не висвітлена у науковій літературі.

Актуальність і недостатня розробленість означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Корекція психомоторики дітей-олігофренів дошкільного віку».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до плану наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка у межах науково-дослідної теми «Особливості експериментального дослідження психіки за показниками моторики» (номер держреєстрації 0111U005700). Роль здобувача у розробці цієї теми полягає у вивченні особливостей психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку, а також – у

визначенні шляхів корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років на різних рівнях побудови рухів.

Тема дисертації затверджена вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 26 квітня 2007 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28 квітня 2009 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити ефективність корекційного впливу різноманітних фізичних вправ, для яких провідними є різні рівні побудови рухів, на психомоторику розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Відповідно до мети визначені **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку.

2. Розкрити особливості психомоторної активності та психомоторного розвитку у природних діях розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком дошкільного віку.

3. Виявити особливості психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів.

4. Розробити методику корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку зі збалансованими впливами на різні рівні побудови рухів.

5. Емпірично перевірити та обґрунтувати можливість застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – психомоторна активність розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – корекція психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років за допомогою фізичних вправ, для яких провідними є різні рівні побудови рухів.

Методологічною основою дослідження стали теорія рівнів побудови рухів (М.О. Бернштейн); положення про системну динамічну організацію діяльності кори головного мозку (О.Р. Лурія, Є.Г. Симерницька, Л.С. Цветкова); взаємозв'язок між процесом навчання і психічним розвитком (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, І.Г. Єременко, Г.С. Костюк, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, М.Д. Ярмаченко); розвиток особистості та її формування в процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, В.І. Бондар, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко); теоретико-методологічні положення організації навчання з особами, які мають порушення психофізичного розвитку (В.І. Бондар, М.М. Малофєєв, Є.Ф. Соботович, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, В.Є. Турчинська, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет); вчення про функціональні системи та їх пластичність, різні рівні організації діяльності, поетапне формування розумових дій, функціональну структуру усвідомленого регулювання діяльності (П.К. Анохін, Е.А. Асратян, М.О. Бернштейн, П.Я. Гальперін, О.О. Конопкін, О.М. Леонтьєв); сучасні положення корекційної педагогіки та спеціальної психології (І.Г. Єременко, М.Д. Ярмаченко, В.І. Бондар, Т.Д. Сак, В.М. Синьов, Є.Ф. Соботович, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, А.Г. Шевцов, М.К. Шеремет).

Методи дослідження. Для досягнення мети застосовувались загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з досліджуваної проблеми, метод моделювання та ін.;
- *емпіричні*: констатувальний та формувальний експерименти з метою з'ясування особливостей і корекції психомоторної активності та психомоторного розвитку розумово відсталих дітей, метод експертної оцінки психомоторної активності дітей у спілкуванні з дорослими, гри, вольових компонентах дій; метод визначення особливостей психомоторики дітей у природних діях; тестові методики дослідження особливостей психомоторики розумово відсталих дітей у тривалості дотримання рівноваги (за М.П. Вайзманом), точності відтворення ходьби на задану відстань (за В.В.

Клименком), точності стрибка у довжину з місця на задану орієнтиром відстань (за А.І.Шинкарюком), швидкості виконання операцій «монтаж» і «демонтаж» (за А.О. Криловим, Л.А. Головей, Н.А. Розе, модифікація); метод експертної оцінки психомоторики розумово відсталих дітей в ігровій, трудовій, конструювальній, образотворчій і мовленнєвій діяльностях;

- *статистичні методи опрацювання експериментальних результатів*: середнє арифметичне (M), стандартна помилка середнього (m), стандартне відхилення (δ), t-критерій Стьюдента.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* виявлено особливості взаємовпливу зростання моторного розвитку і активності психіки у розумово відсталих дітей дошкільного віку, а саме: порушення рухів гальмує зростання активності психіки і навпаки – зменшення активності психіки гальмує розвиток моторики, що уповільнює або унеможлиблює утворення нових функціональних органів психомоторики; з'ясовано, що психомоторика розумово відсталих дітей дошкільного віку характеризується більшою парціальністю, ніж дітей з нормальним психофізичним розвитком, а для її виявлення визначено показники психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів; розроблено та апробовано порівнево збалансовану методику корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку;

- *удосконалено* теоретичні та емпіричні підходи до визначення психомоторики суб'єкта активності на різних рівнях побудови рухів;

- *подальшого розвитку набули* теоретичні положення про сутність і зміст впливу фізичних вправ на психіку розумово відсталих дітей дошкільного віку, а саме на збільшення їх орієнтувально-дослідницьких можливостей.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблена методика корекційних впливів на психомоторику розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів. Її впровадження у практику роботи Кам'янець-Подільського спеціального дошкільного закладу №3 та Криворізького

допоміжного дошкільного дитячого будинку №1 дозволило активізувати збережені та менш ушкоджені мозкові структури, що керують моторикою, віднайти компенсаторні шляхи координації рухів, покращити психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку (акти впровадження від 05.10.2011 і 16.10.2011р.).

Отримані в дослідженні результати можуть бути використані у викладанні психології розумово відсталої дитини, спеціальної методики фізичного виховання розумово відсталих учнів.

За результатами дослідження розроблений спецкурс «Корекція психомоторики розумово відсталих дітей», який читається студентам факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, спеціальності 701010501 – корекційна освіта (акт впровадження від 02.09.2011 р.)

Апробація результатів дисертації. Основні положення дисертаційної роботи обговорювалися та отримали схвалення *на міжнародних науково-практичних конференціях*: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2008-2011рр.); «Специальное образование: традиции и инновации» (Мінськ, Республіка Білорусь, 2010 р.); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2010 р.); 1-му Міжнародному освітньому форумі «Личность в едином образовательном пространстве» (Запоріжжя, 2010 р.); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2010-2011рр.); *всеукраїнській науково-практичній конференції*: «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології» (Херсон, 2010 р.); *звітних наукових конференціях* викладачів і аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 2008-2011рр.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлені у 19 публікаціях, 12 з них – у виданнях, включених до переліку фахових у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології.

РОЗДІЛ 1
ПРОБЛЕМИ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ
ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Психомоторна активність та психомоторний розвиток дітей дошкільного віку

Найважливішим атрибутом і способом існування матерії є рух, який у найбільш загальному тлумаченні можна розглядати, як зміну взагалі, як взаємодію матеріальних систем. Матерії без руху, а руху без матерії не існує. Отже, матерія має здатність до саморуху, іншими словами, в ній містяться елементи активності як процесу, що характеризується сукупністю змін. Ці зміни можуть зумовлюватись як самим об'єктом, його внутрішніми протиріччями, що опосередковують впливи навколишнього середовища, так і зовнішніми чинниками, які своєрідно виявляються в матеріальній системі відповідно до своєї сутті та особливостей стану об'єкта. Переважання внутрішньої детермінації щодо змін системи над зовнішньою свідчить про її активність [194]. Природно, що форми саморуху від неживої до живої матерії ускладнюються, а, розвиваючись, остання змінює як форми активності, так міру її вияву. Проте коли науковці розглядають активність психіки як суб'єктивно-ідеальну форму відображення, то нашоухуються на певні труднощі в її поясненні [4; 108]. Психічне відображення також має внутрішню і зовнішню детермінацію, проте психіка активна і об'єктивується в роботі м'язів [114; 177; 197]. Отже, коли досліджується психомоторика, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності [27].

В.В. Клименко зазначає: «...мислення як властивість душі й живий рух як властивість тіла – це не дві різні субстанції (за Д. Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості притаманних людині, душі і мислячого тіла. Отже, у будь-якому живому русі з одного боку – мислення із другого – рух

людини злиті в одну, неподільну єдність... Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульсу – думки рух був би взагалі безглуздим» [84, с. 328-329].

В історії психологічної думки активність психіки вивчали різні дослідники. Німецький філософ-ідеаліст Г. Лейбніц запропонував поняття «аперцепція», яке означувало особливу силу духу, внутрішню активність. Вчений стверджував, що активність є і у відчуттях, оскільки вони дають людині можливість щось помітити, виділити з великої кількості перцепцій ті, які потім будуть усвідомлені. Щоправда, Лейбніц розумів співвідношення душі й тіла з позицій паралелізму. Душа і тіло підпорядковані власним законам, а їх активність узгоджується, завдячуючи «передвстановленій гармонії» між всіма субстанціями. Далі поняття «аперцепція» як синонім особливої внутрішньої активності в німецькій філософії та психології вивчали І. Кант, І. Герbart, В. Вундт [149].

Наприкінці XVIII століття інший німецький вчений, фізіолог і психолог Л. Ланге, експериментально досліджуючи просту сенсомоторну реакцію, встановив, що її показники в обстежуваного будуть змінюватись залежно від того, чи налаштований він на сприйняття сенсорного сигналу – стимулу, чи на майбутній рух – відповідь. Отже, тут активність психіки пов'язується з таким поняттям, як «установка». Саме попередня готовність суб'єкта до особливості виконання сенсомоторної реакції буде суттєво впливати на її показники. Реакція буде швидшою, якщо досліджуваний націлений на виконання руху – відповіді [195].

Представник німецької емпіричної психології Г.Е. Мюллер, досліджуючи пам'ять і уявлення з позицій асоціанізму, дійшов висновку, що в пам'яті діє установка на запам'ятовування. Щодо психомоторної активності, то тут важливим є відкритий автором феномен «моторної установки». Вчений виявив, що багаторазове порівняння досліджуваним двох предметів, різних за масою, викликає у нього ілюзію сприйняття і двох

наступних предметів рівних за масою як нерівних. Отже, попередня неусвідомлена готовність обстежуваного виконувати один із варіантів дії є феноменом, що доводить активність психіки у її взаємозв'язку з моторикою [198].

Подальше вивчення установки здійснив Д.М. Узнадзе та представники його наукової школи. Переосмисливши погляди психологів різних наукових напрямків учений зауважив, що всі вони до певної міри ігнорують суб'єкта діяльності й особистість як конкурентну цілісність. Такий підхід формує хибне уявлення про поведінку як взаємодію з дійсністю окремих психічних і моторних процесів. Теорія установки, розроблена Д.М. Узнадзе, є спробою пояснити активність живого організму як цілого з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів, спробою, спрямованою на подолання постулату безпосередності в психології [182].

М.Г. Ярошевський пише: «Прийняте нами трактування категоріальної структури психологічного знання спонукає зарахувати поняття про установку до категорії дії (підкреслимо ще раз, що дія не повинна бути ототожнена з реакцією, м'язовим рухом, операцією та іншими змінами поведінки, які представляють тільки різні фрагменти живої дії, яку виконує індивід). Субстратом, автором дії, згідно з Д.М. Узнадзе, є цілісний суб'єкт. Дія – це не реакція організму, а акція особистості. Відповідно категорія дії першопочатково пов'язана з категорією особистості» [149, с. 184-185].

Щодо активності психічного відображення, то С.Д. Смірнов наголошує на важливості для цього цілісного образу світу. Водночас функціонування останнього як активного початку відображення можливе тільки тому, що сам він має діяльнісну і соціальну природу. Іншими словами, активність психіки нероздільно пов'язана з моторною взаємодією людини із навколишнім середовищем [65; 66; 177].

М'язова рухова активність людини у предметному світі, що впливає на неї, є зовнішнім атрибутом поведінки і діяльності, а активність психіки є внутрішньою складовою детермінації дій і вчинків суб'єкта [194]. Проблема

співвідношення внутрішнього і зовнішнього в активності дитини актуальна для психологічної науки. Так, С.Л. Рубінштейн підкреслював, що зовнішні впливи викликають ефект, лише переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта [167]. О.М. Леонтьев у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість», пояснюючи активність, писав, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і відтак себе змінює [115]. В роботах «Основи теоретичної психології» [149], «Психологія образу: Проблема активності психічного відображення» [177] та «Активність (характеристики і розвиток)» [187] здійснений загальний аналіз розвитку розуміння активності в психології.

У сучасній психологічній науці чимало праць присвячені систематизації [202] і комплексному аналізу розвитку нормальної психіки дитини [59; 75; 106; 110; 144; 168 та ін.] та з певними її порушеннями [17; 50; 57; 69; 147; 181; 203; 204 та ін.], у яких визнається єдність взаємодії моторних, пізнавальних і емоційних виявів психіки. Розуміння цієї психомоторної взаємодії особливо важливе для дослідження розумової відсталості як педагогічної проблеми [175].

Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, і в ній вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. Природа дитини така, що вона схильна до рухів, до психомоторних виявів [28]. Констатуємо також, що моторику можна відносно легко зареєструвати. Це пояснює, чому в психодіагностиці широко застосовують моторні методики [33; 39; 154].

Потреба дитини в моторній активності вроджена. Наведемо середньодобові результати обсягу рухів старших дошкільників у кілометрах (табл. 1.1).

Поняття «психомоторика» запропонував І.М. Сеченов [173]. Вчений виходив з того, що довільні рухи людини є психомоторними, оскільки спочатку утворюється думка про необхідність рухів, а потім і самі рухи. М.О. Бернштейн відзначив, що рухи – це майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої організм не просто взаємодіє із

середовищем, а активно впливає на нього, змінюючи чи прагнучи змінити його в потрібному йому напрямку [26]. Навіть більше, психіка не тільки причинно зумовлює рухи, а й сама виявляється в моторних реакціях [64; 167]. Психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в сенсомоторних, ідеомоторних і емоційно-моторних реакціях та актах [155]. Психічні процеси так чи так виявляються в скороченнях м'язів чи зміні м'язового напруження [93]. Психомоторна активність включає в себе й перцептивні та інтелектуальні компоненти [145]. Є.П. Ільїн вважає, що психомоторна сфера людини містить два великі блоки: моторні уміння і моторні якості (здібності) [93, с. 10].

Таблиця 1.1

**Середньодобова моторна активність дошкільників, км
(Є.П.Ільїн, 2003)**

Місто	Час року	Хлопчики	Дівчатка
Ставропіль	літо	10,1	8,1
Ставропіль	зима	8,1	7,2
Москва	літо	10,7	8,5
Москва	зима	6,6	5,6

Н.А. Розе [165] розкрила психомоторні здібності дорослої людини насамперед до праці. Б.Б. Косов [100] досліджував психомоторні здібності молодших школярів. В.П. Озеров [145] описав психомоторні здібності спортсменів. Є.М. Сурков [179] розкрив психомоторні особливості керування діями. Досліджуються питання психомоторики в інженерній психології [118], ергономіці [88].

Кінестезичні відчуття супроводжують пізнання. Ж. Піаже назвав першу стадію розвитку мислення дитини стадією сенсомоторного інтелекту [150]. Психомоторика є необхідною складовою спілкування, а стимуляція рухів пальців руки сприяє розвитку мовлення [99]. Відомо, що моторна активність підтримує кору головного мозку у стані бадьорості та працездатності (60%

тонізуючих сигналів від м'язів людини). Водночас позитивний вплив на психічну діяльність має тільки оптимальна м'язова робота [117]. Психомоторна активність є дієвим засобом регуляції психічних станів, що доведено в тілесно-орієнтованій психотерапії [191].

Пізнання дитиною світу розпочинається з рухів і моторних дій. Розглянемо особливості психомоторного розвитку дітей в дошкільному віці. Біля 50% дітей з нормальним психофізичним розвитком до чотирьох років оволодівають правильною координацією рухів рук і ніг у ходьбі, можуть змінювати ритм бігу і стрибків, самостійно одягатись і знімати простий одяг, здатні самостійно їсти і пити. В них розвивається зорово-моторна координація, вони здатні ловити м'яч, тобто спроможні до екстраполяції та мають достатню для ловіння м'яча спритність рук. Програмування і контроль за довільними діями здійснюється на основі зворотного зв'язку зорово-моторної функціональної системи. Діти можуть малювати прості фігури, створювати певні конструкції з кубиків.

Характеризуючи психомоторний розвиток дошкільників, необхідно відзначити, що латентний період реакції рук і ніг у дітей чотирьох років – 356 мс [68]. З чотирьох років інтенсивно зростає частота рухів, помітно покращується їхня точність без зорового контролю. За Е.С. Вільчковським [46], у хлопчиків і дівчаток цього віку однакова швидкість бігу (2,85 м/с), проте вони відрізняються за результатами метань (4,99 м і 3,69 м).

Біля 65% дітей з нормальним психофізичним розвитком у віці п'яти років не роблять помилок у координації рухів рук і ніг у ходьбі. До 50% дітей цього віку ефективно застосовують механізм попередньої зорової аферентації, що є новим етапом розвитку зорово-моторної координації. Отже, зростає роль пропріорецептивної аферентації в керуванні довільними діями. Значно покращується функція рівноваги, діти можуть стояти на одній нозі.

У дітей віком від 4-х до 5-ти років максимальна сила м'язів згиначів кисті – 5,2 кг, а розгиначів – 4,6 кг, передпліччя відповідно – 5,4 кг і 5,0 кг, плеча – 5,5 кг і 5,5 кг, тулуба – 8,2 кг і 14,6 кг, стегна – 6,0 кг і 7,9 кг, гомілки

– 4,6 кг і 6,7 кг. Латентний період реакції рук і ніг у дітей п'яти років – 308 мс [68]. Зростає швидкість одиничного руху. З цього віку інтенсивно зростає витривалість, покращується точність відтворення амплітуд. За Е.С. Вільчковським [46], у хлопчиків і дівчаток п'яти років однакова швидкість бігу (3,52 м/с), довжина стрибка у хлопчиків – 98 см, у дівчаток – 85 см, результати стрибка у висоту відповідно – 41,4 см і 39,5 см, а дальності метань – 6,89 см і 4,26 см. Отже, найбільша різниця спостерігається в результатах метання тенісного м'яча на дальність.

Біля 80% дітей з нормальним психофізичним розвитком у віці 6-7 років не роблять помилок у координації рухів рук і ніг у ходьбі, зростає стійкість тіла (збільшується кут розвороту стопи). Спостерігається добре засвоєна спроможність стрибати, відштовхуючись двома ногами, максимально інтенсивно зростає швидкість бігу. Також покращується тонка моторика, яка має важливе значення для адаптації дитини до навчання у школі [109; 152; 163; 164; 184], уточнюється образ власного тіла [81].

У віці 6 років відбувається стабілізація надання переваг провідній руці [170]. У 6-7 років максимальна сила м'язів згиначів кисті – 8,0 кг, а розгиначів 5,5 кг, передпліччя відповідно – 7,3 кг і 6,1 кг, плеча – 7,7 кг і 7,7 кг, тулуба – 10,2 кг і 24,2 кг, стегна – 7,9 кг і 13,8 кг, гомілки – 5,0 кг і 8,4 кг. Можлива довготривала робота в статичному режимі. Вік 6-7 років є сензитивним періодом розвитку здібностей до керування тривалістю м'язових напружень та диференціації просторових і часових характеристик моторних дій.

За Е.С. Вільчковським [46], у хлопчиків 6-ти років швидкість бігу 3,89 м/с, 7-ми років – 4,1 м/с, дальність стрибка у довжину відповідно – 129 см і 162 см, результат стрибка у висоту – 49,4 см і 55,7 см, дальність метання – 9,92 м і 13,4 м. У дівчаток 6-ти років швидкість бігу 3,79 м/с, а 7-ми років – 3,94 м/с, дальність стрибка у довжину відповідно – 108 см і 140 см, результат стрибка у висоту – 46,8 см і 52,5 см, дальність метання – 7,5 м і 8,41 м. Отже, знову найбільша різниця спостерігається у показниках метання.

Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку.

Щодо психомоторної активності розумово відсталих дітей А.І. Шинкарюк у своїй монографії зазначив: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей... Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду обтяженого інтелектуальними вадами учня... Соціалізація дітей-олігофренів шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо» [195, с. 294].

Отже, у дошкільників зі стійкими інтелектуальними порушеннями формування розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей. Приєднуємося до думки А.І. Шинкарюка в тому, що корекція психомоторної активності розумово відсталих дітей є однією з основних засад розвитку їх як активних суб'єктів життєдіяльності.

Зазначимо, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку викликає труднощі перехід від маніпуляційних психомоторних дій, які є основою гри у цьому віці, до дій, які мають входити до структури сюжетно-рольової гри і забезпечувати якісно вищі розумові операції [24; 41; 42].

Дітям 4 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності складно наслідувати цілісні психомоторні дії з їх руховим складом і смисловою структурою, яка, власне, і є смислом соціально сформованої діяльності людини. Тобто вони наслідують більшою мірою самі рухи, руховий склад дії як найбільш відкритої сторони діяльності дорослого [41; 133; 199]. Дозрівання опорно-рухового апарату розумово відсталих дітей є хоч і необхідною, але тільки умовою їх психомоторного розвитку [171]. Психомоторні новоутворення формуються лише в спільній діяльності дитини з дорослим, яка впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток з його

моторними і психологічними компонентами та на розгортання інших сторін активності [21; 22; 101; 116].

Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності дитини, зазвичай, супроводжується певною координаційною ригідністю. Таким дітям важко відійти від раніше засвоєних координаційних механізмів навіть в умовах, коли це однозначно доцільно зробити [41; 128]. Ця психомоторна недорозвиненість пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань та вадами орієнтувально-дослідницьких можливостей розумово відсталих дітей [105; 156; 172].

У дітей молодшого дошкільного віку з такою патологією в психомоторній активності переважають багаточисельні мимовільні дії. У них практично немає тих дій, мета яких не повністю збігається з мотивом, навіть за умов, коли психомоторна дія є відносно простою, а мотив близький до мети. Недостатніми в розумово відсталих дітей 4 років є елементи вольових виявів для подолання м'язової втоми, яка зростає [41; 47; 104].

Діагностуючи рівень розвитку психомоторної активності розумово відсталих дітей 5 років необхідно акцентувати увагу на таких питаннях: Чи може дитина виражати і задовольняти ігрові інтереси?; Чи може дитина правильно добирати іграшки відповідно до самостійно створеного задуму гри?; Чи спроможна дитина погоджувати свої ігрові дії з іншими дітьми?; Чи може дитина дотримуватись найпростіших правил спільної гри?

Рівень розвитку спроможності до спілкування до 5 років доцільно вивчати за позаситуативно-пізнавальною, а в 6-7 років за позаситуативно-особистісною формами. Перша дає можливість засвоїти ті причинно-наслідкові взаємозв'язки між предметами матеріального світу, які дитина не може відобразити за допомогою чуттєвого пізнання. Друга форма спілкування допомагає зрозуміти соціум [116]. У розумово відсталих дітей активність у цих формах спілкування знижена.

Важливим критерієм рівня психомоторного розвитку дітей 6-7 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності є ступінь їх

самоволодіння в процесі психофізичної активності. Одним з показників самоволодіння є спроможність відкласти у часі виконання дій, що відповідають наміру дитини, та обдумати шляхи і засоби реалізації наміру [48; 49; 180].

Досліджуючи наслідування, доцільно звертати увагу на те, чи повторює розумово відстала дитина найбільш відкриту діяльність дорослого, чи наслідування відображає основний смисл ситуації. Важливо визначити, чи сформувались у дітей старшого дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності уява [55], мотиви, що ґрунтуються на бажанні дитини відповідати вимогам дорослого, а далі й власні критерії оцінювання своїх вчинків, які дають суб'єкту активності більшої самостійності. Необхідно звертати увагу, чи відбудеться в дитини втрата безпосередності [176].

Отже, психіка за своєю суттю активна, що забезпечує випереджальне відображення дійсності й побудову на його основі моторної поведінки суб'єкта. Навіть більше, побудова образів психіки нероздільно пов'язана з роботою м'язів, а психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в рухах тіла.

Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості. За цими показниками психомоторної сфери хлопчики і дівчатка дошкільного віку майже не розрізняються між собою (виняток – метання м'яча на дальність).

У дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності спостерігається відставання від дітей з нормальним психофізичним розвитком у виявах психомоторної активності, насамперед, у спілкуванні з дорослим, в змісті ігрових дій, в довільності керування діями.

1.2. Особливості психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів

Під координацією розуміють керування узгодженістю і співрозмірністю рухів та утримання пози, необхідної для виконання потрібної дії [126; 127; 169]. У психолого-педагогічній літературі виділяють внутрішньо-м'язову (керування скороченнями окремих м'язових волокон), міжм'язову (узгодженість роботи окремих м'язів у процесі виконання дії), сенсорно-м'язову (узгодженість рухів людини в зовнішньому просторі та часі з внутрішніми умовами роботи м'язів) координацію. Можуть виділятися й інші види координацій та здібностей до керування рухами [119; 124].

Описуючи координованість як психомоторну якість, яка виявляє рівень координаційних механізмів, Є.П. Ільїн [93] підкреслює, що йдеться не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей. Так, П. Хірц виділяє п'ять фундаментальних координаційних здібностей: 1) до просторової орієнтації; 2) до кінеститичної диференціації; 3) до рівноваги; 4) до ритму; 5) до реакції. К. Мекота виділяє чотири види координації: 1) рівновага; 2) спритність рук (вправність); 3) спритність локомоторного типу; 4) спритність нелокомоторного типу. В.І. Лях всі види координації поділяє на два великі класи: 1) координації на провідному рівні С (за М.О. Бернштейном), підкріпленому нижче розташованими фоновими рівнями В і А («тілесна спритність» за М.О. Бернштейном); 2) координації, які керуються на рівні D з фонами з рівнів С, В і А, які можуть виявлятися в різних поєднаннях («предметна» або спритність рук) [93, с. 149]. Отже, доцільно виділяти групу координаційних якостей, а не одну загальну координованість.

У сучасних дослідженнях психомоторики однозначно доведено, що між різними пропріоцептивними функціями, які забезпечують різні координації (табл. 1.2), також немає відповідності. Тобто можна добре відтворювати амплітуди і погано їх диференціювати чи навпаки [93, с. 150].

Таблиця 1.2

Перелік і класифікація пропріоцептивних функцій (за Є.П.Ільїним, 2003)

Пропріоцептивні функції	Параметри рухів і порядкові номери функцій		
	просторові	зусилля	часові
Оцінювання	1	2	3
Відмірювання	4	5	6
Відтворення	7	8	9
Диференціація:			
- параметра, що зростає	10	11	12
- параметра, що зменшується	13	14	15

Додамо, що є чимало різних, наприклад, часових характеристик координації рухів і спроможність їх відтворення у одного й того ж досліджуваного буде різна (відтворення часу реакції, відтворення часу одного широкоамплітудного руху, відтворення часу серії циклічних рухів), аналогічно просторових і силових характеристик [79]. До того ж вони можуть виявлятися у різних діях, які керуються різними церебральними системами [44; 132], функціональними органами [12; 13], а також комбіновано, наприклад, швидкості, прискорення, імпульси сили тощо [96]. Отже, говорити про якийсь один загальний показник координованості рухів досить складно. На точність рухів будуть впливати індивідуально-типологічні властивості нервової системи [103; 107; 195; 206], зони інтенсивності вимірюваних параметрів, можливі ушкодження нервової системи [1; 113; 131], критичні періоди розвитку психомоторики [5; 200].

За характеристики психомоторики і її координаційних виявів необхідно зупинитись на патологічних порушеннях рухів, які виникають у суб'єктів з кількох причин, зокрема

1) за ушкодження задніх провідних шляхів спинного мозку (периферійних мотонейронів чи мозочка) може спостерігатися гіпотонія – пониження тону м'язів, що деколи доходить до ступеня атонії. Гіпертонія тону м'язів виникає за ушкодження пірамідних шляхів (спастичність). Виділяють і таку форму гіпертонії тону м'язів, як екстрапірамідна ригідність (ушкодження паллідіуму і чорної субстанції екстрапірамідної

системи). Значний вияв ригідності може призвести до каталепсії (воскової гнучкості) [125];

2) порушення довільних рухів за їх повної неможливості – паралічі, а за їх ослаблення – парези [18; 19]. Розрізняють різні форми паралічів і парезів залежно від локалізації уражень нервової системи: моноплегія (ураження однієї кінцівки), параплегія (уражені рухи обох рук або ніг), геміплегія (уражені кінцівки одного боку тіла), тетраплегія (уражені рухи всіх кінцівок). За ураження центрального мотонейрона виникає спастичний параліч, за ураження периферичного мотонейрона – атонічний параліч. Уповільнення рухів за незначних парезів – брадикінезія (ушкодження підкіркових ядер) [188];

3) порушення координації – атаксія. Виділяють динамічну атаксію, яка виявляється у русі, та статичну атаксію, яка виявляється у порушеннях рівноваги [32];

4) синкінезії – рухи, що мимовільно приєднуються до довільних рухів також можуть бути патологічними (координаційні, імітаційні, глобальні);

5) змінені рухи, що не мають фізіологічної доцільності і виникають мимовільно (судоми, міоклонії, тремтіння тощо). До патологічних порушень психомоторики також зараховують втрату доцільності моторних дій, розлади довільних моторних дій, порушення динамічних моторних стереотипів (кінеститичні, кінетичні, просторові, регуляторні апраксії) за ушкодження лобних доль великих півкуль головного мозку [121]. Існують й інші розлади психомоторики [111; 141].

М.П. Вайзман пише: «До моменту появи книжки «Психомоторика» клініцисти охарактеризували п'ять форм моторної недостатності, що зустрічаються у дітей: 1) моторну дебільність (Г. Дюпре), яка характеризується недорозвитком пірамідних систем мозку і виявляється в зміні тону м'язів у русі (паратонії), підсиленні сухожильних рефлексів, синкінезіях, незграбності вольових рухів; 2) моторний інфантилізм (А. Гомбургер), в основі якого лежить затримка згасання деяких рефлексів,

притаманних періоду раннього дитинства, пізній розвиток сидіння, ходьби, бігу, наявність супутніх атетоїдних рухів у руках і ногах; 3) екстрапірамідну недостатність (К. Якоб) з різким послабленням, збідненням міміки і жестів, захисних і автоматичних рухів, їх ритмічності; 4) фронтальну недостатність (М. Гуревич) з незначною здатністю вироблення моторних формул, багатством рухів за їх непродуктивності і безцільності, поганою активною увагою, недорозвитком мовлення за відносно доброго його розуміння; 5) мозочкову недостатність (А. Валлон) з асинергіями, розладами статички, гіпотонією м'язів, неточністю рухів (дизметрією)» [41].

Вивчення рухових можливостей людини здійснюється як на основі загальнопсихологічних [9; 10; 11; 38], так і спеціальних знань про психомоторику [134; 135; 157]. На основі знань про психомоторні механізми людини в нормі класифікуються і їх порушення.

В.В. Ковальов [97], вивчаючи психомоторні розлади дітей, прийшов до висновку, що їх систематика розроблена недостатньо. Базуючись на дослідженнях М.О. Гуревича, В.М. Озерецького, Г.Є. Сухаревої, Г.К. Ушакова, В.М. Башиної та на власному клінічному досвіді, він виділив сім основних типів розладів психомоторики в дитячому і підлітковому віці. Особливо велике значення, вважав він, має діагностика розладів психомоторики дітей з 2-3 років і до початку занять у школі, оскільки саме в цей віковий період найбільш інтенсивно дозрівають важливі структури моторного аналізатора і між ними встановлюється субординація. Основними типами розладів психомоторики є: 1) кататонічні і кататоподібні (належать до широкого кола розладів психомоторного збудження і загальмованості); 2) кататано-гебефренні (переважають у дитячому віці); 3) порушення психомоторики в структурі синдромів афективних розладів; 4) нав'язливі рухи і дії (виникають незалежно і всупереч бажанню дитини); 5) психомоторні пароксизмальні розлади (характеризуються раптовістю виникнення і завершення, стереотипністю виявів, періодичністю);

б) регресивні розлади психомоторики; 7) порушення психомоторики за синдрому гіперактивності.

Грунтовний аналіз проблем психомоторики здійснили М.О. Гуревич і М.І. Озерецький в двотомній монографії «Психомоторика», опублікованій у 1930 р. [71], та М.С. Лебединський у роботі «Розвиток вищої моторики у дитини» [112].

Відчуття і сприймання рухів розумово відсталих дітей поступаються відображенню рухів дітей з нормальним психофізичним розвитком, що особливо виявляється у виконанні складно-координаційних дій. Водночас у частини дітей з легкою розумовою відсталістю показники психомоторних якостей можуть бути такими ж, як і у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Середні результати досліджень психомоторних можливостей розумово відсталих дітей відповідають середнім показникам молодших дітей з нормальним психофізичним розвитком, причому відставання залежить від ступеня вираження інтелектуального порушення і збільшується з ускладненням дефекту. Проте лише кількісна оцінка психомоторного розвитку розумово відсталих дітей не дає можливості зрозуміти особливості їхніх психомоторних порушень. У зв'язку з цим М.П. Вайзман [41] для якісного аналізу психомоторних ушкоджень запропонував застосовувати розроблену М.О. Берштейном [25] порівневу теорію побудови рухів (табл. 1.3).

Ще І.П. Павлов підкреслював, що моторна функція людини реалізується в результаті спільної діяльності різних відділів центральної нервової системи, підпорядкованих корі головного мозку [148]. Детально функції різних відділів кори головного мозку в керуванні психомоторикою досліджував О.Р. Лурія [122].

Теорія рівнів побудови рухів отримала підтвердження у працях О.В. Запорожця [85], О.Р. Лурії [123], її застосовували В.С. Гурфінкель, Я.М. Коц, М.Л. Шик [73], Д.Д. Донської [79], Л.В. Чхайдзе [193] та інші.

Таблиця 1.3

Рівні побудови рухів (за М.О. Бернштейном, 1947)

Система	Позначення	Назва рівня	Основна функція	Аферентація	Роль	
					як фонового	як провідного
Пірамідна (кортикальна)	Е	Вищий кортикальний	Управління вищими символічними координаціями (мовлення, письмо тощо)	Складна смислова	Імовірно, немає	Тільки провідні рівні
	Д	Тім'яно премоторний (предметної дії)	1.Розв'язання смислового завдання рухів. 2.Створення зв'язаних ланцюгів рухів. 3. Рухи з предметом	Телерецепторна	Дуже незначна, тільки як «надвисокий автоматизм» для символічних координацій	Дуже велика. Охоплює майже всі смислові рухи
Екстрапірамідна (субкортикальна)	С	Пірамідно-стріарний (просторового поля)	1.Переміщення тіла в просторі. 2.Часова організація рухів	Синтетичне просторове поле (перероблена теле-, пропріо- і тангорецепторика)	Широка. Бере участь як фоновий в смислових рухах, пов'язаних з переміщенням тіла	Значна. Всі види локомоцій, балістичні рухи, рухи наслідування тощо.
	В	Таламопалідарний (синергій)	1.Управління синергіями м'язових груп. 2.Боротьба з реактивними силами. 3. Створення динамічно стійкого руху	Пропріорецептивна і тангорецептивна	Досить велика	Слабка (виразна міміка, пластика, вільні рухи)
	А	Рубро-спинальний (тонуусу і хронаксії)	1.Регуляція тонуусу м'язів. 2.Управління хронаксією	Пропріорецептивна	Основна	Незначна (пози, мимовільні рухи)

Церебральні рівні побудови рухів, означені М.О. Бернштейном літерами латинської абетки (А, В, С, D, Е), характеризуються морфологічною локалізацією, певною аферентацією, смисловими завданнями дій (які кожен з

рівнів розв'язує), фоновою роллю, патологічними синдромами і дисфункцією).

М.П. Вайзман, наприклад, описує різний характер аферентацій (сенсорних корекцій) у виконанні дітьми чотирирічного віку завдання з вихідного положення, стоячи в основній стойці з закритими очима, доторкнутися вказівним пальцем до кінчика носа та завдання для дітей 6 років метання м'яча в ціль. Різницю між завданнями проставити олівцем крапки на папері (на швидкість) та провести олівцем прямі лінії між лінійками аркуша за одиницю часу [41]. Автор підкреслює, що суттєвої різниці показників дітей з нормальним розвитком практично не спостерігається, а в обстеженні розумово відсталих дітей помітна якісна структура дефекту їх психомоторики. Це означає, що вони не можуть виконати окремі дії, розв'язати окремі психомоторні завдання, провідними для яких є певні рівні побудови рухів, що ушкоджені.

Перед тестовими дослідженнями обов'язково проводиться неврологічне обстеження, яке дає інформацію про форми моторної недостатності. За вроджених або рано набутих порушень складних форм психічної діяльності у дітей спостерігається і специфічна моторна недостатність. Чим вищий ступінь розумової відсталості, тим складніші психомоторні порушення. За глибокої розумової відсталості майже не розвиваються мовлення і мислення, а відтак не формуються елементарні навички самообслуговування. За помірного і тяжкого ступеня розумової відсталості відбувається певний розвиток мовлення, формуються прості дії самообслуговування, але найбільші порушення спостерігаються в дрібній моториці. За легкої розумової відсталості дітям складно перебудовувати утворені психомоторні стереотипи, продовжувати рухову активність в умовах посилювальної втоми.

Відзначимо, що ще в двадцятих роках ХХ століття були надруковані перші роботи, спеціально присвячені дослідженню психомоторики розумово відсталих дітей (С. Райвічер, С. Чугунов, Г. Сухарева і Є. Осіпова, І. Талант

та інші), у яких своєрідною особливістю психомоторики дітей цієї групи визнане те, що вони подеколи спроможні виконувати складні за координацією дії і водночас не можуть виконувати значно простіші (Е. Сеген, С. Рабінович, М. Вайзман) [41].

Зрозуміти ці факти допомагає аналіз стадій побудови психомоторних навичок та механізмів їх формування [34; 40; 91; 151; 196].

Різні автори виділяють різну кількість стадій формування моторних умінь (навичок). Виділені М.О. Бернштейном стадії (табл. 1.4) ґрунтуються на теорії рівнів побудови рухів, яка, на наш погляд, може бути основою розробки діагностичних і корекційних методик психомоторики.

Таблиця 1.4

Стадії формування (побудови) навички за М.О. Бернштейном (1991)

1. <u>Визначення провідного рівня побудови рухів</u> (у дорослих людей провідним стає рівень дій D, а у дітей – рівень простору C ₂) і моторного складу (всього того, що належить до форми і характеру рухів, тобто стилю або способу дії)
2. <u>Виявлення і розподіл корекцій</u> . Ця фаза пов'язана з відчуттями рухів і сенсорними корекціями. Дію потрібно повторювати багато разів для того, щоб той, хто навчається, «навідчувався» всього різноманіття змінних зовнішніх обставин і пристосувальних реакцій у самому русі. Вся ця робота протікає деколи на три чверті безсвідомо, але розумним втручанням її можна пришвидшити
3. <u>Розгортання фонів</u> . Ця фаза є фактичним переключенням униз, у фонові рівні тих корекцій, які вже визначались, і звільненням від них провідного рівня (тобто вихід цих корекцій з поля свідомості, її розвантаження; відтак ці корекції не потребують свідомого контролю, а виконуються автоматично нижче розташованими фоновими рівнями). При цьому автоматизм – це не рухи, а корекції (фони), що керують рухами та їх частинами, які не мають самостійного смислу
4. <u>Автоматизація рухів</u> . Автоматизація – це вироблення нових фонових автоматизмів. Автоматизація, що відбулася, – це вихід фонового рівня з-під контролю провідного, це перехід (перемикання) певної частини керування рухом на інший рівень, тобто на інші за якістю корекції
5. <u>Спрацьовування фонових корекцій між собою</u> . Ця стадія характеризується прилаштуванням старих і нових корекцій
6. <u>Стандартизація</u> . Цю стадію можна розглядати як етап остаточної обробки, прилаштування і шліфування навички, доведення її до стандарту
7. <u>Стабілізація</u> . Це стадія закріплення досягнутого стандарту, завдячуючи чому у деяких змінах зовнішніх умов (перепонах, відволікаючих факторів) не відбувається його деавтоматизації

Описані стадії формування навички характерні як дітям з нормальним психофізичним розвитком, так і розумово відсталим дітям, однак у них певні стадії будуть порушені.

Є.П. Ільїн пише: «На відміну від вроджених безумовнорефлекторних реакцій уміння набуваються упродовж життя. Процес такого засвоєння називається нау́чінням. Тоді не тільки утворюються нові умовно-рефлекторні зв'язки, а й розвиваються необхідні якості» [93, с. 101].

За оволодіння психомоторними діями маємо декілька видів нау́чіння. Перцептивне нау́чіння змінює особливості сприймання: знижує пороги сприймання й розрізнення; сприяє виділенню нових деталей; дозволяє розпізнавати релевантні складові. Сенсомоторне нау́чіння полягає в пристосуванні сформованих раніше моторних дій до нових умов сприймання. Моторне нау́чіння є різновидом сенсомоторного і відповідає за утворення образу моторної дії. Вербальне нау́чіння є словесним означенням компонентів моторної дії. Подеколи різновидами нау́чіння виділяють схоплювання суті явища і звикання [93, с. 101-102].

Засвоєння моторних дій, на думку І.М. Сеченова [173] і О.В. Запорожця [85; 86], має відображатися у свідомості людини. Рухи керуються не тільки відчуттями, а й думкою. В нау́чінні моторних дій значна роль належить повторенню, вправам, належній послідовності навчання, здоров'ю учня [166].

За формування моторних дій значна роль належить «зворотним зв'язкам» [143] і сенсорним корекціям [185], що забезпечує розвивальне навчання [74].

Отже, під психомоторною координацією розуміють керування узгодженістю і співрозмірністю рухів необхідних для виконання потрібної дії. Науковці вважають, що доцільно говорити не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей, оскільки між ними слабкий зв'язок, або його зовсім немає.

За умов ушкодження певних ділянок мозку спостерігаються певні порушення довільних рухів. Для розуміння цих зв'язків для розумово відсталих дітей дошкільного віку доцільно застосовувати теорію рівнів побудови рухів розроблену М.О. Бернштейном. Вона дозволяє віднайти відповіді на питання, чому діти зі стійкими органічними порушеннями

пізнавальної діяльності можуть виконувати одні дії і не можуть виконати інші (подеколи простіші за координацією)? Це можливо тому, що ушкодження нервової системи на одних рівнях побудови рухів (які відповідають за виконання певних психомоторних завдань) більш значні ніж на інших.

У процесі формування психомоторних навичок узгоджується робота різних рівнів побудови рухів, а їх порушення виявляється на спроможності розумово відсталих дітей виконувати відповідні психомоторні дії.

1.3. Методики обстеження та корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей у практиці їх дошкільного виховання

Діагностика психомоторної активності суб'єкта в нормі [8; 134; 191], за затримці його розвитку [6] та за різних порушень [181] є актуальною проблемою спеціальної психології.

У 1923 р. М.І. Озерецький розробив «Метод масової оцінки моторики у дітей і підлітків». Цей тест дослідження рівня розвитку моторних умінь і окремих компонентів моторики містить п'ять груп випробувань по п'ять завдань у кожній. Шкальний принцип побудови методики такий самий, як у традиційних тестах дослідження інтелекту [39].

Перша група тестів спрямована на визначення статичної координації. Досліджувані перевірялися на спроможність стояти із заплющеними очима упродовж 15 с. Потім та ж вправа на правій нозі, далі на лівій, на носках, в різних позиціях тулуба.

Друга група тестів спрямована на визначення динамічної координації й співрозмірності рухів. Досліджувані перевірялися на здатність пересуватися стрибками на правій і лівій ногах, поперемінно проходити лабіринт правою та лівою руками, вирізувати з паперу кола правою (1хв.) і лівою (1,5 хв.) руками, креслити лінії, стрибати з місця у висоту.

Третя група тестів спрямована на визначення швидкості рухів. Досліджувані перевірялися на здатність вкласти 20 монет по одній копійці в коробку (час – 15 с). Потім пропонувалась вправа на креслення вертикальних ліній, на розкладання сірників, проколювання отворів у листі паперу з нанесеними на ньому кільцями (за Россолімо), проставляння крапок на папері.

Четверта група тестів спрямована на визначення сили рухів. Досліджувані перевірялися на здатність згинати-розгинати різні предмети.

П'ята група тестів – на визначення супроводжувальних рухів (синкінезії). Досліджувані перевірялися на здатність піднімати брови, зморщувати лоба, робити рухи кистями рук, але не поєднувати рухи – тест вважається невиконаним.

Процедура дослідження триває 45-65 хв. За виконання кожної вправи дається 1 бал. Сумарний результат порівнюється з таблицями норм і визначається віковий рівень: 4-6 рр., 7-8 рр., 9-10 рр., 11-12 рр., 13-14 рр., 15-16 років. Методику застосовують за кордоном для дослідження психомоторики розумово відсталих дітей (шкала Лінкольна-Озерецького).

Застосування нейропсихологічних тестів, розроблених О.Р. Лурією [121; 123], дає можливість встановити ушкоджені передні або задні відділи головного мозку, що важливо для проведення відповідної корекційної роботи.

Недостатня точність тонких операцій рук, зазвичай, супроводжується недорозвиненістю мовленнєвої функції, що фіксується і за відсутності неврологічно виражених моторних розладів. Це пояснюється зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності досліджуваних систем [99].

Застосувавши тести, розроблені різними авторами, М.П. Вайзман створив систему випробувань психомоторики розумово відсталих дітей (12 тестів) для визначення компонентів і рівня організації рухів та моторних якостей.

Перший тест визначає спроможність дитини до збереження статичної рівноваги або статичної координації. Цими рухами переважно керує руброспинальний рівень центральної нервової системи. Досліджуваний знаходиться в стійці на одній нозі, друга – зігнута в коліні, стегно розвернене назовні, стопа торкається опорної ноги на рівні коліна, руки на поясі, очі заплющені.

Другий тест визначає спроможність дитини до узгодженої роботи великої кількості групи м'язів та збереження динамічної рівноваги або динамічної координації. Цими рухами переважно керує таламо-палідарний рівень синергій і нижній підрівень пірамідно-стріарного рівня просторового поля центральної нервової системи. Досліджуваний з основної стійки – стопи зведені, руки на поясі – виконує стрибок з обертанням на 360° (намагається зберегти рівновагу і повернутися у вихідне положення).

Третій тест визначає спроможність дитини до динамічної координації всього тіла, швидкості та спритності рухів. Цими рухами також керує переважно рівень синергій і нижній підрівень просторового поля. Досліджуваний із положення основна стійка за командою швидко лягає на підлогу обличчям донизу, руки зігнуті в ліктьових суглобах, кисті перед грудною кліткою, потім швидко піднімається у вихідне положення. Повторює вправу тричі.

Четвертий тест визначає спроможність дитини до швидких рухів рук, швидкості маніпуляцій дрібними предметами (умілість рук). Цими рухами керує тім'яно-премоторний рівень предметних дій і рівень просторового поля центральної нервової системи. Перед досліджуваними з сірникової коробки на стіл викладають 12 білих і 12 червоних сірників. Завдання: швидко розкласти 12 червоних сірників точно на чорних лініях, накреслених на білому аркуші картону.

П'ятий тест визначає спроможність дитини до ритмічних рухів. Виконання цього тесту забезпечується збереженими особливостями діяльності кори головного мозку. Досліджуваному пропонують вистукати

декілька ритмічних комбінацій з поступовим ускладненням (тричі: один удар – два удари; три удари – один удар тощо).

Шостий тест визначає спроможність дитини виконувати рухи одночасно. Ця вправа характеризує корковий рівень побудови рухів, виявляє синкінезії (проби на реципрокність координації за М.І. Озерецьким). Досліджуваний стоїть в основній стійці, руки прямі, витягнуті перед грудною клітиною, одночасно стискає в кулак пальці правої руки і розтискає пальці лівої, потім навпаки.

Сьомий тест визначає моторну пам'ять обстежуваного. На думку В.П. Вайзмана, виконання цієї вправи забезпечується переважною участю в організації рухів фронтальних відділів кори великих півкуль головного мозку, рівня D. Досліджуваний стає навпроти експериментатора і повторює за ним низку послідовних рухів, відстаючи на один рух (наприклад, руки вперед, вгору, в сторони, назад, вниз). З одного боку, рухи експериментатора програмують завдання для досліджуваного, а з іншого – вони «збивають» обстежуваного.

Восьмий тест визначає спроможність дитини до координації рухів і її моторну пам'ять. Він містить чотири компоненти, в кожному з яких виконуються рухи рук і ніг у різних площинах. На думку М.П. Вайзмана, провідними для цих рухів є рівень D. Вихідне положення – основна стійка. За командою обстежуваний підіймає праву руку вгору, ліву – в сторону, праву ногу згинає в колінному суглобі, потім змінює положення кінцівок – ліву ногу згинає в колінному суглобі. Далі він повинен підняти праву руку вгору, праву ногу витягнути вперед, ліву руку підняти вперед і в кінці – ліву руку вгору, ліву ногу і праву руку вперед.

Дев'ятий тест мімічний. Обстежуваний по чергово заплющує одне око і розплющує друге (п'ять повторень). Цими рухами керує кора великих півкуль головного мозку.

Десятий тест – на визначення сили м'язів. За допомогою реверсивного динамометра конструкції В.М. Абалакова вимірюють сумарну силу згиначів і розгиначів рук. Рухи керуються переважно рівнем просторового поля C_2 .

Одинадцятий тест визначає спроможність дитини до статичної витривалості. Досліджуваний розвиває на динамометрі В.М. Абалакова зусилля у 50% від максимального і намагається утримувати його якомога довше. Рухи керуються переважно руброспинальним рівнем А.

Дванадцятий тест визначає спроможність обстежуваного до динамічної координації рухів на рівні синергій В. Йому пропонують без допомоги рук сісти на підлогу і знову встати.

До цієї основної методики дослідження психомоторики розумово відсталих дітей М.П. Вайзман додавав й інші тести, зокрема, різноманітні стрибки, які керувались (як провідними) різними рівнями побудови рухів.

М.П. Вайзман запропонував принципи корекції психомоторики, які відрізнялися від методів лікувальної фізкультури. Вона має бути індивідуалізованою і враховувати структуру порівневих ушкоджень та нейродинамічний стан [41].

За умов ушкоджень предметного рівня побудови рухів, коли неможлива смислова організація моторного акту, формування дій має відбуватися з опорою на нижчі збережені церебральні рівні. Коли рухи і дії автоматизуються, до вправ можна додавати вербальний супровід, переводити їх на вищі рівні.

За умов збереження коркового рівня побудови рухів корекційна робота ведеться на нижчих рівнях (розкладання дій на прості складові), можливе покращення характерних рухів.

К.М. Гуревич зазначає, що конкретні методи дослідження моторних здібностей ще називають психомоторними, сенсомоторними. Моторні тести, на думку автора, спрямовані на вивчення швидкості, темпу і точності рухів, зорово-моторної координації, спритності рухів пальців і рук, тремору, точності м'язових зусиль тощо. Як і інші дослідники, він приходить до

висновку, що особливістю моторних здібностей є відсутність певного загального фактора, загальної моторної обдарованості, що і спонукає психологів виділяти низку самостійних факторів. Розробка нових діагностичних прийомів, вважає К.М. Гуревич, репрезентує нам нові моторні здібності. Відтак між результатами різних тестів вивчення психомоторики спостерігається дуже низька кореляція, якщо така взагалі спостерігається. Тобто збільшення обсягу тестів психомоторних можливостей не буде збільшувати їх надійність, буде просто додавати інформацію все про нові й нові психомоторні якості. До того ж збільшення кількості ідентичних завдань буде викликати ефект тренування, а значна кількість психомоторних функцій швидко змінюватиметься за багаторазового їх виконання. Отже, для встановлення валідності психомоторних тестів важливо підібрати релевантні критерії [70].

3-поміж питань, які постають перед олігофренопедагогікою та спеціальною психологією, є і проблема створення умов, що сприяють активізації розумового розвитку та можливим компенсаціям інтелектуальної сфери розумово відсталих дітей [94; 192; 205] в умовах дошкільного навчального закладу [41; 76; 99] та школи [23; 58; 78]. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є збагачення форм психомоторного досвіду людини [80; 140; 186]. Практика показує, що можливості розумово відсталих дітей, навіть легкого ступеня складності, щодо їх психофізичної активності завжди індивідуально своєрідно обмежені, а патологічні зміни нервової системи незворотні. Проте у дошкільному та молодшому шкільному віці організм дитини ще достатньо пластичний, а формування нервових механізмів управління рухами «вплітається» у процес дозрівання збережених нервових структур [183; 188]. Створення сприятливих умов для психомоторного розвитку дитини є важливим практичним завданням, оскільки морфофункціональні особливості, сформовані в дошкільному віці, мають значну стійкість і погано піддаються подальшим перебудовам [7; 60].

Аналіз наукових праць, в яких досліджуються шляхи розв'язання цієї проблеми [36; 37; 56; 138; 139], засвідчує, що психофізичний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку реалізується не ізольовано, а у зв'язку з їх способом життя і діяльністю, а педагогічно обґрунтована психомоторна активність може вплинути і на їхню розумову діяльність [77]. Навіть більше, без руху, без фізичних навантажень і діти з нормальним психофізичним розвитком просто не спроможні нормально розвиватися [14; 51; 67; 129]. Гіподинамія надзвичайно шкідлива для розвитку всіх органів і систем людини і її психіки. Тільки м'язова активність спроможна створити умови внутрішнім органам та психічній сфері для роботи з оптимальним навантаженням. Щодо дітей дошкільного віку, то тільки вроджені або рано набуті дефекти розвитку можуть зменшити їх невтомне жадання рухів. Водночас не повністю розв'язане питання умов збереження і стимулювання природної рухливості дітей дошкільного віку з органічними порушеннями пізнавальної діяльності у процесі корекції психомоторики [41].

Методи корекції психомоторики спрямовані на зміну тих механізмів керування рухами, які недостатньо ефективні внаслідок тих чи тих ушкоджень центральної нервової системи, на пошук компенсаторних механізмів керування рухами, на зростання збережених можливостей [146; 174; 190].

Як відомо, одним із головних завдань вихователів і вчителів є допомога дітям реалізувати потенційну життєву силу, активність, енергію, якою наділила їх природа, шляхом виховання звички до систематичних занять фізкультурою [16; 62; 178]. За створення позитивного емоційного фону у виконанні фізичних вправ у дітей формується глибока прихильність і любов до фізичної культури, що забезпечить надалі можливість здійснювати фізичне виховання без примусу [31].

Допомагаючи дітям збільшити їхні психофізіологічні можливості, доцільно відмовитись від таких заборон, як «не бігай», «не стрибай», «не лізь на стілець» і подібних, а краще «підстрахувати» і вчасно підхопити їх. Проте

недостатньо просто дати їм можливість задовольняти свою потребу в русі на ґрунті позитивного ставлення до фізичної активності [90]. Корекція психомоторики має бути продуманою, цілеспрямованою і ретельно організованою [146]. Водночас заняття фізичною культурою для дітей – це гра, що має мати зрозумілий для них сенс. Дорослий не повинен бути спостерігачем чи керівником гри, а виступати партнером, активним її учасником. Вправи необхідно підбирати індивідуально відповідно до можливостей дітей [161].

У процесі корекції психомоторики використовуються відповідні ігри-вправи, які мають свої назви, мету, інструкції. З-поміж найбільш корисних фізичних вправ для дітей дошкільного віку рекомендують гру «Ну-мо, політаємо», коли дорослий тримає дитину під пахвами на витягнутих вперед руках і підіймає її декілька разів над головою, поступово збільшуючи швидкість. Такі рухи викликають у дитини напруження м'язів спини і шиї, виправлення хребта. У цій грі дитина навчається правильно розподіляти напруження м'язів [201], що потім покращує поставу. Позитивно впливає гра і на емоційну сферу дитини. Або іншу гру: нахилившись, дорослий дає дитині обійняти себе за шию, а потім випрямляється і, утримуючи її за плечі, кружляє. З чотирьох років можна піднімати дитину за руки. Вправи у висі укріплюють м'язи спини і рук, тренують вестибулярний апарат і виховують сміливість, уточнюють образи керування рухами [82].

Разом з дорослими діти охоче виконують ритмічні танці під музику. Така активність формує здатність повторювати рухи в заданому темпі, розвиває відчуття ритму, виховує інтерес до музики, уточнює образ власного тіла [81].

Корекція психомоторних навичок пересування (ходьба, біг, катання на велосипеді, ходьба на лижах, плавання тощо) є завданням, що розв'язуються упродовж фізичного виховання дітей дошкільного віку, полегшує їх зв'язок з навколишнім середовищем та допомагає його краще пізнати [178].

Спільне з дорослим виконання фізичних вправ зранку як зарядки допомагає дитині перейти від сну до діяльності та дисциплінує, привчає до режиму дня, формує внутрішню зібраність, допомагає зрозуміти рухи як цілеспрямовану поведінку [83].

Для профілактики плоскостопості можна застосовувати ходьбу босоніж по траві, по піску, по інших рухливих нерівних поверхнях. Це спонукає дитину переносити проекцію центру маси тіла на зовнішній край стопи та згинати пальці, що зміцнює м'язи стопи. Водночас ходіння босоніж загартовує дитину і сприяє зниженню захворювань [80].

Проте стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності руйнують систему спонукань до довільної психомоторної активності дітей-олігофренів і утрудняють контроль за її протіканням [41; 120].

Організація корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку передбачає дотримання таких положень:

1. На заняттях фізичною культурою дітям дошкільного віку потрібно у доступній формі повідомляти основи знань про фізичне виховання і формувати у них переконання про користь фізичних вправ, природних факторів оздоровлення і гігієни. Ці діти спроможні засвоїти певну індивідуально-доступну систему знань про частини тіла, напрямки руху, особливості (техніку) виконання фізичних вправ, особливості проведення занять фізичною культурою та розрізнити рухи [61; 160; 207].

2. Систематичне виконання фізичних вправ має сприяти розвитку психомоторних якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості), укріплювати зв'язки і суглоби опорно-рухового апарату, розвивати серцево-судинну і дихальну системи. Розумово відсталі діти мають навчитися утримувати біомеханічно доцільне положення тіла в різних позах (сидіти, стояти, ходити), покращити моторну пам'ять [63; 92].

3. Заняття фізичними вправами мають сприяти формуванню навичок дотримання особистої і суспільної гігієни. Перед заняттям діти відвідують

туалет, миють руки. Після занять вони дбають про чистоту тіла і спортивної форми, це виховує особистість [35; 142].

4. На заняттях фізичною культурою діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності мають навчитися правильно дихати, поєднувати ритм рухів і дихання. Цього можна досягти за допомогою спеціальних дихальних вправ. Наприклад, вправа «Лісоруб»: дитина підносить руки вгору, вдихаючи повітря, і видихає, опускаючи руки і згинаючись у попереку. Навчати поєднувати ритм рухів і дихання необхідно і за порушень постави [43].

Психологічні знання в сучасній соціальній та педагогічній практиці дозволяють оптимізувати ці та інші засади фізичної активності розумово відсталих дітей [130], а психологи-практики [2] намагаються враховувати насамперед особисту активність дітей [3; 162] та єдність їх душі і тіла [131].

У системі шкільної психологічної служби Франції, наприклад, разом із фахівцями з психології навчання працюють спеціалісти із психомоторного розвитку дітей [93].

Натепер для психокорекційної роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку, застосовують здебільшого дві групи методів [159]. Перша – це власне когнітивні методи, спрямовані на формування вищих психічних функцій і усунення труднощів у пізнавальній діяльності. Друга – це методи психомоторної корекції, які знімають м'язові затиски, допомагають усвідомити тілесні аналоги своїх проблем, сприяють застосуванню невербальних компонентів спілкування, покращують психічне самопочуття особистості, опосередковано впливають на психічні пізнавальні процеси. Власне, ці два підходи з позицій психокорекції відкривають нам основну психофізичну проблему співвідношення душі і тіла.

У роботі з розумово відсталими дітьми цей зовнішній дуалізм долається найбільшою мірою. Корекція психічних пізнавальних процесів цих дітей змінює їх психомоторні можливості, а цілеспрямована корекція психомоторики впливає на пізнавальні можливості.

Оскільки сенсомоторний розвиток базовий для подальшого формування всіх вищих психічних процесів, то логічно припустити, що корекцію психічного розвитку дітей доцільно розпочинати з впливу на психомоторику у процесі фізичного виховання. Особливо це актуально для дошкільників, а продовження психокорекційних впливів на психомоторику дозволить підготувати дітей-олігофренів і до праці [136; 137].

Фізичне виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку у спеціальних дитячих садках, дошкільних групах допоміжних шкіл та дитячих будинків спрямовується на розв'язання триєдиного завдання: виховання, корекція, навчання.

Отже, фізичне виховання є однією з важливих складових загальної системи корекційно-виховної роботи в названих закладах. «Метою фізичного виховання в спеціалізованих дитячих дошкільних установах для розумово відсталих дітей є створення засобами фізичного виховання умов для формування необхідних вікових стато-локомоторних функцій, корекції наявних специфічних рухових порушень, сприяння підвищенню якості основних рухів, що в комплексі повинно сприяти нормалізації комунікативних функцій дітей, практики предметно-практичних дій, освоєнню мікро- та макропростору, розвитку мовлення та мислення» [158, с. 99].

Чинна програма виховання і навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку [158], розрахована на 4-річний термін (від 3-4 до 7-8 років), сприяє розв'язанню означених вище завдань і забезпечує підготовку цих дітей до навчання в допоміжній школі. Матеріал програми дозволяє враховувати особливості конкретного контингенту дітей та розвивати їх потенційні психомоторні можливості. Автори підкреслюють, що у розумово відсталих дітей «... мають місце специфічні порушення моторної сфери, такі як порушення координації, наявність мимовільних співдружних рухів, обмеження тонких маніпуляційних рухів кисті та пальців, непогодженість просторово-часового сприймання, патологічно виявлені шийнотонічні реакції

та ін. Усі перераховані вище рухові порушення негативно відбиваються на рівневі прояву таких рухових якостей, як сила, швидкість, спритність, витривалість, гнучкість, які лежать в основі виявлення різних рухових умінь як на заняттях із фізичної культури, так і в повсякденній навчальній та практичній діяльності і в подальшому житті» [158, с. 99].

На заняттях фізичною культурою основною формою фізичного виховання розумово відсталих дітей у спеціалізованих закладах вихователь забезпечує вироблення умінь та навичок в основних рухах (ходьба, біг, стрибки, кидання, ловля, метання, повзання та лазіння), розвиває у дітей силу, швидкість, витривалість, спритність, гнучкість, підвищує можливості серцево-судинної та дихальної систем, укріплює опорно-руховий апарат, виховує позитивні риси особистості.

Застосовуючи загальнорозвивальні (вправи для рук та плечового пояса, вправи для тулуба, вправи для ніг), коригувальні (вправи з корекції позотонічних реакцій, вправи для розвитку координації рухів, вправи для корекції постави, вправи для корекції функції ступні, дихальні вправи) та прикладні (вправи для дрібної моторики пальців та сумісних дій рук, вправи для розвитку цілеспрямованості рухів, танцювально-ритмічні) вправи, вихователь здійснює і відповідні корекції. «Корекційна направленість повинна пронизувати весь програмовий матеріал з фізичного виховання, так як це і є відображенням та урахуванням специфіки даного контингенту дітей» [158, с. 100]. Зокрема, ця направленість має бути характерною і для рухливих ігор та спортивних вправ.

Закономірно, що чинна програма з фізичного виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку передбачає зростання тривалості занять (табл. 1.5) та складності фізичних вправ з кожним роком навчання [158].

Отже, однією з основних особливостей діагностики психомоторики є відсутність певного загального фактора психомоторної обдарованості, що спонукає виділяти все нові й нові самостійні фактори, які репрезентують нам нові психомоторні здібності. Між результатами різних тестів діагностики

психомоторики спостерігається дуже низька кореляція (якщо така взагалі є). Збільшення обсягу тестів психомоторних можливостей не збільшує їх надійності, проте викликає ефект тренування щодо ідентичних завдань.

Таблиця 1.5

**Сітка занять з фізичної культури
(за Б.В. Сермеєвим, В.В. Бабошко, 2000 р.)**

Рік навчання	Тривалість занять, хв.	Кількість занять на тиждень	Загальна кількість занять на рік
I	15	3	96
II	25	3	96
III	30	3	96
IV	35-40	3	96

Відповідно ускладненим є й завдання загальної корекції психомоторних можливостей у розумово відсталих дітей дошкільного віку. Водночас необхідність такої корекції очевидна, зважаючи на те, що, з одного боку, психомоторні можливості дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності завжди індивідуально своєрідно обмежені, а з другого – функціональні органи психомоторики у дошкільному віці залишаються ще достатньо пластичними.

Програмові вправи з фізичного виховання для розумово відсталих дітей дошкільного віку позитивно впливають на корекцію їх психомоторики за окремими факторами. Зазначене дозволяє висунути припущення, що необхідне таке їх поєднання, яке дасть можливість покращити координацію рухів з максимально широкого кола психомоторних дій.

На наш погляд, корекція психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку може опиратися на уявлення М.О. Бернштейна про рівні побудови рухів.

Висновки до 1 розділу

1. Психіка є активною, що виявляється у випереджальному відображенні дійсності. На його основі планується і контролюється

психомоторна поведінка. Побудова образів психіки нероздільно пов'язана з орієнтувально-дослідницькою роботою м'язів. Отже, коли здійснюється дослідження психомоторики як об'єктивації всіх форм психічного відображення в рухах тіла, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності.

2. Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дітей, в ній вони виявляють себе як індивіди, індивідуальності, особистості. Психомоторний розвиток дітей характеризується рівнем вияву психомоторних якостей і психомоторних умінь, які у процесі онтогенезу зростають. У дошкільному віці за більшістю психомоторних параметрів немає суттєвої різниці між хлопчиками і дівчатками (виняток – дальність метання).

3. У дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності у віці 4 років ускладнені наслідування цілісних психомоторних дій в спільній діяльності дітей з дорослими, спостерігається певна координаційна ригідність, що пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань, майже немає таких дій, у яких мета не повністю збігається з мотивом.

Рівень розвитку спроможності до спілкування до 5 років доцільно вивчати за позаситуативно-пізнавальною, а 6-7 років – за позаситуативно-особистісною формами, а спроможність до самоволодіння – за можливістю відкласти у часі виконання дій, що відповідають наміру дітей та обдумати шляхи і засоби реалізації цього наміру.

4. Під координацією розуміємо керування узгодженістю і співрозмірністю рухів та утримання пози, необхідної для виконання потрібної дії. Виділяють різні види координації. Досліджуючи координованість як психомоторну якість, варто говорити не про загальну координованість, а про групу координаційних якостей. У сучасних дослідженнях психомоторики однозначно доведено, що між різними

пропріорецептивними функціями, що забезпечують координаційні можливості суб'єкта, немає відповідності.

5. Систематика психомоторних розладів у дітей-олігофренів розроблена недостатньо. Тільки кількісна оцінка психомоторної підготовленості не дає можливості зрозуміти особливості наявних у них психомоторних порушень. Для якісного аналізу психомоторних порушень доцільно застосовувати розроблену М.О. Бернштейном порівневу теорію побудови рухів. Відповідно до теорії рівнів побудови рухів доцільно розглядати і стадії формування психомоторних навичок.

6. Діагностика і корекція психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку різнопланова та різноспрямована. Натепер здійснюючи психокорекційну роботу з дітьми, що мають відхилення в розвитку, застосовують здебільшого дві групи методик: власне когнітивні методики і методики психомоторної корекції. Останній підхід доцільно реалізовувати на основі порівневої теорії побудови рухів.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ І ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Порівняння особливостей психомоторної активності розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком в дошкільному віці

Досліджуючи розвиток психічних процесів, необхідно зрозуміти, яких специфічних ознак вони набувають у діяльності дитини, який новий смисл у предметних діях досягається, які мотиви спонукають суб'єкта активності до діяльності. О.М. Леонт'єв [114] зазначав, що неможливо пізнати рушійні сили розвитку психіки дитини поза її основними видами діяльності, внутрішніми (психічними) і зовнішніми (фізичними), що регулюються усвідомленою метою, а отже, є психомоторними. Саме засвоюючи певні природні рухи та дії з предметами, певної людської культури, суб'єкт активності досягає їх смисл, переносить його із зовнішнього у внутрішній план [199].

Проблема дослідження рушійних сил, умов і механізмів психомоторної активності дитини в нормі й за патології щільно пов'язана з науковими і практичними завданнями розробки шляхів діагностики і корекції розвитку суб'єкта.

Л.А. Венгер, досліджуючи умови формування пізнавальних здібностей дошкільників, пише: «... тут ми виходимо з розробленої радянськими дослідниками, яка вже багаторазово виправдала себе на практиці, теорії формування психічних процесів і якостей шляхом «інтеріоризації» – переходу в середину зовнішніх орієнтувальних дій, тобто зовнішніх дій, спрямованих на з'ясування властивостей і співвідношень речей (П.Я. Гальперін, О.В. Запорожець, О.М. Леонт'єв). У нашому випадку ця теорія означає, що зіставлення дітьми властивостей предметів зі зразками-

еталонами і побудова та застосування ними моделей повинні спочатку відбуватися за зовнішньою формою для того, щоб надалі вони стали надбанням внутрішнього світу дитини» [45, с. 182]. Цей психологічний механізм взаємодії психіки і моторики особливо актуальний для дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності. У сучасній науці механізм інтеріоризації та екстеріоризації м'язової та психічної або психомоторної активності досліджують такі психологи, як В.В. Клименко [95], О.Р. Малхазов [132], А.І. Шинкарьок [195] та інші. Проте залишаються недостатньо вивченими питання відмінностей вияву психомоторної активності дошкільників 4-7 років з вродженими або рано набутими вадами інтелектуальної сфери та дітей з нормальним психофізичним розвитком.

На цьому етапі наукового дослідження ми поставили завдання експериментально дослідити особливості розвитку психомоторної активності дітей-олігофренів 4-7 років та дітей з нормальним психофізичним розвитком.

На першому підетапі першого етапу дослідження проводилось обстеження дітей 4 років, які мали стійкі органічні порушення пізнавальної діяльності. До цієї групи входило 34 дитини (по 17 хлопчиків і дівчаток), які виховувались у Кам'янець-Подільському спеціалізованому дошкільному навчальному закладі № 3 та у допоміжному дошкільному дитячому будинку № 1 м. Кривий Ріг. Всі подальші емпіричні дослідження розумово відсталих дітей здійснювались на цих же експериментальних базах. Це були діти першої групи.

У дослідженнях також брали участь 34 дитини (по 17 хлопчиків і дівчаток) 4-х років з нормальним психофізичним розвитком – вихованці дитячих дошкільних закладів № 16, 21 м. Кам'янця-Подільського, які склали 2 групу. Всі подальші емпіричні дослідження дітей з нормальним психофізичним розвитком здійснювались на цих же експериментальних базах.

У всіх обстежуваних дітей першої та другої груп вивчались показники психомоторної активності за трьома параметрами: 1) загальна психомоторна активність залучення дорослого до спільної діяльності та спілкування; 2) здатність до застосування психомоторних дій, що входять до структури сюжетно-рольових ігор; 3) здатність до виконання моторних дій, мета яких не повністю збігається з мотивом.

Описані показники психомоторної активності оцінювались п'ятьма експертами за 12-бальною шкалою, зараховувався середній результат. Вираховувались середні результати груп (M), стандартне відхилення (δ), стандартні помилки середнього (m). Результати представлені в табл. 2.1 та на рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Вияв психомоторної активності (у балах) розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4 років

Показники, що досліджувались	Середні результати групи (M \pm m)		Різниця
	Розумово відсталі діти, n=34	діти з нормальним психофізичним розвитком n=34	
Загальна психомоторна активність залучення дорослого до спільної діяльності та спілкування	7,3 \pm 0,32	9,2 \pm 0,17	1,9
Застосування психомоторних дій, що входять до структури сюжетно-рольових ігор	6,4 \pm 0,29	9,5 \pm 0,16	3,1
Спроможність до виконання психомоторних дій, мета яких не повністю збігається з мотивом	5,6 \pm 0,19	9,1 \pm 0,16	3,5

У відборі експертів враховувалась їхня теоретична база (рівень кандидата психологічних наук або магістра корекційної педагогіки) та практична підготовленість (стаж роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку не менше п'яти років).

Ми опирались на положення, що «у сучасній гуманістичній психології вважається, що основні особистісні досягнення дитини перших семи років життя стосуються двох груп діяльності: моделювальної (ігрова,

образотворча, конструювальна та інші) та реальної, «справжньої», як-от самообслуговування, коли реалізуються життєво важливі функції, які забезпечують життєдіяльність організму дитини. Ці два типи діяльності взаємопов'язані» [133, с. 12]. І за результатами моделювальної діяльності, і за діями самообслуговування експерти вивчали рівень розвитку психомоторної активності.

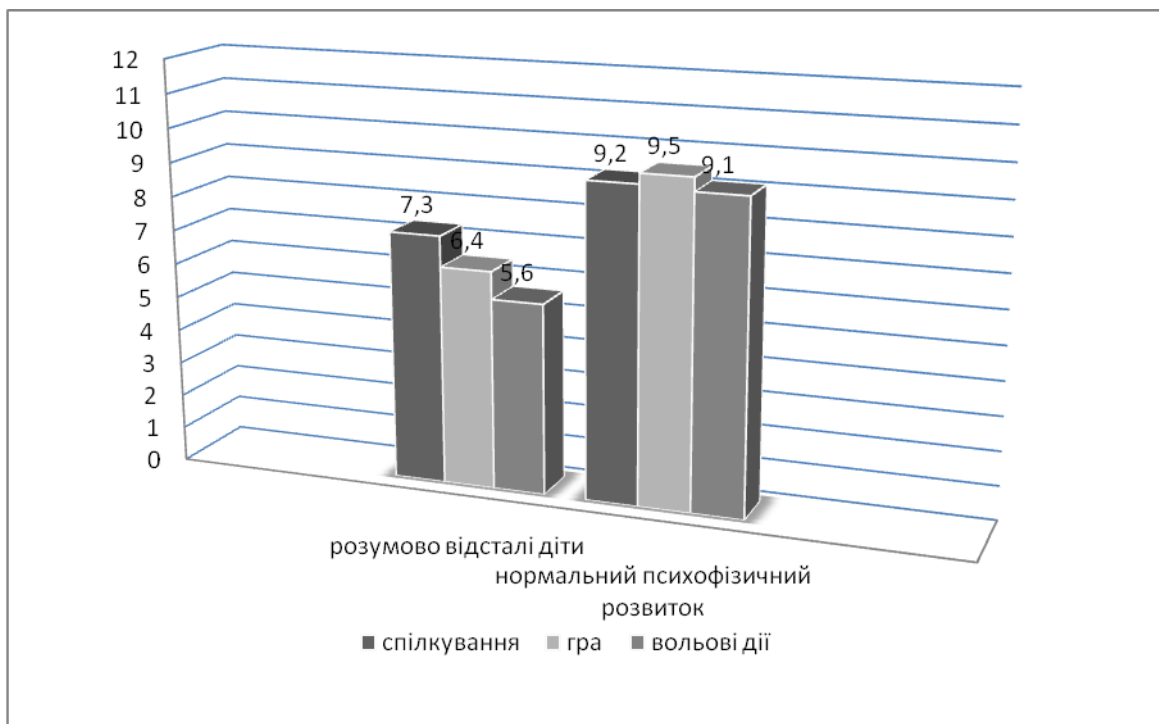


Рис. 2.1. Порівняння показників психомоторної активності розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4 років (у балах)

Через предмети моделювання діяльності (конструювання, ліплення тощо) добре помітний рівень розвитку і психічних пізнавальних процесів, зокрема уяви, позаяк для втілення свого задуму в продуктах діяльності необхідно співвіднести форми і функції реальних предметів з тим матеріалом, що є, спланувати власні психомоторні дії, а до процесів втілення власного задуму у перцептивні дії включити елементи розпізнавання. Проте рівень розвитку психічних пізнавальних процесів у обстежуваних окремо від моторики не оцінювався.

Досліджуючи рушійні сили і умови розвитку психомоторики дитини психологи надають перевагу таким факторам, як спадковість, навколишнє середовище, власні інтенції психіки, або відстоюють їх конвергенцію. Проблему умов і рушійних сил розвитку психомоторики дитини розв'язують також з метафізичних, ідеалістичних чи діалектико-матеріалістичних позицій. Вітчизняні психологи справедливо підкреслюють, що особливе значення у психофізіологічному розвитку дитини має її активність у провідній діяльності та спілкуванні, насамперед з дорослими. В цій спільній психомоторній активності дитина засвоює суспільно вироблені та соціально закріплені дії з предметами культури, оволодіває смислом цих дій, переводить зовнішні рухи у внутрішній план психічного відображення. Саме з цих позицій ми здійснювали аналіз розвитку психомоторики.

Проведене нами дослідження засвідчило, що загальна психомоторна активність залучення дорослого до спільної діяльності та спілкування у розумово відсталих дітей значно нижча ($7,3 \pm 0,32$ бала), ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком ($9,2 \pm 0,17$ бала). У цьому порівнянні і надалі експериментальні ефекти різниці між середніми арифметичними очевидні і не потребують статистичних вирішень (розрахунків достовірності різниць між середніми арифметичними).

У вербальних та невербальних компонентах спілкування дитини з однолітками та дорослими спостерігалась єдність моторних, пізнавальних і емоційних виявів психіки. Водночас ми погоджуємось, що «Комунікативно-мовленнєвий розвиток молодшого дошкільника опирається передусім на якості емоційної сфери. Вони не лише забезпечують розуміння і самовизначення партнерських контактів (стани, наміри, бажання, цілі), а й стимулюють вольовий розвиток, адже момент комунікативної зустрічі активізує невербальні (посмішка, погляд, жести, міміка, слова) й мовленнєві способи встановлення контактів, які в свою чергу впливають на рішення дитини щодо подальшої участі в комунікації» [133, с. 29].

Деякі фахівці [106] вважають, що моторна активність дитини досягає свого максимуму до 3-4-х років. Якщо фіксувати загальну кількість та інтенсивність рухів, то з цим можна погодитись. Водночас, звернувшись до психологічного змісту моторних дій, ми приходимо до висновку, що психомоторна активність продовжує зростати і після 3-4 років. Так, основним видом діяльності і переддошкільника, і дошкільника є гра. Проте ігрові психомоторні дії переддошкільника побудовані переважно на маніпуляціях і до певної міри обмежені своїми зовнішніми виявами. Ігрові психомоторні дії молодшого дошкільника з нормальним онтогенезом, що знаходяться і розвиваються в структурі сюжетно-рольової гри, з одного боку, потребують якісно вищого змісту моторики, що забезпечує зв'язок дитини з навколишнім середовищем, а з другого – якісно вищих розумових операцій. Іншими словами – вищого змісту психомоторної активності. В розумово відсталих дітей 3-4-х років формування сюжетно-рольової гри утруднене відповідно до ступеня ушкодженості нервової системи. Середній результат групи за показником застосування психомоторних дій, що входять до структури сюжетно-рольових ігор, – $6,4 \pm 0,29$ бала. У дітей з нормальним психофізичним розвитком цей показник становить $9,5 \pm 0,16$ бала. Різниця між середніми результатами груп – 3,1 бала, що значно більше, ніж різниця між цими групами за показником загальної психомоторної активності залучення дорослого до спільної діяльності та спілкування – відповідно 1,9 бала.

Проведені дослідження дозволяють стверджувати, що у ранньому дошкільному віці продовжує функціонувати наслідування як одна з форм поведінки. Водночас наслідування прикладові, певному зразку в цьому віці набуває нового психологічного змісту: наслідуються не просто рухи, а цілісні дії з їх руховим складом і смисловою структурою, діти оволодівають смислом соціально сформованої людської діяльності. Отримані нами результати підтверджують, що наслідування проходить низку ступенів і змінюється зі зміною провідної діяльності цього віку – сюжетно-рольової гри: спочатку дитина наслідує найбільш відкриті для неї сторони і

характеристики дорослої діяльності, яка моделюється в грі, і тільки поступово починає наслідувати ті сторони поведінки, які дійсно відображають смисл ситуації [159]. У дітей з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності цей процес знову ж таки утруднений.

Збільшення кількості психомоторних дій, якими володіє дитина 3-4-х років, сприяє розвитку її пам'яті та допомагає краще орієнтуватися в навколишньому середовищі. Моторна пам'ять, а також уся поведінка молодшого дошкільника емоційно забарвлена та мимовільна. Водночас поряд з кількісно переважальними багаточисельними мимовільними діями в дитини 3-4-х років з нормальним онтогенезом можуть бути дії, мета яких не повністю збігається з мотивом. Проте це можливо тільки тоді, коли психомоторна дія відносно проста, а мотив близький до мети. Показник спроможності до виконання психомоторних дій, мета яких не повністю збігається з мотивом, у розумово відсталих дітей 4-х років – $5,6 \pm 0,19$ бала, а у їх однолітків з нормальним психофізичним розвитком – $9,1 \pm 0,16$ бала. Різниця сягає 3,5 бала.

Щодо пояснення механізмів формування довільності психомоторних дій дитини то варто також навести думку О.В. Запорожця, що розвиток мовленнєвої регуляції моторних функцій складає центральну проблему фізіології і психології довільних рухів людини. Тільки завдяки слову ці рухи можуть набути того довільного й свідомого характеру, який якісно відрізняє їх від так званих довільних рухів тварин [85]. Додамо, що саме за показниками мовленнєвого розвитку розумово відсталі діти значно поступаються дітям з нормальним психофізичним розвитком.

Спостереження доводять, що слово допомагає згортанню орієнтувальної ланки психомоторної дії. Мовленнєве формулювання узагальнених умов виконання психомоторних завдань сприяє тому, що діти засвоюють сам принцип та узагальнену програму дії, що дозволяє їм застосувати засвоєні узагальнені програми психомоторних дій у нових

ситуаціях, які мають спільні суттєві ознаки з попередніми умовами активності. Водночас дитина з нормальним онтогенезом у молодшому дошкільному віці може тільки сформулювати мету дії, а не чітко уявити кінцевий результат своєї діяльності. Отримані нами результати співпадають з думкою, що «...здебільшого самостійна реалізація поставленої мети пов'язана з труднощами. Часто зовнішні обставини відволікають дитину, перші невдачі змушують її змінити задум чи відмовитись від нього. Готовність малюка взятися за справу, зробити щось самостійно необхідно обов'язково підтримати й допомогти з успіхом її завершити. Це є запорукою майбутньої ініціативності та самостійності. А поки в малюка не розвинена довільна поведінка, йому необхідно допомогти керувати собою» [133, с. 34]. Такої допомоги особливо потребують діти з порушеним онтогенезом. Адже розробка суб'єктно-діяльнісного підходу, започаткованого в психології С.Л. Рубінштейном [167] і продовженого його учнями, дає підстави стверджувати, що однією з найважливіших якостей людини є прагнення бути суб'єктом, творцем власного життя у всіх його виявах, зокрема й психомоторних (діяльність, спілкування, пізнання, споглядання тощо).

Засвоїти психомоторний досвід суспільства в соціально розроблених предметних діях, як доводять спостереження, дитина може через встановлення контактів з дорослими носіями тих чи тих побутових, професійних та інших психомоторних дій. Отже, для розвитку психомоторної активності дитини надзвичайно важливим є уміння спілкуватись. Ми погоджуємось з думкою М.І. Лісної [116], що у дошкільному віці домінують дві форми спілкування: позаситуативно-пізнавальна (до 5 років); позаситуативно-особистісна (6-7 років). Перша розгортається на основі пізнання тих причинно-наслідкових взаємозв'язків між явищами і предметами матеріального світу, які неможливо відобразити тільки за допомогою чуттєвого пізнання. Іншими словами, це певна «теоретична» співпраця дитини з дорослим, у процесі якої обговорюються факти, закономірності та механізми (в доступній формі) навколишнього

світу, що активізує психічну активність. Друга, яку ми розглянемо нижче, має за мету допомогти дитині зрозуміти соціум. Зауважимо, що і спілкування за певних умов може розглядатись як діяльність, це ставить його за важливістю впливу на психічний розвиток дитини в один ряд з діяльністю. Спілкування, як і діяльність, предметне. Предметом виступає дорослий (у нашому експерименті) як носій суспільно-історичного досвіду.

На другому підетапі першого етапу дослідження брали участь дві групи дітей віком 5 років. Першу склали розумово відсталі діти, другу – діти з нормальним психофізичним розвитком відповідно по 37 дітей у кожній групі (по 19 хлопчиків і 18 дівчаток). Упродовж дослідження вивчались такі параметри психомоторної активності: 1) загальна психомоторна активність за залучення дорослого до позаситуативно-пізнавальної форми спілкування; 2) здатність до вибору іграшок відповідно до задуму сюжетно-рольової гри і смислу психомоторних дій; 3) здатність до відтермінування виконання психомоторних дій, які відповідають наміру. Оцінювання здійснювали ті ж експерти за 12-бальною шкалою (табл. 2.2 та рис. 2.2).

Таблиця 2.2

Вияв психомоторної активності (у балах) у розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5 років

Показники, що досліджувались	Середні результати групи (M±m)		Різниця
	розумово відсталі діти, n=37	діти з нормальним психофізичним розвитком n=37	
Загальна психомоторна активність залучення дорослого до позаситуативно-пізнавальної форми спілкування	7,1±0,28	8,9±0,15	1,8
Спроможність вибрати іграшку відповідно до задуму сюжетно-рольової гри і смислу психомоторних дій	6,6±0,28	9,4±0,15	2,8
Спроможність відкласти у часі виконання психомоторних дій, які відповідають наміру	5,3±0,17	8,2±0,20	2,9

Аналіз таблиці 2.2 виявив, що у розумово відсталих дітей розглянуті вище дві форми спілкування не набирають такого розгорнутого змісту, як у

дітей з нормальним психофізичним розвитком. Загальна психомоторна активність залучення дорослого до позаситуативно-пізнавальної форми спілкування у розумово відсталих дітей 5 років становить $7,1 \pm 0,28$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $8,9 \pm 0,15$ бала. Різниця між середніми показниками груп – 1,8 бала. Ступінь розгорнутості спілкування має враховуватись у діагностиці психомоторного розвитку, а формування спроможності до досліджуваної форми спілкування сприятиме здійсненню відповідної корекції.

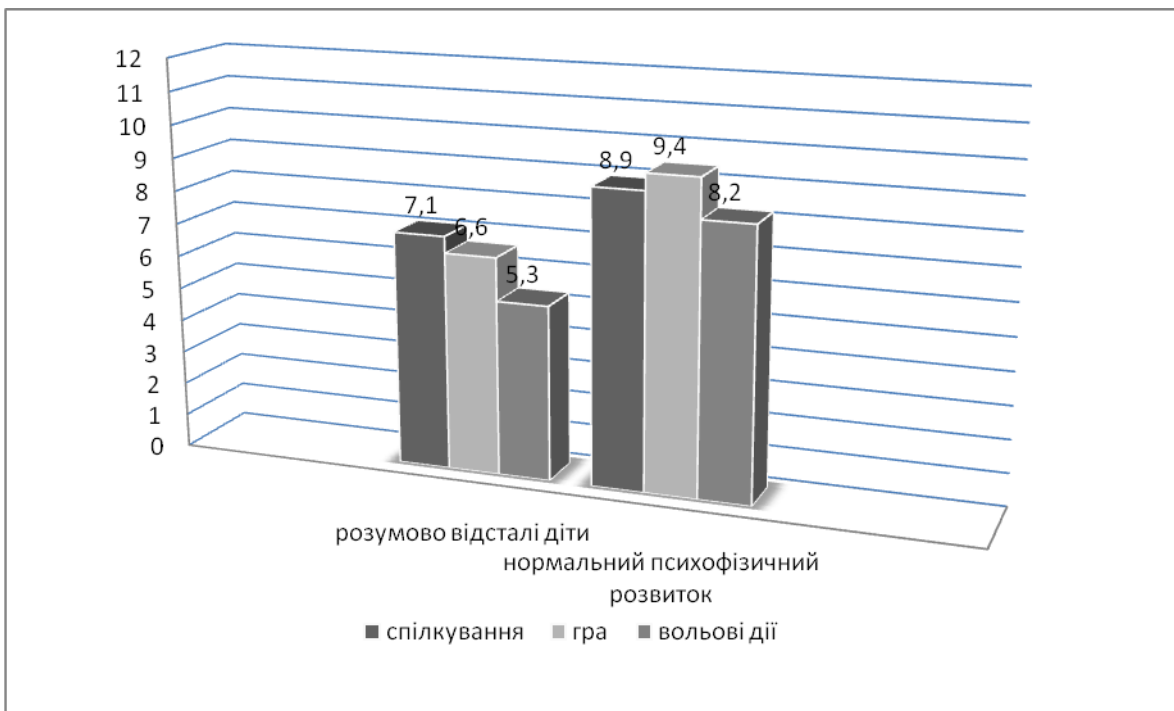


Рис. 2.2. Порівняння показників психомоторної активності розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5 років (у балах)

Досліджуючи спроможність розумово відсталих дітей у віці 5 років до вибору іграшки, ми звертали увагу на такі аспекти: Чи здатні вони погоджувати свої дії з іншими дітьми? Чи можуть вони правильно обирати іграшки відповідно до самостійно створеного задуму гри? Чи можуть діти дотримуватись найпростіших правил спільної гри? Чи можуть діти виражати та задовольняти ігрові інтереси?

Відповіді на усі ці та інші аналогічні запитання є своєрідною діагностикою загального психомоторного розвитку, а навчання дітей відповідним функціональним ігровим можливостям – це своєрідна корекція.

За результатами, засвідченими на рис. 2.2, вияв психомоторної активності за показником спроможності до вибору іграшок відповідно до задуму сюжетно-рольової гри і смислу психомоторних дій у розумово відсталих дітей 5 років дорівнював $6,6 \pm 0,28$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $9,4 \pm 0,15$ бала. Різниця між середніми арифметичними показниками груп – 2,8 бала.

На ґрунті індивідуально можливого оволодіння соціально-історичним досвідом у дітей формується вольова сфера. Досліджуючи вольову сферу дитини, ми виходили з того, що людина мусить навчатися покірності шляхом самоволодіння. Не на слухняності й намірі будується самоволодіння, а навпаки – на самоволодінні виникає поведінка і намір. Аналогічні зміни, які нам відомі з педагогіки волі, необхідні для основної проблеми психології волі [54, с. 119].

Вияв психомоторної активності за показником здатності до відкладання у часі виконання психомоторних дій, які відповідають наміру, у розумово відсталих дітей 5 років дорівнював $5,3 \pm 0,17$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $8,2 \pm 0,20$ бала. Різниця між середніми показниками груп – 2,9 бала.

Отримані нами результати підтримують думку І.Д. Беха, що суттєвою виступає потреба сформувати такий спосіб поведінки, який би визначився усвідомленням соціальної значущості і внутрішньої необхідності для суб'єкта, а не зовнішніми санкціями – як позитивними, так і негативними для нього. «Тому найбільш вагомим для психології волі є перетворення соціальних, і насамперед моральних вимог, у певні мотиви, якості особистості, що визначають її вчинки» [29, с. 9-10].

Наші дослідження доводять, що ступінь самоволодіння упродовж психофізичної активності на основі моральних мотивів є також важливим

критерієм рівня психомоторного розвитку дитини. У 4-5 років діти, маючи сформовані з бажань наміри, ще неспроможні відкласти у часі виконання тих чи тих психомоторних дій, що відповідають наміру. До того ж вони не можуть належно обдумати, які шляхи і засоби реалізації наміру застосувати. Проте у дітей цієї вікової групи поступово і поки що в примітивній формі зростає здатність до вияву вольових зусиль, спрямованих не тільки на стимуляцію активності, але й на її гальмування. І в цьому віці важливо стимулювати формування і здійснювати корекцію волі.

Спостереження за розумово відсталими дітьми цієї вікової групи засвідчують, що окремі з них, які за рівнем фізичної підготовленості не поступаються дітям з нормальним психофізичним розвитком, за рівнем розвитку здатності до вольових зусиль значно відстають від них.

На третьому підетапі першого етапу дослідження брали участь розумово відсталі діти та діти з нормальним психофізичним розвитком віком 6-7 років (по 42 дитини: по 21 хлопчику і по 21 дівчинці в кожній групі). У всіх досліджуваних вивчались особливості психомоторної активності за такими параметрами: 1) загальна психомоторна активність залучення дорослого до позаситуативно-особистісної форми спілкування; 2) здатність дотримуватись найпростіших правил спільної сюжетно-рольової гри з психомоторними діями; 3) спроможність до попереднього обдумування шляхів і засобів реалізації наміру в психомоторних діях. Оцінювання здійснювали ті ж експерти за 12-бальною шкалою (табл. 2.3 та рис. 2.3).

Аналізуючи розвиток психомоторної активності дітей зі стійкими інтелектуальними порушеннями, ми виходили з того, що психіка формується в дійових зв'язках з навколишнім світом. У інтеріоризації предметних дій, діяльності та спілкуванні з дорослим дитина засвоює, як вказував Л.С. Виготський, знаково-символічні, соціальні структури і засоби людської активності. Та й саму психіку Л.С. Виготський [54; 55] розглядав як особливий вид діяльності.

Таблиця 2.3

Вияв психомоторної активності (у балах) розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років

Показники, що досліджувались	Середні результати групи (M±m)		Різниця
	розумово відсталі діти, n=42	діти з нормальним психофізичним розвитком n=42	
Загальна психомоторна активність залучення дорослого до позаситуативно-особистісної форми спілкування	7,4±0,23	9,5±0,16	2,1
Спроможність дотримувались найпростіших правил сюжетно-рольової гри з психомоторними діями	6,2±0,22	9,5±0,15	3,3
Спроможність до попереднього обдумування шляхів і засобів реалізації наміру в психомоторних діях	5,4±0,15	9,3±0,16	3,9

Психіка виникає з практичної, тобто моторної діяльності та виконує в ній функції планування та регулювання. Отримані нами результати підтверджують це своєрідне «привласнення» вищих психічних функцій, які спочатку існують в соціумі (ззовні) і лише в процесі психомоторної соціальної активності дитини за спілкування з дорослими стають її надбанням (внутрішнім).

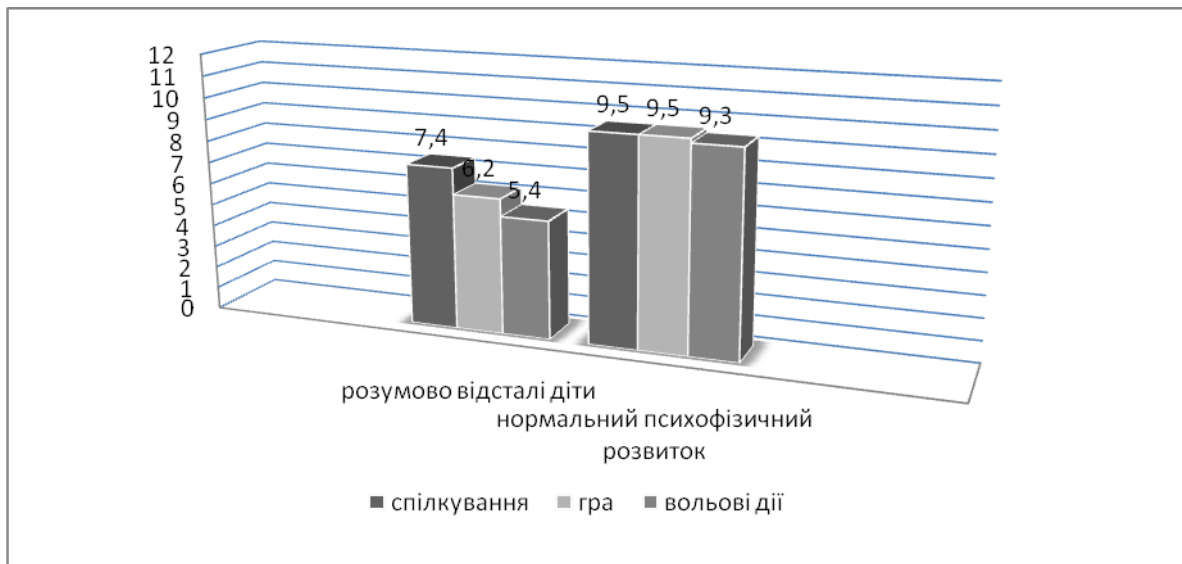


Рис. 2.3. Порівняння показників психомоторної активності розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років (у балах)

Вияв загальної психомоторної активності залучення дорослого до позаситуативно-особистісної форми спілкування у розумово відсталих дітей

6-7 років дорівнював $7,4 \pm 0,23$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $9,5 \pm 0,16$ бала. Різниця між середніми арифметичними показниками груп – 2,1 бала.

Отже, завдання педагога, який працює з розумово відсталими дітьми в тому, щоб створити умови, які будуть стимулювати соціально зумовлену моторну активність, а відповідно і активність психіки до індивідуально можливого засвоєння суспільно-історичного досвіду, формування можливих психічних функцій.

Зв'язок моторики і психіки та можливість їх взаємовпливу у провідній ігровій діяльності дошкільників (яку ми вив чали далі) можна пояснити з позицій аналізу активності психічного відображення. Досліджуючи її механізми, С.Д. Смірнов підкреслює роль цілісного образу світу, що виступає основою для генерації пізнавальних гіпотез, водночас наголошує, що функціонування образу світу, який виступає активним початком відображення, зумовлюється його діяльнісною та соціальною суттю [177]. Вияв здатності дотримуватись найпростіших правил сюжетно-рольової гри з психомоторними діями у розумово відсталих дітей 6-7 років дорівнював $6,2 \pm 0,22$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $9,5 \pm 0,15$ бала. Різниця між середніми арифметичними показниками груп – 3,3 бала.

М'язова матеріальна чуттєво-практична активність дітей є основою породження образів. А з функціонального погляду образ світу йде попереду діяльності та ініціює і спрямовує її. Зокрема, щодо дотримання сюжетно-рольової гри. Водночас образ не може бути зведений до діяльності. Ми погоджуємося з С.Д. Смірновим, що: «Розуміння образу як моменту руху діяльності дійсно знищує його самоактивність, можливість безпосередньої взаємодії образів... Але якщо активність образів у формі їх безпосередньої взаємодії теоретично неприйнятна, то ініціативний і регулювальний вплив образів на діяльність (перш за все образів-цілей) є модусом їх існування. Саме активне функціонування образів у діяльності, їх вплив на діяльність,

продуктами якої вони самі є, слугує основою для виділення образу в самотійну реальність, що не зводиться до діяльності» [177, с. 165].

Таке трактування отриманих нами результатів дозволяє окреслити підходи і до корекції пізнавальної активності розумово відсталих дітей

Розмірковуючи над суттю пізнавальної активності, С.Д. Смірнов приходять до висновку, що її не можна звести до селективності відображення (селективність може бути забезпечена і пасивними фільтрами). Не полягає вона і в участі моторики в пізнавальних процесах (моторика може носити рефлекторний характер). Не зводиться активність і до процесу висунення та перевірки гіпотез (цю функцію щодо нав'язаного ззовні стимулу можуть виконувати й автоматичні системи). Автор вважає, що дійсна сутність пізнавальної активності – це спроможність людини будувати образ світу (прогностичну модель) на основі індивідуального та суспільно-історичного досвіду. Така прогностична модель дозволяє безперервно генерувати пізнавальні гіпотези (на всіх рівнях відображення) як в нормі, так і за патології [177, с. 168]. Саме з позицій нашого дослідження важливо пояснити не тільки загальну психомоторну активність суб'єкта, а й пізнавальну складову. А вона будується в процесі психомоторної активності дитини. Вияв спроможності до попереднього обдумування шляхів і засобів реалізації наміру в психомоторних діях у розумово відсталих дітей 6-7 років дорівнював $5,4 \pm 0,15$ бала, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $9,3 \pm 0,16$ бала. Різниця між середніми арифметичними показниками груп – 3,9 бала.

Отримані нами результати співпадають з результатами інших авторів, які підкреслюють, що «Внаслідок формування внутрішніх етичних еталонів поведінка дитини звільняється від безпосередніх ситуативних впливів, імпульсивності та афективності. Розвиваються моральні (почуття обов'язку, власної гідності та ін.), пізнавальні (допитливість, сумнів та ін.), естетичні почуття (ставлення до об'єктів та явищ, які мають для дитини потребо-мотиваційну значущість). Провідні мотиви раннього віку (покарання та

винагорода) підпорядковуюються мотивам соціальним, мотивам етичного змісту» [133, с. 50].

Спостереження показують, що у віці 6-7 років розумово відсталі діти і діти з нормальним психофізичним розвитком значно різняться між собою поведінкою за виникнення перешкод на шляху до реалізації наміру (одні з них вступають у боротьбу, інші відмовляються від боротьби, ще інші не помічають перешкод). Необхідне вольове зусилля і для попереднього обдумування дитиною шляхів і засобів реалізації наміру в психомоторних діях. Що ж до розуміння значення волі для активності дитини, то В.К. Котирло зауважує: «Теоретичне значення вивчення проблеми волі полягає в тому, що воно допоможе глибше зрозуміти людину як саморегульовальну систему, механізми її свідомої активності, спрямованої на зміну і зовнішнього світу, і самої себе, зрозуміти її в саморусі» [104, с. 7].

Спостереження також доводять, що у старшому дошкільному віці у розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком формується ієрархія мотивів, яка базується на бажанні дитини відповідати вимогам дорослого, а потім і власним критеріям оцінки своїх вчинків. Отримані нами результати співпадають з результатами інших дослідників [48; 49].

Безперечно, в обтяжених інтелектуальними вадами дітей цей процес утруднений і більш тривалий, але його корекція можлива.

Затягується в часі й поява такого психологічного феномену, як приховування від інших людей своїх бажань і переживань. Ця втрата безпосередності типова для кризи у дітей 6-7 років з нормальним психофізичним розвитком і означає, що діти вже спроможні в цьому віці контролювати рухи тулуба, кінцівок, обличчя.

Отже, для дослідження психомоторної активності розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком у дошкільному дитинстві необхідно зрозуміти, яких специфічних ознак набувають їх психічні процеси в діяльності та спілкуванні на кожному етапі розвитку.

Основними рушійними силами і умовами розвитку психомоторики поряд із морфофункціональним дозріванням у дітей дошкільного віку в нормі й за патології є їх спілкування з дорослими, гра як основний вид діяльності, довільність у керуванні діями.

Порівнювати вияви психомоторної активності у розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком до 4-х років доцільно за загальною психомоторною активністю залучення дорослого до спільної діяльності та спілкування; здатністю до застосування психомоторних дій, що входять до структури сюжетно-рольових ігор; здатністю до виконання моторних дій, мета яких не повністю збігається з мотивом, в дітей 5-ти років за загальною психомоторною активністю залучення дорослого до позаситуативно-пізнавальної форми спілкування; спроможністю вибрати іграшки відповідно до задуму сюжетно-рольової гри і смислу психомоторних дій; спроможністю відкладати виконання психомоторних дій, які відповідають наміру, а в дітей 6-7 років за загальною психомоторною активністю залучення дорослого до позаситуативно-особистісної форми спілкування; спроможністю дотримуватись найпростіших правил сюжетно-рольової гри з психомоторними діями; спроможністю до попереднього обмірковування шляхів і засобів реалізації наміру в психомоторних діях.

Ми виявили, що у розумово відсталих дітей вияв психомоторної активності на всіх етапах дошкільного дитинства і за всіма досліджуваними показниками нижчий, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком, що разом з морфофункціональними порушеннями зумовлює їх відставання в психомоторному розвитку.

2.2. Порівняння особливостей психомоторики в природних діях у розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком

Щодо розвитку психіки дитини Г.С. Костюк [101; 102] зауважив, що однією з основних проблем цього процесу є внутрішня суперечність між

психофізичними можливостями дитини як суб'єкта активності та формами діяльності й спілкування, що сформувалися раніше. Отже, ці суперечності виступають дієвим джерелом активності дитини саме тому, що вони із зовнішніх стали внутрішніми. Результатом розв'язання суперечностей є утворення нових якостей психіки, форм поведінки, діяльності та спілкування, відтак їх формування сприяє подальшому розвитку психомоторики дітей. Водночас в розвитку психіки дітей, як вказує В.О. Запорожець [85], існує проблема мотивів саморуху, «спонтанності».

Отже, основою психофізіологічного розвитку дітей дошкільного віку є психомоторна активність, яка розгортається на ґрунті генетично зумовлених особливостей організму та соціальних умов життєдіяльності. Динаміка психомоторного розвитку в онтогенезі є складним багатоплановим, багаторівневим та гетерохронним процесом, а її дослідження актуальним науковим завданням для загальної та спеціальної психології.

Проведені раніше та сучасні наукові дослідження дозволяють стверджувати, що життя дитини – це безперервний процес розвитку та включення все нових і нових функціональних систем [102; 106; 110; 132; 168; 195]. Для психофізичного розвитку суб'єкта, як уже зазначалося, характерна нерівномірність, хвилеподібність, гетерохронізм. Ці особливості розвитку генетично зумовлені. Проте науковці не заперечують і певного впливу факторів природного і соціального характеру на психофізичний розвиток дитини [52; 53].

Свої специфічні вікові особливості має і процес вияву психомоторики у природних діях, який набуває своєрідних форм у розумово відсталих дітей. Саме цей аспект у дітей дошкільного віку вивчений ще не достатньо.

На цьому (другому) етапі дослідження завданням було порівняти особливості вияву психомоторики в бігу, стрибках і метаннях розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком дошкільного віку.

Для розв'язання означеного завдання на першому підетапі другого етапу були створені дві групи досліджуваних дітей 4-х років. У першу групу увійшли розумово відсталі діти, у другу – діти з нормальним психофізичним розвитком (по 34 у кожній, по 17 хлопчиків і дівчаток).

У всіх досліджуваних першої та другої груп вивчались показники: 1) швидкості бігу на 10 м; 2) дальності стрибка у довжину з місця; 3) дальності метання торбинок з піском. Середні результати груп і середні результати трьох кращих показників у кожній групі представлені в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Результати емпіричного дослідження психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4-х років в природних діях

Показники, одиниці вимірювання	Середні результати групи (M±m)		Різниця	Середні результати трьох кращих показників (M±m)		Різниця
	розумово відсталі діти, n=34	діти з нормальним психофізичним розвитком, n=34		розумово відсталі діти	діти з нормальним психофізичним розвитком	
Біг 10 м на швидкість(с)	4,1±0,07	3,6±0,04	0,5	3,5±0,07	3,4±0,07	0,1
Стрибки у довжину з місця на дальність см)	63±2,08	76±0,86	13	82±2,05	84±3,42	2
Метання торбинок з піском на дальність (м)	4,72±0,18	5,31±0,07	0,59	6,17±0,09	6,21±0,08	0,04

У досліджуваних розумово відсталих дітей 4-х років результати з бігу 10 м на швидкість різні й сильно розрізняються – від 4,9-5,2 до 3,5-3,6 с. Кращі показники є нормою (свідчать про добру рухову підготовленість) і для дітей з нормальним психофізичним розвитком. Відповідно результати в стрибках у довжину з місця коливаються з 30-40 до 70-80 см, а в метанні торбинок з піском на дальність – з 3-4 до 5-6 м.

У дітей з нормальним психофізичним розвитком таких значних коливань у результатах не спостерігається. Водночас результати трьох кращих показників у першій та другій групах близькі за своїми величинами у всіх діях.

У молодшому дошкільному віці продовжується анатомо-фізіологічне дозрівання організму дітей. Завершується зростання потиличних кісток, набуває своєї форми скронева кістка черепа. З ростом скелета збільшується довжина м'язів, зростає їх діаметр. Останній параметр у 3-4 роки у 2-2,5 разів перевищує аналогічні показники новонародженого. Довжина і товщина м'язових волокон зростає за рахунок фібрилізації. До 4-х років дозрівають і центри керування простими психомоторними діями, розташовані в четвертому полі ядра моторної зони кори головного мозку. Це дає можливість дітям 4-х років ефективно виконувати таку природну дію, як біг (рис.2.4).

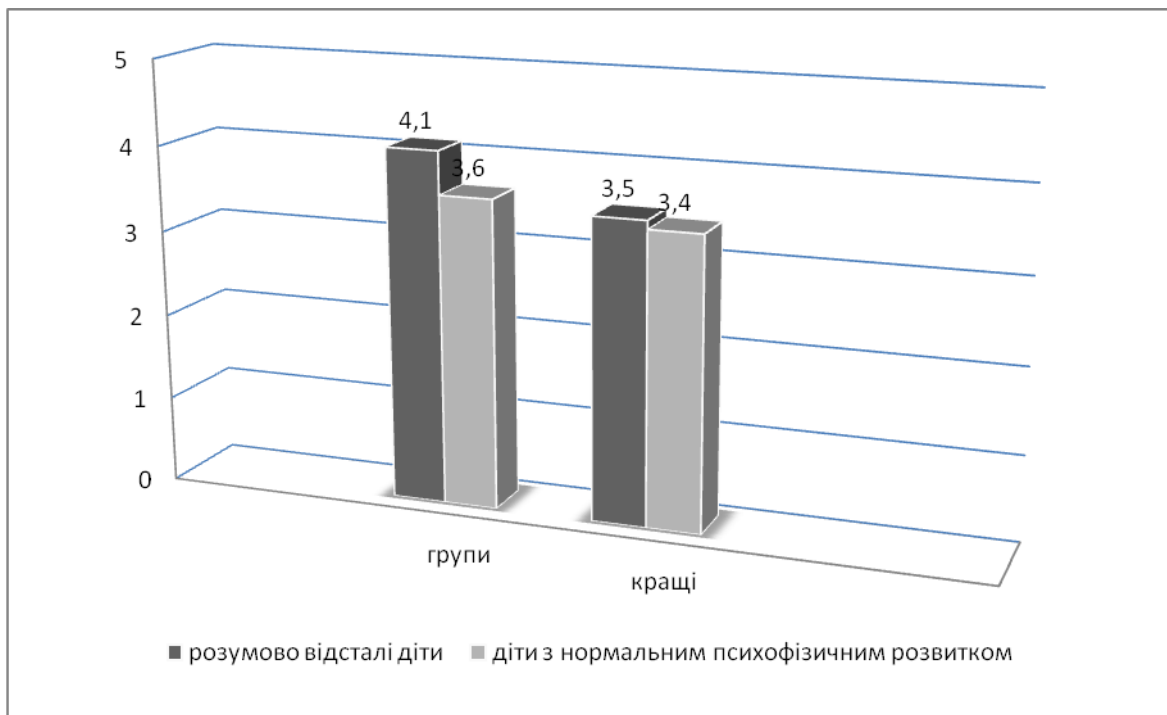


Рис. 2.4. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4-х років у вправі біг 10 м на швидкість (с)

Середні результати групи розумово відсталих дітей у вправі біг на 10 м на швидкість – $4,1 \pm 0,07$ с, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $3,6 \pm 0,04$ с. Різниця між середніми арифметичними показниками груп статистично достовірна $p < 0,001$. Отже, проводити інтенсивну корекцію психомоторного розвитку на цьому етапі онтогенезу дітей вже можливо. Додамо, що на межі переддошкільного і дошкільного віку за темпами зростання маси м'язова тканина випереджає всі інші морфологічні системи. Інтенсивне збільшення маси м'язів супроводжується підвищенням темпів морфологічного формування їх інерваційного апарату. Спостерігається подальша диференціація м'язових тканин, яка забезпечується зростанням швидкості розвитку гістологічної структури їх з'єднувально-тканинних елементів та дозрівання кіркових центрів керування рухами [20; 89; 121]. Це дає можливість дітям 4-х років ефективно виконувати і більш складну природну дію – стрибок у довжину з місця на дальність (рис. 2.5).

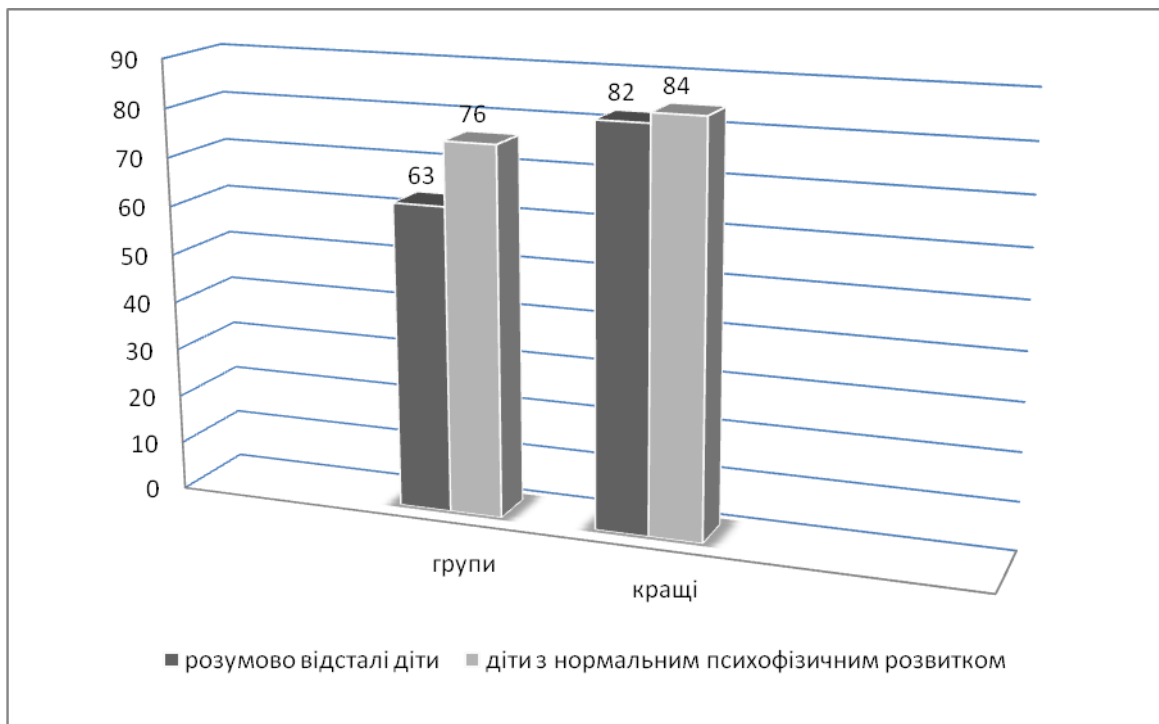


Рис. 2.5. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4-х років у вправі стрибки у довжину з місця на дальність (см)

Середній результат групи розумово відсталих дітей у цій вправі – $63 \pm 2,08$ см, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $76 \pm 0,86$ см. Різниця між середніми арифметичними показниками груп статистично достовірна $p < 0,001$.

Зазначені вище морфофункціональні зміни опорно-рухового апарату пов'язані з особливостями включення різних груп м'язів у психомоторну активність дітей. Залежно від того, які нові рухи, пози, дії засвоюють діти в діяльність включаються різні групи м'язів. Найбільш швидко розвиваються ті групи м'язів, що забезпечують прямостояння і ходьбу. Досить інтенсивно формуються м'язи кисті, а м'язи живота значно поступаються їм. Психомоторний розвиток дітей 4-х років дозволяє їм виконувати і таку природну дію, як метання (рис. 2.6).

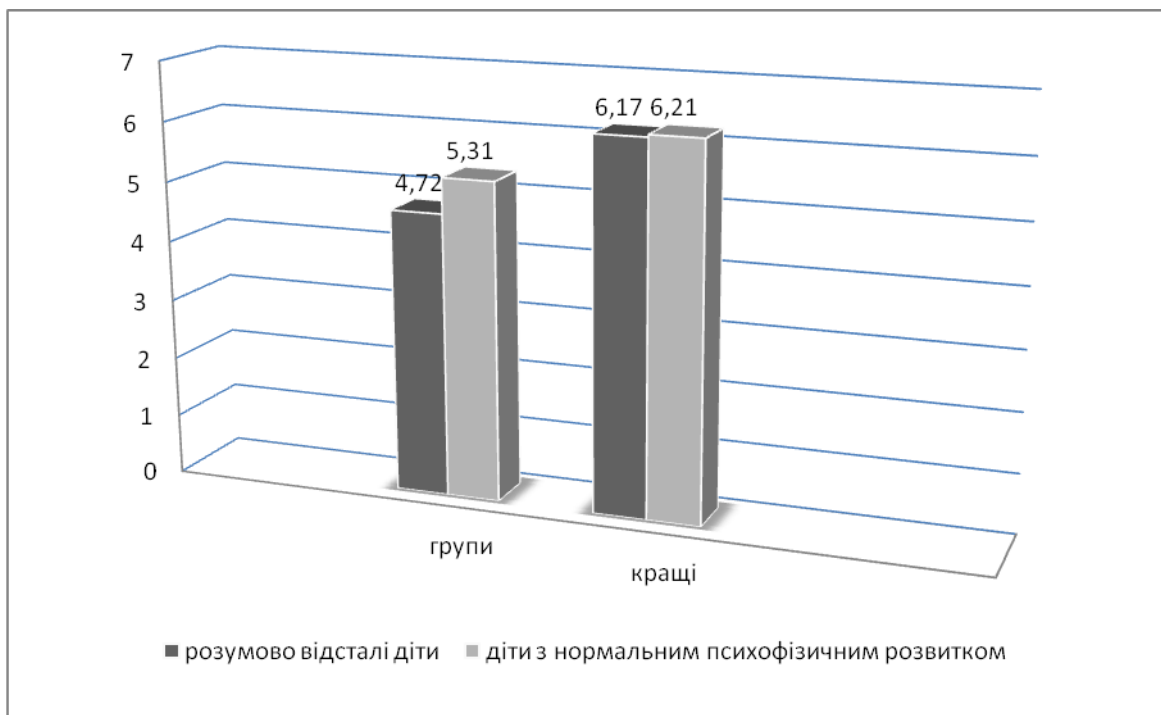


Рис. 2.6. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 4-х років у вправі метання торбинок з піском на дальність (м)

Середній результат групи розумово відсталих дітей у вправі метання торбинок з піском на дальність $4,72 \pm 0,18$ м, а у дітей з нормальним

психофізичним розвитком – $5,31 \pm 0,07$ м. Різниця між середніми арифметичними показниками груп статистично достовірна $p < 0,01$.

Водночас зазначимо, що дозрівання опорно-рухового апарату виступає тільки необхідною умовою психомоторного розвитку дитини. Окремо взяте морфофункціональне дозрівання не забезпечує появи багатьох нових утворень психомоторики, які формуються тільки у спільній діяльності дітей з дорослими.

Середні результати трьох кращих показників з групи розумово відсталих дітей 4-х років у вправі біг 10 м на швидкість – $3,5 \pm 0,07$ с, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $3,4 \pm 0,07$ с. Різниця між середніми арифметичними трьох кращих результатів з групи розумово відсталих дітей і групи дітей з нормальним психофізичним розвитком статистично недостовірна $p > 0,05$.

Середні результати трьох кращих показників з групи розумово відсталих дітей 4-х років у вправі стрибок у довжину з місця на дальність – $82 \pm 2,05$ см, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $84 \pm 3,42$ см. Різниця між середніми арифметичними трьох кращих результатів з групи розумово відсталих дітей і групи дітей з нормальним психофізичним розвитком статистично недостовірна $p > 0,05$.

Середні результати трьох кращих показників з групи розумово відсталих дітей 4-х років у вправі метання торбинок з піском на дальність – $6,17 \pm 0,09$ м, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $6,21 \pm 0,08$ м. Різниця між середніми арифметичними досліджуваних показників також статистично не достовірна $p > 0,05$.

Проведені нами спостереження доводять, що у розумово відсталих дітей, які краще налагоджують комунікативні контакти з дорослими, психомоторний розвиток проходить з меншими втратами (за умов приблизно однакових ушкоджень центральної нервової системи).

Дослідження психомоторики розумово відсталих дітей показує, що на всіх ступенях розумової відсталості спостерігається певна координаційна

ригідність. Дітям з психомоторною недорозвиненістю важко відійти від координаційних механізмів, які вони засвоїли раніше. Нагадаємо, що О.В. Запорожець [87] розглядав психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність, а отже, патологія розвитку дітей-олігофренів – це не патологія моторики чи психіки як окремих феноменологічних субстанцій, а патологія цілісної психомоторики як функціонального органу. Ця патологія орієнтувально-дослідницьких можливостей розумово відсталих дітей заважає їм змінити зміст своїх дій навіть тоді, коли рухи стають недоцільними, а отже, і удосконалюватись у виконанні психомоторних дій.

Збільшити координаційну лабільність збережених психомоторних функцій можна лише через виконання різноманітних фізичних вправ у змінних умовах, починаючи з раннього дитинства. Така штучно створена варіативність просторових, часових, динамічних та топологічних характеристик дій, як доводять спостереження, буде стимулювати орієнтувально-дослідницьку активність дітей. Особливо корисними для корекції їхнього психомоторного розвитку можуть бути варіації смислових завдань дій.

І все ж застосування фізичних вправ не має за мету досягти повного відновлення втрачених м'язових відчуттів у дітей з органічними порушеннями пізнавальної діяльності, але вони можуть і повинні допомогти дітям збільшити їх можливості з регуляції тону м'язових напружень шляхом розвитку збереженої пропріоцептивної чутливості та її включення в керування діями.

На другому підетапі другого етапу ми також створили дві групи досліджуваних дітей 5-и років. До першої групи увійшли розумово відсталі діти (37 дітей), до другої – 37 дітей з нормальним психофізичним розвитком (у кожній групі по 14 хлопчиків і 13 дівчаток).

У всіх досліджуваних першої та другої груп вивчались ті ж показники, що і у дітей 4-х років. Середні результати в кожній з груп та трьох кращих показників представлені в табл. 2.5.

У дітей 5-и років з вродженими або рано набутими стійкими вадами інтелекту результати з бігу 10 м на швидкість також значно різняться – від 4,5-4,8 до 3,2-3,3 с. Результати в стрибках в довжину з місця відповідно коливаються з 40-50 до 80-90 см, а в метанні торбинок з піском на дальність – з 3-4 до 6-8 м.

Таблиця 2.5

Результати емпіричного дослідження психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5-и років в природних діях

Показники, одиниці вимірювання	Середні результати групи (M±m)		Різниця	Середні результати трьох кращих показників (M±m)		Різниця
	розумово відсталі діти, n=37	діти з нормальним психофізичним розвитком, n=37		розумово відсталі діти	діти з нормальним психофізичним розвитком	
Біг 10 м на швидкість (с)	3,9±0,07	3,3±0,04	0,6	3,1±0,03	3,1±0,07	0,0
Стрибки у довжину з місця на дальність(см)	69±1,97	84±0,85	15	93±1,71	94±1,71	1
Метання торбинок з піском на дальність (м)	5,48±0,16	7,31±0,08	1,83	8,00±0,09	8,10±0,10	0,1

У дітей з нормальним психофізичним розвитком таких великих коливань у результатах не спостерігається, а середні результати трьох кращих показників у першій та другій групах за своїми величинами близькі у всіх діях.

Основою покращення фізичної підготовленості дітей є їх морфологічний розвиток. Його можна охарактеризувати як шлях до збільшення маси мозку та його функціональних можливостей (інтенсивно формуються борозни і звивини, підсилюється регулювальна роль кори, зростає швидкість утворення умовних зв'язків), маси м'язів та їх функціональних можливостей (за дошкільний період товщина м'язових

волокон збільшується втричі, гістологічна структура з'єднувально-тканинних елементів м'язів має пришвидшений розвиток), до окостеніння хребта і його гармонійності (відділи хребта ростуть рівномірно, практично у всіх кістках кисті з'являється окостеніння). Все це дає можливість дітям 5-и років ще ефективніше виконувати природну дію – біг (рис.2.7).

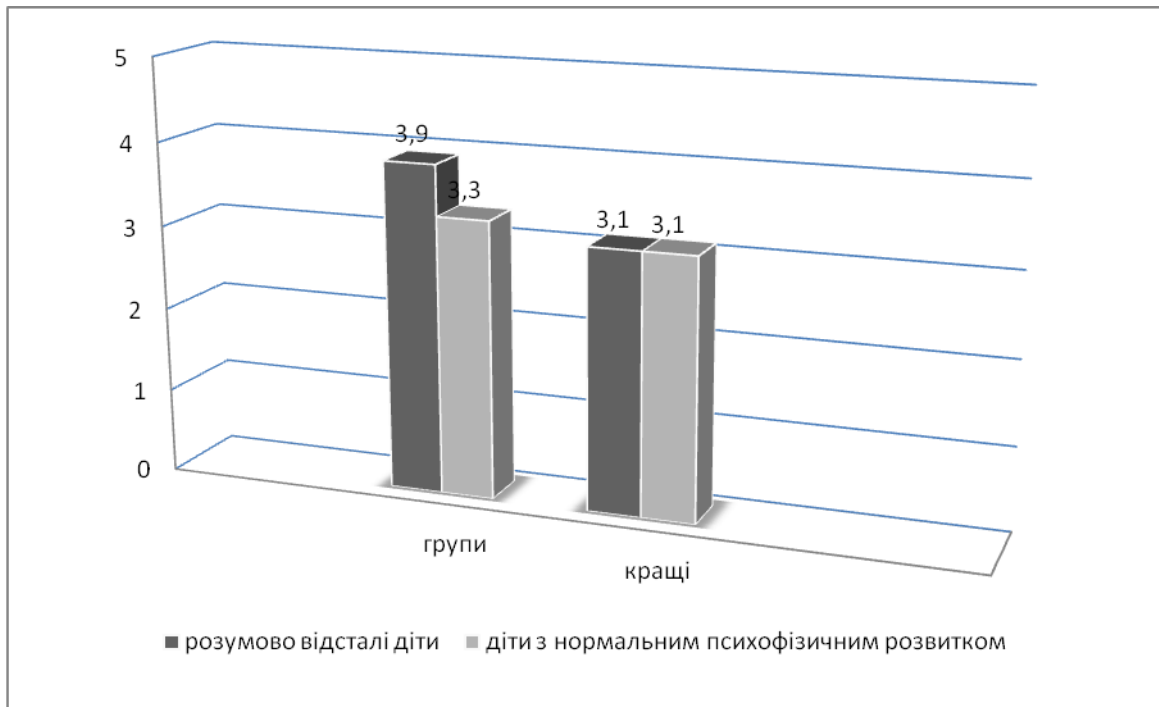


Рис. 2.7. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5 років у вправі біг 10 м на швидкість (с)

Середні результати групи розумово відсталих дітей у вправі біг 10 м на швидкість $3,9 \pm 0,07$ с, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $3,3 \pm 0,04$ с. Різниця між середніми арифметичними показниками груп статистично достовірна $p < 0,001$.

Морфофункціональний та психічний розвиток дають дітям нові можливості для виконання основної їхньої діяльності – гри. Одразу підкреслимо, що гра є цілісною формою діяльності і, як зазначав Д.Б. Ельконін [199], її недоцільно розчленувати на ті окремі здібності, що її забезпечують. Гра не має втрачати своєї якісної своєрідності. Одиницею ігрової діяльності автор визнавав роль і органічно пов'язану з нею дію, які в

дошкільному віці переважно психомоторні і безперечно соціальні. Значна кількість рухливих ігор включають в себе різноманітні стрибки. Результати емпіричного дослідження можливостей дітей 5-и років у вправі стрибок у довжину з місця на дальність свідчать, що розумово відсталі діти ($69 \pm 1,97$ см) значно поступаються за цим показником дітям з нормальним психофізичним розвитком ($84 \pm 0,85$ см). Різниця між середніми арифметичними показниками груп статистично достовірна $p < 0,001$ (рис. 2.8).

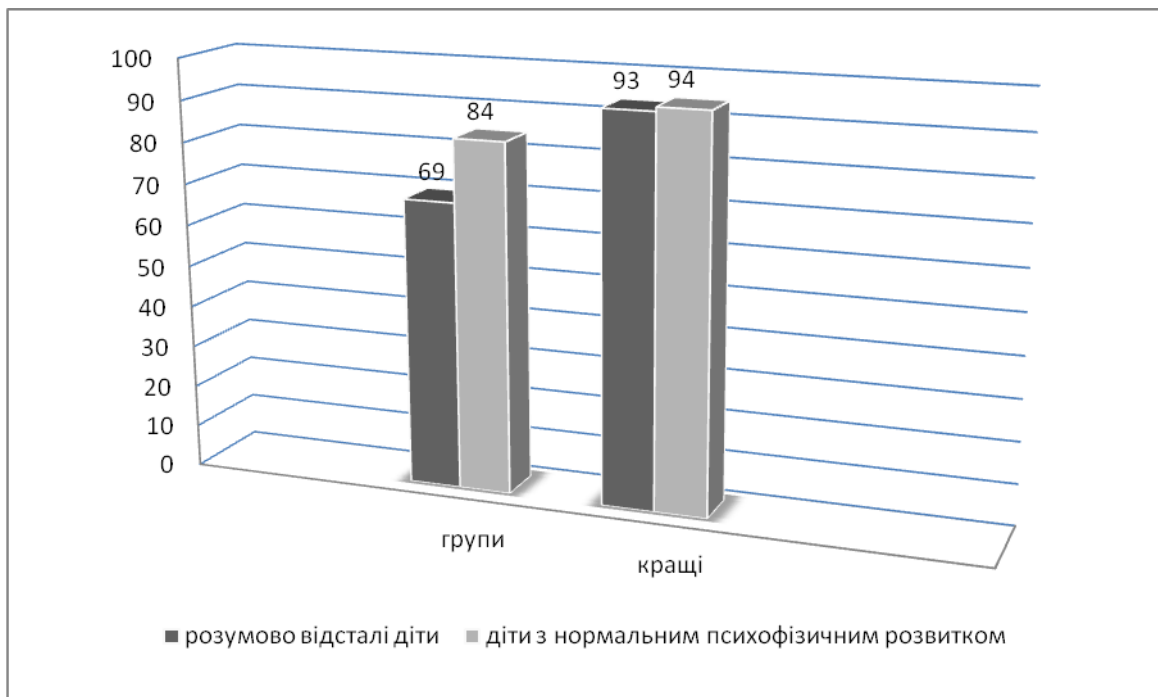


Рис. 2.8. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5-и років у вправі стрибки у довжину з місця на дальність (см)

Додамо також, що психомоторну дію як систему не можна ототожнювати з її складовими (м'язовими рухами, реакціями, операціями). Автором цілісної психомоторної дії є цілісний суб'єкт. Жива дія дитини – це не реакція, а акція. Тому психомоторика зумовлює не окремі реакції, а цілісний розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування. Зокрема, від цілісного психомоторного розвитку дитини залежать її результати в таких природних балістичних діях, як метання. Середній результат групи розумово

відсталих дітей 5-и років у вправі метання торбинок з піском на дальність – $5,4 \pm 0,16$ м, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $7,31 \pm 0,08$ м. Різниця між середніми результатами статистично достовірна $p < 0,001$ (рис. 2.9).

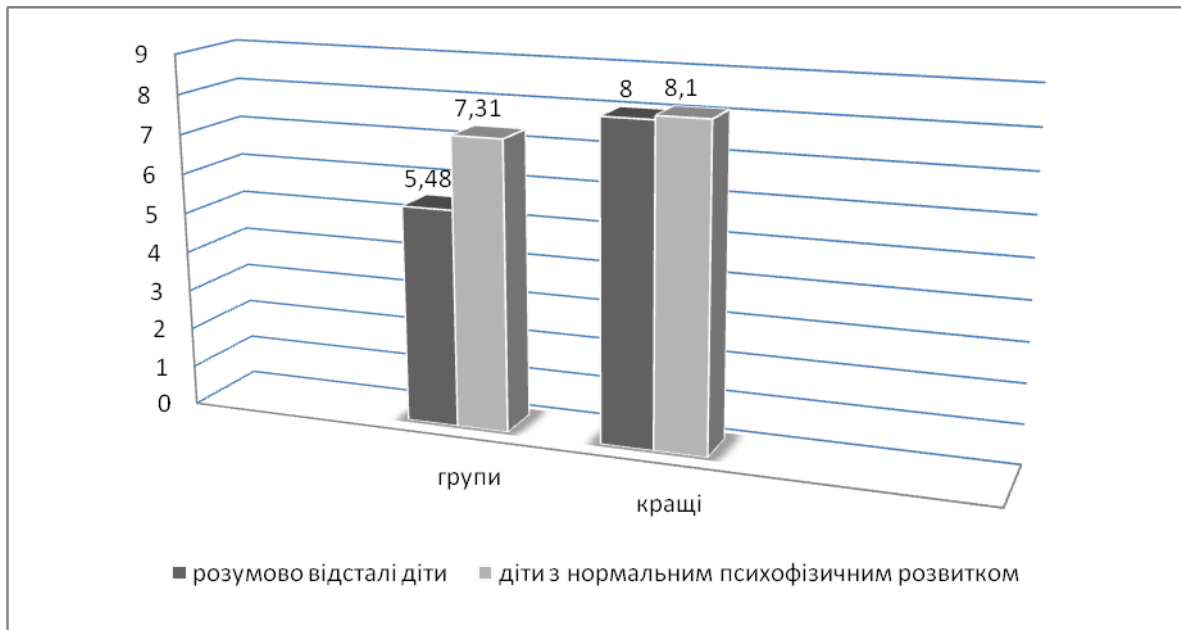


Рис. 2.9. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 5-и років у вправі метання торбинок з піском на дальність (м)

Психомоторні можливості значною мірою визначають особливості засвоєння розумово відсталими дітьми культурно-історичного досвіду і становлення їх особистості. Формування у цих дітей психомоторних дій самообслуговування і фізичної культури виступає тим ґрунтом, на основі якого розгортається процес їх психічного розвитку, соціалізації та майбутньої посильної трудової діяльності. Емпірично отримані нами результати доводять, що за рівнем психомоторного розвитку розумово відсталі діти можуть не поступатися дітям з нормальним психофізичним розвитком. Так, середні результати трьох кращих з обстежуваних груп у вправі біг 10 м на швидкість дорівнювали відповідно $3,1 \pm 0,07$ с і $3,1 \pm 0,07$ с.

Формування в розумово відсталих дітей дошкільного віку інтелектуальної сфери нерозривно пов'язане з їх руховими можливостями. За

допомогою виконання посильних фізичних вправ можуть бути оптимізовані взаємопов'язані процеси навчання, виховання і корекційного розвитку в цілісній спеціальній освіті розумово відсталих дітей.

До того ж, як вже неодноразово доводилось у групах розумово відсталих дітей є досліджувані, які за рівнем психомоторної підготовленості не поступаються дітям з нормальним психофізичним розвитком. Наприклад, у трьох кращих дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності середній результат у вправі стрибки у довжину з місця на дальність – $93 \pm 1,71$ см, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $94 \pm 1,71$ см.

Доведений нами факт, що розумово відсталі діти можуть за рівнем психомоторної підготовленості не поступатися дітям з нормальним психофізичним розвитком, свідчить про можливість застосування обхідних шляхів для формування нових психологічних механізмів керування діяльністю і спілкуванням розумово відсталих дітей. Наприклад, керування дією метання торбинок з піском на дальність у трьох кращих розумово відсталих дітей 5 років практично не поступається ефективності керування цією дією у трьох кращих дітей з нормальним психофізичним розвитком. Середні результати відповідно $8,00 \pm 0,09$ м і $8,10 \pm 0,10$ м. Отже, здатність психіки до компенсації певних своїх функцій є основою корекції психомоторики розумово відсталих дітей.

Проведені нами дослідження доводять, що існує взаємозв'язок між психомоторними та інтелектуальними можливостями дітей. Пояснюється це тим, що оволодіння новими психомоторними діями відбувається на основі орієнтувальної активності. Такі орієнтувальні компоненти діяльності, за О.В. Запорожцем [86], забезпечують створення у дітей адекватних уявлень про предметний світ. Ці рухи виконують функцію своєрідного «моделювання», «уподібнення», «обстеження» предметів. Наші дослідження переконують, що вади рухів є характерними ознаками більшості дітей з вродженими або рано набутими формами стійкого органічного порушення

пізнавальної діяльності. Розв'язуючи різноманітні психомоторні завдання, такі діти не можуть виявити належну координацію рухів і спритність, їх постава порушена, а рухи незграбні. Спостереження показують, що навіть у тих розумово відсталих дітей легкого ступеня складності дефекту, які загалом за розвитком психомоторики і за координаційними характеристиками не поступаються своїм здоровим одноліткам, спостерігаються недостатні вольові вияви подолання м'язової втоми, яка зростає, спостерігається погана перебудова психомоторних координацій в умовах зміни смислових завдань.

На третьому підетапі другого етапу дослідження ми також створили дві групи обстежуваних дітей 6-7 років. У першу групу ввійшли розумово відсталі діти, у другу – діти з нормальним психофізичним розвитком. У кожній групі по 42 дитини (21 хлопчику і 21 дівчинці).

У всіх досліджуваних першої та другої груп вивчались ті ж показники психомоторики, що і у дітей 5-и років. Середні результати груп і середні результати трьох кращих показників у кожній з груп ми пропонуємо у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Результати емпіричного дослідження психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років в природних діях

Показники, одиниці вимірювання	Середні результати групи (M±m)		Різниця	Середні результати трьох кращих показників (M±m)		Різниця
	розумово відсталі діти, n=42	діти з нормальним психофізичним розвитком, n=42		розумово відсталі діти	діти з нормальним психофізичним розвитком	
Біг 10 м на швидкість (с)	3,6±0,06	3,1±0,04	0,5	2,8±0,07	2,7±0,07	0,1
Стрибки у довжину з місця на дальність(см)	85±1,91	103±0,99	18	109±0,68	110±1,37	1
Метання торбинок з піском на дальність (м)	7,81±0,20	9,13±0,11	1,32	10,21±0,12	10,15±0,12	0,06

У дітей 6-7 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності результати з бігу 10 м на швидкість можуть бути в діапазоні від 4,3-4,6 до 2,9-3,0 с. Відповідно результати стрибків у довжину з місця коливаються від 50-60 до 100-110 см, а в метанні торбинок з піском на дальність – від 4-5 до 9-10 м.

Водночас і в цій віковій групі кращі показники розумово відсталих дітей не поступаються кращим показникам дітей з нормальним психофізичним розвитком. Інші розумово відсталі діти залежно від ступеня і типології ураження рухового аналізатора можуть мати дискоординації, зокрема й такі, що не дають можливість взагалі виконати ту чи ту вправу.

Проведені нами дослідження також доводять, що розумово відсталі діти, які за показниками одного з випробувань входять до трійки кращих і виграють у дітей з нормальним психофізичним розвитком в інших видах випробувань, можуть значно поступатись навіть дітям зі своєї групи.

Середні результати групи розумово відсталих дітей 6-7 років у природній дії біг на 10 м на швидкість – $3,6 \pm 0,06$ с, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $3,1 \pm 0,04$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$ (рис. 2.10).

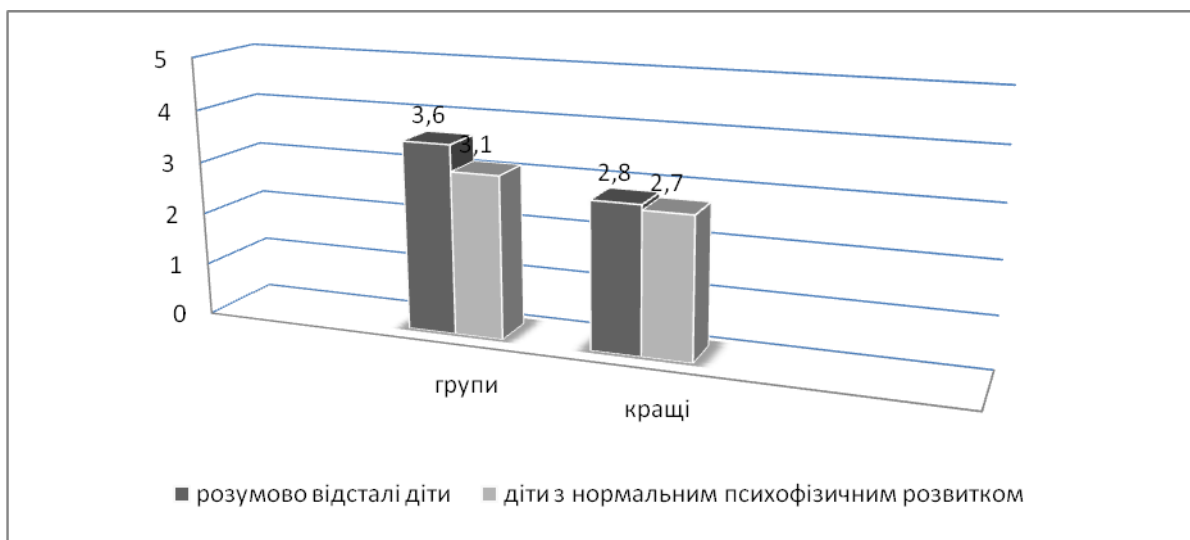


Рис. 2.10. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років у вправі біг 10 м на швидкість (с)

Середній результат трьох кращих показників у розумово відсталих дітей $2,8 \pm 0,07$ с, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $2,7 \pm 0,07$ с. Різниця між цими показниками статистично недостовірна $p > 0,05$.

Досліджуючи психомоторний розвиток ми врахували, що проблема впливу змісту психомоторної активності на нормальний і порушений розвиток дітей є однією з центральних у вітчизняній загальній та спеціальній психології. Відтак важливим завданням є визначення змісту і особливостей психомоторної активності розумово відсталих дітей на кожному з етапів їхнього розвитку. О.М. Леонтьєв зазначав, що психічні процеси дітей на різних ступенях їхнього розвитку мають свій специфічний зміст і характеристики залежно від того, яке місце вони займають у провідних видах діяльності. Тобто для того, щоб зрозуміти рушійні сили розвитку будь-якого психічного процесу, необхідно вивчити мотиви, новий смисл основних видів діяльності для дітей. Важливим також є і вияв різних психомоторних якостей у змісті психомоторної активності, зокрема швидко-силових, які визначаються за результатами, наприклад, стрибка у довжину з місця на дальність. Середній результат групи розумово відсталих дітей 6-7 років з цього показника – $85 \pm 1,91$ см, а групи дітей з нормальним психофізичним розвитком – $103 \pm 0,99$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Середній результат трьох кращих показників у розумово відсталих дітей $109 \pm 0,68$ см, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $110 \pm 1,37$ см. Різниця між цими показниками статистично недостовірна $p > 0,05$ (рис. 2.11).

Аналізуючи взаємозв'язок моторики і психіки в такій балістичній дії, як метання торбинок з піском на дальність, візьмемо до уваги думку В.В. Клименка, що мислення і рух людини злиті в одну, неподільну єдність.

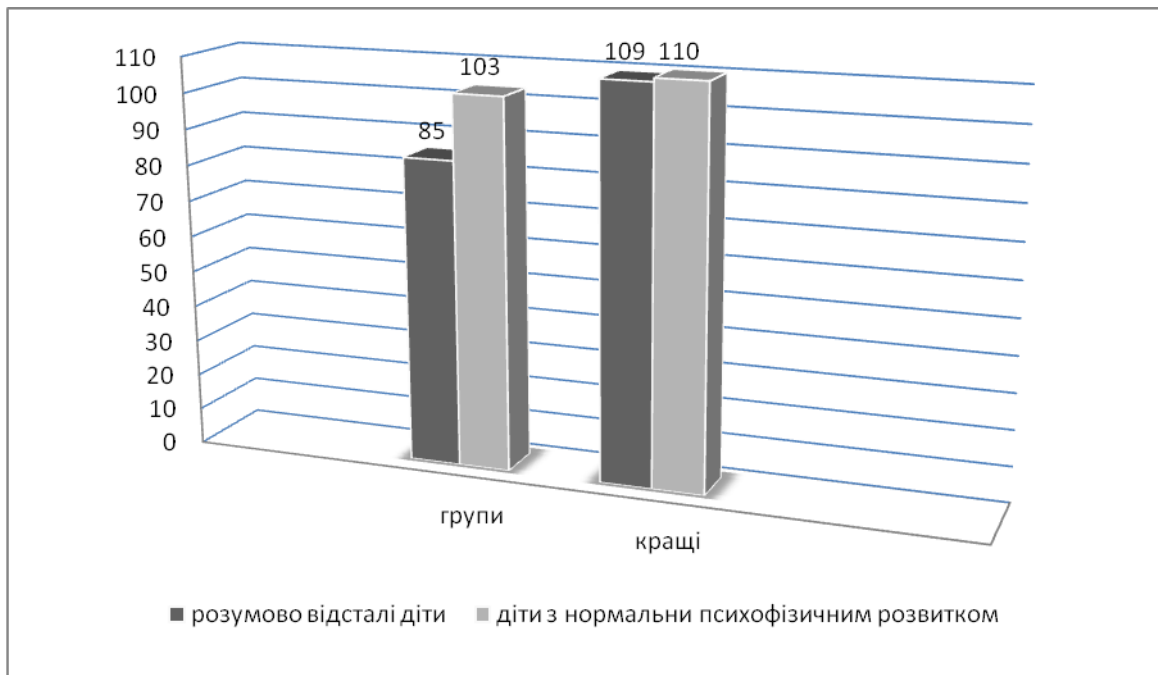


Рис. 2.11. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років у вправі стрибки у довжину з місця на дальність (см)

Отже, в психомоторній активності внутрішньо містяться можливості корекції як моторики, так і психіки.

Середні результати групи розумово відсталих дітей 6-7 років у природній балістичній дії метання торбинок з піском на дальність – $7,81 \pm 0,20$ м, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $9,13 \pm 0,11$ м (рис. 2.12).

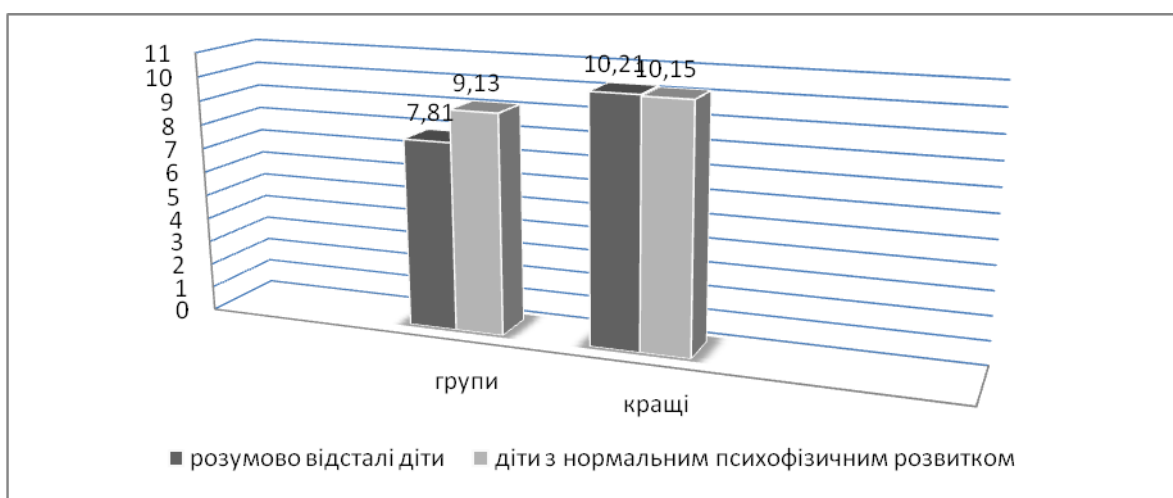


Рис. 2.12. Порівняння показників психомоторики розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком 6-7 років у вправі метання торбинок з піском на дальність (м)

Різниця між досліджуваними середніми арифметичними статистично достовірна – $p < 0,001$. Середній результат трьох кращих показників у розумово відсталих дітей $10,21 \pm 0,12$ м, а у дітей з нормальним психофізичним розвитком – $10,15 \pm 0,12$ м. Тобто, він кращий у розумово відсталих дітей.

Отже, динаміка психомоторного розвитку розумово відсталих дітей і дітей з нормальним психофізичним розвитком у дошкільному дитинстві є складним багатоплановим, багаторівневим і гетерохронним процесом, зумовленим низкою генетичних факторів, індивідуальних функціональних можливостей організму та його порушень, соціальними виховними впливами.

Порівняння вияву психомоторного розвитку в бігу, стрибках і метаннях у розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком дошкільного віку показало, що перші мають значно нижчі середньогрупові показники (різниця між середніми арифметичними статистично достовірна). Ця закономірність характерна для всіх досліджуваних природних дій і виявляється на всіх етапах дошкільного дитинства (різною мірою). Загалом психомоторний розвиток з віком у всіх досліджуваних зростає.

Водночас ми виявили, що на всіх етапах дошкільного дитинства в групах розумово відсталих дітей є такі вихованці, результати яких в бігу, стрибках і метаннях не поступаються кращим результатам їх однолітків з нормальним психофізичним розвитком. Середні результати трьох кращих показників у досліджуваних групах розумово відсталих дітей статистично недостовірно відрізняються від відповідних середніх трьох кращих показників дітей з нормальним психофізичним розвитком (в одному віці). Навіть більше, подеколи спостерігаються випадки, коли у розумово відсталих дітей результати в природних діях кращі, ніж у їх однолітків з нормальним розвитком, що ускладнює визначення причинно-наслідкових зв'язків між порушеннями нервової системи і психомоторним розвитком.

2.3. Емпіричне дослідження психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів

Психомоторика людини як об'єктивація всіх форм психічного відображення в рухах, є складним ієрархічним функціональним утворенням, що розвиває, формує, планує і забезпечує активність суб'єкта [107]. Показники психомоторики, зазвичай, поділяють на групи (нейродинамічні, енергетичні, координаційні та інші) і досліджують їх за допомогою різноманітних методик [195].

Для вивчення психомоторики розумово відсталих дітей найбільше інформативне значення мають координаційні характеристики, що розкривають ступінь узгодженості просторових, часових і динамічних параметрів рухів зі смисловим завданням дій та умовами їх розв'язання. Одразу наголосимо, що практично в кожній моторній дії виявляються нейродинамічні, енергетичні, координаційні та інші особливості суб'єкта психомоторної активності, проте для вивчення кожної з особливостей психомоторики розумово відсталих дітей можна дібрати такі моторні акти, які найкраще передають саме досліджувані феномени [145]. Отже, стратегія і тактика психологічного дослідження координаційних можливостей психомоторики дітей цієї групи вимагає виділення з практично безмежної кількості моторних дій саме релевантних означеному завданню [93]. Це є важливим науковим та практичним завданням.

Водночас аналіз публікацій доводить, що за допомогою звичайних клінічних методик практично складно, а то й неможливо розкрити механізми порушення психомоторики розумово відсталих дітей [42]. Розв'язання цієї проблеми започатковане М.П. Вайзманом, який запропонував визначати ушкоджені зони (недорозвиненість і порушення в роботі), базуючись на теорії рівнів побудови рухів, розробленій М.О. Бернштейном [25; 28]. Останні дослідження доводять, що ця теорія актуальна і для сучасної науки [132; 149], відповідає запитам спеціальної психології та корекційної педагогіки і допомагає упорядкувати вивчення психомоторики [195].

На цьому (третьому) етапі дослідження нашим завдання було виявлення особливостей психомоторного розвитку розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку відповідно до теорії рівнів побудови рухів.

Для розв'язання поставленого завдання була створена група обстежуваних з 42 розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку (21 хлопчик і 21 дівчинка).

Теоретичною основою цього емпіричного дослідження були виділені М.О. Бернштейном, п'ять рівнів організації рухів у центральній нервовій системі (п'ять груп психомоторних завдань), які автор означив літерами латинської абетки А, В, С, D, Е. Оскільки у дошкільному віці не сформоване письмове мовлення, ми з'ясовували можливості психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років на перших чотирьох функціональних утвореннях. Результати емпіричного дослідження психомоторного розвитку дітей на рівні А побудови рухів представлені в табл. 2.7 та на рис. 2.13.

Таблиця 2.7

Результати емпіричного дослідження психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні А побудови рухів (n=42)

Показники, що досліджувались	Рівні психомоторного розвитку		
	низький ($M - >1\delta$)	середній ($M \pm m$) ($M \pm \delta$)	високий ($M + >1\delta$)
Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с)	$\leq 2,05$	$3,89 \pm 0,28$ $3,89 \pm 1,83$	$\geq 5,73$
Розподіл досліджуваних за тривалістю утримання рівноваги на одній нозі (n)	14	20	8
Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с)	$\leq 7,28$	$12,56 \pm 0,81$ $12,56 \pm 5,27$	$\geq 17,84$
Розподіл досліджуваних за тривалістю утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (n)	4	25	13

Досліджувати індивідуально-своєрідні можливості функціонування рівня палеокінетичних регуляцій (або рубро-спинального рівня) розумово відсталих дітей можна за особливостями утримання статичної рівноваги та статичного тремору. За умов збереження можливості зрозуміти суть процедури відтворення і диференціації зусиль у роботі з динамометром

можна застосувати і цю процедуру. Проте наші спостереження доводять, що розумово відсталим дітям дошкільного віку складно працювати з динамометрами і тремометрами (приладами, які вимірюють статичний тремор).

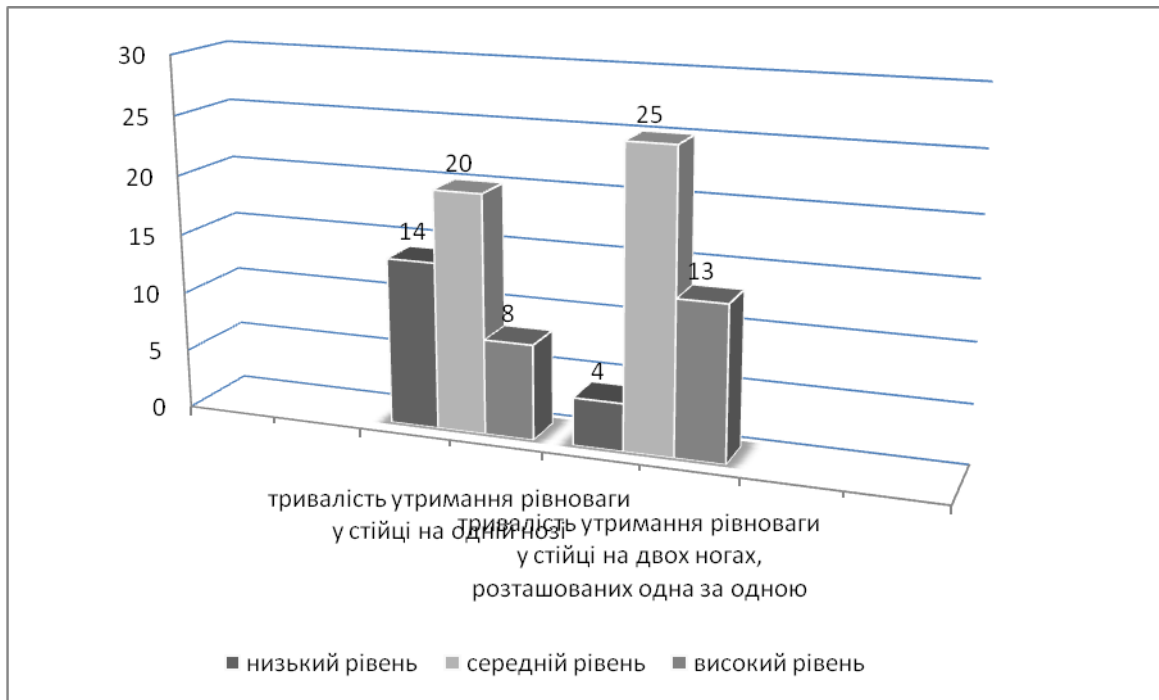


Рис. 2.13. Розподіл розумово відсталих дітей 6-7 років за психомоторним розвитком на рівні А побудови рухів

Отже, найбільш інформативною дією, що дозволяє оцінити психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку на рубро-спинальному рівні є утримання статичної рівноваги. Доцільно застосувати найбільш прості проби, що використовуються в невропатологічній клініці. Ми застосували стояння на одній нозі з витягнутими вперед руками (друга нога зігнута в колінному суглобі і впирається стопою в опорну ногу) та розміщення стоп на одній лінії (носок правої ноги розташовують за п'яткою лівої). Експериментатор за допомогою секундоміра фіксував час збереження досліджуваними цих поз. Водночас і такі прості вправи викликають значні труднощі у деяких розумово відсталих дітей (особливо на висоті). Чим довше зберігає дитина рівновагу, тим кращі її координаційні можливості на рубро-

спинальному рівні. Порушення на рівні А візуально виявляються у загальній скутості рухів та надмірній напруженості м'язів обстежуваних чи навпаки – в надмірній розслабленості м'язів тулуба і кінцівок.

Рівень палеокінетичних регуляцій А – найнижчий. Його функцією є забезпечення тону м'язів і збудливості м'язових груп. Рівень А провідний у таких діях, як збереження пози, ритмічних вібраціях, тремтінні від холоду чи страху. Порушення рівня палеокінетичних регуляцій можуть викликати дистонію, гіпердинамію чи гіподинамію, що спостерігається у осіб зі значними ушкодженнями. Спостереження також показують, що для гіпердинамії цього рівня характерні підвищений тремор спокою, можлива гіпометрія рухів (недоотягування до цілі), каталептоїдність (надмірне за часом збереження пози), ригідна гіпертимія (підвищення пластичного тону). Для гіподинамії цього рівня характерні підвищений інтенціальний тремор (тремтіння в довільних рухах), можлива гіперметрія (перерозгинання суглобів).

Ми виявили, що середній результат групи у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі – $3,89 \pm 0,28$ с, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 1,83$ с. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 20 досліджуваних з 42, у 14 осіб результати гірші ($\leq 2,05$ с), а у 8 обстежуваних кращі ($\geq 5,73$ с). Середні результати групи у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною – $12,56 \pm 0,81$ с, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного – $\pm 5,27$ с. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 25 досліджуваних, у 4 осіб результати гірші ($\leq 7,28$ с), а у 13 обстежуваних – кращі ($\geq 17,84$ с).

Водночас сам М.О. Бернштейн зазначає, що навряд чи можна впевнено знайти у здорової людини бодай один самостійний рух, очолюваний рівнем палеокінетичних регуляцій, як провідним. Ми погоджуємось з автором, що найбільш чисті випадки самостійних виявів цього рівня, безсумнівно фонового це, по-перше, мимовільні рухи тремтіння: тремтіння від холоду,

стукотіння зубами з переляку, здригання тощо, а в сфері довільної моторики – швидкі ритмічні вібраційні рухи за механізмом «рефлекторного кільця»; по-друге – рухи, пов'язані з прийняттям і утримуванням певної пози [25, с. 59] . Отже, утримання певної пози в умовах збереження рівноваги є ефективним шляхом завантаження рівня А і визначення його функціональних можливостей, іншими словами, можливостей розв'язувати відповідні смислові завдання психомоторних дій. Водночас не викликає сумнівів думка М.О. Бернштейна, що до перших також належать найшвидші фортепіанні «vibrato» зі швидкістю 7-8 ударів за секунду, якщо вони здійснені за типом вимушених коливальних рухів; вібрації пальців лівої руки у скрипалів, і віолончелістів; можливо, швидкі автоматизовані просупинації обмахування віялом тощо. Друга група, яку ми вивчали у спостереженнях, найчіткіше має місце тоді, коли рівень А виконує провідну роль в одній з фаз складного ланцюгового моторного акту: наприклад, у фазі польоту стрибка у довжину або висоту, лижного стрибка, стартового стрибка у воду тощо. З характеристик патологічних виявів першої групи, рухи у яких рівень А виступає в дійсно чистому провідному вигляді, повинен бути названим «тремор спокою» паркінсоніків, мимовільний, чітко ритмічний, що протікає за бездоганно вірними синусоїдами [25, с. 59-60].

Наступний таламо-палідарний рівень В або рівень співдружних рухів і стандартних штампів ми досліджували як такий, що забезпечує внутрішню узгодженість роботи десятків і сотень м'язів. Не маючи аферентації з дистантних аналізаторів, цей рівень узгоджує послідовність та тривалість м'язових напружень в схемі тіла. Рівень В провідний у моторних виявах емоцій, пластиці довільних рухів, напівмашинальних жестах. Спостереження засвідчують, що порушення рівня можуть виявлятися в асінергіях, дисінергіях, стереотипіях і гіподинамічних розладах (бідність рухів), може посилюватись також динамічний тремор та імпульсивність дій, розкоординація рухів рук і ніг в процесі локомоцій. Збої на рівні співдружних рухів і стандартних штампів візуально виявляється у відсутності пластичності,

наприклад, у пролізанні через гімнастичний обруч чи у спробах співвіднести свої рухи з музичним супроводом. Проте якщо для оцінки пластики рухів візуальна діагностика залишається чи не єдиним шляхом вивчення психомоторних можливостей дитини на таламо-палідарному рівні, то для функції «штамбування» рухів у просторі та часі можуть бути застосовані об'єктивні методи дослідження – точність вимірювання, відтворення та диференціації простору і часу (без зорового контролю).

Водночас для розумово відсталих дітей дошкільного віку, наприклад, складно застосувати кінематометр Жуковського не тільки для відмірювання, що цілком зрозуміло з огляду на неможливість оперувати числом, але й для відтворення та диференціації амплітуд. Об'єктивну інформацію про індивідуальні можливості координації рухів у схемі тіла в розумово відсталих дітей дошкільного віку ми визначили за допомогою тесту відтворення ходьби на сім і три метри із заплющеними очима, що знімає «прив'язку» рухів до зовнішнього середовища (якщо дитина спроможна ходити із заплющеними очима). Для його проведення відміряли відстань на сім і три метри і відзначали їх двома лініями. Досліджувані спочатку проходили ці сім і три метри з відкритими очима, а потім із закритими очима. Ми просили дітей запам'ятати свої рухи та потім відтворити їх. Експериментатор фіксував величину помилки в сантиметрах (фіксувався і знак помилки відтворення). Чим менша величина помилки, тим кращий психомоторний розвиток досліджуваного на таламо-палідарному рівні В (табл. 2.8, рис. 2.14).

Проведені нами дослідження дозволили стверджувати, що середній результат групи у вправі точність відтворення ходьби на 7 метрів – $28,4 \pm 1,56$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного – $\pm 10,09$ см. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 24 осіб з 42, у 12 досліджуваних результати гірші ($\geq 38,50$ см), а у 6 обстежуваних – кращі ($\leq 18,30$ см).

Результати емпіричного дослідження психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні В побудови рухів (n=42)

Показники, що досліджувались	Рівні психомоторного розвитку		
	низький ($M + >1\delta$)	середній ($M \pm m$) ($M \pm \delta$)	високий ($M - >1\delta$)
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	$\geq 38,50$	$28,4 \pm 1,56$ $28,4 \pm 10,09$	$\leq 18,30$
Розподіл досліджуваних за точністю відтворення ходьби на 7 метрів (n)	12	24	6
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	$\geq 20,77$	$14,8 \pm 0,92$ $14,8 \pm 5,96$	$\leq 8,83$
Розподіл досліджуваних за точністю відтворення ходьби на 3 метри (n)	5	26	11

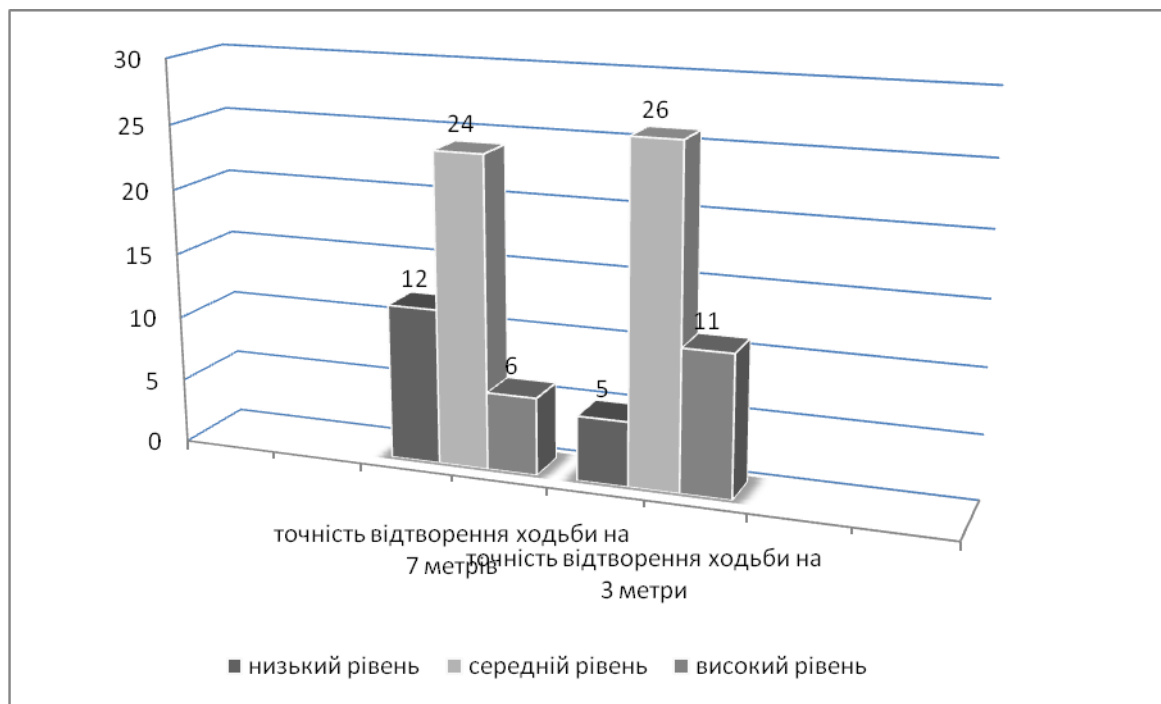


Рис. 2.14. Розподіл розумово відсталих дітей 6-7 років за психомоторним розвитком на рівні В побудови рухів

Отримані результати зумовлені таламо-палідарною системою, вже доволі давно й добре вивченою, закріплені три найважливіші координаційні якості, які відрізняють її від інших кінетичних систем організму людини. Перша з них, підкреслює М.О. Бернштейн – пристосованість рівня В до

широких м'язових синергій, тобто здатність робити добре узгоджені рухи всього тіла, які залучають до узгодженої роботи багато десятків м'язів [25, с. 67].

Розглядаючи другу координаційну якість, яка виявляє особливості роботи таламо-палідарного рівня, автор пише, що це здатність так само струнко й злагоджено робити рух і в часі, забезпечуючи правильне чергування, наприклад, перехресне чергування рухів усіх кінцівок за локомоцій, об'єднувати їх у спільному ритмі, дотримуючись точності до мілісекунд, рухи багатоланкових маятників кінцівок, що мають дуже різноманітні та складні спектри власних частот коливань тощо. Ця якість, ймовірно, найщільніше пов'язана з першою [25, с. 68].

Аналізуючи третю якість рухів цього рівня М.О. Бернштейн зазначає, що це схильність до штампів, до чеканної повторюваності рухів, безвідносно ритмічних чи однократних, але схожих один на одного, як дві монети [25, с. 69]. І саме ці три якості визначають результат вправи точність відтворення ходьби на 7 метрів.

Таламо-палідарний рівень, як уже підкреслювалось, не має повноцінної аферентації про середовище навколо суб'єкта активності й спроможний забезпечувати тільки внутрішню узгодженість роботи всіх м'язів. Тому він може бути провідним тільки у керуванні пластикою довільних рухів, мімікою, пантомімікою, напівмашинальними засвоєними індивідом жестами і довільними рухами в схемі тіла. М.О. Бернштейн також підкреслює, що за всієї виняткової досконалості аференцій і багатства координаційних можливостей рівня синергій він зберіг у людини дуже мало самостійних рухів. На першому місці з-поміж них «тріада» рухів виразної міміки, пантоміміки і пластики, тобто сукупність не символічних, а безпосередньо емоційних рухів обличчя, кінцівок і всього тіла. Сюди належать хореографічні рухи не стільки західного, локомоторного, скільки східного, пластичного танцю [25, с.71]. Ймовірно, за результатами відтворення ходьби на задану відстань без зорового контролю можна досліджувати тільки

пластику рухів за їх узгодженням, а виразна міміка і пантоміміка залишається поза аналізом.

Автор теорії рівнів побудови рухів також зазначає, що майже не виходячи за межі цього рівня, відбувається багато рухів вільної безснарядової гімнастики: нахили тулуба, згинання, відкидання тіла, різноманітні пластико-ритмічні рухи. Сюди ж відійде група напівдовільних рухів – потягування всім тілом, розправлення біолонок тіла, пестоців (обнімання, поцілунки тощо), звичних монотонно-машинальних рухів тощо [25, с.71]. Спостереження показують, що між ефективністю виконання перерахованих груп рухів існує певний зв'язок.

Середній результат групи у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри – $14,8 \pm 0,92$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 5,96$ см. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 26 обстежуваних з 42, у 5 осіб результати гірші ($\geq 20,77$ см), а у 11 досліджуваних – кращі ($\leq 8,83$ см). Отримані нами результати свідчать, що обстежувані мають кращі результати у відтворенні ходьби на 3 метри, ніж у відтворенні ходьби на 7 метрів. Пояснюється це тим, що рівень співдружних рухів і стандартних штампів забезпечує використання інерційних і реактивних сил для розв'язання психомоторного завдання. Іншими словами, він забезпечує динамічно стійкий рух у просторі, часі та силовому полі дії. Тобто сам таламо-полідарний рівень не стереотипний, а відповідає за досягнення стереотипності рухів у динамічному середовищі, що швидше досягається за спрощених умов.

Пірамідно-стріарний рівень С (просторового поля) своєю основною функцією має переміщення тіла, його частин і предметів у просторі. Спостереження показують, що його порушення викликають дистаксії і атаксії (втрата координації рухів), парези і паралічі. Тобто втрачається «прив'язка» рухів до навколишнього середовища. Наприклад, у розумово відсталих дітей значні труднощі можуть виникати у розфарбуванні фігур у межах контурів чи проведенні прямих ліній за зразком.

Координаційні можливості людини на рівні просторового поля можна досліджувати за точністю метання предметів у ціль та показниками динамічного тремору. Проте у розумово відсталих дітей дошкільного віку застосування тремометрів, металева пластина яких має прорізи складної конфігурації, ускладнене, а залучення для діагностики металевих вправ на точність може викликати надмірне збудження. Найбільш оптимальною дією, за показниками якої можна вивчити координаційні можливості цих дітей на пірамідно-стриарному рівні, може бути, на наш погляд, стрибок з місця на задану орієнтиром відстань із зоровим контролем. Саме цю вправу ми і застосовували.

Процедура обстеження полягала в тому, що дитина стає перед стартовою лінією, ледь-ледь доторкаючись до неї носками. Далі вона отримує завдання виконати стрибок так, щоби після приземлення п'яти стопи ледь-ледь доторкались до лінії-орієнтиру. Експериментатор вимірює різницю між реальним результатом та заданим, враховуючи знак помилки. Зрозуміло, що чим меншою буде різниця між реалізованою довжиною стрибка і заданою лінією-орієнтиром, тим кращий психомоторний розвиток дитини на рівні просторового поля.

Водночас потрібно звернути увагу на те, що у деяких розумово відсталих дітей стрибки з відштовхуванням двома ногами одночасно можуть викликати помітне напруження. Важливим також є аспект щодо відстані між стартовою лінією та лінією-орієнтиром. Ми вимірювали кращий результат обстежуваного, а потім робили дві серії вимірювань, розташовуючи лінію-орієнтир на відстані 75%, і 50 % від максимуму. В кожній серії досліджуваний мав по п'ять спроб. Зараховувався кращий результат (табл. 2.9, рис. 2.15).

Ми виявили, що середній результат групи у вправі точність стрибка у довжину з місця на 75 % від максимуму – $4,15 \pm 0,25$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного – $\pm 1,6$ см. У діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 21 досліджуваного, у 15 обстежуваних результати гірші ($\geq 5,76$ см), а у 6 осіб – кращі ($\leq 2,54$ см).

Таблиця 2.9

Результати емпіричного дослідження психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні С побудови рухів (n=42)

Показники, що досліджувались	Рівні психомоторного розвитку		
	низький ($M + >1\delta$)	середній ($M \pm m$) ($M \pm \delta$)	високий ($M - >1\delta$)
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	$\geq 5,76$	$4,15 \pm 0,25$ $4,15 \pm 1,6$	$\leq 2,54$
Розподіл досліджуваних за точністю стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (n)	15	21	6
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	$\geq 3,26$	$2,33 \pm 0,14$ $2,33 \pm 0,92$	$\leq 1,40$
Розподіл досліджуваних за точністю стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (n)	6	24	12

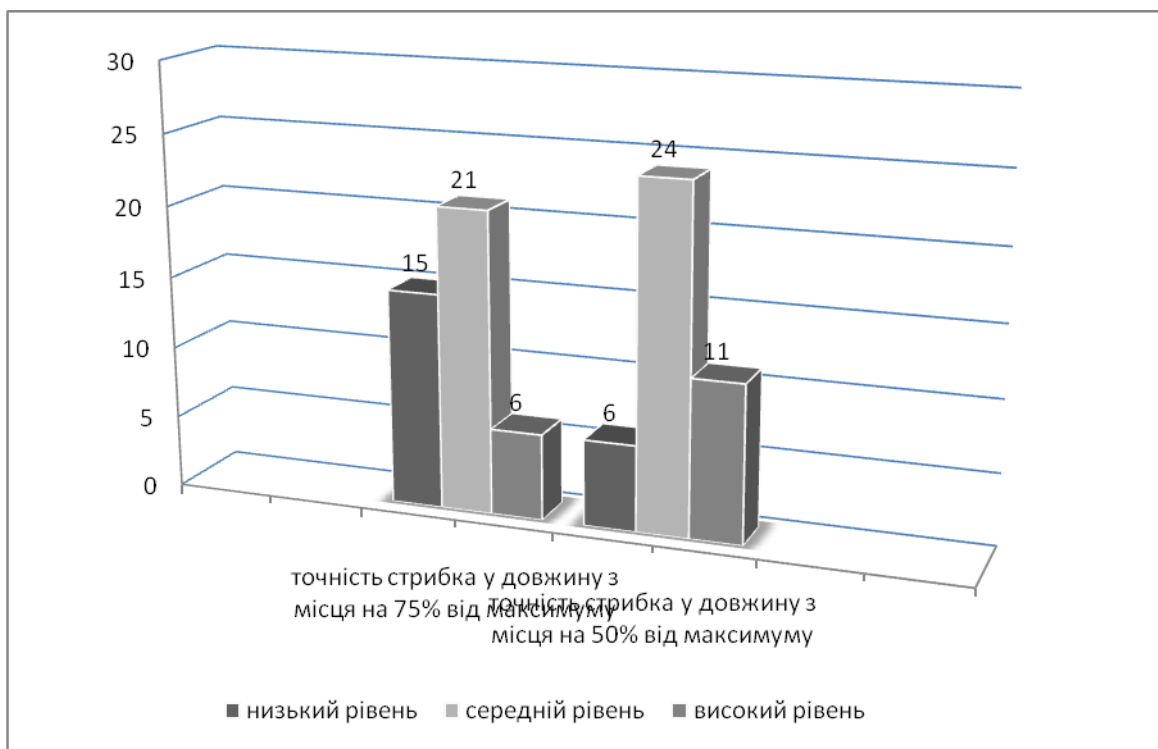


Рис. 2.15. Розподіл розумово відсталих дітей 6-7 років за психомоторним розвитком на рівні С побудови рухів

Аналізуючи психомоторний розвиток розумово відсталих дітей на рівні С знову звернемося до поглядів автора теорії рівнів побудови рухів. М.О. Бернштейн, характеризуючи смислові завдання, які розв'язуються на цьому рівні, вказує на те, що рухи рівня просторового поля мають

насамперед чітко виявлений цільовий характер, вони ведуть звідкись, кудись і для чогось. Ці рухи екстравертовані, звернені на зовнішній світ і не меншою мірою, ніж рухи рівня синергій інтровертовані. Рухи рівня С несуть, давлять, тягнуть, беруть, рвуть, перекидають. Відповідно до цього вони мають початок і завершення, приступ і досягнення, замах і кидок або удар. Рухи в просторовому полі завжди за своєю суттю переміщувальні; якщо їх зовнішнє оформлення деколи за необхідності й циклічне із-за побудови наших кінцівок (ходьба, біг), то за своєю смисловою структурою описувальні рухи так само аперіодичні, як і сам простір, в якому вони протікають [25, с. 83-84].

Ми виявили також, що на ефективність розв'язання смислових завдань впливає інтенсивність рухів. Так, середній результат групи у вправі точність стрибка у довжину з місця на 50 % від максимуму – $2,33 \pm 0,14$ см, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного – $\pm 0,92$ см. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 24 обстежуваних, у 6 осіб результати гірші ($\geq 3,26$ см), а у 12 досліджуваних – кращі ($\leq 1,40$ см).

Можна констатувати, що пірамідно-стріарний рівень забезпечує пристосування рухів до середовища, враховуючи особливості якого, він переміщує тіло і його ланки в просторі та часі і за необхідності обходить перешкоди, що виникають на шляху до цілі. Рівень просторового поля є провідним у всіх локомоціях, переміщеннях предметів і частин тіла, металевих і ударних діях. Рухи цього рівня завжди «ведуть звідкись, кудись і для чогось». Фоновим пірамідно-стріарний рівень виступає у всіх складних смислових діях, які містять у собі переміщення речей. Водночас робота рівня просторового поля завжди здійснюється на двох підрівнях, які й зумовили отримані нами експериментальні результати.

Аналізуючи роботу підрівнів C_1 і C^2 у ходьбі, М.О. Бернштейн уточнює, що стріарний підрівень адаптує цей акт до рельєфу і консистенції дороги, ухилів, заокруглень, ховських місць, до численних дрібних колізій, про які боса нога могла би багато розповісти взутій. Всі ці зміни і пристосування – пристосування вже до зовнішнього поля, а не до власного

тіла і його динаміки, як це було на рівні синергій, технічно необхідних для того, щоб ходьба могла стати реальним, практично застосованим актом. Цю групу пристосувань можна визначити як проекцію моторного процесу на зовнішній реальний простір з його силами та об'єктами [25, с. 84]. З позицій психомоторного аналізу керування рухами стріарний підрівень C_1 розв'язує тактичну складову смислового завдання дії, а пірамідний підрівень C^2 розв'язує стратегічну складову. На верхньому підрівні C^2 , вказує вчений, та ж пристосувальність до зовнішнього простору стає тоншою і спеціалізованішою, набуваючи більшого цільового або фінального характеру, перетворюючись у проекцію руху на його кінцеву точку в зовнішньому просторі з установкою на точність або влучність. Цей підрівень значною мірою індиферентний до траєкторій, способу і характеру виконання проміжних етапів переміщення, повністю переносючи корекційний наголос у кінцевий пункт, в який, як у фокус, повинні зібратись усі можливі ... траєкторії руху [25, с. 84]. Це положення автора теорії рівнів побудови рухів є важливим і для корекційної практики.

Наступним ми досліджували тім'яно-премоторний рівень D (рівень предметних дій або смислових ланцюгів), який на відміну від попередніх рівнів є лише у людини. У завершеному вигляді у тварин його немає. В емпіричному дослідженні враховувалось, що функцією тім'яно-премоторного рівня є розв'язання смислових завдань дій з предметом. За такого спрямування головною на цьому рівні стає інформація не про геометричні форми та інші фізичні особливості предмета, а смисл дій з ним. Відповідь на питання, в якій послідовності та як діяти з предметом, віднаходиться переважно, виходячи з його соціально-історичного функціонального призначення, а не метричних особливостей. Тобто головною стає інформація про топологію якісного співвідношення його складових частин. Вивчення функціональних можливостей психомоторики на рівні предметних дій або смислових ланцюгів ускладнене тим, що накопичена практично безмежна кількість предметів людської культури та дій з ними. Відповідно складно віднайти психологічно

обґрунтовану класифікацію цих дій. На наш погляд, можливості рівня D доцільно досліджувати за діями з предметами людської культури, виконання яких вимагає координації рук, тонких, точних і швидких рухів пальців.

Спостереження доводять, що порушення тім'яно-премоторного рівня впливає насамперед на смислову структуру дії, а не на її координаційні характеристики. Іншими словами, у розумово відсталих дітей може зберігатися зовнішня картина рухів (схожа на картину рухів дітей з нормальним психофізичним розвитком) і при цьому втрачатися смисл дії. Можливі порушення психомоторних координацій і доцільності дій з олівцем, ножицями, голкою, пензлем тощо. Зазначимо також, що у розумово відсталих дітей, які за рівнем координаційних можливостей на рівні D не поступаються здоровим, за подолання зростаючої м'язової втоми фіксуються недостатні вольові вияви. Значні труднощі у олігофренів викликають і умови, які потребують перебудови психомоторних координацій дій з предметами у зв'язку із зміною смислового завдання чи умов його виконання.

Враховуючи зазначене, ми застосовували для дослідження психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку на тім'яно-премоторному рівні маніпуляційний тест монтаж-демонтаж, виконання якого потребує спритності пальців за одночасної роботи обох рук з предметами людської культури. Наведемо опис обладнання. Для дослідження використовують спеціальну панель (300x200 мм). У верхній частині панелі в п'ять вертикальних рядів по десять штук в кожному розташовані гнізда діаметром 3 мм, в які вставлені заклепки довжиною 10 мм і діаметром 2,5 мм. У нижній частині панелі розташовані такі ж гнізда, але без заклепок. З лівого боку в панель вмонтований штир, на якому нанизані шайби. Розумово відсталі діти мали продемонструвати найбільшу швидкість операції монтажу – надягання шайб на заклепки з одночасною перестановкою змонтованих деталей, а потім швидкість виконання зворотної операції – демонтажу [195, с. 163].

Дослідження психомоторних можливостей координації рухів на рівні предметних дій або смислових ланцюгів, безперечно, передбачає і залучення всіх нижчих рівнів побудови рухів, які є фоновими у виконанні дії. Щоправда, як саме виявляються психомоторні можливості кожного з нижчих рівнів у результатах рівня, що вивчається, визначити складно. Водночас можна припустити, що чим вищий рівень, який досліджується, тим більшого інтегрального значення щодо цілісної діяльності набувають його результати.

Наведемо опис процедури дослідження та оцінки результатів. Панель встановлювалась на робочий стіл так, щоб штир залишався зліва. Дитина, сидячи за столом, брала двома пальцями правої руки заклепку з нижнього гнізда крайнього зліва ряду верхньої частини панелі, а двома пальцями лівої руки знімала зі штиря шайбу і надягала її на заклепку. Після цього дитина вставляла заклепку з шайбою у відповідне гніздо нижнього ряду панелі, заповнюючи вертикальні ряди знизу вгору. Весь час потрібно було працювати у максимальному темпі [195, с. 164]. Враховуючи психомоторні можливості розумово відсталих дітей дошкільного віку, ми фіксували час монтажу і час демонтажу 10 деталей. Результати емпіричних досліджень представлені в табл. 2.10 та на рис. 2.16.

Таблиця 2.10

Результати емпіричного дослідження психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні D побудови рухів (n=42)

Показники, що досліджувались	Рівні психомоторного розвитку		
	низький ($M + >1\delta$)	середній ($M \pm m$) ($M \pm \delta$)	високий ($M - >1\delta$)
Швидкість виконання операції «монтаж» (с)	$\geq 162,43$	$134,44 \pm 4,32$ $134,44 \pm 27,98$	$\leq 106,45$
Розподіл досліджуваних за швидкістю виконання операції «монтаж» (n)	4	30	8
Швидкість виконання операції «демонтаж» (с)	$\geq 107,94$	$81,78 \pm 4,04$ $81,78 \pm 26,15$	$\leq 55,62$
Розподіл досліджуваних за швидкістю виконання операції «демонтаж» (n)	3	32	7

Ми виявили, що середній результат групи у вправі швидкість виконання операції «монтаж» – $134,44 \pm 4,32$ с, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 27,98$ с. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 30 досліджуваних, у 4 осіб результати гірші ($\geq 162,43$ с), а у 8 обстежуваних – кращі ($\leq 106,45$ с).

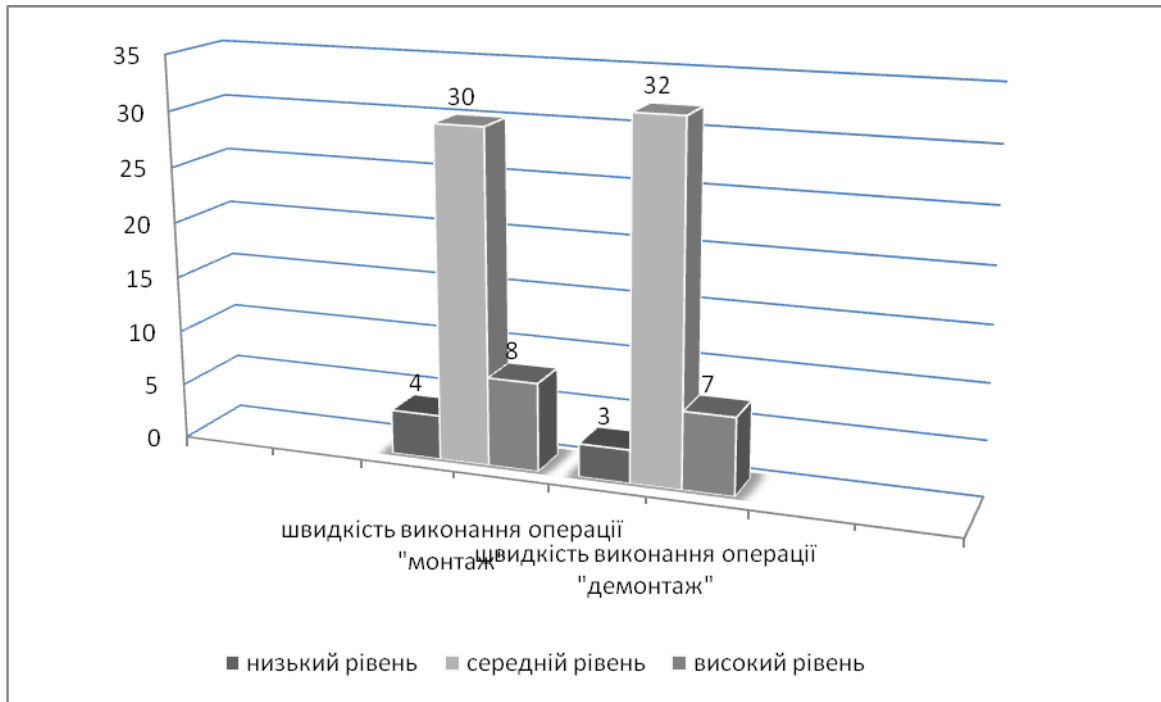


Рис. 2.16. Розподіл розумово відсталих дітей 6-7 років за психомоторним розвитком на рівні D побудови рухів

Отже, провідним мотивом у рівні дій є, власне, не сам собою предмет, як геометрична форма, як дещо з певною масою, консистенцією тощо, а смислова сторона дії з предметом – все одно, чи фігурує предмет у цій дії як її об'єкт чи ще й як її знаряддя [25, с. 120].

Наші спостереження доводять, що тім'яно-премоторний рівень дає можливість зі смислом застосувати предмет на ґрунті усвідомлення його особливостей і функціонального призначення. Рівень предметної дії є провідним у всіх смислових актах і тільки в усному і писемному мовленні він виступає як фоновий «надвищий автоматизм». Тім'яно-премоторний рівень дає людині можливість за допомогою одних предметів змінювати інші.

Середній результат групи у вправі швидкість виконання операції «демонтаж» – $81,78 \pm 4,04$ с, стандартне відхилення (δ) середнього арифметичного $\pm 26,15$ с. В діапазоні відхилення $\pm 1\delta$ знаходяться результати 32 осіб, у 3 осіб результати гірші ($\geq 107,94$ с), а у 7 досліджуваних – кращі ($\leq 55,62$ с). Рухи «монтажу» чи «демонтажу» – це предметні дії.

Ми погоджуємося з М.О. Бернштейном, що рухи на рівні предметної дії є смисловими актами, тобто це не стільки рухи, скільки вже елементарні вчинки, що визначаються смислом поставленого завдання. Автор теорії рівнів побудови рухів зазначає, що одягнути і застебнути пальто, змастити лижі маззю, загнати футбольний м'яч у ворота суперника, культурно з'їсти яйце – ось приклади найпростіших предметних дій; і кожна з них є сукупністю рухів, які загалом розв'язують певне смислове завдання. У переважній кількості випадків ці дії будуються як сукцесивні ланцюги, більш чи менш складні за будовою і такі, що мають за зв'язки між складовими елементами не просторові (кінетичні, геометричні), а смислові мотиви, які не зводяться до простих переміщень речей у просторі або подолання сил [25, с. 129].

Найвищий кортикальний рівень – Е, який завжди відіграє тільки провідну роль і керує вищими символічними координаціями (мовленням і письмом), зазвичай, вивчають за допомогою тесту з перебудови психомоторного стереотипу письма. Зрозуміло, що застосувати його для розумово відсталих дітей дошкільного віку неможливо. Проте особливості усного мовлення можуть бути оцінені, особливо за якісними ознаками, шляхом спостереження.

Звертає на себе увагу той факт, що у досліджуваних різний психомоторний розвиток на різних рівнях побудови рухів (рис. 2.17).

Так, у обстежуваного К-к М. високі показники на рівні А, на рівні В – середні, на рівні С дещо нижчі за середні, а на рівні D ще нижчі. У досліджуваного Р-к С. найнижчі координаційні можливості на рівні А, середні на рівні В, вищі за середні на рівні С, а на рівні D високі. Цей факт може бути

пояснений тим, що у різних обстежуваних різна локалізація ушкоджень центральної нервової системи.

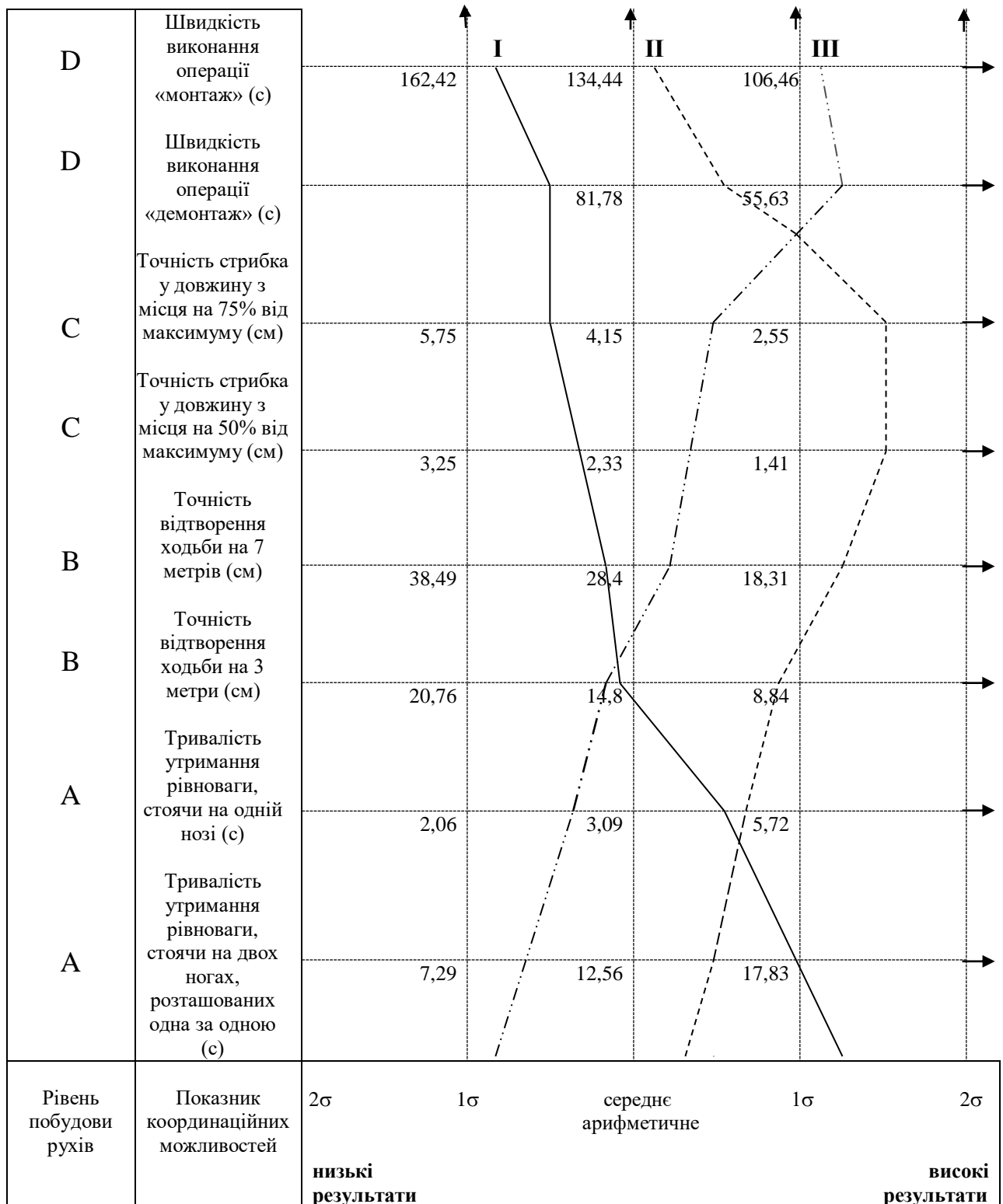


Рис. 2.17. Профілі психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів у різних досліджуваних: I – обстежуваний К-к М.; II – обстежуваний Г-о Р.; III – обстежуваний Р-к С.

Отже, система запропонованих нами методик визначення психомоторного розвитку ґрунтується на основі теорії рівнів побудови рухів, розробленої М.О. Бернштейном, і враховує локалізацію ушкоджень центральної нервової системи розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Методики психомоторного обстеження охоплюють основні класи смислових завдань, які можуть розв'язувати діти дошкільного віку, і відповідно ті рівні центральної нервової системи, які забезпечують ці координації. Досліджувана структура психомоторних координаційних можливостей розумово відсталих дітей дошкільного віку (на різних рівнях побудови рухів) дозволяє цілеспрямовано застосовувати і корекційні техніки, спрямовувати їх на пом'якшення недоліків конкретного рівня побудови рухів, опираючись на збережені ділянки центральної нервової системи, чи на віднаходження компенсаторних механізмів у керуванні рухами. Іншими словами, запропонований підхід створює умови для проведення корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на максимально можливий психомоторний розвиток дітей з інтелектуальними вадами.

Висновки до 2 розділу

1. Однією з основних причин розвитку психомоторної активності є внутрішні інтереорізовані зовні суперечності між збільшенням психофізичних можливостей суб'єкта активності та змістом форм діяльності й спілкування, що сформувались у дитини раніше. Суб'єкт активності розв'язує ці суперечності шляхом утворення якісно нових можливостей психіки, нових форм поведінки та змістів діяльності й спілкування, що водночас збільшує рівень його психомоторного розвитку. Розумово відсталі діти за рівнем психомоторної активності поступаються дітям з нормальним психофізичним розвитком.

2. Діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності відстають від дітей з нормальним психофізичним розвитком за рівнем

психомоторного розвитку. Це пояснюється тим, що основним психологічним механізмом формування і корекції пізнавальних можливостей дітей дошкільного віку (і при нормальному, і при порушеному розвитку) є побудова дій зіставлення властивостей предметів спочатку в зовнішній моторній формі для того, щоб надалі перевести їх у внутрішній план.

3. Показники психомоторного розвитку в природних діях у дітей 4-7 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності коливаються в значних межах – від відставання на 2-3 роки від дітей з нормальним психофізичним розвитком до практично однакових з ними результатів високого рівня. Водночас спостерігаються певні відмінності. Розумово відсталі діти відстають від дітей з нормальним психофізичним розвитком – за необхідності декілька разів повторювати дію на максимальний результат і застосовувати при цьому вольові зусилля, а також за умови, коли необхідно дещо змінити характеристики рухів.

4. Найкращі показники психомоторного розвитку в природних діях у розумово відсталих дітей дошкільного віку не поступаються найкращим показникам дітей з нормальним психофізичним розвитком. Водночас за найгіршими показниками психомоторного розвитку діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності значно поступаються дітям з нормальним психофізичним розвитком.

5. За показниками психомоторного розвитку в природних діях складно визначити механізми порушень рухової активності у розумово відсталих дітей. Вивчення зазначених механізмів доцільно продовжити на основі теорії рівнів побудови рухів, розробленої М.О. Бернштейном.

6. Діагностика психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку на рубро-спинальному рівні палеокінетичних регуляцій може здійснюватись шляхом дослідження статичної рівноваги.

7. Дослідження психомоторного розвитку обтяжених інтелектуальними вадами дітей дошкільного віку на таламо-палідарному рівні співдружних рухів

і стандартних штампів може здійснюватися за допомогою тесту точність відтворення ходьби з заплющеними очима.

8. Дослідження психомоторного розвитку у дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності на пірамідно-стріарному рівні просторового поля може здійснюватись шляхом застосування тесту стрибок у довжину з місяця на задану орієнтиром відстань.

9. Визначення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку на тім'яно-премоторному рівні предметних дій або смислових ланцюгів може здійснюватись шляхом застосування маніпулятивного тесту «монтаж-демонтаж».

10. Вияв психомоторного розвитку у одних і тих самих досліджуваних на різних рівнях побудови рухів різний. Це пояснюється локалізацією ушкоджень центральної нервової системи, яка у різних обстежуваних різна.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРИКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ ПОРІВНЕВО ЗБАЛАНСОВАНИМИ ТА ПОРІВНЕВО НЕСТРУКТУРОВАНИМИ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

3.1. Обґрунтування особливості інноваційної порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку

Формування активної особистості в дошкільному віці зумовлюється різними соціальними та психолого-педагогічними чинниками, з яких вагоме місце посідають психомоторні можливості. У психомоторних виявах встановлюється реальний зв'язок дитини з соціальним середовищем, у якому і формується особистість. У психомоторних діях, діяльностях і вчинках проявляється особистість у перші 7 років життя.

Вивчення психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості всім їм притаманні значні труднощі у виконанні завдань, які потребують зміни засвоєних рухів. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувально-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта, то саме порушення останніх і є центральною ланкою відповідної патології [42; 45].

Водночас корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувально-дослідницьких рухів у дітей відіграє особливо важливу роль в їх адаптації до навколишнього середовища. Проте завдання щодо корекції можливості диференціювати рухи досить складне і вимагає визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, що є важливим науковим і практичним завданням [63; 72; 98].

Розв'язання цієї проблеми започатковане у працях М.О. Бернштейна, О.В. Запорожця, які досліджували психомоторику як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів і запропонували систематизувати з цих позицій патологію реалізації рухової функції, а також вивчати психіку як орієнтувально-дослідницьку діяльність. У сучасних дослідженнях розуміння таких особливостей функціонування психомоторики підтверджується [63; 107; 132; 145]. Проте залишається недостатньо дослідженою можливість проведення корекційної роботи на цій основі у розумово відсталих дітей дошкільного віку.

На цьому етапі дослідження ми ставили завдання окреслити психолого-педагогічні засади розробки методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років на основі порівневого підходу до побудови рухів та дослідження психіки як орієнтувальної активності, запропонувати порівнево збалансовану методику корекції психомоторики у розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку.

Проведені нами теоретичні та емпіричні дослідження можливостей удосконалення методик корекції психомоторного розвитку дітей дошкільного віку дозволяють стверджувати, що ці методики доцільно розробляти насамперед на основі психофізіологічних наукових поглядів М.О. Бернштейна [27; 28]. Автор провів низку досліджень, які експериментально довели, що організм є активною цілеспрямованою, а не реактивною системою, яка тільки пасивно відповідає на зовнішні впливи та пристосовується до навколишнього середовища. Активність організму спрямована на задоволення потреб, на досягнення певної мети [187], тобто на подолання навколишнього середовища, а не на урівноважування з ним. Це негентропійна система, вона протидіє ентропії. Відповідно і корекційна методика має враховувати цю активність, яка дозволяє індивіду стати суб'єктом.

Водночас дослідження реалізації психомоторної функції людиною за допомогою точних апаратурних методик однозначно довели, що за

повторення дій неможливо абсолютно точно повторити рухи. Наприклад, виконуючи удар молотком по зубилу, робітник щоразу точно попадає по ньому, проте рухи ланок тіла в кожному ударі відрізняються за своїми траєкторіями. Отже, повторюється тільки завдання, а «накази» нервової системи м'язам мають змінюватися із врахуванням конкретних реальних умов виконання дії. Навіть більше, є відповідність між «образом потрібного майбутнього» і результатом дії, а не відповідність між результатом рухів і «наказами», які ідуть від мозку до м'язів, що пояснюється значною складністю будови рухового апарату та силового поля дії. Описану закономірність «повторення без повторення» також необхідно враховувати у розробці нової методики корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей.

Для реалізації рухової функції мозок людини не тільки надсилає певні «накази» м'язам, а й отримує від аналізаторів інформацію про результати виконання цих «наказів» і, порівнявши їх з «образом потрібного майбутнього», дає нові корегувальні «накази», спрямовані на подолання відхилень реальних рухів від бажаних. Іншими словами, існує не тільки прямий зв'язок (мозок – м'язи), а й зворотній (м'язи – смислові аналізатори – мозок). І це експериментально доведене М.О. Бернштейном положення щодо механізмів регуляції рухів має обов'язково враховуватись у новій методиці корекції психомоторики.

Ґрунтовно дослідив вчений і те, що для побудови рухів різної складності суб'єкт психомоторної активності віддає «накази» на ієрархічно різних рівнях центральної нервової системи. Побудова рухів – це система всіх сенсорних синтезів, які беруть участь у координуванні певної дії та система еферентних імпульсів в їх єдності. Побудова рухів реалізується п'ятьма рівнями, кожен з яких є провідним для розв'язання певного класу психомоторних завдань, інші рівні (коли один з них взяв на себе функцію провідного) виконують фонові функції. Зазвичай, робота фонових рівнів не

усвідомлюється. Ці ідеї М.О. Бернштейна знайшли практичне застосування у відновленні рухів поранених у роки Другої Світової війни.

Розробка нової методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку також має враховувати те, що експериментально довів О.В. Запорожець, – в основі будь-якого пізнавального процесу дитини є практичні дії. Онтогенетичні дослідження автора однозначно довели, що сприймання – це згорнута перцептивна дія. Мислення також першопочатково є практичним узагальненням (наочно-дійове мислення). Інтеріоризацію О.В. Запорожець розумів як перетворення першопочатково зовнішньої орієнтувальної діяльності у внутрішню. Навіть більше, саму психіку автор досліджував як орієнтувально-дослідницьку діяльність, що було значним доробком до створення в психології теорії діяльності [85].

Однією з психолого-педагогічних засад розробки методики корекції психомоторики є створена О.В. Запорожцем концепція виникнення і розвитку довільних рухів і дій. Ця концепція опосередковано підіймає проблему сензитивних періодів формування психомоторних функцій, особливо актуальну для формування психомоторики в дошкільному віці.

Отже, теоретико-методологічними засадами розробки методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей можуть бути:

- положення М.О. Бернштейна про активність живих систем, неможливість точного повторення рухів у діях, необхідність зворотного зв'язку і корекцій у керуванні рухами, ієрархію рівнів побудови рухів (кожен з яких є провідним для розв'язання певного класу психомоторних завдань);
- положення О.В. Запорожця про те, що в основі пізнавальних процесів дітей є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, онтогенетично зумовлені особливості виникнення і розвитку довільних рухів і дій та формування на їх основі особистості.

Корекційна методика реалізує авторську модель організації умов розвитку психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку. Розробка методики була здійснена на основі констатувального експерименту

щодо психомоторного розвитку суб'єкта психомоторної активності на різних рівнях побудови рухів. Методика має чітку структуру, перевірка її ефективності здійснена на експериментальній та контрольній групах розумово відсталих дітей. Цілями і завданнями методики було:

- здійснення ефективного комплексного визначення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів;
- прогнозування оптимального збалансованого поєднання корекційних вправ для покращення психомоторного розвитку дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності;
- створення необхідних умов для корекції психомоторного розвитку на чотирьох рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей дошкільного віку;
- формування рухів дітей на задіяних рівнях реалізації їх рухової функції;
- створення умов для включення компенсаторних механізмів керування рухів;
- забезпечення умов для закріплення досягнених результатів та позитивних змін і переносу їх у реальну життєдіяльність дітей.

Реалізація методики здійснювалась у кілька етапів: підготовчого, основного, заключного.

Підготовчий етап методики передбачав комплексне визначення психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів; розробку конкретних цілей і завдань, стратегій психокорекційної роботи; складання плану роботи з формування своєї «школи» рухів на задіяних рівнях їх побудови; створення необхідної матеріально-технічної бази для проведення корекційних занять.

Основний етап включав безпосередню реалізацію методики відповідно до структурно-функціональних компонентів моделі корекції психомоторики розумово відсталих дітей на різних рівнях побудови рухів. Структурно-функціональна модель корекції психомоторних можливостей становить

визначену у часі послідовність дій із зазначенням функціональних зв'язків між різними рівнями (рис. 3.1). До корекційної методики на основному етапі включений комплекс фізичних вправ та рухливих ігор, які забезпечують зміст впливу на психомоторику для її корекції (додатки А, Б, В, Д).

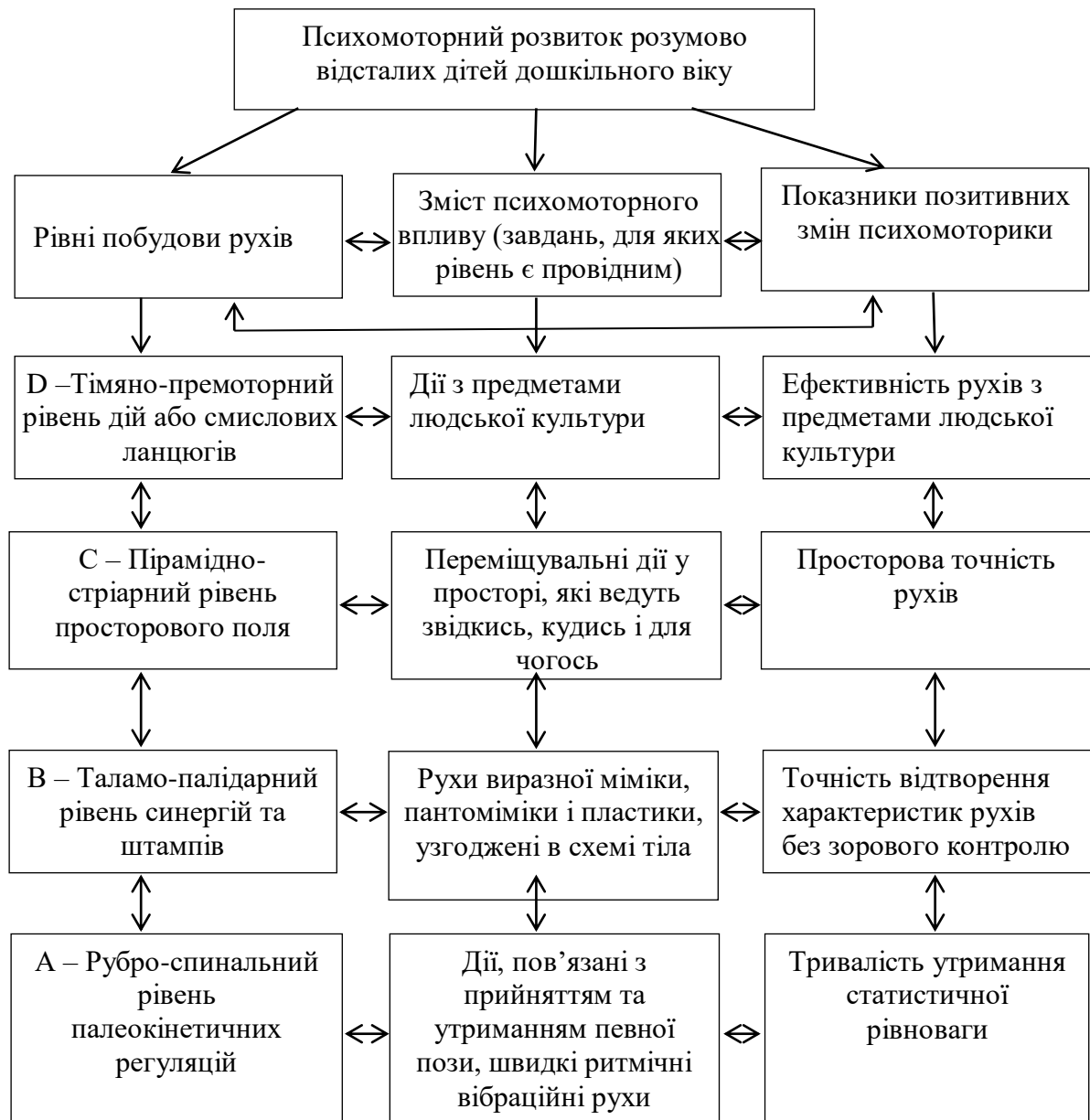


Рис. 3.1. Модель корекції психомоторики розумово відсталих дітей

Заключний етап методики передбачав закріплення позитивних змін психомоторного розвитку розумово відсталих дітей та їх перенесення в різні види діяльності.

Проведені нами дослідження дозволили виявити, що найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку мають не окремі вправи, а їх комплекс, який забезпечує віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами.

Центральною ланкою психолого-педагогічних засад організації навчально-виховної та корекційної роботи доцільно вважати порівневий підхід до психомоторних виявів на основі орієнтувально-дослідницької активності. Відповідно всі порушення психомоторики розумово відсталих дітей можуть бути систематизовані з урахуванням втрат функціональних можливостей на різних рівнях. Навіть більше, з урахуванням індивідуальних особливостей «мозаїки» ушкоджень центральної нервової системи на різних рівнях побудови рухів можуть розроблятися індивідуальні корекційні завдання. Індивідуальні корекційні завдання мають також враховувати і порушення в узгодженості функціонування рівнів, окремих мозкових систем.

Особливу увагу необхідно звертати на те, що ієрархічно представлені рівні побудови рухів взаємодіють між собою за принципом динамічної субординації. Важливо визначити провідний рівень, який у різних діях різний. Інколи зовні схожі дії, близькі за руховою структурою, значно відрізняються за смисловим складом і відповідно як провідні мають різні рівні побудови рухів.

Корекцію психомоторики доцільно здійснювати, якщо це можливо, насамперед на системі рівнів побудови рухів. Для цього можна застосувати виконання системи дій, для яких конкретні рівні є провідними (у варіативних умовах). Штучно створені умови варіативності збільшують орієнтувально-дослідницьку активність суб'єкта та покращують функціональні можливості рівнів побудови рухів. Зміна кінематичних і динамічних характеристик рухів може здійснюватись у процесі виконання фізичних вправ, рухливих ігор та в інших умовах.

В умовах, коли міра ураження певних ділянок центральної нервової системи є такою, що виконати дії розв'язання одного з класів психомоторних

завдань неможливо, пропонується змінювати субординацію рівнів. Тобто пропонується так змінити смислові завдання, щоб керування дією перейшло на більш збережений рівень. Проте цей шлях більш складний і не такий ефективний, як попередній. Далеко не завжди вдається віднайти обхідні шляхи, що дозволять сформувати нові психологічні механізми керування конкретними діями [30].

Загалом здатність психіки до компенсацій у дітей може бути знижена, і надзвичайно важливо розпочати здійснювати корекцію їх психомоторики саме в перші 7 років життя. Своєчасно розпочата корекційна робота дозволяє максимально повно розвинути функціональні можливості індивідуально збережених церебральних систем, психічних пізнавальних процесів і психомоторики.

Отже, особливостями застосування методики порівнево збалансованої корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку є визнання того, що:

1. Центральною ланкою порушень психомоторного розвитку дітей дошкільного віку є їх знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак ускладнюються і специфічно змінюються умови формування психомоторики суб'єкта.

2. Патологія психомоторного розвитку у дітей настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних «мозаїках» ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворювальні чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація психомоторних порушень відповідно до рівнів побудови рухів.

3. Методику корекції психомоторики дітей дошкільного віку доцільно будувати саме так, щоб вона включала різні дії провідними для яких є різні рівні побудови рухів (приблизно в однакових обсягах), а їх виконання передбачало доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик. Такі умови будуть максимально сприяти залученню до реалізації рухової функції

індивідуально збережених можливостей дитини, розвитку психічних процесів.

4. Психолого-педагогічними засадами розробки такої корекційної методики є положення наукових концепцій М.О. Бернштейна про організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результатами рухів, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, рівні побудови рухів.

5. Науковими засадами для розробки методики корекції психомоторики є також положення О.В. Запорожця про те, що в основі розвитку психічних пізнавальних процесів дитини є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, в онтогенезі розвитку довільних рухів і дій формується особистість.

Корекцію психомоторики розумово відсталих дітей на рівні А (тонусу) доцільно здійснювати шляхом виконання фізичних вправ і рухливих ігор, в яких передбачене короткочасне збереження заданих поз з плавними незначними змінами їх кінематичних і динамічних характеристик. Наприклад, наслідування позам тварин. Невеликі, але такі, що відчуються, зміни розташування ланок тіла в просторі сприятимуть включенню нових м'язових синергій, змінюючи тонус всіх задіяних у збереженні поз (статичної рівноваги) груп м'язів. Корисними будуть вправи з розвитку заданих м'язових зусиль, особливо коли покази динамометрів виведені на екран комп'ютера і графічно представлені (торкання предметом іграшки тощо).

Корекцію психомоторики розумово відсталих дітей на рівні В (м'язово-суглобових ув'язок) можна здійснювати шляхом застосування всіляких вправ з утримання динамічної рівноваги тіла і включених в ігрові ситуації. Корисними будуть вправи з розвитку точності відтворення просторових і часових характеристик рухів без зорового контролю.

Корекцію психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку на рівні С (простору) доцільно здійснювати шляхом використання

різноманітних вправ, для виконання яких їм необхідна просторова точність рухів (при зоровому контролі). Наприклад, стрибки на визначену поміткою відстань, метання м'ячика в ціль тощо (збільшуючи і зменшуючи відстань від оптимальної).

Корекцію психомоторики розумово відсталих дітей на рівні D (дій) доцільно здійснювати шляхом актуалізації нових аспектів уже відомих дій з предметами культури, що сприяє також розвитку узагальненості розумової діяльності.

Корекцію психомоторики на найвищому кортикальному рівні E (мовлення) розумово відсталих дітей в дошкільному віці можна робити лише частково, наприклад, синхронізацію моторних і словесних компонентів дій, доступну словесну характеристику своїх рухів тощо.

Застосування запропонованої порівнево збалансованої корекційної методики базується на тому, що розумово відсталі діти дошкільного віку мають різні успіхи в керуванні рухами на різних рівнях їх побудови, і це залежить від індивідуально-своєрідних порушень центральної нервової системи. Загалом, методика дає можливість використовувати збережену пропріорецептивну чутливість дітей.

Досвід практичної роботи і теоретичні дослідження, як вже зазначалось, дають підстави констатувати той факт, що всі розумово відсталі діти незалежно від особливостей психомоторного недорозвинення і ступеня стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності зазнають значних труднощів у виконанні завдань, які вимагають зміни раніше завчених рухів і дій. Оскільки можливість змінювати і удосконалити колись засвоєні дії залежить перш за все від здатності дітей диференціювати відчуття своїх рухів (що вивчає психологія), індивідуальних особливостей локалізації вражень центральної нервової системи (що вивчає фізіологія) і технологій педагогічних дій (що вивчає олігофренопедагогіка), то і корекція порушень психомоторного розвитку повинна здійснюватися з їх урахуванням, тобто з позицій міждисциплінарного підходу.

Вихідним психологічним положенням, яке лежить в основі корекції психомоторики, є, на наш погляд, розуміння психіки як орієнтувально-дослідницької діяльності. У контексті проблеми, яку ми вивчаємо, найбільш практично цінними науковими роботами є дослідження О.В. Запорожця і його учнів [42]. У них переконливо доведено, що у витоках всіх пізнавальних процесів дітей лежать практичні дії, а сутність інтеріоризації – перетворення спочатку зовнішніх форм орієнтувальної діяльності на внутрішні. Отже, корекція довільних рухів і дій в онтогенезі одночасно є корекцією орієнтувальної активності суб'єкта.

Вихідними фізіологічними положеннями, які можуть бути покладені в основу корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку, є, на наш погляд, фізіологія активності і теорія побудови рухів, розроблені М.О. Бернштейном. Фізіологія активності є основою розуміння цільової детерміації поведінки людини і в першу чергу такої її складової, як рухове завдання [27]. Теорія рівнів побудови рухів є основою формування рухових навичок у нормі і їх корекції за патології [25; 28]. Можна стверджувати, що ці наукові роботи зробили значний внесок у розуміння психофізіологічної проблеми з матеріалістичних позицій. Їх практичне значення, як відомо, було підтверджене в роки Другої Світової війни для відновлення рухів у поранених.

У контексті досліджуваної нами проблеми побудова рухів це перш за все склад усіх аферентаційних ансамблів (сенсорних синтезів). Всі вони беруть участь у координації конкретних рухів, а отже, в циклічному здійсненні необхідних корекцій шляхом ефektorних імпульсів. П'ять виділених М.О. Бернштейном рівнів центральної нервової системи складно взаємодіють між собою. Смысл моторного завдання визначає, який з рівнів буде провідним (інші будуть фоновими і підпорядковані йому).

Вихідним психолого-педагогічним положенням, яке може бути покладене в основу корекції психомоторики дітей зі стійкими порушенням інтелекту є, на наш погляд, поняття «коректувальне завдання», яке

конкретизується у відповідній меті і показниках ефективності [189]. За всієї різноманітності останніх, виходячи з психологічних і фізіологічних положень, неодмінною умовою здійснення корекції психомоторики буде збільшення варіативності смислової структури і моторного складу виконуваних рухів і дій.

Варіативність смислових завдань і умов їх виконання дозволяє збільшити орієнтувальну активність дітей, спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів управління психомоторними діями. У складній ієрархії рівнів побудови рухів відшукується оптимальний варіант їх спільної роботи, за необхідності формуються нові компенсаторні функціональні органи і механізми керування діями. Водночас підкреслимо, що не йдеться мова про повне виправлення складних порушень психомоторики або про повне відновлення м'язової чутливості, а лише про індивідуально можливе збільшення спроможності керувати рухами шляхом включення пропріорецептивної чутливості, що збереглася.

Міждисциплінарний підхід, як єдина система корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку дозволив запропонувати для практики порівнево збалансовану (приблизно рівна кількість фізичних вправ і рухливих ігор для кожного з рівнів) коректувальну методику оптимізації наявних і утворення нових функціональних органів. Інноваційна методика відповідно до чотирьох рівнів побудови рухів складається з чотирьох груп вправ. Кожна з груп вправ здійснює корекцію психомоторики дитини на одному з рівнів як провідному, а всі разом вони забезпечують корекцію психомоторики загалом.

Отже, патологія психомоторного розвитку розумово відсталих дітей зумовлюється насамперед порушеннями їх орієнтувально-дослідницьких можливостей (зниженням спроможності до відчуттів і сприймання рухів). За таких умов корекція психомоторики насамперед має збільшити можливості дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності

диференціювати рухові відчуття на основі збережених мозкових структур. Класифікацію ушкоджень центральної нервової системи і їх корекцію доцільно здійснювати відповідно до теорії рівнів побудови рухів М.О. Бернштейна.

Методика корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку має забезпечити впливи на всі рівні побудови рухів. Навіть більше, за умов здійснення корекційних впливів у групі, на заняттях фізичною культурою, обсяги вправ для яких провідними є різні рівні побудови рухів мають бути приблизно однаковими. Цим порівнево збалансована методика дозволить створити сприятливі умови для корекції психомоторики всіх дітей групи, ушкодження центральної нервової системи у яких індивідуально своєрідні.

3.2. Особливості застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років

Потреба в русі, особливо у дітей, є однією із найважливіших особливостей організму, яка відіграє значну роль в його нормальному функціонуванні і життєдіяльності. На всіх етапах еволюційного процесу формування людини відбувалося у тісному зв'язку з активною м'язовою діяльністю, яка стала одним із основних факторів, що забезпечують оптимальну стабільність внутрішнього середовища організму та активність щодо змін навколишнього середовища.

Рухова активність тісно пов'язана з фізичним, психічним і соціальним аспектами здоров'я і упродовж усього життя людини відіграє різну роль. У дитячому віці рухова активність визначає нормальний ріст і розвиток організму, саме в період росту організм найбільш чутливий до впливу несприятливих факторів зовнішнього середовища, зокрема й обмеження рухової активності, яке спостерігається у дітей зі стійкими інтелектуальними порушеннями.

Дослідження Е.С. Вільчковського довели, що формування моторики дошкільника залежить від трьох основних груп факторів: генетично зумовлених рухових задатків; довільної рухової активності, пов'язаної з виконанням чисельних рухів у повсякденному житті; спеціально організованим педагогічним впливом, який стимулює природний хід онтогенетичного розвитку моторики [46].

На цьому етапі дослідження ми ставили завдання емпірично перевірити ефективність застосування розробленої нами порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років. Методика була апробована в Кам'янець-Подільському спеціалізованому дошкільному навчальному закладі № 3 та у дитячому допоміжному дошкільному будинку №1 м. Кривий Ріг. Всього за корекційною методикою займалось 35 розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку (експериментальна група: 18 хлопчиків і 17 дівчаток).

Перед застосуванням експериментальної методики та після її апробації психомоторний розвиток розумово відсталих дітей в ігровій, трудовій, конструювальній, образотворчій і мовленнєвій діяльності за 12-бальною шкалою оцінювали п'ять спеціально підготовлених експертів, які мали відповідний рівень теоретичної (кандидати психологічних наук, магістри) та практичної (стаж роботи з дітьми-олігофренами не менше п'яти років) підготовленості.

Застосування порівнево збалансованої методики упродовж 16 тижнів корекційних занять (по три заняття на тиждень) виявило певні зміни показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності (табл.3.1, рис. 3.2).

Дошкільний вік – основний етап становлення довільної рухової функції дітей, яка забезпечується віковим морфологічним дозріванням і розвитком функціональних можливостей центрального і периферичного відділів рухового аналізатора (за Е.А. Аркіним [15], А.В. Запорожцем [85] та іншими). що дозволяє саме в цьому періоді розвитку дітей здійснювати

ефективну корекцію їхньої психомоторики. Вияв психомоторного розвитку до корекції в ігровій діяльності обстежуваних дорівнював $6,0 \pm 0,30$ бала, а після 16 тижнів занять – $7,1 \pm 0,25$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$.

Таблиця 3.1

Динаміка показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Види діяльності	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Ігрова	$6,0 \pm 0,30$	$7,1 \pm 0,25$	$1,1 \pm 0,05$
Трудова	$5,7 \pm 0,22$	$6,7 \pm 0,28$	$1,0 \pm 0,04$
Конструювальна	$6,5 \pm 0,29$	$7,8 \pm 0,31$	$1,3 \pm 0,06$
Образотворча	$5,5 \pm 0,26$	$6,4 \pm 0,30$	$0,9 \pm 0,04$
Мовленнєва	$5,4 \pm 0,32$	$6,8 \pm 0,33$	$1,4 \pm 0,07$

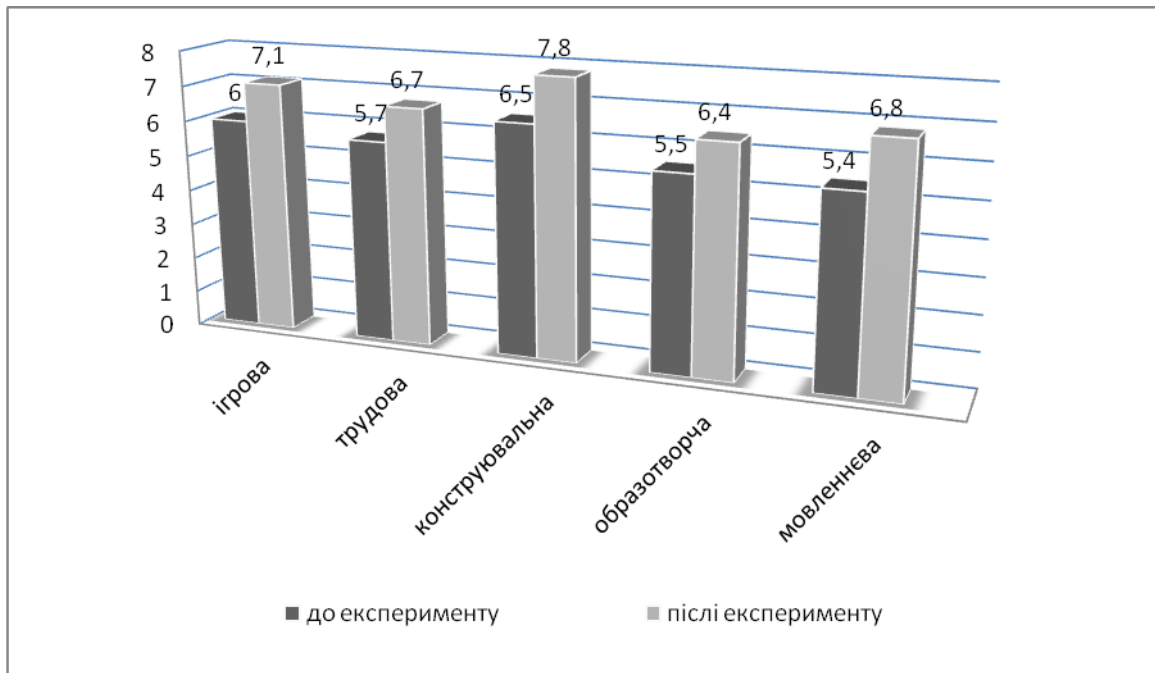


Рис. 3.2. Динаміка показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять

Здоров'я та працездатність дітей дошкільного віку, які мають порушення в інтелектуальній сфері, в багатьох випадках залежать від

розвитку їхньої моторики. Оптимальна порівнево збалансована моторна діяльність укріплює здоров'я, сприяє різнобічному розвитку дітей, зокрема, у них покращується керування трудовими діями самообслуговування. До застосування корекційної методики психомоторні можливості досліджуваних у трудовій діяльності були оцінені в $5,7 \pm 0,22$ бала, а після корекції – $6,7 \pm 0,28$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$.

Фізичні вправи також впливають на інтелектуальну сферу дітей. І.М. Сеченов зазначав, що м'язові рухи дітей сприятливо впливають на розвиток їхнього мозку. П.Ф. Лесгафт також вважав, що за допомогою фізичних вправ можна впливати на розумовий розвиток дітей. А. Валон вбачав прямий взаємозв'язок між руховими і мислительними можливостями дітей [42]. Ми виявили, що у розумово відсталих дітей 6-7 років психомоторні можливості в конструювальній діяльності за 16 тижнів корекційних занять за порівнево збалансованою методикою зросли з $6,5 \pm 0,29$ до $7,8 \pm 0,31$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$.

Корекція психомоторики за допомогою фізичних вправ, що як провідними керуються різними рівнями побудови рухів, також пов'язана з розвитком усіх сторін рухової активності розумово відсталих дітей. Засвоєння дошкільниками цієї групи певних дій порівнево збалансованої методики супроводжується паралельним розвитком їхнього психомоторного розвитку в образотворчій діяльності (з $5,5 \pm 0,26$ бала до корекції до $6,4 \pm 0,30$ бала після корекції). Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,05$.

Особливої уваги потребує вироблення у дітей мовленнєвих функцій, від яких значною мірою залежить успішний розумовий розвиток, а це можливо лише за систематичного виконання відповідних вправ з поступовим підвищенням рівня їх складності. Водночас ми виявили, що після 16 тижнів застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики на перших чотирьох рівнях зросли мовленнєві можливості з $5,4 \pm 0,32$ до $6,8 \pm 0,33$

бала, які керуються п'ятим рівнем Е. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$. Тобто ми отримали достовірне зростання можливостей того рівня, який спеціально не корегувався. Пояснити зафіксований факт можна тим, що розумово відсталі діти мають ослаблене здоров'я, швидко втомлюються, а отже, неефективно формують свою мовленнєву функцію. Корекція координації рухів за допомогою порівнево збалансованої програми сприяє покращенню загальних психомоторних можливостей дітей зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку і відтак створює умови для удосконалення мовлення.

Обмеження рухової активності, виключаючи важливі моторно-вісцеральні рефлекси, детренуючи організм, призводить до порушення обмінних процесів, значних змін функцій і резервів внутрішніх органів і систем, а оптимізація психомоторної активності сприяє зростанню психофізичних сил дітей.

Плануючи та організовуючи рухову активність розумово відсталих дітей у доборі фізичних вправ, ігор, розваг, ми дотримувалися певних вимог: фізичні вправи обирали малого та середнього ступеня інтенсивності; фізичні вправи були певного коригувального спрямування залежно від провідного рівня побудови рухів; добирали різноманітні вправи за змістом та характером виконання, для різних груп м'язів; дбали про привабливість вправ та перетворювали їх на гру.

Розвиток психомоторики дітей визначається їхнім руховим режимом і в сім'ї. Чим більше часу відводиться на рухову активність у режимі дня дітей, тим швидше буде покращуватись їхнє здоров'я, фізичний розвиток та психомоторний розвиток. Всі досліджувані нами діти знаходились приблизно в однакових умовах.

Для розвитку психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку ми також поєднували в корекційних впливах, динаміку формування рухових навичок і розвиток психомоторних якостей.

Застосування порівнево збалансованої методики упродовж 16 тижнів корекційних занять привело до певних змін показників їхнього психомоторного розвитку в природних діях (табл. 3.2, рис. 3.3).

Таблиця 3.2

Динаміка показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Показники, одиниці вимірювання	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Біг 10 м на швидкість (с)	3,6±0,06	3,3±0,07	0,3±0,02
Стрибок у довжину з місця на дальність (см)	84±1,81	90±1,53	6±0,12
Метання торбинок з піском на дальність (м)	7,72±0,25	8,61±0,24	0,89±0,03

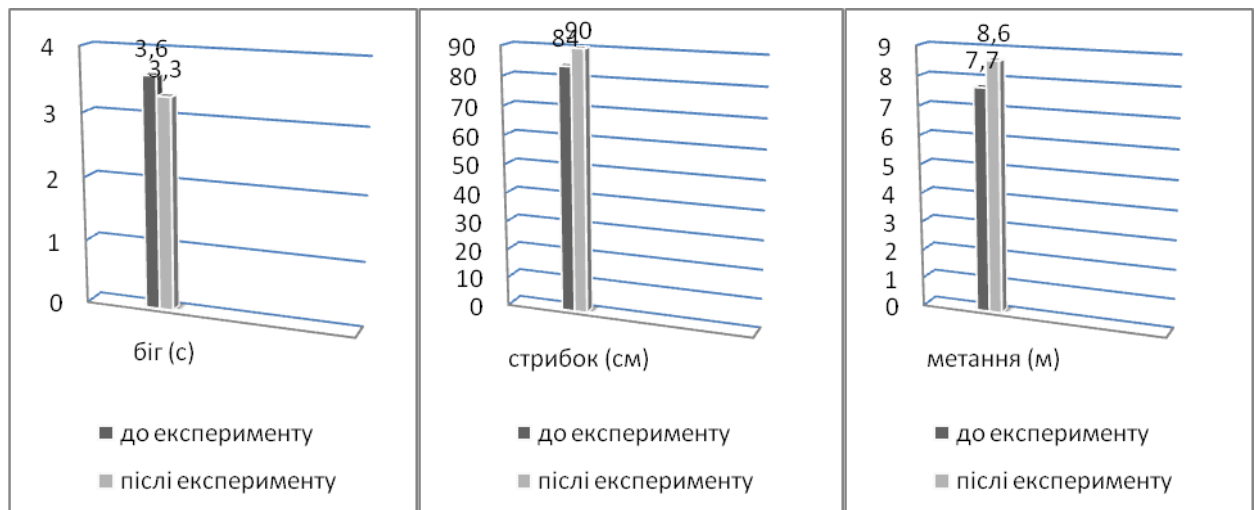


Рис. 3.3. Динаміка показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять

Спостереження показують, що розумово відсталі діти дошкільного віку об'єднує те, що всі вони потребують раннього виявлення психомоторних порушень і систематичної корекційної роботи для підготовки їх до повсякденного життя та навчання. Вчасна корекція психомоторного розвитку спрямована на максимально можливе подолання наявних у них порушень. Корекційний вплив на дітей зі стійкими вадами інтелекту в

нашому дослідженні здійснювався на основі методичних принципів: систематичності, послідовності, диференціації, індивідуального підходу та ін. Це особливо важливо для корекції таких психомоторних якостей, як сила, швидкість, витривалість, спритність.

Психомоторний розвиток – складний діалектичний процес, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих рухових функцій, якісним їх перетворенням на новому віковому етапі. До того ж кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою.

У вправі біг 10 м на швидкість середній результат групи до корекційної роботи дорівнював $3,6 \pm 0,06$ с, а після – $3,3 \pm 0,07$. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$. Таке значне зростання швидкості рухів зумовлене, з одного боку, впливом корекційної методики, а з другого, тим, що цей вік є сензитивним для збільшення частоти кроків.

Спостереження доводять, що розумово відсталі діти по-різному відстають у розвитку. Це пов'язане з особливостями ушкодження їх центральної нервової системи, з різними впливами навколишнього середовища, а також з тим, наскільки своєчасно поставлений правильний діагноз і розпочата корекційна робота. Різною є і динаміка зростання психомоторних якостей у процесі корекційної роботи. Наприклад, результати у вправі стрибок у довжину з місця на дальність під впливом проведеної нами корекційної роботи зросли з $84 \pm 1,81$ см до $90 \pm 1,53$ см, що дещо менше, ніж у вправі біг 10 м на швидкість. Проте різниця між середніми арифметичними також статистично достовірна $p < 0,05$.

Дослідження психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей моторної недорозвиненості всі вони дещо покращують результати у вправі метання торбинок з піском на дальність після проведеної нами порівнево збалансованої корекції. Середній результат групи досліджуваних до експериментального впливу $7,72 \pm 0,25$ м, а після – $8,61 \pm 0,24$ м. Різниця між

середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,05$. Оскільки спроможність відійти від одного разу знайденого і засвоєного руху ґрунтується на орієнтувальньо-дослідницьких можливостях психомоторики суб'єкта і є індивідуально своєрідною, то й зростання результатів дітей різне. Наприклад, після 16 тижнів корекційних занять досліджуваний К-о В. покращив результат у вправі метання торбинок з піском на дальність на 1,24 м, а досліджуваний С-в Г. тільки на 0,56 м.

Корекція спроможності змінювати свої психомоторні стереотипи, формування ефективних орієнтувальньо-дослідницьких рухів у розумово відсталих дітей відбувається не тільки упродовж застосування порівнево збалансованої програми, а й упродовж виконання досліджуваними природних дій, до яких належать біг, стрибки і метання у повсякденній діяльності. Проте завдання щодо корекції здатності диференціювати рухи досить складне і не може бути розв'язане без визначення відповідних психолого-педагогічних засад цієї роботи, а порівнево збалансована методика і є, на наш погляд, дієвим чинником впливу на її ефективність.

Дослідження цієї проблеми, як уже зазначалося, ми здійснювали з позицій М.О. Бернштейна, який розглядав систему механізмів керування психомоторикою як складне ієрархічне утворення низки рівнів побудови рухів. Відтак і порушення реалізації рухової функції у розумово відсталих дітей є наслідком ушкоджень відповідних церебральних систем і орієнтувальньо-дослідницької діяльності. Досліджуючи можливість проведення корекційної роботи на основі порівнево збалансованої методики, ми реєстрували показники психомоторного розвитку у розумово відсталих дітей дошкільного віку на різних рівнях побудови рухів (табл. 3.3).

Упродовж дослідження виявилось, що застосування корекційних вправ, у яких необхідно утримувати певні пози з плавними незначними, проте відчутними змінами кінематичних та динамічних характеристик психомоторних дій за 16 тижнів покращують психомоторний розвиток

розумово відсталих дітей дошкільного віку на рівні палеокінетичних регуляцій (рис. 3.4).

Таблиця 3.3

Динаміка показників психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Показники, що досліджувались	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с)	3,90±0,41	5,51±0,34	1,61±
Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с)	12,59±0,62	16,30±0,53	3,71±
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	26,2±2,05	18,0±1,97	8,20±
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	14,1±0,98	10,7±1,06	3,40±
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	4,60±0,30	3,11±0,42	1,49±
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	3,21±0,27	2,02±0,31	1,19±
Швидкість виконання операції «монтаж» (с)	133,84±5,10	117,76±4,81	16,08±
Швидкість виконання операції «демонтаж» (с)	81,73±3,71	69,5±4,12	12,18±

Зокрема, тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі зростає з $3,90 \pm 0,41$ с до $5,51 \pm 0,34$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$. Пояснюється це тим, що вправи на зразок «джміль», «журавлик», «метелик», «млин» є певною «школою» керування рухами, для яких провідним виступає рубро-спинальний рівень. Розумово відсталі діти оволодівають спроможністю змінювати м'язові напруження, необхідні для утримування тих чи тих статичних поз, диференціювати свої м'язові напруження. У тих дітей, у яких до корекції спостерігалася надмірна м'язова скутість, рухи набувають ознак чергування напружень і релаксацій. У тих розумово відсталих дітей, у яких до корекції спостерігалася надмірна релаксація м'язів шиї, тулуба і кінцівок, тонус м'язів дещо зростає, рухи

набувають ознак динамічності. Іншими словами, оптимізується тонус м'язів дітей у виконанні психомоторних дій.

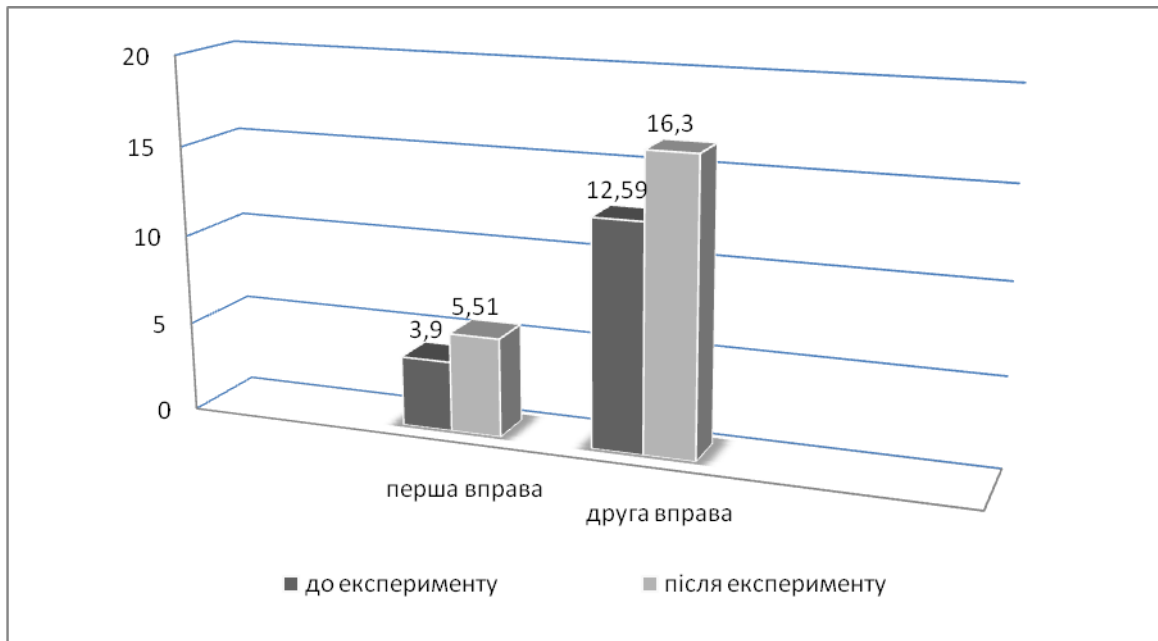


Рис. 3.4. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні А побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(с)

Зростає у досліджуваних і тривалість утримання рівноваги у вправі стійка на двох ногах, розташованих одна за одною. До експерименту цей показник дорівнював $12,59 \pm 0,62$ с, а після – $16,31 \pm 0,53$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$. У цій вправі обстежувані показують кращі результати, умови її виконання дозволяють довше утримувати рівновагу. Водночас і відносно покращення результату більше, ніж у попередній вправі. Це стало можливим тому, що, на наш погляд, розумово відсталі діти могли триваліший час відчувати і сприймати інформацію про роботу своїх м'язів. Тобто сенсорно-перцептивна сфера мала більше часу на самоудосконалення.

Корекційні вправи на рівні А дозволяють розумово відсталим дітям покращити керування тонусу м'язів і збудливістю м'язових груп у межах індивідуально збережених функціональних можливостей нервової системи. Корекційні завдання стимулюють збережені функції розумово відсталих

дітей, і організм стає активною цілеспрямованою системою, а вони – суб'єктами психомоторної активності.

Корекційні завдання з керування тонусу м'язів і збудливості м'язових груп діють за принципом кільцевої регуляції рухів на основі зворотніх зв'язків. Нервова система не тільки віддає ефektorні накази м'язам, а й отримує аферентну інформацію від аналізаторів про результати їх виконання. Помірна варіативність рухів «навчає» вносити до них корекції, спрямовані на подолання розбіжностей між реальними характеристиками рухів і бажаними. Адже саме рубро-спинальний рівень палеокінетичних регуляцій отримує пропріорецептивну аферентацію про величину напружень м'язів та про силу і напрямок тиску на м'язи, що дає можливість визначити положення тіла щодо тяжіння землі та розташування частин тіла.

Отже, на рівні А розв'язуються психомоторні завдання з прийняття і збереження певної пози, а підібрані нами вправи сприяли покращенню керування цим класом смислових завдань.

Проведене дослідження дозволило встановити, що застосування порівнево збалансованої корекційної методики упродовж 16 тижнів покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей 6-7 років на таламо-полідарному рівні синергій або рівні співдружних рухів і стандартних штампів (рис. 3.5).

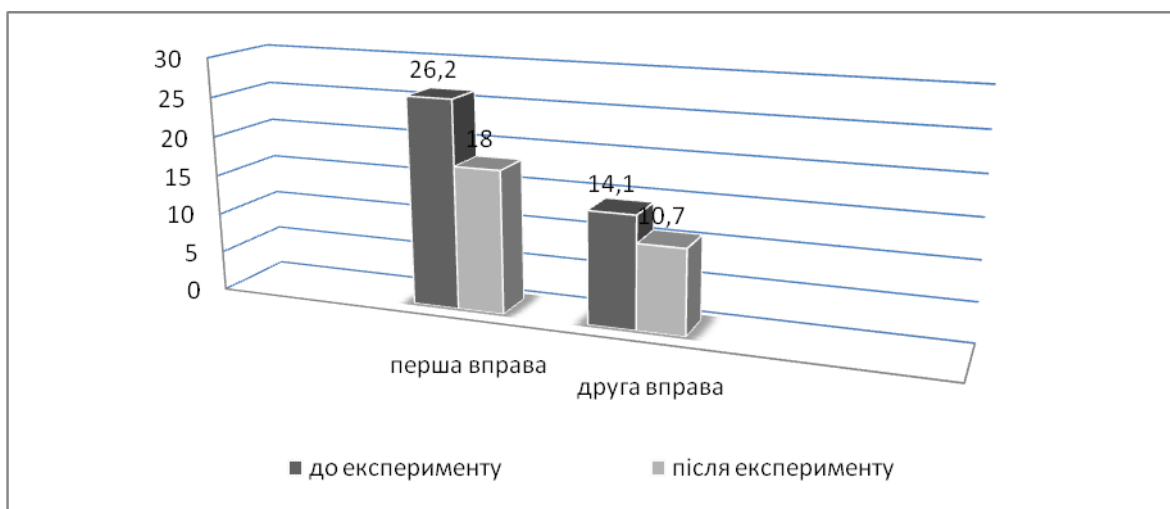


Рис. 3.5. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні В побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(см)

Зокрема, до експерименту точність відтворення ходьби на 7 метрів без зорового контролю становила $26,2 \pm 2,05$ см, а після експерименту – $18,0 \pm 1,97$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$. Пояснюється це тим, що вправи на вимірювання, відтворення та диференціацію простору та часу (без зорового контролю) актуалізують пропріорецепторну і тангорецепторну аферентацію, яка інформує мозок про величину кутів суглобів у русі, про напрямок і швидкість їх змін та створює образ взаєморозташування частин тіла. Можна констатувати, що корекційне завдання відтворювати просторові та часові характеристики рухів із заплющеними очима покращують спроможність суб'єкта психомоторної активності узгоджувати роботу сотень м'язів у просторі «схеми тіла» та в часі, а також повторювати різноманітні складні рухи.

Під дією порівнево збалансованої методики у обстежуваних нами дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності покращується точність відтворення ходьби на 3 метри без зорового контролю. Перед застосуванням корекційної методики їхній результат був $14,1 \pm 0,98$ см, а після – $10,7 \pm 1,06$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,05$. Звертає на себе увагу той факт, що відносне покращення результату у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри гірше, ніж у аналогічній вправі зі збільшеною довжиною до 7 метрів. Така різниця, на наш погляд, пояснюється тим, що за відтворення ходьби на 7 метрів сенсорно-перцептивна система розумово відсталих дітей мала більше часу для покращення цих психомоторних можливостей, ніж за відтворення ходьби на три метри.

Наші дослідження доводять, що після корекції у розумово відсталих дітей зменшуються вияви асинергій і дисинергій, стереотипій і динамічних розладів, покращується пластика довільних рухів. Водночас однозначно підкреслимо, що таламо-палідарний рівень не пристосований до використання інформації із зорового та слухового аналізаторів про навколишнє середовище. Корекційні вправи, для яких рівень В провідний,

покращують координацію рухів саме в «схемі тіла», узгоджуючи послідовність та тривалість м'язових напружень у часі. Після експерименту у досліджуваних помітно покращується спроможність залучати інерційні та реактивні сили для розв'язання тих чи тих психомоторних завдань.

Додамо, що рівень співдружних рухів і стандартних штампів або рівень синергій сам собою не стереотипний, а застосована нами варіативність характеристик вправ вільної безснарядової гімнастики збільшує можливості розумово відсталих дітей пристосовувати свої рухи до динамічних умов навколишнього середовища.

Отже, на таламо-палідарному рівні В розв'язуються психомоторні завдання з узгодження рухів різних ланок тіла у просторі та часі (в «схемі тіла»), а підібрані нами вправи сприяли покращенню керування цим класом смислових завдань.

Ми виявили, що застосування корекційних вправ, у яких здійснюється переміщення тіла, його ланок і предметів відповідно до особливостей навколишнього простору упродовж 16 тижнів покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей на пірамідно-стріарному рівні просторового поля (рис.3.6).



Рис. 3.6. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні С побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(см)

Зокрема, точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму зростає з $4,60 \pm 0,30$ до $3,11 \pm 0,42$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$. Пояснюється це тим, що такі вправи, як «метання торбинок в ціль», «стрибки з обруча в обруч», «біг з обминанням перешкод», «два бережки» та інші виступають певною «шкалою» координації рухів, для яких провідним є пірамідно-стріарний рівень С. Діти зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності оволодівають спроможністю змінювати свої рухи відповідно до змін просторових умов психомоторної активності. У тих розумово відсталих дітей, у яких до корекції спостерігались певні вияви дистаксії, атаксії та парезів, після корекції зменшились. Іншими словами, оптимізується просторова точність «прив'язки» рухів до навколишнього середовища.

У досліджуваних також зростає точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму. До експерименту цей показник дорівнював $3,21 \pm 0,27$ см, а після – $2,02 \pm 0,31$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,01$.

Корекційні вправи на рівні просторового поля сприяють актуалізації надходження інформації як про особливості роботи м'язів, зміни у суглобах, рівновагу, так і інформації від органів зору. На основі їх синтезу суб'єкт психомоторної активності оптимізує керування складними довільними діями. Застосовані нами корекційні вправи активно залучають до керування рухами збережені морфофункціональні утворення центральної нервової системи, а за певних умов (які потребують подальших нейропсихологічних досліджень) і сприяють утворенню нових функціональних органів.

Корекційні завдання, що мають просторово-цільовий характер звернені до зовнішнього світу і завжди переміщувальні. Вони реалізуються на основі пропріорецепторної, тангорецепторної та телерецепторної аферентації. Спостереження показують, що цим вправам притаманна значна гнучкість, варіативність кінематичних і динамічних характеристик, незмінною залишається тільки просторова ціль. Застосовані нами корекційні завдання

допомагають розумово відсталим дітям пристосуватися до просторових і часових особливостей предметного світу, обходячи перешкоди на шляху до мети.

Отже, на пірамідно-стріарному рівні С розв'язуються психомоторні завдання з переміщення тіла і предметів у просторі, а застосовані нами вправи сприяють покращенню керування цим класом смислових завдань.

Ми виявили, що виконання розробленої нами порівнево збалансованої методики корекції психомоторики упродовж 16 тижнів дозволило покращити психомоторний розвиток старших дошкільників зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності на тім'яно-премоторному рівні предметних дій або смислових ланцюгів (рис. 3.7).

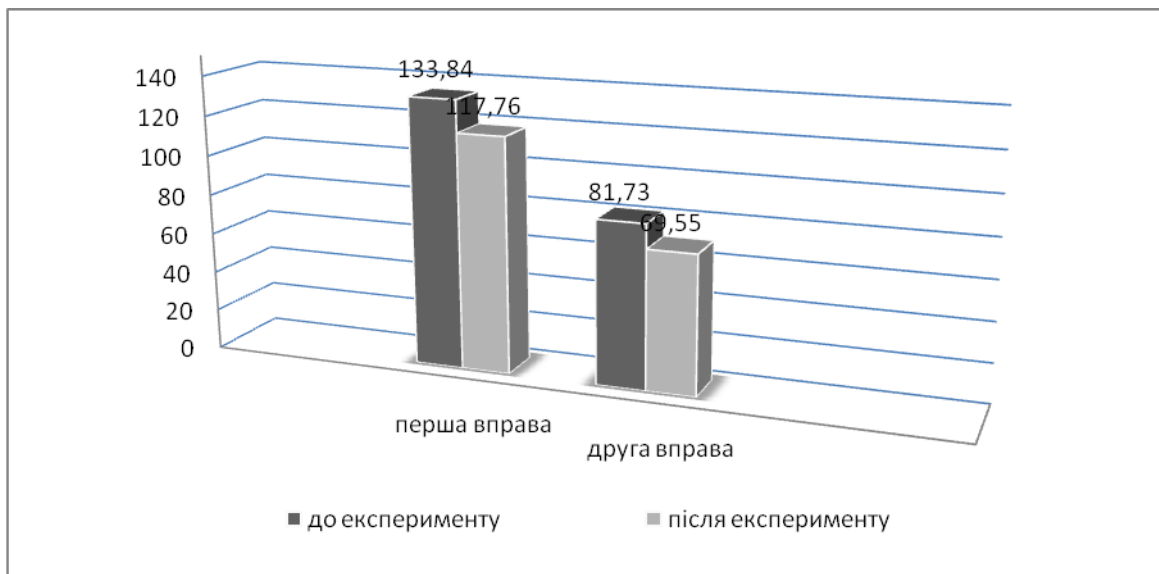


Рис. 3.7. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні D побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(с)

Зокрема, до експерименту швидкість виконання операції «монтаж» становила $133,84 \pm 5,10$ с, а після експерименту – $117,76 \pm 4,81$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,05$.

Пояснюється це тим, що застосовані нами корекційні вправи з предметами людської культури актуалізують інформацію як про геометричні

особливості предмета, так й про його смислове призначення та сприяють розвитку координації рук, тонкої моторики (швидких і точних рухів пальців).

Зростають результати й у вправі швидкість виконання операції «демонтаж». До проведення корекції цей показник дорівнював $81,73 \pm 3,71$ с, а після корекції – $69,55 \pm 4,12$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,05$. Керування діями, для яких рівень D провідний опирається також на можливість утворення навичок на основі вправ. Спостереження доводять, що автоматизація рухового складу, сенсорних синтезів і центральних компонентів дій значно підвищує їх ефективність.

Отже, система запропонованих нами корекційних вправ на тім'яно-премоторному рівні покращує його координаційні можливості щодо дій з предметами людської культури, розв'язання смислових завдань цього класу. Водночас у виконанні дій з предметами людської культури бере участь не тільки рівень предметних дій або смислових ланцюгів D, а й рівні, розташовані нижче (як фонові). Проте однозначно визначити, як можливості нижчих рівнів виявляються у результатах роботи вищого, як вже зазначалось, складно. Можна припустити, що координаційні можливості вищих рівнів більш інтегральні щодо загального психомоторного розвитку дітей.

Проведене нами емпіричне дослідження показує, що у більшості обстежуваних розумово відсталих дітей ті рівні побудови рухів, на яких до корекційної роботи фіксувались найгірші результати, відстають у них і після проведення корекції. Розвиток психомоторики в діях, у керуванні якими вони провідні, здійснюється повільніше. Проте є поодинокі випадки і помітного прогресу в координаційних можливостях рівнів, які до корекції відставали.

Отже, застосовуючи порівнево збалансовану методику корекції психомоторики, ми створюємо розумово відсталим дітям дошкільного віку умови для реалізації своїх індивідуально збережених можливостей керування рухами і розвитку психіки. Центральною ланкою корекції психомоторики розумово відсталих дітей є розвиток їх спроможності до перебудови

засвоєних рухів і дій, індивідуально можливе відновлення порушень відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відтак змінюються умови розвитку психіки загалом.

Застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку упродовж 16 тижнів дозволило статистично достовірно покращити їх психомоторний розвиток в ігровій, трудовій, конструювальній, образотворчій та мовленнєвій діяльності. За цей період статистично достовірно покращились показники психомоторної підготовленості розумово відсталих дітей експериментальної групи в таких природних діях, як біг, стрибки, метання.

Виконання фізичних вправ і рухливих ігор, для яких провідними є різні рівні побудови рухів (порівнево збалансованої корекційної методики), також дозволило за 16 тижнів занять статистично достовірно збільшити тривалість утримання рівноваги (спроможність змінювати м'язові напруження, необхідні для утримання тих чи тих статичних поз), покращити точність відтворення ходьби із заплющеними очима (спроможність актуалізувати пропріорецепторну і тангорецепторну аферентацію, яка створює образ взаєморозташування частин тіла в русі), покращити точність стрибка у довжину з місця (спроможність змінювати свої рухи відповідно до змін просторових умов середовища), збільшити швидкість операцій «монтаж» і «демонтаж» (спроможність актуалізувати інформацію як про геометричні особливості предмета, так і про його смислове призначення).

3.3. Застосування порівнево неструктурованих програмових фізичних вправ для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку

Історія застосування фізичних вправ для лікування і профілактики хвороб нараховує декілька тисячоліть. Найбільш ранні джерела, в яких

йдеться про лікувальну дію рухів і масажу, були знайдені в Китаї: це були рукописи, які датуються 3000-2000 рр. до н. е.

З 1800 р. до н.е. фізичні вправи почали застосовувати в Індії. В священних книгах Веди вказувалось на значення пасивних і активних рухів, дихальних вправ і масажу у лікуванні різних захворювань.

Застосування фізичних вправ для лікування отримало широке розповсюдження у Давній Греції. Один із засновників сучасної медицини давньогрецький лікар і філософ Гіппократ (459-377 рр. до н. е.) у своїх творах стверджував, що для того, щоб продовжити життя, необхідні помірний спосіб життя, розумова гімнастика, свіже повітря, прогулянки, які він називав «їжа для життя».

Великий давньогрецький філософ Аристотель писав, що життя вимагає руху. Він зазначав, що ніщо так не виснажує і не руйнує людину, як тривала фізична бездіяльність. А Платон стверджував, що гімнастика є цілющою силою медицини.

Для епохи Відродження (15-17 ст.) характерний розвиток біологічних наук. З праць цього періоду можна виділити трактат Меркуріаліса «Мистецтво гімнастики» (1556), «Трактат з ортопедії» Гофмана і «Лікувальна гімнастика, або вправи людських органів за законами фізіології, гігієни і терапевтики» Ж. Тіссо. Останньому належить вислів, що рух як такий може замінити дію будь-яких ліків, проте всі ліки світу не замінять вплив рухів.

У 18 ст. ще більшого значення набуло лікування за допомогою рухів – так виник термін «лікувальна гімнастика». З'явилися праці Ф. Фуллера «Медична гімнастика» (1750), Ж. Тіссо «Медична і хірургічна гімнастика» (1780) [153]. Ця проблематика залишається актуальною й досі. Особливо важливою є проблема застосування фізичних вправ для корекції порушень фізичного і психічного розвитку дітей.

У навчально-виховній роботі закладів спеціальної освіти, де виховуються діти з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й діти з

інтелектуальними порушеннями, накопичений багатий практичний досвід, який доводить, що фізичне виховання посідає особливе місце в системі навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

Вітчизняні й зарубіжні вчені наголошують, що фізичний розвиток і рухова підготовленість розумово відсталих дітей багато в чому визначають їхню загальну дієздатність у навчанні та праці. Завдяки фізичним вправам утворюються компенсаторні резерви організму для подолання відхилень розвитку. Специфіка і вияви фізичного недорозвинення, психічних і рухових порушень, розладів мовлення за різних форм розумової відсталості неоднакові. Вони також залежать від ступеня розумової відсталості, характеру патогенного агента і часу його впливу, наявного комплексу соціальних шкідливих впливів, які діють на розвиток дітей у період активного формування психічних функцій [41].

На цьому етапі дослідження ми ставили завдання емпірично перевірити ефективність застосування типових методик фізичного виховання розумово відсталих дітей 6-7 років щодо їх впливу на психомоторний розвиток у різних видах діяльності у природних діях і на координаційні можливості на різних рівнях побудови рухів. Для розв'язання цього завдання була створена група (35 досліджуваних: 18 хлопчиків і 17 дівчаток) розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку (контрольна група). Експеримент тривав 16 тижнів. Кожного тижня проводились три заняття тривалістю 35-40 хвилин.

Динаміка показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності упродовж 16 тижнів представлена в табл. 3.4 і на рис. 3.8.

Загальний вплив фізичних вправ на організм дитини виражається в тому, що вони, як показують спостереження, сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму. Фізичні вправи, особливо ті, які проводяться на свіжому повітрі, покращують обмін речовин, кровообіг, дихання, тонізують діяльність центрального та периферичного відділів нервової системи, позитивно впливають на стан кістково-м'язового апарату.

Таблиця 3.4

Динаміка показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Види діяльності	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Ігрова	6,1±0,21	6,8±0,30	0,7±0,04
Трудова	5,8±0,34	6,5±0,33	0,7±0,63
Конструювальна	6,3±0,32	6,9±0,28	0,6±0,03
Образотворча	5,7±0,29	6,2±0,31	0,5±0,02
Мовленнєва	5,3±0,31	6,1±0,33	0,8±0,04

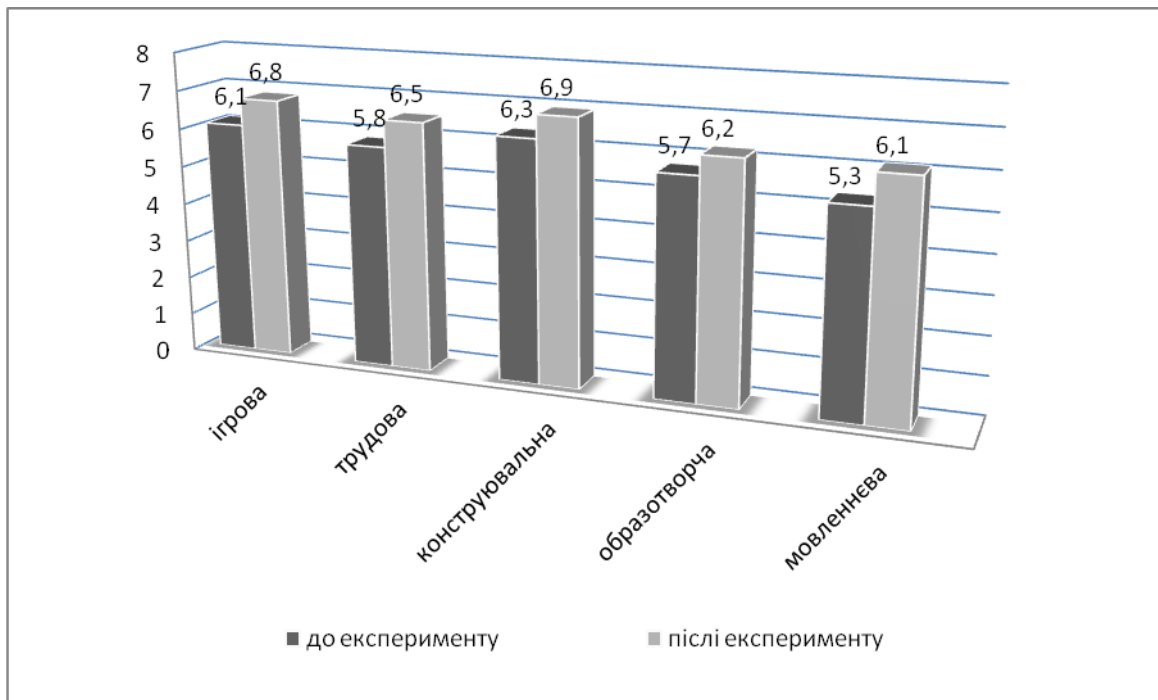


Рис. 3.8. Динаміка показників психомоторних можливостей у різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять

Все це сприяє покращенню загального стану організму розумово відсталих дітей, підвищенню їхньої розумової та фізичної працездатності, збільшенню компенсаторних можливостей центральної нервової системи. Така активізація діяльності усього організму і в першу чергу центральної нервової

системи є важливою умовою успішного навчання в ігровій діяльності та подолання недоліків розвитку розумово відсталих дітей.

Психомоторний розвиток розумово відсталих дітей в ігровій діяльності до початку експерименту дорівнював $6,1 \pm 0,21$ бала, а після – $6,8 \pm 0,30$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$.

Послідовне підвищення рухових можливостей і корекція рухової діяльності розумово відсталих дітей дошкільного віку з урахуванням їх фізичних і психічних особливостей як в рамках окремо взятих занять з фізичної культури, так і в системі фізичного виховання загалом можливі за рахунок розширення арсеналу доступних їм фізичних вправ, що в кінцевому підсумку дозволяє дітям розв'язувати все більш складні завдання самообслуговування. Ми виявили, що за 16 тижнів застосування програмових фізичних вправ психомоторний розвиток розумово відсталих дітей в трудовій діяльності покращився від $5,8 \pm 0,34$ до $6,5 \pm 0,33$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$. Пояснити зафіксоване зростання можна за результатами досліджень О.М. Леонтьєва, які полягають у тому, що психіка не просто «виявляється» в русі, а якоюсь мірою рух формує психіку. Адже саме рух здійснює безпосередньо той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. Упродовж дошкільного навчання та виховання, вдосконалення нервово-психічних функцій дітей та їхньої здатності керувати власними психічними процесами рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур. У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання розумово відсталих дітей фізичні вправи виступають не тільки джерелом здоров'я, працездатності й трудової активності в діях самообслуговування, але й фактором розвитку сприйняття, уваги, мислення, пам'яті [114].

Психомоторика відображає різні сторони рухової діяльності дітей, формуючи в кінцевому підсумку особистість. Тому під психомоторикою прийнято розуміти не тільки цілісну вікову картину рухової структури, що

відбиває вроджені тілесні особливості, надбані звички, навички, але й сукупність анатомо-фізіологічних і психологічних механізмів, які забезпечують реалізацію простих і складних рухових реакцій і дій, зокрема і конструювальних. За час експерименту психомоторний розвиток в цих діях зріс від $6,3 \pm 0,32$ до $6,9 \pm 0,28$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$. За 16 тижнів змінюється і психомоторний розвиток розумово відсталих дітей в образотворчій діяльності. Він зріс від $5,7 \pm 0,29$ до $6,2 \pm 0,31$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$. Причому деякі обстежувані в конструювальній та образотворчій діяльності мають кращі результати, ніж в ігровій та трудовій.

Можливості виконання розумово відсталими дітьми більш складного за зовнішніми ознаками рухового акту та невиконання менш складного необхідно шукати, на наш погляд, не лише в їх руховій недостатності. Мабуть, відповідь на це питання лежить і в структурі самого рухового акту, і в психофізіологічних механізмах його організації з позицій рівневої теорії побудови рухів. Намагаючись термінологічно визначити рухові порушення дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності, можна скористатися поняттям «неузгодженість рухових актів» [27].

Спостереження показують, що різниця, яка існує в структурі моторних порушень за різних ступенів інтелектуальної недостатності, не дає підстави виділяти етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор в клініці рухових виявів. Рухова сфера розумово відсталих дітей більшою мірою зумовлена рівнем ураження центральної нервової системи, ступенем інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери тощо.

Спостереження також доводять, що, коригуючи рухові функції розумово відсталих дітей, важко безпосередньо опиратися на смислову організацію рухів, неспроможність якої специфічна і очевидна. Відзначимо, що формування рухових актів, особливо у випадку важкої патології, відбувається легше, якщо опиратися на більш збережені церебральні рівні.

Отже, у розумово відсталих дітей спостерігається та чи та моторна недостатність, яка, як зазвичай, відбивається на загальній поведінці.

Несприятливо впливають на розвиток усіх систем організму (серцево-судинну, дихальну, шлунково-кишкову) і нервово-психічну діяльність рухові порушення, що обмежують активні пересування.

Тому важливими завданнями фізичного виховання розумово відсталих дітей з відхиленнями у психомоторному розвитку є корекція засобами фізичної культури порушень моторики, розвитку і нормалізації рухів, раннє попередження формування неправильних рухових стереотипів, що буде стимулювати розвиток особистості, здатної до активного соціального життя і спілкування. За час експерименту у досліджуваних розумово відсталих дітей зростає психомоторний розвиток у мовленнєвій діяльності від $5,3 \pm 0,31$ до $6,1 \pm 0,33$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$.

Динаміка показників психомоторного розвитку в природних діях упродовж 16 тижнів у обстежуваних контрольної групи представлена в табл. 3.5 і на рис. 3.9.

Таблиця 3.5

Динаміка показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Показники, одиниці вимірювання	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Біг 10 м на швидкість (с)	$3,7 \pm 0,10$	$3,5 \pm 0,08$	$0,2 \pm 0,01$
Стрибки у довжину з місця на дальність (см)	$82 \pm 1,72$	$87 \pm 1,73$	$5 \pm 0,11$
Метання торбинок з піском на дальність (м)	$7,94 \pm 0,28$	$8,55 \pm 0,30$	$0,61 \pm 0,02$

Аналізуючи отримані результати ми зважали на те, що рух – природна потреба організму людини, яка має величезне пристосувальне значення. Рух як локомоторний акт переміщення або зміни положення тіла і його частин у

просторі лежить в основі психомоторної активності. Під терміном «психомоторна активність» ми розуміємо поєднання різноспрямованих рухових дій, організованих і самостійних занять фізичними вправами, дій виконуваних у повсякденному житті з їх фізичними і психологічними виявами.

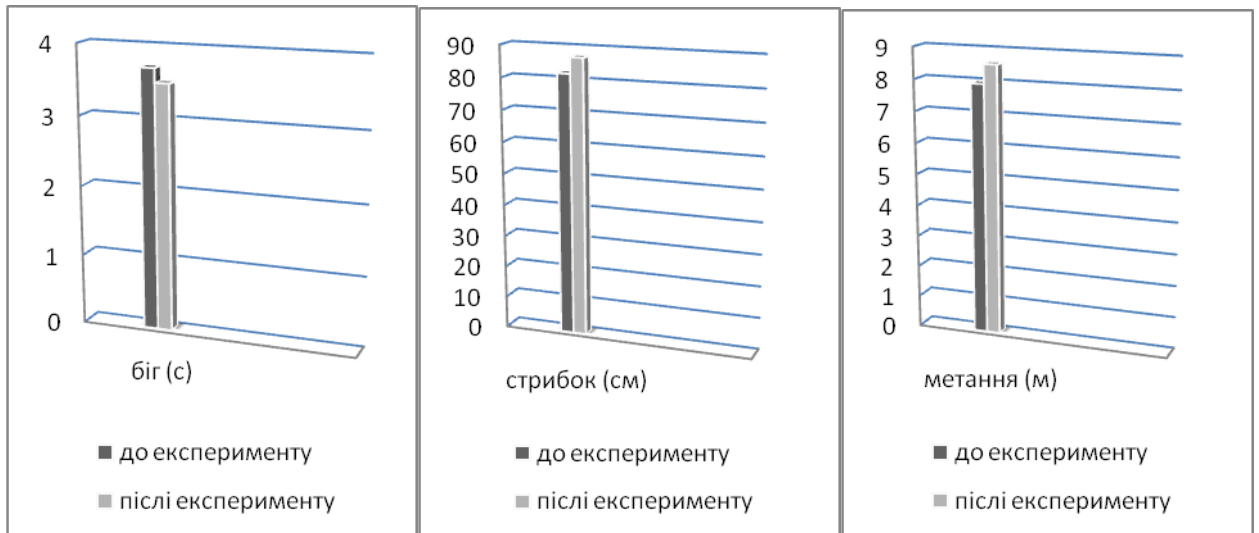


Рис. 3.9. Динаміка показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять

Універсальним засобом і методом підвищення психомоторної активності дитини виступають фізичні вправи – процес неодноразового відтворення рухових дій або їх сукупності, – який організовується відповідно до методичних принципів фізичного виховання і спрямований на розв’язання оздоровчих, виховних, освітніх та корекційних завдань. Ми з’ясували, що застосування фізичних вправ упродовж 16 тижнів дозволило розумово відсталим дітям покращити психомоторний розвиток у вправі біг на 10 м на швидкість з $3,7 \pm 0,10$ до $3,5 \pm 0,08$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Оптимально організований корекційний вплив і руховий режим стимулює процеси обміну в тканинах, відтак впливає на ріст і розвиток організму.

Проведені дослідження дозволяють також стверджувати, що цілеспрямовано і педагогічно грамотно організована корекційна рухова діяльність розумово відсталих дітей дошкільного віку не тільки створює оздоровчий вплив на організм, збагачує його рухову сферу, а й позитивно впливає на інтелектуальні можливості, стимулює пізнання і розширює кругозір, формує позитивні емоції, має величезне виховне значення.

Спостереження показують, що функції всіх систем організму взаємопов'язані і залежать від стану рухового апарату. Організм дітей здатен працювати злагоджено тільки за достатнього рівня його функціонування. При гіподинамії знижується його опірність до різноманітних стресових впливів, обмежуються робочі можливості, зменшуються функціональні резерви різних систем, їх робота стає менш економною. Перебудова діяльності всіх органів і систем здійснюється внаслідок реакції центральної нервової системи на всі зміни в зовнішньому середовищі і в самому організмі. Корекційно-розвивальний ефект фізичних вправ базується на механізмах морфофункціональних зрушень, що відбуваються під їх впливом у центральній нервовій системі. Зокрема, за час експерименту розумово відсталі діти контрольної групи покращили показники психомоторного розвитку у вправі стрибок у довжину з місця на дальність з $82 \pm 1,72$ см до $87 \pm 1,73$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$.

Отримані результати можна також пояснити тим, що зміни діяльності центральної нервової системи характеризуються посиленням її регулювальних функцій, прискоренням процесів приймання та опрацювання інформації про м'язову роботу і процесів передачі інформації виконавчим органам (скелетним м'язам, м'язам серця, легенів) і як підсумок – підвищенням тону м'язів, прискоренням роботи і зростанням

продуктивності серця, збільшенням глибини та частоти дихання, більшим захопленням кисню. Крім цього, реалізовані фізичні навантаження сприяли підвищенню загального емоційного тону, підсиленню функціональної активності нервової системи. Корекційна фізична робота сприяла зміні тону м'язів, їх напруження. Цей стан вловлюється пропріорецепторами і передається в лобову частину головного мозку, центри якої оцінюють ступінь організації відповіді організму на навантаження і формують нові команди органам-виконавцям, посилюючи або послаблюючи функції. Виникає замкнений контур регулювання – мозок↔м'яз: мозок стимулює роботу м'язів, вони в свою чергу тонізують стан мозку.

Отримані нами результати обумовлені тим, що функціональні зміни, які відбуваються упродовж виконання фізичних вправ, стимулюють подальші процеси відновлення й адаптації, підвищуючи функціональні можливості та вдосконалюючи структурні властивості організму. Систематичне виконання вправ веде до підвищення працездатності клітин кори головного мозку та їх стійкості до сильних подразників, прискорює аналітико-синтетичну діяльність центральної нервової системи і взаємодію двох сигнальних систем, залучаючи до роботи нервові механізми, які раніше не діяли, забезпечує більш швидке формування позитивних умовних рефлексів, підвищує інтенсивність і концентрацію уваги, ефективність мислення, покращує пам'ять.

Відзначаючи вплив функціональної активності рухової системи на діяльність мозку і підвищення його працездатності, а також розглядаючи рух як інструмент пізнання дітьми навколишнього світу, спосіб встановлення властивостей предметів (явищ) та особливостей їх взаємодії, результат відображення ставлення суб'єкта до всього, що його оточує, на наш погляд, у роботі з розумово відсталими дітьми рух є практично дієвим засобом, що визначає їх достойне існування і подальший розвиток. Ми виявили, що за 16 тижнів корекційних занять програмовими порівнево неструктурованими фізичними вправами у обстежуваних розумово відсталих дітей 6-7 років

покращились показники психомоторного розвитку у вправі метання торбинок з піском на дальність з $7,94 \pm 0,28$ до $8,55 \pm 0,30$ м. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Спостереження показують, що корекційну роботу за допомогою фізичних вправ необхідно розпочинати з раннього дитячого віку і продовжувати упродовж усього освітнього періоду розумово відсталої дитини. Основними її завданнями є грамотна реалізація рухової потреби розумово відсталих дітей, формування життєво необхідних знань, рухових умінь і навичок, корекція наявних порушень, розвиток рухових здібностей, які допомагають цим дітям адаптуватися до умов навколишнього середовища. Діяльність з організації оптимального рухового режиму корекційної спрямованості для цієї категорії дітей є діяльністю з розвитку психомоторики.

Фізичні вправи, які здійснюють корекційний вплив на організм за рахунок фізичного навантаження за виконання різних видів рухових дій (переміщень у вигляді ходьби, бігу, подолання предметних перешкод, плавання, катання на санчатах, лижах, тощо, а також у вигляді різноманітних гімнастичних вправ: висів, нахилів, статичних і динамічних напружень різних м'язових груп), спрямованих на організм розумово відсталих дітей, як показують спостереження мають позитивне значення лише тоді, коли вони педагогічно виправдані з позиції біомеханіки та психології і необхідні для ефективної корекції та фізичного виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку. Підкреслимо, що психомоторні навантаження – певна міра впливу фізичних вправ на організм. Навантаження регулюється тривалістю, інтенсивністю м'язової діяльності, інтервалами відпочинку (їх тривалістю і характером) та тим, який рівень побудови рухів є провідним для дій, що застосовуються.

Динаміка показників психомоторного розвитку розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку контрольної групи на різних рівнях

побудови рухів упродовж 16 тижнів корекційних занять представлена в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка показників психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять (n=35)

Показники, що досліджувались	До експерименту (M±m)	Після експерименту (M±m)	Різниця
Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с)	3,81±0,33	4,12±0,42	0,31
Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с)	12,42±0,72	13,54±0,61	1,12
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	27,1±1,69	25,2±2,01	1,9
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	15,2±0,88	14,4±0,97	0,8
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	4,39±0,31	4,14±0,40	0,25
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	2,58±0,4	2,31±0,32	0,27
Швидкість виконання операції «монтаж» (с)	136,24±4,18	125,19±5,00	11,12
Швидкість виконання операції «демонтаж» (с)	83,43±4,03	76,95±3,89	6,48

Фізичні вправи є основною формою організації систематичних занять з фізичного виховання, на яких здійснюється безперервна взаємодія педагога та розумово відсталих дітей для розв'язання корекційних завдань. Водночас реалізація загальних і окремих завдань з оздоровлення дітей, підвищення їх різнобічного психомоторного розвитку здійснювалась шляхом застосування різноманітних (доступних цим дітям) засобів фізичного виховання, включаючи природні сили навколишнього середовища і гігієнічні фактори. Стійке порушення інтелекту дітей вимагало від педагога підвищеної уваги до їх потреб. Доброзичливість, витримка, педагогічний такт, уміння в потрібний момент прийти на допомогу, а іноді навіть й опіка експериментатора і його

помічників мали особливе значення, що також визначало ефективність корекційного процесу загалом.

Вияв психомоторного розвитку дітей 6-7 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності (рис. 3.10) у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі до початку корекційного впливу дорівнював $3,81 \pm 0,33$ с, а після – $4,12 \pm 0,42$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

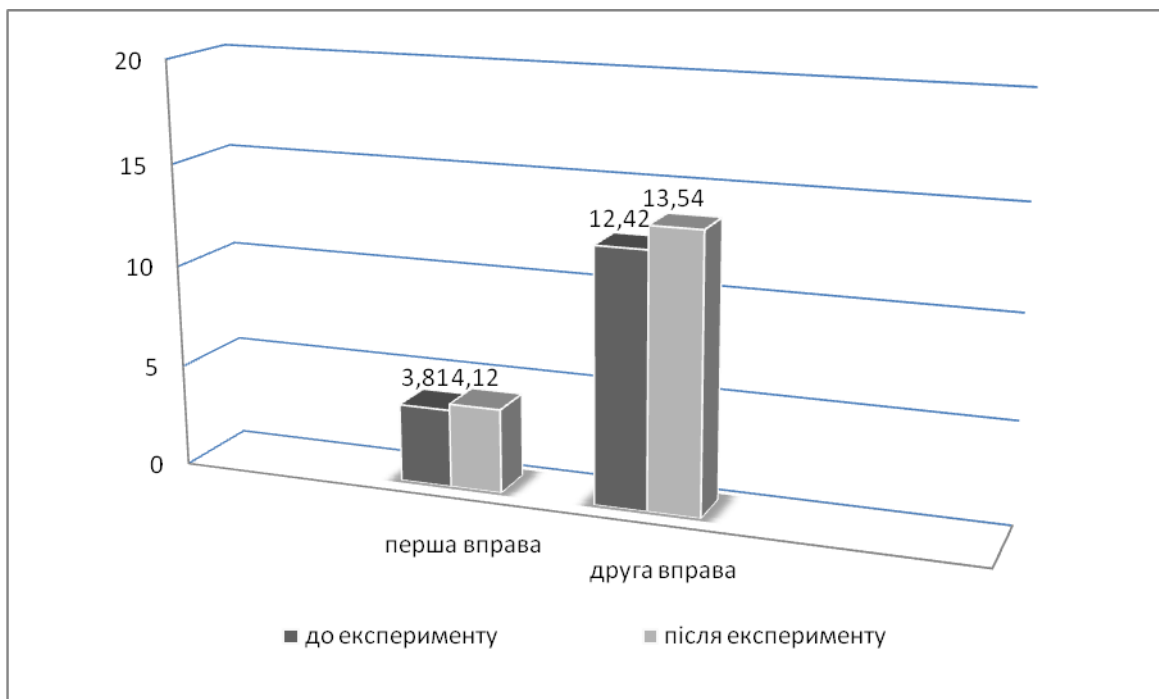


Рис. 3.10. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні А побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(с)

Ми застосували такі характерні для спеціальних дошкільних закладів форми занять фізичною культурою як корекційні заняття і заняття лікувальною фізичною культурою та заняття з адаптивної фізичної культури. Основною спрямованістю корекційних занять було виправлення недоліків розвитку і формування провідних рухових вмінь і навичок, розвиток відповідних психомоторних якостей.

Заняття лікувальною фізичною культурою, що представляють корекційний і фізкультурно-реабілітаційний напрямок фізичного виховання,

застосовувались для корекції та відновлення порушених у результаті супутніх захворювань форм і функцій організму. Їх зміст зумовлений характером порушень і зв'язком з іншими засобами лікування. Цей вид занять проводився з окремою групою або індивідуально.

Заняття з адаптивної фізичної культури спрямовувались на формування у розумово відсталих дітей комплексу спеціальних знань, життєво необхідних рухових умінь і навичок, на розвиток основних психомоторних якостей, підвищення функціональних можливостей різних органів і систем дітей, на більш повну реалізацію їх генетичних програм і нарешті на становлення, збереження та використання наявних тілесно-рухових якостей розумово відсталих дітей.

Емпіричне дослідження показало, що за час експериментального проведення цих занять у обстежуваних розумово відсталих дітей покращився результат у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною з $12,42 \pm 0,72$ до $13,54 \pm 0,61$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Заняття, що проводились упродовж експерименту, ми також диференціювали за ознакою переважної спрямованості на розв'язання оздоровчих, корекційних, виховних чи освітніх завдань.

На комбінованих заняттях приблизно однаковою мірою представлені всі групи завдань фізичного виховання. Частіше такі заняття застосовувались для загального фізичного виховання.

Заняття з переважно оздоровчою спрямованістю проводились у двох варіантах: перший – розвивальні (формувальні) заняття та заняття, які сприяють розвитку різних систем організму, другі – відновлювальні (реабілітаційні) заняття, спрямовані на відновлення сил і працездатності. Ті й ті сприяють загальному оздоровленню.

На заняттях з переважно корекційною спрямованістю, виправлялися недоліки рухової сфери розумово відсталих дітей, а корекція розглядалась як частина навчально-виховного процесу.

Заняття з переважно корекційно-виховною спрямованістю диференціювалися залежно від конкретних завдань морального або естетичного виховання.

На заняттях з переважно освітньою спрямованістю, за єдності оздоровчої, виховної та освітньої мети основним було навчання.

Виявилось, що застосування зазначених типів занять упродовж 16 тижнів сприяло також зростанню точності відтворення ходьби на 7 метрів (рис. 3.11).

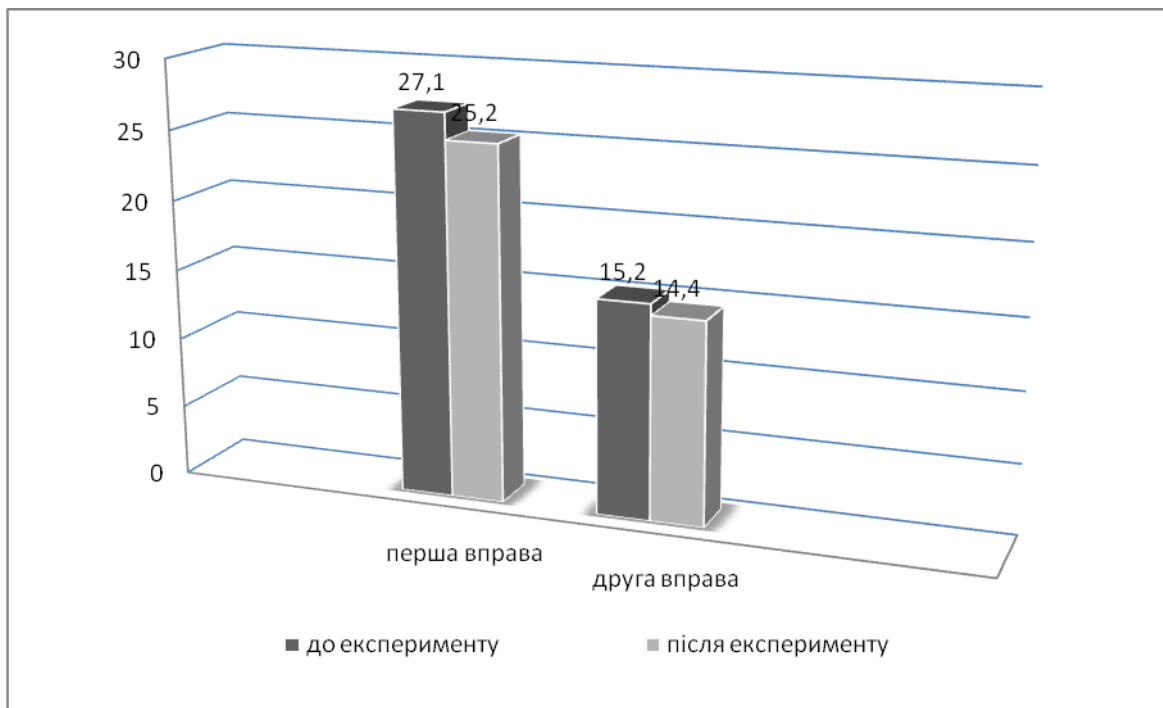


Рис. 3.11. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні В побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(см)

Передтест – $27,1 \pm 1,69$ см, а посттест – $25,2 \pm 2,01$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$.

Систему занять психомоторними вправами, які проводились в експерименті, ми диференціювали також на основі дидактичних завдань.

Початкові заняття передували вивченню нових розділів програми. Їх головним змістом було ознайомлення розумово відсталих дітей з нормативними вимогами, основними завданнями і змістом навчальної роботи

на майбутній період, виявлення здібностей групи і окремих дошкільників, ступеня готовності їх до засвоєння нового матеріалу.

Основним завданням занять з розучування нових вправ. було ознайомлення розумово відсталих дітей з новими руховими діями на початковому етапі, створення у них загального уявлення про те, яку рухову дію вони вивчають, виділення головного, що вимагає особливої уваги.

Заняття з вдосконалення застосовувались для поглибленого вивчення та закріплення матеріалу або розвитку психомоторних якостей за допомогою засвоєних вправ. Для таких занять характерна підвищена інтенсивність виконуваних вправ і моторна щільність.

Контрольні (перевірні, уточнювальні) заняття, виявляли поетапні і кінцеві результати оцінки якості навчальної та корекційної роботи з теми або розділу програми.

Змішані заняття містили приблизно в рівній пропорції елементи занять інших типів.

Отже, в експерименті застосовувались ті різновиди занять, які є характерними для процесу фізичного виховання в спеціальних дошкільних закладах. За 16 тижнів вони викликали зростання точності відтворення ходьби на 3 метри з $15,2 \pm 0,88$ до $14,4 \pm 0,97$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Відповідно до біологічних закономірностей функціонування організму та за педагогічною логікою побудови навчально-виховного процесу, психофізичними особливостями розумово відсталих дітей заняття фізичною культурою в спеціальному дошкільному закладі складались з типових трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Структура занять змінювалась залежно від їх завдань і складу дітей, але основні психолого-педагогічні вимоги – навчальна та корекційна спрямованість – залишились незмінними.

Заняття з фізичного виховання в спеціальних дошкільних закладах, де проводились експерименти, відповідали певним вимогам до підготовки розумово відсталих дітей (ретельний підхід до розв'язання всіх

організаційних завдань був виправданий з позиції наявних труднощів соціально-побутової адаптації цих дітей). Насамперед для зручності виконання фізичних вправ дітям підбиралось зручне спортивне вбрання. Вихователь контролював готовність розумово відсталих дітей до заняття, за необхідності пропонував свою допомогу. Через інтелектуальну недостатність і супутні порушення дрібної моторики не всі діти цієї групи були здатні швидко і правильно одягнути спортивну форму, зашнурувати взуття. Найчастіше вони одягали її навиворіт, неправильно взувалися. Деякі з них потребували окремої допомоги для розв'язування гігієнічних проблем тощо. Деколи допомагали діти, які вже підготувалися до заняття. Вихователь розподіляв «шефство» між дітьми. Їхній спортивний одяг та взуття відповідали місцю проведення занять і погодним умовам, були комфортними, легкими та травмобезпечними, добре захищали від холоду і не утруднювали рухів. Враховуючи швидко стомлюваність і підвищену пітливість, інтенсивність виконуваної дітьми роботи і ознаки втоми, педагог зважав на кількість одягу на дітях. Оцінював руховий режим і вироблення тепла організмом за виконання тих чи тих психомоторних вправ, не допускав їх переохолодження. Все це сприяло підвищенню ефективності занять. За 16 тижнів експерименту розумово відсталі діти дошкільного віку покращили свій психомоторний розвиток у вправі точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (рис. 3.12) з $4,39 \pm 0,31$ до $4,14 \pm 0,40$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Для розв'язання запланованих на заняттях завдань ми значну увагу приділяли організації розумово відсталих дітей. Для цього використовували методичні прийоми, що стимулювали роботу упродовж усього заняття. Розв'язання цього завдання залежало від здатності педагога як можна довше утримати їхню увагу. Ми виходили з тих позицій, що для навчання дітей цієї групи, яким властива нестійкість довільної уваги, це найбільш важливо. Відволікаючись на сторонні подразники, вони не могли зосередитися на якому-небудь певному завданні. Швидко збудливі, розгальмовані діти

виявляли зайву активність: бігали по залу, метушилися, чіплялися до однолітків, залазили на спортивне обладнання, брали без дозволу інвентар.

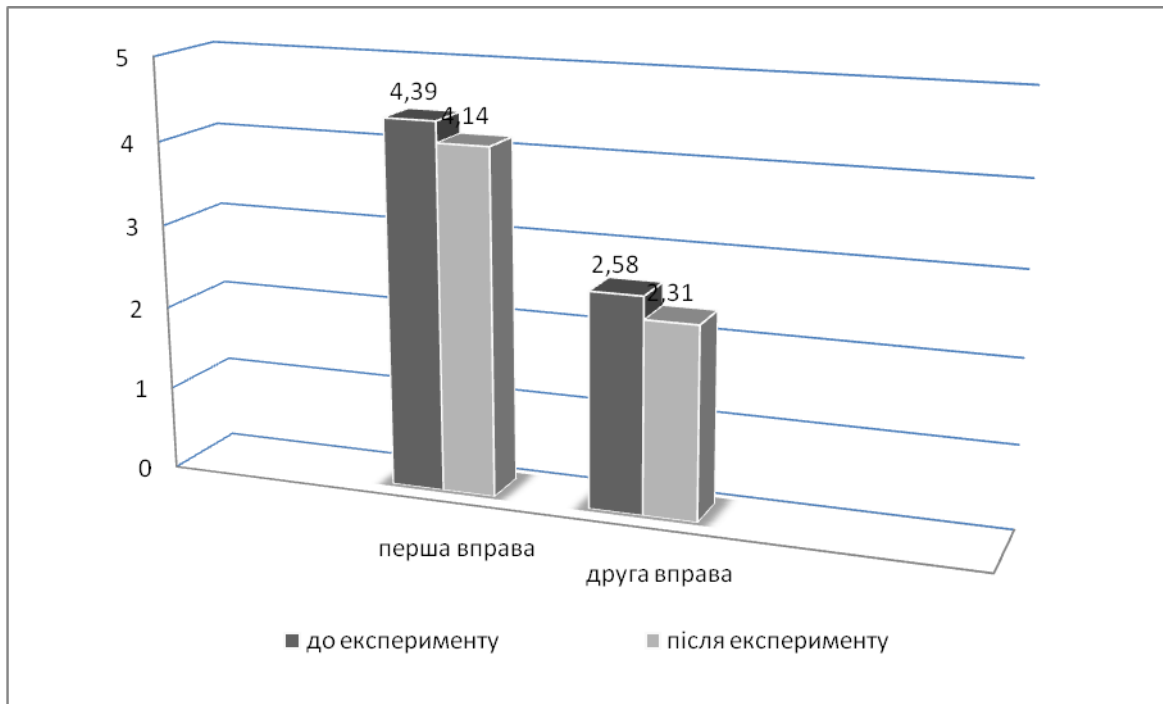


Рис. 3.12. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні С побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(см)

Навіть виконуючи вправу, робили це швидко і неякісно. Діти ж, що відрізнялися підвищеною загальмованістю, були вкрай повільними і млявими. Почавши вправу, вони подеколи достроково припиняли її виконання, ніби «зціпенівши».

Регулюючи активність розумово відсталих дітей на занятті, педагог персонально допомагав кожному, включався до спільної роботи з ними, давав їм посильні завдання, заохочував їх успіхи. Однак у першому випадку педагогічні прийоми були спрямовані на зниження, у другому – на підвищення їхньої активності. Застосування такого індивідуального підходу до корекції психомоторного розвитку також сприяло підвищенню можливостей досліджуваних у вправі точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму з $2,58 \pm 0,24$ см до $2,31 \pm 0,32$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично не достовірна $p > 0,05$.

У проведеному експерименті ми практично уникнули складності підбору засобів фізичного виховання, через значні вікові відмінності розумово відсталих дітей однієї групи. Обстежувані розумово відсталі діти за розумовими здібностями і рівнем навчання не відрізнялись кардинально між собою. У руховому плані група досліджуваних неоднорідна. У ній можна виділити дітей, які погано засвоювали матеріал на заняттях у дошкільному закладі, але виявляли задовільні рухові здібності, і дітей, що мали незначні вияви як у першому, так і в другому показниках. Склад групи вимагав від педагога реалізації диференційованого підходу до дітей. Його особливість полягала в тому, що залежно від розв'язуваної проблеми педагог давав індивідуальні завдання або об'єднував розумово відсталих дітей для спільної роботи за різними ознаками. Так, на етапі розучування рухової дії критерієм диференціації були розумові здібності, а на етапі її вдосконалення – рухові. Для розвитку психомоторних якостей основоположними для поділу розумово відсталих дітей 6-7 років на групи були вік, стать, рівень розвитку, функціональний стан систем організму. Здійснювана з урахуванням цих особливостей корекція психомоторного розвитку упродовж 16 тижнів сприяла покращенню їх можливостей у вправі швидкість виконання операції «монтаж» (рис. 3.13). До експерименту результат дорівнював $136,24 \pm 4,18$ с, а після $125,12 \pm 5,00$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Використання психомоторних вправ з корекційною метою потребувало ретельного дозування фізичних навантажень. Спостереження виявили, що застосування незначних фізичних навантажень не сприяє належному підвищенню адаптаційних можливостей організму і розвитку компенсаторних механізмів. Водночас надмірні навантаження викликають втому і перевтому. Визначаючи навантаження розумово відсталих дітей, ми враховували особливості будови і функцій їх організму, характерні для певного віку.

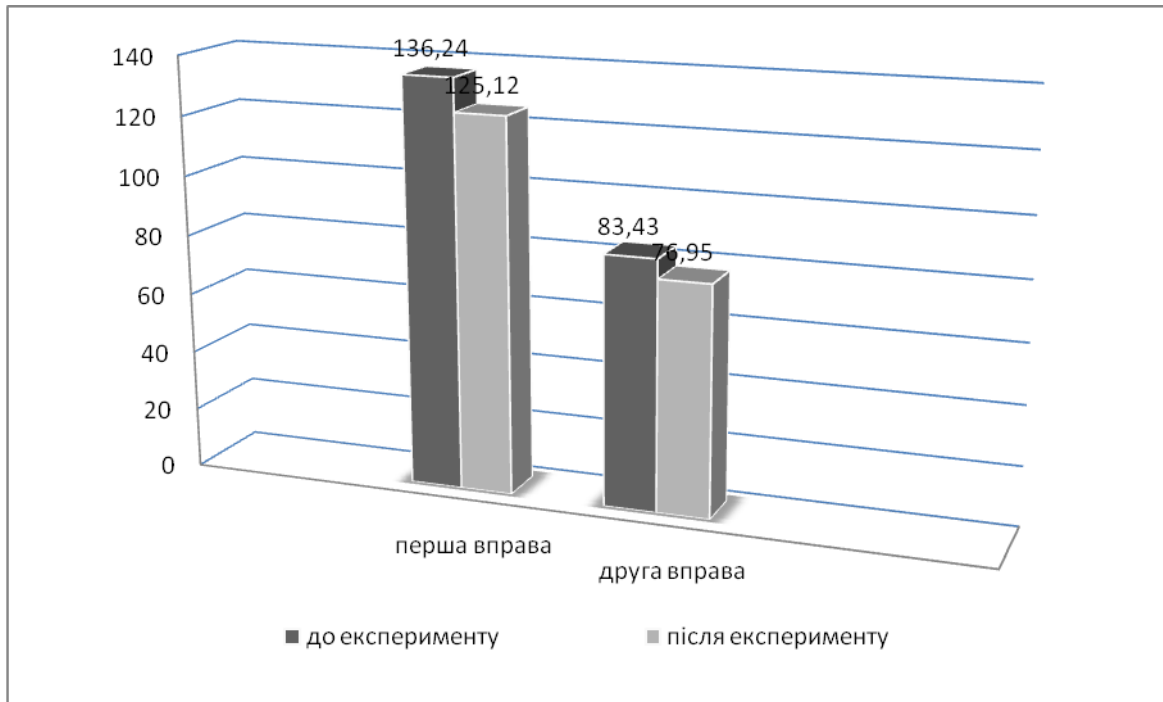


Рис. 3.13. Динаміка показників психомоторного розвитку на рівні D побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років контрольної групи упродовж 16 тижнів корекційних занять(с)

Як показники фізичного розвитку використовували вимірювання зросту, ваги, об'єму грудної клітки, визначали життєву ємність легенів, силу м'язів. Враховували, що психомоторні вправи розвивають у дітей цієї групи сприймання, мислення та інші психічні пізнавальні процеси та особистісні риси. Враховували також необхідність єдності та взаємозв'язку розумового, морального та фізичного виховання, що зумовлюється взаємозв'язком психічного і фізичного розвитку. Фізичне виховання має безпосередній вплив на психічну сферу, яка відбивається на фізичному розвитку та фізичній підготовленості. Оптимальний підбір обсягів та інтенсивностей навантажень, врахування взаємозв'язків між фізичними і психічними можливостями дітей дозволили обстежуваним покращити результати у вправі швидкість виконання операції «демонтаж» з $83,43 \pm 4,03$ до $76,95 \pm 3,89$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично недостовірна $p > 0,05$.

Отже, процес фізичного виховання стимулює розвиток морфологічних і фізіологічних особливостей організму розумово відсталих дітей,

взаємопов'язаний з їх психічним розвитком, тобто з удосконаленням відображувальної, пізнавальної діяльності. Сприятливий вплив фізіологічних змін на розумову працездатність спостерігається також після короточасних дозованих психомоторних вправ на заняттях з малювання, ліплення, конструювання.

Психомоторні вправи мають тонізуючий вплив на центральну нервову систему, стимулюють моторно-вісцеральні рефлекси, сприяють прискоренню процесів метаболізму в тканинах, активізації гуморальних процесів, а відтак впливають на психічні процеси і стани дітей. Водночас програмові порівнево неструктуровані вправи насамперед покращують психомоторний розвиток розумово відсталих дітей у природних діях (біг, стрибки, метання), меншою мірою покращується їхня психомоторна активність у різних видах діяльності, найменші зміни відбуваються в психомоторному розвитку на різних рівнях побудови рухів. Наприклад у досліджуваного Б-а І. психомоторний розвиток, у діях для яких провідними є різні рівні побудови рухів, не покращився до статистично достовірних відмінностей, а в природних діях покращився статистично достовірно.

Корекція психомоторики дозволяє розвивати координацію рухів, силу, швидкість, витривалість, спритність, які є передумовою життєвої активності. Рухливі ігри, танці, спортивні забави, прогулянки, фізична праця, конструювання, малювання, тривале перебування на свіжому повітрі у різну погоду, мандрівки на природу мають бути неодмінними елементами щоденного життя розумово відсталого дошкільника.

Отже, можна констатувати, що у розумово відсталих дітей спостерігається та чи та психомоторна недостатність, яка, зазвичай, відбивається на загальній поведінці цих дітей. Важливими завданнями фізичного виховання розумово відсталих дітей є корекція засобами фізичної культури порушень їх психомоторного розвитку.

Цілеспрямовано і педагогічно грамотно організована корекційна рухова діяльність розумово відсталих дітей дошкільного віку не тільки має

оздоровчий вплив на організм, збагачує рухову сферу, а й позитивно впливає на інтелектуальні можливості, стимулює пізнання і розширює кругозір, формує позитивні емоції, має велике виховне значення.

Водночас показники психомоторики у досліджуваних контрольної групи за 16 тижнів корекційної роботи зросли статистично недостовірно.

3.4. Перевірка ефективності експериментальної методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку

Правильно організована рухова активність – найважливіший фактор формування здорового способу життя, укріплення і відновлення здоров'я будь-якої людини, попри її вік. На нашу думку, це твердження особливо важливе для розумово відсталих дітей дошкільного віку. Для них процеси розвитку – це ще й пошук шляхів компенсації вад, а вплив рухової активності, яка за змістом та інтенсивністю відповідає цій категорії дітей, є тим засобом, що допомагає їх віднайти.

Формування рухової функції – одна з найважливіших ланок загального розвитку дитини (І.М. Сеченов, О. Р. Лурія, М.М. Кольцова та інші). Реалізація рухової функції неможлива без вияву активності. Активність, писав М.О. Бернштейн, найважливіша риса всіх живих систем, вона є найголовнішою і визначальною [26].

На питання, що найбільшою мірою характеризує активну цілеспрямованість організму, М.О. Бернштейн відповідає, що організм постійно зіштовхується і взаємодіє з зовнішнім і внутрішнім середовищем. Якщо його рух (в узагальненому значенні) відповідає рухові середовища, то він здійснюється гладко і безконфліктно. Але якщо запрограмований ним рух до визначеної мети вимагає подолання опору середовища, організм з усією доступною йому щедрістю відпускає на це подолання енергію він або володарюватиме над середовищем, або загине в боротьбі з ним [27].

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку у різних видах діяльності представників експериментальної та контрольної груп представлено в табл. 3.7 і рис. 3.14.

Таблиця 3.7

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

Види діяльності	Кількісні характеристики зростання (M±m)		
	Експериментальна група (n=35)	Контрольна група (n=35)	Різниця
Ігрова	1,1±0,05	0,7±0,04	0,4±0,02
Трудова	1,0±0,04	0,7±0,03	0,3±0,01
Конструювальна	1,3±0,06	0,6±0,03	0,7±0,04
Образотворча	0,9±0,04	0,5±0,02	0,4±0,02
Мовленнєва	1,4±0,07	0,8±0,04	0,6±0,03

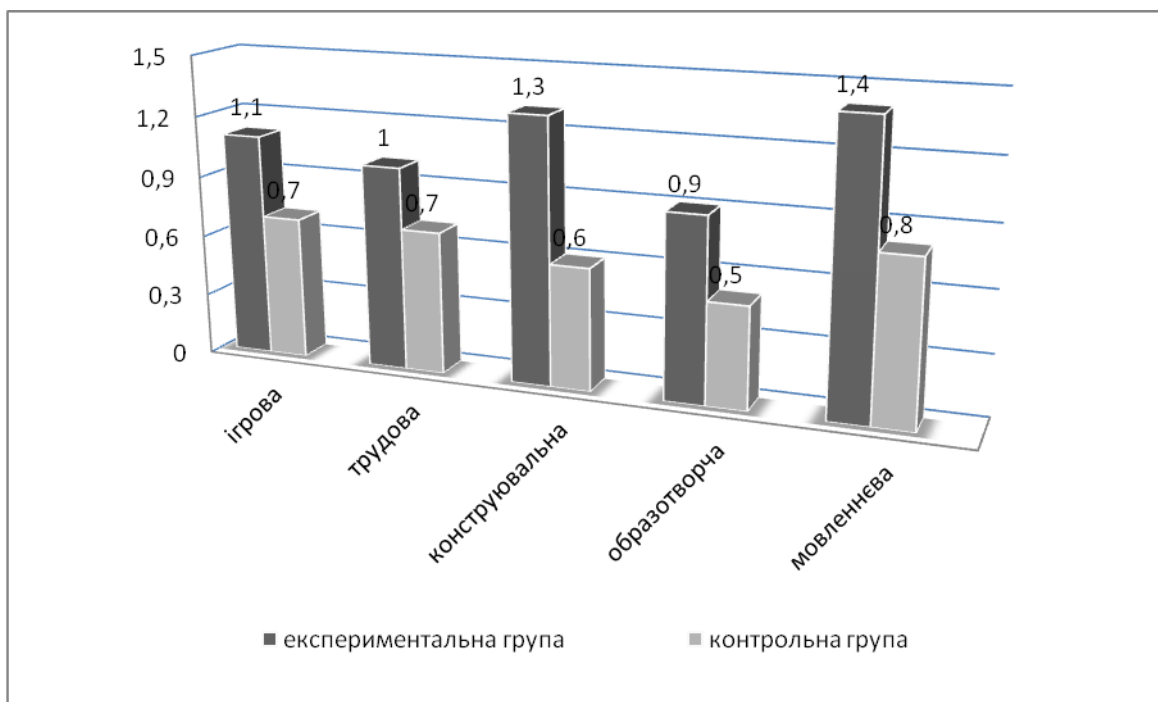


Рис. 3.14. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в різних видах діяльності (в балах) розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять

Одним із головних компонентів, який характеризує фізичну досконалість організму, є рівень розвитку рухової функції, яка реалізується в різноманітній психомоторній діяльності. З нею пов'язані всі рухи. Патологія рухового апарату або недоліки розвитку психомоторики обмежують можливості дітей в повсякденному житті, навчанні, негативно впливають на їхнє здоров'я і психофізичний розвиток.

Оптимальна психомоторна активність виконує роль своєрідного регулятора розвитку молодого організму, є необхідною умовою для становлення та формування дітей як біологічних істот та соціальних суб'єктів.

Вияв психомоторного розвитку розумово відсталих дітей в обох групах дозволяє стверджувати, що він за 16 тижнів до певної міри покращився. Проте помітною є і різниця психомоторних досягнень дітей першої експериментальної та другої контрольної груп. Так, у обстежуваних дітей першої групи порівняно з другою групою дії, що утворюють гру, більшою мірою відійшли від маніпуляційних і стали сюжетно-рольовими. Зрозуміло, що останні потребують якісно нових способів виконання і особливо внутрішніх розумових операцій. Це важливо, оскільки суспільно-історичний психомоторний досвід найбільшою мірою засвоюється саме в ігровій діяльності як основній у цьому віці. У грі формується особистість дітей, розгортається її інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток. Д.Б. Ельконін [82] визначав гру як діяльність, в якій складається і вдосконалюється управління поведінкою. Він підкреслював також, що недоцільно розкладати ігрову діяльність на ті окремі здібності, що забезпечують її, і ми з цим повністю погоджуємось. Досліджувані першої групи більшою мірою просунулись на шляху створення ігрових образів на основі типових і загальних рис професій водія, будівельника, лікаря тощо. Вони також краще наслідували професійні дії дорослих. Зростання показників психомоторного розвитку в ігровій діяльності у розумово відсталих дітей експериментальної групи $1,1 \pm 0,05$ бала, а контрольної –

0,7±0,04 бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Отже, застосування порівнево збалансованої корекційної методики покращує орієнтувальні-дослідницькі можливості розумово відсталих дітей більшою мірою, ніж порівнево неструктурований програмовий матеріал занять з фізичної культури, а гра озброює дитину доступними для неї способами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх предметних дій таких змістів, які за інших умов були б недосяжні і не могли б бути по-справжньому засвоєні. Паралельно розвиваються і рухові можливості організму дітей. Посилюється ріст поперечників м'язових волокон внаслідок активізації різноманітних груп м'язів у процесі засвоєння дітьми нових психомоторних дій. Спостерігається пришвидшений розвиток гістологічної структури з'єднувально-тканинних елементів м'язів, що забезпечує подальшу диференціацію м'язової тканини та рухів.

У розумово відсталих дітей першої групи порівняно з однолітками з другої групи після експерименту кращими були навички самообслуговування і культури поведінки. У них швидше формувались передумови трудової діяльності та елементи господарсько-побутової праці. Зростання показників психомоторного розвитку в трудовій діяльності у розумово відсталих дітей експериментальної групи $1,0 \pm 0,04$ бала, а контрольної – $0,7 \pm 0,03$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Найбільш помітна різниця між обстежуваними першої та другої груп після експерименту спостерігається в конструювальній діяльності, яка здійснюється на основі поєднання відчуттів різних модальностей. В конструюванні та інших видах продуктивної діяльності розвивалась уява дітей. Адже для того, щоб втілити власний задум у конструюванні, необхідно спланувати свої дії відповідно до форм і функції конструкції та наявного матеріалу. Зростання показників психомоторних можливостей в конструювальній діяльності у дітей експериментальної групи $1,3 \pm 0,06$ бала,

а контрольної – $0,6 \pm 0,03$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Досліджувані першої та другої груп після експерименту мали різні успіхи і в образотворчій діяльності. Обстежувані першої групи виділяли не тільки найбільш важливі деталі, які домінували у сприйманнях, а й краще встановлювали кінестетичні зв'язки між ними (аналогічні результати спостерігались і в ліпленні та аплікації). Зростання показників психомоторного розвитку в образотворчій діяльності у дітей експериментальної групи $0,9 \pm 0,04$ бала, а контрольної – $0,5 \pm 0,02$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Досить помітна різниця між досліджуваними першої та другої групи після експерименту у мовленнєвій діяльності. Діти першої групи значно покращили свої можливості у вживанні звертань та слів ввічливості. Більшою мірою, ніж діти другої групи, обстежувані першої групи покращили свої можливості у підтримці діалогу на запропоновану тему та у описах-розповідях (2-4 речення), реалізація яких здійснюється за допомогою запитань педагогів. Зростання показників психомоторного розвитку у мовленнєвій діяльності у дітей експериментальної групи $1,4 \pm 0,07$ бала, а контрольної – $0,8 \pm 0,04$ бала. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Отже, у всіх видах діяльності діти другої групи після експерименту мали менше зростання свого психомоторного розвитку, ніж діти першої групи. Це пояснюється тим, що досліджувані експериментальної та контрольної груп застосовували різні методики корекції психомоторики. Основна відмінність порівнево збалансованої методики від порівнево неструктурованої в тому, що в ній приблизно однакова кількість вправ для кожного рівня побудови рухів, а в типових методиках більшість вправ у якості провідних мають рівні С і В.

Порівнево збалансована методика цілісно розвиває моторний аналізатор, який в свою чергу може розглядатись як один з важливих

механізмів, що забезпечує цілісну інтегративну діяльність мозку. Застосування предметів (рівень D) у розвитку координації пальців рук позитивно впливає на формування нервово-психічних функцій дітей. Відомо, що у виконанні предметних дій інтенсивно працюють вторинні та третинні асоціативні зони, відтак, як наслідок, об'єднуються різноманітні відчуття в цілісний образ, що підтверджує прийняту в психології гіпотезу про те, що саме м'язові відчуття спроможні інтегрувати весь спектр інших відчуттів.

Можна також припустити, що вправи на координацію пальців рук краще впливають на підвищення працездатності кори головного мозку, ніж вправи на координацію рухів ніг та тулуба. Отже, пропріорецепція є джерелом енергії, активації мозкових структур і психофізичної активності, джерелом, що має свою специфіку. Так, зона моторної проекції кисті руки займає значно більше місця в корі головного мозку, ніж зони з інших груп м'язів. Відповідно розроблена і апробована нами порівнево збалансована корекційна методика активізує роботу більших за площею зон кори головного мозку, які відповідають за психомоторику розумово відсталих дітей.

Спостереження за індивідуальними реакціями дітей дають підстави стверджувати, що необхідно віднаходити для кожної дитини свій оптимальний варіант обсягу та інтенсивності вправ. Активація гіпоталамо-ретикулярної системи може бути надмірною, що матиме негативний вплив на кору головного мозку і психічні процеси.

Рухова функція виявляється в керівництві дітьми своєю моторикою. Вона забезпечує рухову діяльність, без якої неможливе повноцінне життя розумово відсталих дітей та їх психомоторний розвиток. До її компонентів можна зарахувати об'єм вмінь і навичок у різноманітних видах дій, а також рівень розвитку психомоторних якостей дошкільника. У розумово відсталих дітей всі ці процеси розвиваються із запізненням, зокрема і в таких природних діях як біг, стрибки і метання.

Порівняємо ефективність корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку експериментальної та контрольної груп за природними діями (табл. 3.8 і рис. 3.15).

Таблиця 3.8

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

Показники, одиниці вимірювання	Кількісні характеристики зростання (M±m)		
	Експериментальна група (n=35)	Контрольна група (n=35)	Різниця
Біг 10 м на швидкість (с)	0,3±0.02	0.2±0.01	0.1±0.01
Стрибки у довжину з місця на дальність (см)	6±0.12	5±0.11	1±0.02
Метання торбинок з піском на дальність (м)	0,89±0.03	0.61±0.02	0.28±0.01

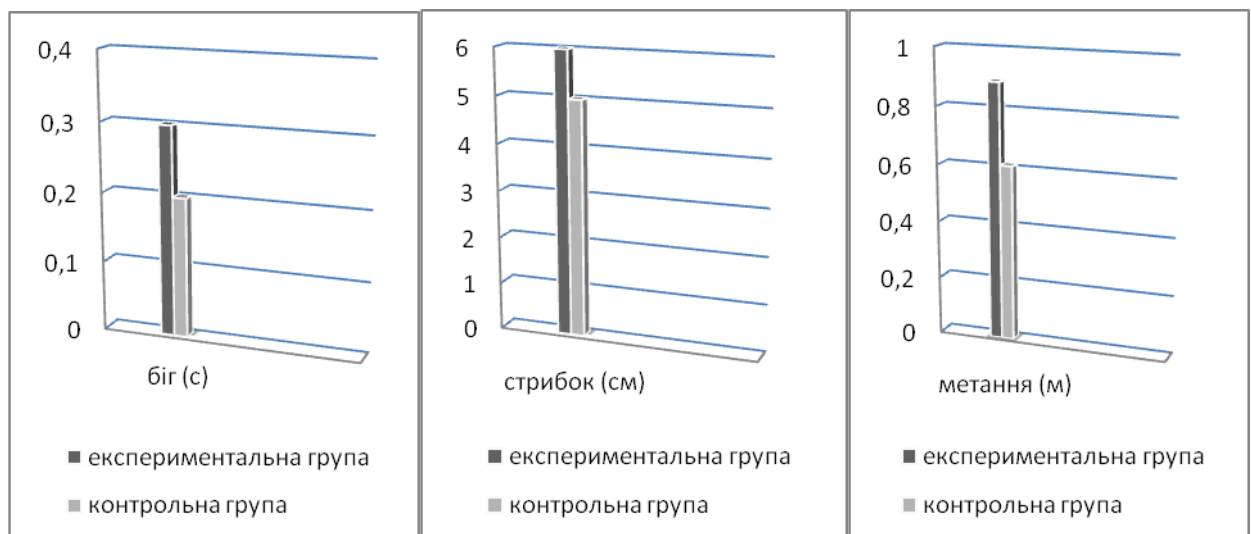


Рис. 3.15. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку в природних діях розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять

Стан моторики дитини є непрямим об'єктивним показником дозрівання різних відділів центральної нервової системи, яка забезпечує інтегративну діяльність мозку. За затримки дозрівання центральної нервової системи у розумово відсталих дітей порушується формування інтегративної діяльності

мозку. Це виявляється насамперед у недостатній сформованості складних форм довільних природних рухів, наприклад, у вправі біг 10 м на швидкість. У обстежуваних експериментальної групи цей показник упродовж дослідження зріс на $0,3 \pm 0,02$ с, а в контрольній – на $0,2 \pm 0,01$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Більшість фізичних вправ досліджувані першої та другої груп виконували в ігровій формі. Ми виходили з тих позицій, що проведення рухливих ігор в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з важливих складових загальної системи корекційно-виховної роботи. Гра як провідна діяльність дошкільника соціальна за походженням і змістом. Вона – історичне утворення, пов'язане з розвитком суспільства, його культурою, особливою формою життя дітей в суспільстві, причому справжнього життя, дуже важливого для них. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у спільному житті з ними. В грі розвивається психомоторика дітей. У досліджуваних експериментальної групи результат у вправі стрибок у довжину з місця на дальність за 16 тижнів зріс на $6 \pm 0,12$ см, а контрольної – на $5 \pm 0,11$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Ми розглядаємо рух як важливий фактор розвитку узагальнювальної функції мозку. Під впливом рухів змінюється динаміка та відбувається активація психічних процесів: сприймання, пам'яті, мислення, мовлення та інших. Рухові функції пов'язані з функціями вищих відділів центральної нервової системи, які узгоджують роботу різноманітних регуляторів діяльності. Результати досліджень співвідношення психічного та моторного розвитку вказують на те, що засобами фізичного виховання можна позитивно впливати на психічний розвиток дітей, а останні наповнюють новим змістом моторику. Водночас цей взаємозв'язок різний за різних умов організації корекції психомоторики. Зростання показників психомоторних можливостей у вправі метання торбинок з піском на дальність у дітей експериментальної

групи $0,89\pm 0,03$ м, а контрольної – $0,61\pm 0,02$ м. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів у представників експериментальної та контрольної груп представлені в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняння зростання психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп після 16 тижнів корекційних занять

Показники, що досліджувались	Кількісні характеристики зростання (M±m)		
	Експериментальна група (n=35)	Контрольна група (n=35)	Різниця
Тривалість утримання рівноваги у стійці на одній нозі (с)	1,61±0,18	0,31±0,04	0,30±0,03
Тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною (с)	3,71±0,16	1,12±0,05	2,59±0,03
Точність відтворення ходьби на 7 метрів (см)	8,2±0,81	1,9±0,18	6,3±0,14
Точність відтворення ходьби на 3 метри (см)	3,4±0,28	0,8±0,07	2,6±0,22
Точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму (см)	1,49±0,13	0,25±0,02	1,24±0,11
Точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму (см)	1,19±0,12	0,27±0,03	0,92±0,10
Швидкість виконання операції «монтаж» (с)	16,08±0,67	11,12±0,44	4,96±0,19
Швидкість виконання операції «демонтаж» (с)	12,18±0,65	6,48±0,34	5,7±0,30

Саме рух безпосередньо здійснює той практичний зв'язок людини з навколишнім світом, який лежить в основі розвитку її психічних процесів. У процесі дошкільного навчання та виховання відбувається вдосконалення нервово-психічних функцій розумово відсталого дитини та її здатності керувати власними психічними процесами. Рух впливає на ступінь дозрівання певних мозкових структур. У здійсненні соціальної адаптації як мети виховання розумово відсталих дітей фізичні вправи і рухливі ігри виступають не тільки як джерело здоров'я, працездатності і майбутньої

трудової активності, але й як фактор розвитку психомоторики, сприйняття, уваги, мислення, пам'яті. Проте різне співвідношення фізичних вправ по різному впливає на психомоторний розвиток розумово відсталих дітей. Після 16 тижнів корекційних занять досліджувані експериментальної групи, застосовуючи порівнено збалансовану методику, збільшили тривалість утримання рівноваги, у стійці на одній нозі на $1,61 \pm 0,18$ с, а у дітей контрольної групи, які застосовували порівнево неструктуровану методику, збільшення спостерігалось лише на $0,31 \pm 0,04$ с (рис. 3.16). Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

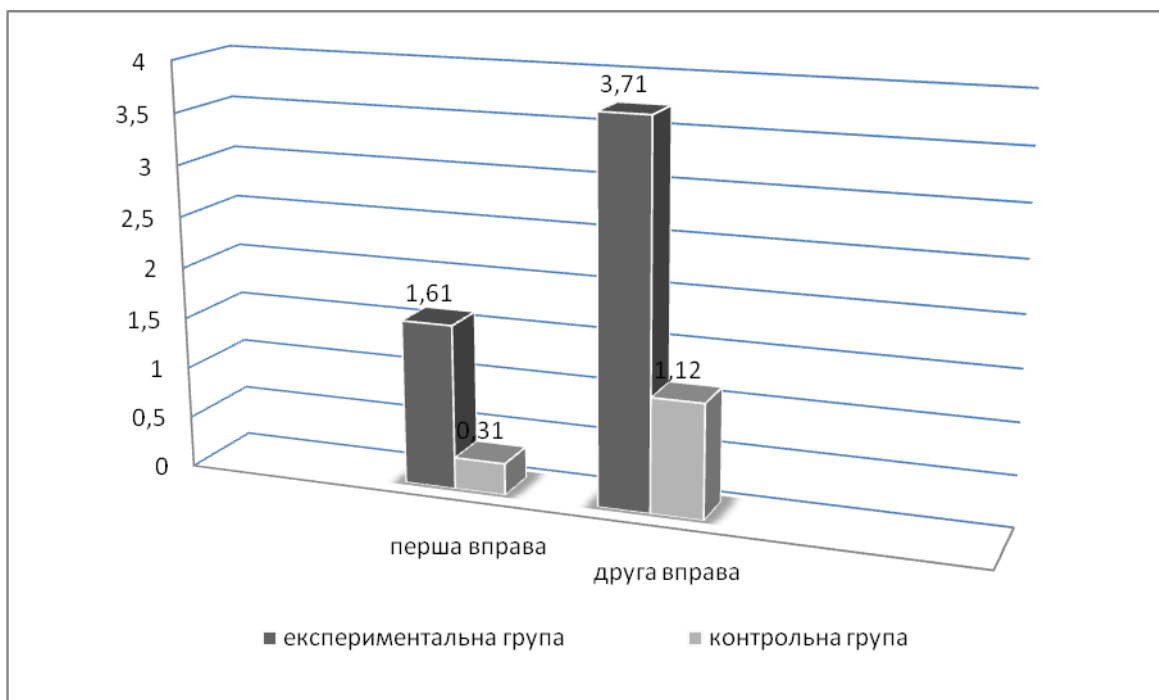


Рис. 3.16. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на рівні А побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять (с)

Ще раз наголошуємо, що різниця, яка існує в структурі моторних порушень за різних ступенів стійкої інтелектуальної недостатності, не дає підстави виділяти етіологію захворювання як єдиний визначальний фактор у клініці рухових виявів. Рухова сфера розумово відсталих дітей більшою мірою зумовлена, як уже підкреслювалось, рівнем ураження центральної

нервової системи, ступенем інтелектуального дефекту, особливостями емоційно-вольової сфери тощо.

У дітей дошкільного віку зі стійкими порушенням інтелектуального розвитку виражений недорозвиток рухової сфери виявляється в порушеннях статичних і локомоторних функцій, координації, точності і темпі довільних рухів. В онтогенезі такі діти пізно тримають голову, пізно сидять, стоять, рухи в них сповільнені, нечітко виражені, вони погано бігають, не вміють стрибати. Спостереження показують, що за помірної й тяжкої розумової відсталості моторний недорозвиток відзначається у 90% дітей, а за глибокої – практично у 100% осіб.

У розумово відсталих дітей різко виражені порушення координації рухів. Дітям молодшого дошкільного віку важко прийняти і утримувати потрібну позу. У старшому дошкільному віці цей показник покращується, водночас у них спостерігається загальна напруженість, синкінезії в м'язовій мускулатурі. Діти зі стійкими інтелектуальними порушеннями відчувають великі труднощі в переключенні рухів, швидкій зміні поз і дій. Щодо результатів корекції психомоторного розвитку у вправі тривалість утримання рівноваги у стійці на двох ногах, розташованих одна за одною, то в експериментальній групі цей показник зріс на $3,71 \pm 0,16$ с, а в контрольній – лише на $1,12 \pm 0,05$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

У всіх дітей експериментальної та контрольної груп за переваги процесів гальмування над процесами збудження рухи стають бідними, однотипними, сповільненими, в'ялими, нечіткими. За переваги процесу збудження над процесом гальмування навпаки спостерігається підвищена рухливість, яка носить хаотичний характер, дітям важко виконувати послідовні, координовані рухи.

Корекція психомоторних вад розумово відсталих дітей 6-7 років дозволила покращити показники у вправі точність відтворення ходьби на 7 метрів в експериментальній групі на $8,2 \pm 0,81$ см, а в контрольній – на

1,9±0,18 см (рис.3.17). Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p<0,001$.



Рис. 3.17. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на рівні В побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять (см)

Можна констатувати, що фізичні вправи, не структуровані за рівнями побудови рухів, спрямовані на усунення можливих порушень психомоторики [79]. Фізичні вправи порівнево збалансованої корекційної програми також спрямовані на усунення наявних недоліків рухової функції розумово відсталих дітей, але з позицій теорії рівнів побудови рухів.

За 16 тижнів корекційних занять розумово відсталі діти експериментальної групи покращили свій психомоторний розвиток у вправі точність відтворення ходьби на 3 метри на $3,4\pm 0,28$ см, а контрольної – на $0,8\pm 0,07$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p<0,001$.

Спостереження показують, що діти дошкільного віку зі стійкими вадами інтелекту дуже відрізняються за рівнем рухової активності: одні

дуже рухливі, інші надто спокійні. Загалом, діти з високою руховою активністю значно краще розвинуті. В процесі рухливих ігор та активної рухової діяльності діти пізнають себе, своє тіло, вивчають способи пересування в просторі та часі. Особливістю рухової активності дітей є її залежність від пори року. Спостерігається тенденція до підвищення рухової активності у весняно-літній період і зниження її у осінньо-зимовий. Тому і в експериментальній і в контрольній групах дослідження проводилися у весняно-літній період

У психолого-педагогічній літературі відзначають, що є три періоди збільшення рухової активності упродовж дня:

1) ранковий (з 8 до 9 години); 2) денний (з 10.30 до 12 години); 3) вечірній (з 16.30 до 19 годин).

Заняття, які включали в себе фізичні вправи і рухливі ігри, як в експериментальній, так і в контрольній групах проводилися з 10.30 до 12 години, коли рухова активність найбільша і сприяє підвищенню психомоторного розвитку розумово відсталих дітей. Корекційні заняття в цей час покращували, зокрема, психомоторний розвиток розумово відсталих дітей у вправі точність стрибка у довжину з місця на 75% від максимуму. У обстежуваних експериментальної групи результат у цій вправі зріс на $1,49 \pm 0,13$ см, а контрольної – на $0,25 \pm 0,02$ см (рис. 3.18). Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Спостереження доводять, що велике значення в корекції недоліків психомоторного розвитку, інтелектуальних можливостей розумово відсталих дітей займають саме рухливі ігри. В іграх містились всі основні види рухів – ходьба, біг, стрибки, подолання перешкод, перенесення вантажів тощо.

Оздоровче значення мали ігри, які проводились на свіжому повітрі. Щоб рухлива гра пройшла організовано, цікаво і мала певні виховні і корекційні наслідки, педагог виявляв не тільки майстерність в доборі гри, а й добре продумував методику її проведення. Перед тим, як обрати гру, ставилось конкретне корекційне завдання, враховувались вікові особливості

дітей, їх психомоторний розвиток, місце рухливої гри в режимі дня, послідовність діяльності дітей, зовнішні умови (сезонність, стан погоди, температура повітря, площа майданчика та його обладнання).



Рис. 3.18. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на рівні С побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять (см)

У доборі та проведенні ігор ми керувалися принципом поступовості: від найпростіших ігор з нескладними завданнями і рухами до складніших. Пояснюючи зміст гри, намагалися так розмістити дітей, щоб кожний добре бачив і чув педагога, зазвичай на ті місця, з яких вони розпочинали гру. В іграх із утворенням кола педагог ставав разом з дітьми. Якщо гра розпочиналася із руху врозтіч, дітей шикували в шеренгу або збирали їх біля себе в півколо, щоб усім було добре видно і чути. Пояснюючи правила намагалися розмістити дітей так щоб сонце або інше джерело світла, не било в очі, бо це негативно впливає на зір і розпорошує увагу. Зміст гри пояснювали виразно, доступно, зрозуміло, коротко, з жестами, щоб не стомлювати дітей.

Плануючи рухливі ігри для дітей зі стійким інтелектуальним недорозвитком, враховували те, що жодна система методів не може бути сталою і вичерпною. Забезпечуючи дітям правильний розвиток, дбали про вдосконалення в грі загальної моторики, як властивої людям здатності виконувати рухи та керувати ними. Застосування рухливих ігор не було надто втомливим для дітей і приносило їм задоволення, втіху. Упродовж корекції в дітей експериментальної групи показники психомоторного розвитку у вправі точність стрибка у довжину з місця на 50% від максимуму зросли на $1,19 \pm 0,12$ см, а контрольної – на $0,27 \pm 0,03$ см. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Спостереження доводять, що існує взаємозалежність між розладами загальної моторики і розладами мовлення у дітей. Тому ігри педагоги супроводжували розмовами, поясненнями, описами того, що діти будуть робити. Ми враховували те, що розумово відсталі діти люблять використовувати ігрові казкові моменти, тому підбирали ігри, пов'язані з героями казок або грали у ігри-казки. Виконання ролей звірят розвивало асоціативне мислення у обстежуваних і, крім того, захоплювало їх більше, ніж просте виконання фізичних вправ. Отже, гра з казковим сюжетом є дієвим засобом розвитку мислення у розумово відсталих дітей. Взагалі будь-яка форма ігрової діяльності краще засвоювалася досліджуваними дітьми, ніж звичайні накази. Присутність ровесників у спільній грі позитивно впливала на дітей. Вони прагнули демонструвати свої вміння, змагатись з іншими, брали приклад, наслідували тощо.

Отже, від особливостей організації рухової активності дітей зі стійкими вадами інтелекту багато в чому залежать розвиток психомоторики, стан здоров'я, працездатність, успішне засвоєння матеріалу з різних предметів, емоційний стан тощо. Під впливом рухової активності, як показали медичні обстеження, у дошкільнят поліпшується діяльність серцево-судинної і дихальної систем, апарату кровообігу, підвищуються функціональні можливості організму.

Вважають, що надмірна рухова активність негативно впливає на організм дітей. Ми уникали надмірної рухової активності, яка могла викликати негативні функціональні зміни в серцево-судинній системі дошкільників. Визначаючи обсяг та інтенсивність навантаження, враховували те, що рухова активність кожної дитини індивідуальна. До того ж педагог ретельно вивчав медичні картки дітей, щоб запобігти передозуванню навантаження. Такий підхід реалізовувався як в експериментальній, так і в контрольній групах, але результати корекційної роботи в них були різні. Застосування порівнево збалансованої корекційної методики дозволило досліджуваним за 16 тижнів покращити свій психомоторний розвиток у вправі швидкість виконання операції «монтаж» на $16,8 \pm 0,67$ с, а застосування фізичних вправ без урахування того, які рівні побудови рухів є для них провідними покращили результати у зазначеній вправі лише на $11,12 \pm 0,44$ с (рис. 3.19). Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

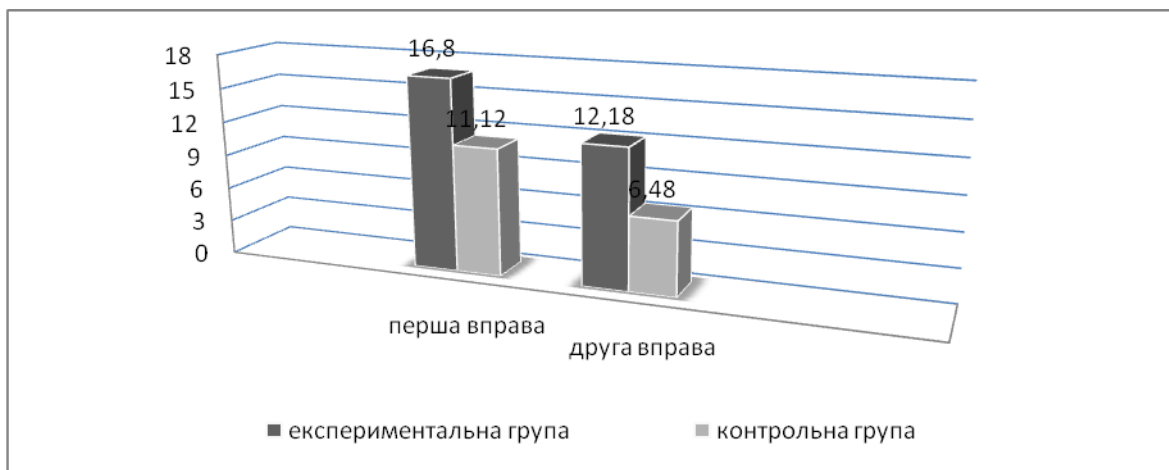


Рис. 3.19. Порівняння зростання показників психомоторного розвитку на рівні D побудови рухів розумово відсталих дітей 6-7 років експериментальної та контрольної груп упродовж 16 тижнів корекційних занять (с)

З дітьми експериментальної і контрольної груп проводилась однакова робота з охорони здоров'я, а саме: дні здоров'я, фізкультурні свята, розваги, пішохідні переходи. Ці форми активного відпочинку сприяли не тільки

розв'язанню проблем зі здоров'ям, але й були важливими аспектами його профілактики та сприяли психомоторному розвитку розумово відсталих дітей.

Корекція психомоторного розвитку дітей має велике практичне значення. Координація, сила і витривалість м'язів кистей рук, наприклад, визначає готовність дітей вчитися писати. Для збільшення практичної значущості корекційних занять з фізичного виховання ми враховували індивідуальні особливості психомоторних здібностей і визначали зміст, обсяг та інтенсивність навантаження для кожної дитини. Корекція психомоторного розвитку має велике значення і для трудового виховання [189].

Так, О.М. Леонтьєв і О.В. Запорожець, розв'язуючи практичну проблему відновлення рухів людини після поранень, розробили науково обгрунтовану теорію функціональної рухової терапії, в якій головне значення відводиться працетерапії [113].

Отже, дослідження психомоторного розвитку довели, що у його виявах встановлюється реальний зв'язок дітей з навколишнім світом і здійснюється пристосування до нього та його перетворення. В психомоторних діях формується особистість. Тобто корекція є позитивною зміною практичних можливостей розумово відсталих дітей. Водночас результати корекції залежать від особливостей методики підбору фізичних вправ, які застосовуються. У досліджуваних експериментальної групи швидкість виконання операції «демонтаж» за 16 тижнів покращилася на $12,18 \pm 0,65$ с, а в обстежуваних контрольної групи – лише на $6,48 \pm 0,34$ с. Різниця між середніми арифметичними статистично достовірна $p < 0,001$.

Виконання психомоторних вправ «монтаж» і «демонтаж» містить функціонально різні рухи. Аналіз їх здійснимо за К.К. Платоновим, який пропонує загальну психологічну класифікацію робочих рухів і передбачає поділ їх на такі групи: основні – необхідні для досягнення цілі трудової діяльності – здійснюються в найбільш сприятливих умовах; виправні – уточнюють основні рухи відповідно до відхилення реальних умов праці від

найбільш сприятливих; додаткові – що не стосуються основного завдання, але необхідні через побічні для основного трудового процесу чинники; аварійні – додаткові, необхідні для ліквідації виниклої аварійної ситуації; зайві – непотрібні і такі, що, зазвичай, заважають основним робочим рухам; помилкові – виконувані замість правильних рухів перших чотирьох груп і такі, що не досягають цілі. Трудова діяльність реалізується внаслідок виконання всієї системи рухів. Водночас у розумово відсталих дітей контрольної групи зайвих і помилкових рухів більше, ніж у дітей експериментальної групи.

Психологи здавна наголошували на тому, що психологія повинна займатися вивченням реакцій живого організму, які охоплюють всі форми його виявів щодо навколишнього середовища. Життя є ніщо інше, як сукупність реакцій, а кожна реакція становить ту чи ту форму взаємодії живого організму з навколишнім середовищем. Звичайно, сучасні погляди на рухову активність значно складніші. Проте той факт, що моторика і психіка взаємопов'язані, визнається більшістю науковців. Корекція психомоторного розвитку розумово відсталих дітей засобами фізичного виховання порівнево збалансованої методики дозволила значно покращити їм свої функціональні вияви на різних рівнях побудови рухів. Наприклад, досліджуваний К-к Д. збільшив свій психомоторний розвиток у діях, для яких провідними є різні рівні побудови рухів (тривалість утримання рівноваги, точність стрибка на задану орієнтиром відстань, швидкість операцій «монтаж» і «демонтаж»).

Розвиток психомоторики у дітей зі стійкими інтелектуальними вадами дошкільного віку, зокрема таких її виявів, як координованість, сила, швидкість, витривалість, гнучкість, сприяли, як уже зазначалось, вихованню здібностей до трудової діяльності. Ми погоджуємось з твердженням психологів, що праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дітей. Це положення дослідники аргументують тим, що діти вже наприкінці молодшого дошкільного віку починають прагнути самостійності. Форми

трудової діяльності дошкільників різноманітні: самообслуговування, виконання обов'язків чергового, доручень дорослих, догляд за кімнатними рослинами і тваринами, праця на ділянці дитячого садка, виготовлення виробів з паперу, картону, дерева, тканини тощо, – виконання яких вимагає від них сформованих координаційних можливостей на всіх рівнях побудови рухів, особливо на рівні D. У розумово відсталих дітей контрольної групи, які застосовували корекцію за допомогою порівнево неструктурованих фізичних навантажень, вправ на тім'яно-премоторному рівні було менше і покращення результатів у них менше, ніж у дітей експериментальної групи. Наприклад, досліджуваний С-к Р. збільшив свої психомоторні можливості менше на рівні D, ніж його однолітки з експериментальної групи.

Ми погоджуємося з думкою Д.Б. Ельконіна, що два чинники спонукають дітей дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих. Проте ці прагнення дошкільнята можуть реалізувати не лише у трудовій, а й в інших видах діяльності. Тому необхідна педагогічно доцільна організація залучення дітей до праці. Праця, стверджувала С. Русова, мусить розбудити в дитячій душі прагнення до самостійної природної творчості, дати вільно розвинути цільній гармонійній індивідуальності. Вона виокремлювала такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось). Праця має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона приносить дитині задоволення, оскільки вона, самостійно віднаходить засоби досягнення бажаної мети, що доводять і наші спостереження.

Отже, на нашу думку, корекція психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання сприяє підготовці їх до повсякденної трудової діяльності. Провідна роль у покращенні психомоторного розвитку належить як педагогам спеціального дошкільного закладу, так і батькам, які виховують таких дітей. Потрібно усвідомити, що

тісна співпраця батьків і вихователів дає можливість формувати у розумово відсталих дітей необхідні психомоторні якості.

Пояснюючи найбільший позитивний вплив фізичних вправ порівнево збалансованої методики на розвиток координації пальців рук, на мовленнєву діяльність, пошлемося на М.М. Кольцову: «Тісний зв'язок функції руки і мовлення підтверджують спостереження невропатологів і дефектологів. Так, за уражень мовленнєвої моторної ділянки втрачаються дрібні рухи пальців рук; за грубого ламання лівші в правшу розвиваються логоневрози. У дітей з алалією відзначається також затримка розвитку дрібних рухів пальців рук; відомо, що у глухонімих дітей, які розмовляють з раннього дитинства за допомогою так званого дактилологічного мовлення (за допомогою пальців), мовленнєві ділянки сформовані; це видно з того, що у навчанні звуковому мовленню вони не відчують особливих труднощів. Ті ж діти, які були навчені спілкуватися за допомогою широкоамплітудних жестів, на оволодіння звуковим мовленням витрачають дуже багато зусиль і часу» [99, с. 132].

Водночас досить ефективний вплив на рухові можливості в локомоціях стрибках і метання порівнево неструктурованих програмових вправ та на координацію м'язів ніг і тулуба в досліджуваних контрольної групи можна пояснити значним внутрішньо-координаційним зв'язком між цими функціями.

Помітна різниця між досліджуваними експериментальної та контрольної групи після експерименту у мовленнєвих можливостях. Розумово відсталі діти першої групи значно покращили свої результати у вживанні слів ввічливості та звертань. Діти першої групи покращили свої можливості у підтримці діалогу на запропоновану тему та у описах-розповідях, реалізація яких здійснюється за допомогою запитань педагогів. У дітей другої групи ці показники гірші. Досить помітна різниця між обстежуваними першої та другої груп після експерименту спостерігається і в конструювальній

діяльності: досліджувані першої групи краще поєднують відчуття різних модальностей.

Отже, застосування порівнево збалансованої методики корекції психомоторики упродовж 16 тижнів покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку більшою мірою, ніж застосування порівнево неструктурованих фізичних вправ.

Виконання фізичних вправ для розвитку координації на рівнях побудови рухів зумовлює статистично достовірно кращі показники психомоторики дітей в ігровій, образотворчій, трудовій, мовленнєвій та конструювальній діяльностях, ніж виконання фізичних вправ на розвиток координації рухів неструктурованих за рівнями.

Найбільш помітне якісне покращення психомоторного розвитку під впливом занять порівнево збалансованими фізичними вправами, спрямованими на розвиток координації рухів на всіх рівнях, спостерігається у мовленнєвій і конструювальній діяльностях розумово відсталих дітей 6-7 років.

Статистично достовірною є різниця між показниками зростання психомоторного розвитку в природних діях у розумово відсталих дітей експериментальної та контрольної груп. Більше зростання зареєстроване в експериментальній групі.

Заняття фізичними вправами, спрямованими на розвиток координації рухів безвідносно до рівнів їх регуляції, також покращує психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Висновки до 3 розділу

1. Центральною ланкою патології психомоторного розвитку розумово відсталих дітей дошкільного віку є їх знижена спроможність до перебудови засвоєних рухів і дій, що зумовлюється порушенням відчуттів, орієнтувально-дослідницьких можливостей. Відповідно корекція

психомоторного розвитку розумово відсталих дітей має бути спрямована на збільшення спроможності диференціювати рухові відчуття на основі збережених мозкових структур.

2. Патологія психомоторного розвитку дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності настільки різноманітна, що її складно класифікувати. Складно в індивідуально-своєрідних «мозаїках» ушкоджень центральної нервової системи віднайти системоутворювальні чинники. Найбільш обґрунтованою, на нашу думку, є класифікація і корекція психомоторного розвитку відповідно до рівнів побудови рухів.

3. Психолого-педагогічними засадами розробки порівнево збалансованої корекційної методики є положення наукових концепцій М.О. Бернштейна про організм як активну цілеспрямовану систему, неможливість абсолютно точно повторити свої рухи, неоднозначність між м'язовими імпульсами та результатами рухів, необхідність прямого і зворотного зв'язку та корекцій для керування рухами, про рівні побудови рухів.

4. Науковими засадами для розробки порівнево збалансованої методики корекції психомоторики є також положення О.В. Запорожця про те, що в основі розвитку психічних пізнавальних процесів дітей є практичні дії, психіка може досліджуватись як орієнтувально-дослідницька діяльність, в онтогенезі розвитку довільних рухів і дій формується особистість.

5. Застосування методики корекції психомоторики, яка побудована так, що включає в себе різні дії, провідними для яких є різні рівні побудови рухів приблизно в однаковому обсязі, а їх виконання передбачає доцільні зміни кінематичних та динамічних характеристик, дозволяє оптимізувати психомоторну активність і покращити психомоторний розвиток розумово відсталих дітей дошкільного віку. Зазначені умови сприяють залученню до реалізації рухової функції індивідуально збереженого психофізичного здоров'я дітей.

6. Фізичні навантаження із застосуванням фізичних вправ безвідносно до їх провідних рівнів також є для розумово відсталих дітей своєрідними тренуваннями, в яких поступово розвиваються психомоторні якості, удосконалюються координаційні механізми психомоторики, віднаходяться їх компенсаторні шляхи. Проте цей шлях корекції психомоторики менш ефективний, ніж за умов застосування порівнево збалансованої методики.

7. Основними загальними завданнями фізичного виховання розумово відсталих дітей, які також розв'язуються у процесі корекції психомоторики, є:

- а) зміцнення здоров'я і загартовування організму;
- б) правильний фізичний розвиток і удосконалення фізичних здібностей;
- в) формування рухових умінь і навичок;
- г) ознайомлення з основами особистої гігієни;
- д) формування головних вольових і моральних рис.

8. Система заходів, які використовуються для корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку, має бути спрямована на відновлення або компенсацію їхнього психомоторного розвитку та інтелектуальних здібностей, покращення функціонального стану організму, розвиток необхідної психоемоційної стійкості.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретико-експериментального дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень з проблеми корекції психомоторики розумово відсталих дітей дошкільного віку виявив, що ця проблематика досі малодосліджена, а розвиток психомоторної активності розумово відсталих дітей дошкільного віку є процесом утворення нових функціональних органів як тимчасових поєднань сил, що дають можливість дитині піднятися на новий рівень, здійснити певне досягнення. Порушення мозкових структур розумово відсталих дітей уповільнює або унеможлиблює їх подальший психомоторний розвиток. Ушкодження центральної нервової системи і порушення психомоторики індивідуально своєрідні. Систематику і корекцію психомоторних розладів розумово відсталих дітей доцільно здійснювати на основі теорії рівнів побудови рухів.

2. Дослідженнями встановлено, що діти дошкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності поступають за показниками психомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з нормальним психофізичним розвитком. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною активністю і активністю психіки у функціональних органах такий, що причина і наслідок постійно міняються місцями. Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність дитини.

Психомоторний розвиток дітей дошкільного віку з вродженими або рано набутими вадами інтелекту у природних діях характеризується більшою парціальністю, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком. У досліджуваних розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психофізичним розвитком різниця між середніми арифметичними показниками груп в бігу, стрибках і метаннях статистично достовірна.

Водночас середні результати трьох кращих досліджуваних з кожної групи практично одного рівня. Відповідно різниця між групами зумовлюється тим, що найнижчі результати розумово відсталих дітей значно поступаються найнижчим результатам дітей з нормальним психофізичним розвитком. Це пояснюється ушкодженнями певних структур центральної нервової системи обтяжених інтелектуальними вадами дітей. Органічні порушення гальмують психомоторний розвиток розумово відсталих дітей.

3. Запропоновано виявляти особливості психомоторного розвитку дітей зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності на кожному з рівнів побудови рухів за допомогою вправ, для яких досліджуваний рівень є провідним. Психомоторний розвиток розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні палеокінетичних регуляцій А доцільно визначати за часом збереження статичної рівноваги, на рівні співдружних рухів і стандартних штампів В – за точністю відтворення ходьби без зорового контролю, на рівні просторового поля С – за точністю стрибка з місця у довжину на задану орієнтиром відстань, на рівні предметних дій або смислових ланцюгів D – за часом операцій «монтаж» і «демонтаж», виконання яких вимагає координації рук, тонких, точних і швидких рухів пальців. На всіх рівнях побудови рухів доцільно застосовувати складніше і простіше завдання, що дозволить краще зрозуміти психомоторний розвиток розумово відсталих дітей 6-7 років.

Встановлено, що розумово відсталі діти 6-7 років значно відрізняються між собою за показниками психомоторного розвитку на різних рівнях побудови рухів. Це дає можливість виявити індивідуально-своєрідні ушкоджені та збережені церебральні структури, які відповідають за розв'язання певних класів психомоторних завдань. Порушення рубро-спинального рівня ускладнюють виконання дій зі збереження тієї чи іншої пози, викликають надмірну напруженість чи розслабленість м'язів тулуба і кінцівок. Порушення таламо-палідарного рівня ускладнюють забезпечення внутрішньої узгодженості роботи десятків і сотень м'язів. Порушення пірамідно-стриарного рівня ускладнюють розв'язання психомоторних завдань

з переміщення тіла, його частин і предметів у просторі. Порушення тім'яно-премоторного рівня побудови рухів ускладнюють розв'язання смислових завдань дій з предметами. Відповідно високі показники психомоторного розвитку на певному рівні побудови рухів свідчать про його функціональну збереженість.

4. Розроблено методику корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей на основі теорії рівнів побудови рухів. Кожен з рівнів є провідним для розв'язання певного класу психомоторних завдань. Психіку суб'єктів психомоторної активності доцільно вивчати як орієнтувально-дослідницьку діяльність. Корекцію психомоторних порушень кожного рівня – здійснювати із застосуванням виконання тих фізичних вправ (у варіативних умовах), для яких конкретний рівень є провідним. Найбільш ефективний вплив на корекцію психомоторних порушень розумово відсталих дітей дошкільного віку мають не окремі вправи, а їх комплекс (приблизно однакова кількість вправ на кожному з рівнів), який забезпечує всім дітям рівні можливості віднаходження компенсаторних шляхів керування рухами. Така порівнево збалансована методика корекції психомоторики та варіативність смислових завдань і умов їх розв'язання дозволяє збільшити орієнтувальну активність обтяженої інтелектуальними вадами дитини спрямовану на пошук ефективніших рухів, сенсорних синтезів і центральних механізмів керування психомоторними діями.

5. Емпірично доведено, що застосування інноваційної порівнево збалансованої методики корекції психомоторики розумово відсталих дітей 6-7 років упродовж 16 тижнів дозволило статистично достовірно покращити психомоторний розвиток досліджуваних в ігровій, трудовій, конструювальній, образотворчій і мовленнєвій діяльності. Статистично достовірно зросли показники психомоторного розвитку обстежуваних у природних діях (біг, стрибки, метання), а також на різних рівнях побудови рухів. У досліджуваних контрольної групи, які виконували порівнево неструктуровані фізичні вправи, ці показники також дещо зросли, проте

статистично недостовірно. Різниця між зростанням досліджуваних показників обстежуваних експериментальної та контрольної груп статистично достовірна.

Перспективою подальшого дослідження проблеми є обґрунтування способів та прийомів корекційного впливу за різних ушкоджень рівнів побудови рухів; розробка та апробація індивідуальних корекційних програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашев-Константиновский А. Л. Психопатология при опухолях головного мозга / А. Л. Абашев-Константиновский. – М. : Медицина, 1973. – 200 с.
2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : «Деловая книга», Москва : Издательский центр «ACADEMIA», 1995. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1973. – 288 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
5. Азарова И. В. Влияние критических периодов развития моторики на динамику скоростно-силовых проявлений детей 10-12 лет с различным уровнем физической подготовленности / И. В. Азарова // Вопросы биомеханики физических упражнений. – Омск : Омский государственный институт физической культуры, 1983. – С. 71-75.
6. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
7. Алябышев А. П. Динамика морфофункциональных показателей у мальчиков-гимнастов 7-12 лет / А. П. Алябышев // Пути управления технической подготовкой спортсменов. – Омск : Омский государственный институт физической культуры, 1980. – С. 3-5.
8. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – 1967. – Вып. 2. – С. 241-249.
9. Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика / Б. Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1968. – №6. – С. 21-33.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

11. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1982. – Кн.2. – 336 с.
12. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы: избр.тр. / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 400 с.
13. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.
14. Арэф'єв В. Г. Сучасні стандарти фізичного розвитку школярів: посібник / В. Г. Арэф'єв. – К. : Вежа, 1999. – 256 с.
15. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) / Е. А. Аркин / под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1968. – 445 с.
16. Ашмарин Б. А. Теория й методика педагогических исследований в физическом воспитании : учеб. пособ. / Б. А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 212 с.
17. Бабенкова Р. Д. Динамика развития основных двигательных функций в учащихся с гиперкинезами / Р. Д. Бабенкова // Восьмая научная сессия по дефектологии и пятые всесоюзные педагогические чтения. – М., 1979. – Т. 2. – С. 475-476.
18. Бадалян Л. О. Руководство по неврологии раннего детского возраста / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, Н. М. Всевожская. – К. : Здоров'я, 1980. – 527 с.
19. Бадалян Л. О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. Н. Тимонина. – К. : Здоров'я, 1988 – 326 с.
20. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник для студентов дефектологических факультетов высших педагогических заведений / Л. О. Бадалян. – М. : Академия, 2000. – 380 с.
21. Бальсевич В. К. Феномен физической активности человека как социально-биологическая проблема / В. К. Бальсевич // Вопросы философии. – 1981. – №8. – С. 78-89.

22. Бальсевич В. К. Физическая активность человека / В. К. Бальсевич, В. А. Запорожанов. – К. : Здоров'я, 1987. – 224 с.
23. Барков В. А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы: учеб.-метод. пособие / В. А. Барков, А. М. Полещук, Д. В. Тихон; под ред. В. А. Баркова. – Гродно : ГрГУ, 2003. – 107 с.
24. Бевзенко Л. Самоорганізаційна природа феномена гри / Л. Бевзенко // Філософська думка. – 1999. – № 3. – С. 3-19.
25. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
26. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
27. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под ред. О. Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
28. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
29. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.
30. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 147-155.
31. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
32. Бехтерева Н. П. Здоровый и больной мозг / Н. П. Бехтерева. – Л. : Наука, 1988. – 261 с.
33. Благуш П. К теории тестирования двигательных способностей / П. Благуш; сокр. пер. с чешск. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 165 с.
34. Боген М. М. Обучение двигательным действием / М. М. Боген. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
35. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. –

464 с.

36. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка: понятійний термінологічний словник / В. І. Бондар. – АПН України, Інститут спеціальної педагогіки, Луган.держ. пед.університет імені Т.Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

37. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки: підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.

38. Бурлачук Л. Психодіагностика / Л. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

39. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодіагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.

40. Быкова А. И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / А. И. Быкова. – М. : Учпедгиз, 1961. – 152 с.

41. Вайзман Н. П. Психомоторика детей олигофренов / Н. П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.

42. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон; пер с фр. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.

43. Вандер Стам Б. Допомога дитині при церебральному паралічі: практичні поради / Б. Вандер Стам. – Львів : Місіонер, 1995. – 72 с.

44. Ведяев Ф. П. Разностная чувствительность кинестетической и зрительной сенсорных систем при сложной двигательной деятельности человека / Ф. П. Ведяев, В. И. Завацкий, А. С. Ровный // Журнал высшей нервной деятельности. – 1975. – Т. 25. – Вып. I. – С. 10-16.

45. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / под. ред. И .И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Издательство Московского университета, 1981. – С. 179-182.

46. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Э. С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с.

47. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации / В. К. Вилюнас. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 207 с.
48. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 269 с.
49. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2007. – 344 с.
50. Власова Т. А. О детях с отклонением в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
51. Властовский В. Г. Акселерация роста и развития детей / В. Г. Властовский. – М. : Издательство Московского университета, 1976. – 280 с.
52. Волков Л. В. Физические способности детей и подростков / Л. В. Волков. – К. : Здоров'я, 1981. – 120 с.
53. Волков Л. В. Физическое воспитание учащихся: учебно-методическое пособие / Л. В. Волков. – К. : Радянська школа, 1988. – 184 с.
54. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 432 с.
55. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 96 с.
56. Гаврилов О. В. Організація допомоги розумово відсталим дітям на Кам'яничині. Педагогічне Поділля / О. В. Гаврилов. – зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. – Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2005. – Вип. 4. – Т.1. – С.152-159.
57. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю // Питання догляду за особами з розумовою відсталістю в сучасній дефектології: навчальний посібник / О. В. Гаврилов; укл. Л. М. Руденко. –

К. : «ДІА», 2007. – С.50-61.

58. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник / О. В. Гаврилов. – Вид. 2-е – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. – 332 с.

59. Гальперин П. Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. – М. : Издательство Московского университета, 1978. – 118 с.

60. Гальперин С. И. Физиологические особенности детей: пособие для студентов факультетов естествознания педагогических институтов / С. И. Гальперин. – М. : Издательство «Просвещение», 1965. – 243 с.

61. Геллерштейн С. Г. Чувство времени и скорость двигательной реакции / С. Г. Геллерштейн. – М. : Медицина, 1958. – 148 с.

62. Глазирін І. Д. Основи диференційованого фізичного виховання / І. Д. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2003. – 352 с.

63. Гончаров В. И. Исследование двигательной памяти / В. И. Гончаров // Вопросы психологии. – 1991. – №3. – С. 75-79.

64. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительного действия / Н. Д. Гордеева. – М. : Тривола, 1995. – 174 с.

65. Гордеева Н. Д. Микродинамическая структура моторной стадии действия / Н. Д. Гордеева, И. В. Евсевичева, В. П. Зинченко, А. В. Курганский // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 86-99.

66. Горожанин В. С. Регуляция двигательной активности как проблема дифференциальной психологии / В.С. Горожанин // Вопросы психологии. – 1977. – № 2. – С. 52-62.

67. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.

68. Губман Л. Б. О возрастных особенностях развития и взаимосвязи моторных функций рук и ног / Л. Б. Губман // Материалы X Всесоюзной научной конференции по физиологии, морфологии, биохимии и биомеханике мышечной деятельности. – М., 1968. – Т.1. – С. 140-141.

69. Гуменная Г. С. Формирование первоначальных понятий о числе у детей с двигательными нарушениями / Г. С. Гуменная // Дефектология. – 1978. – № 6. – С. 64-70.
70. Гуревич К. М. Психологическая диагностика : учебное пособие / К. М. Гуревич; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Издательство УРАО, 1997. – 304 с.
71. Гуревич М. О. Психомоторика / М. О. Гуревич, Н. И. Озерцкий. – М. – Л. : Мосполиграф, 1930. – Ч.1. – 160 с.
72. Гуровец Г. В. Методика реабилитации психомоторных нарушений в умственно отсталых школьников на занятиях ЛФК / Г. В. Гуровец, Д. С. Гуровец // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 31-36.
73. Гурфинкель К. С. Регуляция позы человека / К. С. Гурфинкель, Л. М. Коц, Я. М. Шик. – М. : Наука, 1965. – 256 с.
74. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
75. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22-33.
76. Дети с задержкой психического развития / под. ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
77. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навч. посібник / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 302 с.
78. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Дмитриев. – М. : Издательский центр Академия, 2002. – 176 с.
79. Донской Д. Д. Законы движений в спорте / Д. Д. Донской. – М. : Физкультура и спорт, 1968. – 176 с.

80. Дубогай О. Д. Основні поняття й терміни здоров'язбереження та фізичної реабілітації в системі освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Д. Дубогай, А. І. Альошина, В. Є. Лавринюк. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 296 с.

81. Ермолаева Т. В. Временной аспект образа себя у старших дошкольников / Т. В. Ермолаева, И.С. Комогорцева // Психологический журнал. – 1995. –Т. 16, № 2. – С. 47-58.

82. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 174 с.

83. Завацький В. І. Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини: навчальний посібник / В. І. Завацький. – Луцьк : Надстир'я, 1993. – 284 с.

84. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів / [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко]; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Форум, 2000. – 543 с.

85. Запорожець А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1960. – 428 с.

86. Запорожець А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.

87. Запорожець А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская. – М. : Просвещение, 1967. – 322 с.

88. Зинченко В. П. Основы эргономики / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов. – М. : Издательство Московского университета, 1979. – 344 с.

89. Иванова М. П. Корковые механизмы произвольных движений у человека / М. П. Иванова. – М. : Наука, 1991. – 189 с.

90. Игуменов С. А. Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С. А. Игуменов. – М. : Издательство Института психотерапии,

2000. – 112 с.

91. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 138-148.

92. Ильин Е. П. Двигательная память и память на движения – синонимы? / Е. П. Ильин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 134-140.

93. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.

94. Катаева А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

95. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини / В. В. Клименко. – К. : КМІУВ імені Бориса Грінченка, 1997. – 192 с.

96. Клименко В. В. Психологія спорту: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с.

97. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – М. : Медицина, 1985. – 288 с.

98. Козленко М. О. Розвиток пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи в процесі навчання рухових дій / М. О. Козленко // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 5-7.

99. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 143 с.

100. Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников / Б. Б. Коссов. – М. : АПН СССР, 1989. – 109 с.

101. Костюк Г. С. Проблема развития ребенка в советской психологии / Г. С. Костюк // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 23-45.

102. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

103. Костюк Г. П. Физиология центральной нервной системы / П. Г. Костюк. – К. : Нукова думка, 1977. – 220 с.

104. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников /

В. К. Котырло. – К. : Радянська школа, 1971. – 200 с.

105. Коц Я. М. О роли кинестетического чувства в управлении произвольными движениями / Я. М. Коц, В. Л. Найдин // Вопросы психологии. – 1966. – № 5. – С. 114-122.

106. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.

107. Кроткова О. А. Проявление функциональной асимметрии мозга в некоторых параметрах движений / О. А. Кроткова, В. Л. Найдин, О. О. Аксакова // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 4. – С. 94-99.

108. Крупнов А. И. Психологические проблемы исследования активности человека / А. И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25-33.

109. Кузнецов А. Психомоторика – важлива передумова адаптації першокласника до навчання / А. Кузнецов // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 42-45.

110. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагин. – 2-е изд. – М. : Издательство УРАО, 1997. – 176 с.

111. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 166 с.

112. Лебединский М. С. Развитие высшей моторики у ребенка. Экспериментальное исследование / М. С. Лебединский. – М. : Л. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1931. – 160 с.

113. Леонтьев А. Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки после ранения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – М. : Советская наука, 1945. – 232 с.

114. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1959. – 573 с.

115. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.
116. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина. – М.; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
117. Локалова Н. П. Зачем нужна школьная физкультура с точки зрения психолога / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 106-112.
118. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности: избранные труды / Б. Ф. Ломов. – М. : Издательство Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.
119. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
120. Лурия А. Р. О генезисе произвольных движений / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 3-19.
121. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – М. : Издательство МГУ, 1961. – 432 с.
122. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1963. – 476 с.
123. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – 2-ое изд. переаб. и доп. – М. : Издательство Московского университета, 1969. – 504 с.
124. Любомирский Л. Е. Управление движениями у детей и подростков / Л. Е. Любомирский. – М. : Педагогика, 1974. – 232 с.
125. Ляпидевский С. С. Клиника олигофрении / С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак. – М. : Просвещение, 1973. – 135 с.
126. Лях В. И. Развитие и совершенствование координационных способностей школьников / В. И. Лях // Физкультура в школе. – 1986. – № 12. – С. 56-60.
127. Лях В. И. О классификации координационных способностей / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1987. – №7. –

С. 28-30.

128. Лях В. И. Взаимоотношения координационных способностей и двигательных навыков: теоретический аспект / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №3. – С. 31-33.

129. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К. : Перспектива, 1998. – 220 с.

130. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : методологія, методи, програми, процедури / С. Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1998. – 226 с.

131. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : новейший справочник / И. Г. Малкина-Пых. – М : Издательство Эксмо; СПб. : Сова, 2003 – 928 с.

132. Малхазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю : монографія / О. Р. Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 320 с.

133. Малятко : Програма виховання дітей дошкільного віку. – 2-е вид., допрацьоване і доп. – К. : АПН України, Інститут проблем виховання, 1999. – 243 с.

134. Манова-Томова В. Психологічна діагностика раннього віку / В. Манова-Томова. – К. : Вища школа, 1978. – 167 с.

135. Марищук В. Л. Методики психодіагностики в спорті / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко, Л. К. Серова. – М. : Просвещение, 1984. – 192 с.

136. Мирский С. Л. Изучение трудовых возможностей учащихся вспомогательной школы / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 10-19.

137. Мирский С. Л. Развивающее обучение – главное условие подготовки учащихся вспомогательной школы к труду / С. Л. Мирский // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 25-30.

138. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / С. П. Миронова. –

Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.

139. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

140. Мурахов И. В. Физическая культура и активный отдых в разные возрастные периоды / И. В. Мурахов. – К. : Здоров'я, 1973 – 130 с.

141. Мягков И. Ф. Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологии : учебник для вузов / И. Ф. Мягков, С. Н. Боков. – М. : Издательство «Логос», 1999, – 232 с.

142. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

143. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л. : Издательство ЛГУ, 1989. – 192 с.

144. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – 2-е изд. – М. : Тривола, 1995. – 360 с.

145. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс + , 2002. – 320 с.

146. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.

147. Особенности психофизического развития учащихся специальных школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / под. ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1985. – 128 с.

148. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М.; Л. : Издательство АН СССР, 1951. – Т. IV. – 451 с.

149. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.

150. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

151. Пинский В. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы / В. И. Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 62 с.
152. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї : поради батькам / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Науковий світ, 2005. – 256 с.
153. Попов С. Н. Лечебная физическая культура : учебник для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Попов, Н. М. Валеев, Т. С. Гарасеева и др. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 416 с.
154. Платонов К. К. Психологический практикум / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1980. – 165 с.
155. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.
156. Погожина И. Н. Роль мануального взаимодействия с объектом в интеллектуальном развитии дошкольников / И. Н. Погожина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1988. – № 4. – С. 23-31.
157. Практикум по общей и экспериментальной психологии : учеб. пособие / [В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. А. Газин и др.]; под общ. ред. А. А. Крылова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1987. – 255 с.
158. Програма виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку. – К. : ТОВ «ЛДЛ», 2000. – 120 с.
159. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
160. Ратанова Т. А. Обучение младших школьников тонким двигательным различиям на уроках физкультуры / Т. А. Ратанова // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 82-86.
161. Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей : методичний посібник / [укл. : А. Луговський, М. Сварнік, О. Падалка]. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
162. Роджерс К. Клиентно-центрированная терапия / К. Роджерс; пер.

с англ. – М. : Рефл. – Бук; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.

163. Роговик Л. Шляхи індивідуалізації навчання через психомоторику / Л. Роговик // Початкова школа. – 1998. – № 3. – С. 7-10.

164. Роговик Л. Профілактика труднощів навчання через психомоторні вправи / Л. Роговик // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 50-52.

165. Розе Н. А. Психомоторика взрослого человека / Н. А. Розе. – Л. : Издательство ЛГУ, 1970. – 128 с.

166. Ротенберг В. С. Мозг, обучение, здоровье. Книга для учителя / В. С. Ротенберг, С. М. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1989. – 329 с.

167. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

168. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 244 с.

169. Рыбковский А. Г. Управление двигательной активностью человека (системный анализ) / А. Г. Рыбковский. – Донецк : Донецкий ГУ, 1998. – 300 с.

170. Саидов А. А. Возрастная динамика латеральных двигательных предпочтений / А. А. Саидов // Теория и практика физической культуры. – 1982. – №10. – С. 28-30.

171. Самыличев А. С. Физическое развитие учащихся вспомогательной школы / А. С. Самыличев // Дефектология. – 1994. – №1. – С. 26-29.

172. Сергиенко Л. П. Взаимосвязь чувствительности кинестетического анализатора и психомоторики человека / Л. П. Сергиенко, В. П. Корневич // Вопросы психологии. – 1988. – С. 132-136.

173. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И. М. Сеченов. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1947. – 647 с.

174. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка :

підручник / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2007. – Ч. 1. – 238 с.

175. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема: навчальний посібник / В. М. Синьов. – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 118 с.

176. Синьов В. М. Психологія розумово відсталого дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

177. Смирнов С. Д. Психология образа : Проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 231 с.

178. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учебное пособие / Э. Я. Степаненкова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

179. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Е. Н. Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с.

180. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) / Г. Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 332 с.

181. Теплицкая Е. И. Психомоторная активность при нарушении психики / Е. И. Теплицкая. – К. : Здоров'я, 1982. – 176 с.

182. Узнадзе Д. Н. Психологическое исследование / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

183. Уфимцева Л. П. Расширение общей двигательной и зрительно-пространственной активности на уроке и ее роль в коррекции психофизического развития учащихся вспомогательной школы / Л. П. Уфимцева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 41-44.

184. Уфимцева Л. П. Некоторые подходы к преодолению сенсомоторных затруднений при обучении письму и чтению учащихся вспомогательной школы / Л. П. Уфимцева // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 36-40.

185. Фарфель В. С. Управление движениями в спорте / В. С. Фарфель. – М. : Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.
186. Фізична підготовленість та здоров'я населення : зб. матеріалів міжнар. наук. симпозіуму / [уклад. і наук. ред. проф. Р. Т. Раєвський]. – Одеса, 1998. – 260 с.
187. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 448 с.
188. Хомская Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 288 с.
189. Хохліна О. Психолого-педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку (результати теоретико-експериментального дослідження) / О. Хохліна // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 26-32.
190. Хохліна О. П. Сутність корекційно-розвивальної роботи в спеціальних закладах освіти для дітей з порушенням психофізичного розвитку / О. П. Хохліна, О. П. Глоба // Освіта Донбасу. – 2003. – №2. – С. 66-68.
191. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / [редактор-составитель В. Ю. Баскаков]. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 159 с.
192. Черник Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе : учебное пособие / Е. С. Черник. – М. : Учебная литература, 1997. – 320 с.
193. Чхаидзе Л. В. Об управлении движениями человека / Л. В. Чхаидзе. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 136 с.
194. Шинкарюк А. І. Розвиток моторики і психіки : Проблема активності та свободи / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.
195. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та

свободи суб'єкта / А. І. Шинкарюк. – Кам'янець – Подільський : Оіюм, 2005. – 448 с.

196. Шлемин А. М. Формирование у детей двигательной функции / А. М. Шлемин // Физкультура в школе. – 1983. – №1. – С. 13-14.

197. Ярошевский М. Г. О диалектике психологического познания / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – с. 5-19.

198. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – 3-е изд., дораб. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

199. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин. – Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 414 с.

200. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон : пер. с англ. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Ленато, АСТ Фонд «Университетская книга», 1996. – 592с.

201. Bachman I. C. Motor learning and performance as related to age and sex in two measures of balance coordination / I. C. Bachman // Research Quarterly. – 1961. – Vol. 32. – P. 123-137.

202. Baxter P. M. Psychology. A guide to reference and information sources / P. M. Baxter . – Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1993. – 219 p.

203. Bushnell E. and Boudreau J. P. Motor development and the mind: The potential role of motor abilities as a determinant of aspects of perceptual of development / E. Bushnell and J. P. Boudreau // Child Development. – 1993. – P. 64, 1005-1021.

204. Lockman J. J. and Thelan E. Developmental biodynamics: Brain, body, behavior connections / J. J. Lockman and E. Thelan // Child Development. – 1993. – 64. – P. 953-959.

205. Thelen E. The rediscovery of motor development: Learning new things from an old field. Developmental Psychology / E. Thelen . – 1989. – 25(6). – P. 946-949.

206. Wallace P.M. Goldstein J. H. An introduction to psychology / P. M. Wallace, J. H. Goldstein. – 3-nd ed. – Madison, Wisconsin* Dobuqwe, Iowa. Brown & Benchmark, 1994. – 572 p.

207. Wilberg R. B. Response accuracy based upon recall from visual and kinesthetic shortterm memory / R. B. Wilberg // The Res. Quart. – 1969. – Vol. 40. – № 2. – P. 407-414.

ДОДАТКИ

Додаток А

Фізичні вправи для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні А побудови рухів

Вправа № 1

В.п.: основна стійка. Одночасний рух руками в сторони, вперед, вгору, назад (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 2

В.п.: стоячи руки до плечей, кисті зімкнуті в кулаки. Піднімаючи руки вгору, розгинати кулаки. Те саме, з одночасним підніманням на носки (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 3

В.п.: стоячи, руки на пояс. Поворот вправо, права рука в сторону долонею догори. Повернутись у вихідне положення. Те саме в ліву сторону (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 4

В.п.: лежачи на спині, руки вгору. Перекочуватись навколо себе в праву та в ліву сторони по чергово (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 5

В.п.: лежачи на спині. Підняти ноги вгору, опустити справа від себе, повернутись у вихідне положення. Те саме в ліву сторону (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 6

В.п.: лежачи на спині, коліна підтягнуті до живота. По чергово випрямляти то праву то ліву ногу (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 7

В.п.: стоячи, руки на пояс. Випад правою ногою вперед, повернутись у вихідне положення. Те саме з лівої ноги (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 8

В.п.: стоячи, руки вгору. Поворот голови вправо, руки вниз, повернутись у вихідне положення. Те саме вліво (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 9

В.п.: стоячи, руки вниз. Нахилити голову вправо, руки вперед. Те саме вліво (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 10

В.п.: лежачи на спині, руки вздовж тулуба. Руки через сторони вгору, нахилити голову вперед, повернутись у вихідне положення (утримувати 3-4 с).

Вправа № 11

В.п.: стоячи, ліва рука вниз, права в сторону. Поворот голови вправо, подивитись на кисть, повернутись у вихідне положення. Те саме вліво (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 12

В.п.: стоячи впритул спиною до стіни. Одночасно доторкнутися до стіни потилицею, лопатками, ікрами та п'ятками (утримувати 3-4 с).

Вправа № 13

В.п.: стоячи впритул спиною до стіни. Піднімати руки в сторони та вгору (утримувати 3-4 с).

Вправа № 14

В.п.: сидячи по-східному, стопа до стопи, обхопити їх руками. Перекочування праворуч – ліворуч (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 15

В.п.: на колінах, руки вгору. Нахилитися праворуч, нахилитися ліворуч, нахилитися уперед, руки назад. Повернутися у вихідне положення (кожне положення утримувати 3-4 с).

Вправа № 16

В.п.: основна стійка (струнко). Плавню підняти руки по обидва боки, опустити. Зігнути ліву ногу уперед, нахилитися, руки в сторони, головою торкнутися коліна. Те саме з правою ногою. (кожне положення утримувати 3-4 с).

Додаток Б

Фізичні вправи для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні В побудови рухів

Вправа № 1

В.п.: основна стійка. Кругові рухи руками вперед, назад.

Вправа № 2

В.п.: основна стійка. Руки дугами через сторони вгору, оплеск над головою, нахил вперед, оплеск вниз за ногами, повернутись у вихідне положення.

Вправа № 3

В.п.: стоячи, ноги на ширині пліч, руки на пояс. Пружинисті нахили вперед, торкаючись пальцями рук підлоги.

Вправа № 4

В.п.: стоячи на колінах, руки на пояс. Повернутись вправо, дістати правою рукою ліву п'ятку, повернутись у вихідне положення. Те саме в ліву сторону.

Вправа № 5

В.п.: сидячи схрестивши ноги, м'яч у правій руці. Нахилитись вправо, торкнутись м'ячем підлоги, як можна далі від себе, повернутись у вихідне положення. Те саме у ліву сторону.

Вправа № 6

В.п.: стоячи, ноги на ширині пліч, тенісний м'яч у праві руці. Нахилитись уперед, перекласти м'яч з однієї руки в іншу за лівою ногою, повернутись у вихідне положення. Те саме за правою ногою.

Вправа № 7

В.п.: основна стійка. Ходьба на місці, додержуючи правильної постави.

Вправа № 8

В.п.: стоячи, трохи розставивши ноги, великий м'яч у руках внизу. Підняти м'яч догори за голову, прогинаючи спину, повернутись у вихідне положення.

Вправа № 9

В.п.: стоячи, трохи розставивши ноги, великий м'яч у руках внизу. Швидкими рухами прямих рук та тулуба кинути м'яч назад через голову, прогинаючи під час цього спину.

Вправа № 10

В.п.: основна стійка. Сісти на килимок без допомоги рук, і так само без допомоги рук піднятися з килимка.

Вправа № 11

В.п.: руки перед собою, ноги разом. Присідання.

Вправа № 12

В.п.: упор присівши. Розпрямитися, підвестися на носки, ліву ногу зігнути, руки вперед догори, кисті розслаблені. Виконувати плавно. Те саме з правою ногою.

Вправа № 13

В.п.: основна стійка. Ходьба з мішечком піску на голові вздовж викладених гімнастичних палиць нога в ногу, руки на поясі.

Вправа № 14

В.п.: основна стійка. Обертання на місці та наступним за ним присіданням по звуковому сигналу.

Вправа № 15

В.п.: основна стійка, ноги на ширині плечей, руки опущені. Доторкнутися правою рукою до лівого коліна (зігнута в коліні ліва нога піднімається вперед і вгору), повернутися у в.п., потім ззаду доторкнутися лівою рукою до правої п'яти (зігнута в коліні права нога відводиться назад). Повернутися у в.п. Повторити, відповідно, для лівої руки та правого коліна і правої руки і лівої п'яти.

Вправа № 16

В.п.: присісти, коліна розвести в сторони, руки на підлозі перед тулубом, долоні відведені в сторони. Спираючись на долоні намагатися дострибнути до них, вправа виконується просуваючись уперед. Відстань стрибків 1,5 – 2 метри.

Додаток В

Фізичні вправи для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні С побудови рухів

Вправа № 1

В.п.: основна стійка. Ходьба «змійкою», навколо розставлених предметів.

Вправа № 2

В.п.: основна стійка. Біг з високим підніманням стегон, навколо розставлених предметів (те саме із закиданням гомілок назад).

Вправа № 3

В.п.: основна стійка. Стрибки на одній нозі з просуванням уперед, навколо розставлених предметів.

Вправа № 4

В.п.: стоячи, трохи розставивши ноги, великий м'яч у руках внизу. Кидки м'яча двома руками в стінку та його ловля.

Вправа № 5

В.п.: стоячи перед гімнастичною стінкою. Лазити по ній по діагоналі (до якогось предмета).

Вправа № 6

В.п.: стоячи перед вертикальною драбиною. Залазити на неї з однієї сторони, спустатися з іншої (висота до 2-х метрів).

Вправа № 7

В.п.: сидячи на стільці, руки на пояс, набивний м'яч (1кг) між ступнями ніг. Перекладати м'яч ступнями ніг з одного місця на інше (те саме з різними дрібними предметами, захвачуючи їх пальцями).

Вправа № 8

В.п.: основна стійка, тенісний м'яч у руці. Метання м'яча у ціль, яка котиться.

Вправа № 9

В.п.: основна стійка, тенісний м'яч в руці. Метання м'яча у горизонтальну ціль (корзину), яка стоїть на підлозі (відстань 3-4 метри).

Вправа № 10

В.п.: основна стійка, тенісний м'яч у руці. Метання м'яча у вертикальну ціль (обруч, що висить чи щит з намальованим кільцем), яка розташована на рівні очей дитини.

Вправа № 11

В.п.: основна стійка, руки в сторони. Пройти по стрічці, намагаючись не зійти з неї.

Вправа № 12

В.п.: основна стійка. Викласти послідовно 5 обручів. Стрибати з обруча в обруч (руки на поясі) вперед і назад.

Вправа № 13

В.п.: основна стійка. Викласти стрічки на відстані 20 см одна від одної. Дитина стає перпендикулярно (боком) до викладених гімнастичних стрічок, руки за спиною і на рахунок вихователя раз, два, три, перестрибує стрічки в один бік і знову на рахунок раз, два, три в інший бік.

Вправа № 14

В.п.: основна стійка. Стрічки виставляються паралельно одна одній на відстані між ними 35-40см. Дитина стає біля умовного струмка – одну ногу ставить на одну стрічку, другу на іншу, руки витягнуті вперед, в руках гімнастична палиця. Завдання: пройти по бережкам, намагаючись не зійти зі стрічок.

Вправа № 15

В.п.: основна стійка, руки в сторони, в руках прапорці. Пройти по гімнастичній лаві в один та в інший бік.

Вправа № 16

В.п.: основна стійка. Стрибки на двох ногах з просуванням уперед, навколо розставлених предметів.

Додаток Д

Фізичні вправи для корекції психомоторного розвитку розумово відсталих дітей 6-7 років на рівні D побудови рухів

Вправа № 1

Дві пробки від пластикових пляшок кладемо на столі різьбленням вгору. Це – «лижі». Вказівний і середній пальці стають в них, як ноги. Рухаємося на «лижах», роблячи по кроку на кожен ударний склад:

«Ми їдемо на лижах, ми мчимо з гори,

Ми любимо забави холодної зими».

Те ж саме можна спробувати виконати двома руками одночасно.

Вправа № 2

Візьміть яскравий піднос. Тонким рівномірним шаром розсипте по підносу будь-яку дрібну крупу. Проведіть пальчиком дитини по крупі. Вийде яскрава контрастне лінія. Дозвольте дитині самій намалювати кілька хаотичних ліній. Потім спробуйте разом намалювати які-небудь предмети (паркан, дощик, хвилі), фігурки і т.д.

Вправа № 3

Насипаємо в чашку сухий горох. Дитина на кожен ударний склад перекладає горошини по одній в іншу чашку. Спочатку однією рукою, потім двома руками одночасно, поперемінно великим і середнім пальцями, великим і безіменним, великим і мізинцем. Віршики підбираються будь-які.

Вправа № 4

Візьміть решітку для раковини (зазвичай вона складається з безлічі клітинок). Дитина ходить вказівним та середнім пальцями, як ніжками, по цим клітинам, намагаючись робити кроки на кожен ударний склад. «Ходити» можна по черзі то однією, то іншою рукою, а можна - і двома одночасно, кажучи:

«У зоопарку ми бродили,

До кожної клітки підходили

І дивились всіх підряд:

Ведмежат і вовченят».

Перевагою наведених вище ігор на розвиток дрібної моторики у дітей є те, що для їх проведення не потрібні якісь спеціальні іграшки, посібники тощо. В іграх використовуються підручні матеріали, які є в будь-якому будинку: прищіпки, гудзики, намистинки, крупа і т.д.

Вправа № 5

Для цієї вправи можна використовувати резинку для волосся діаметром 4-5 сантиметрів. Всі пальці вставляються в резинку. Завдання полягає в тому, щоб рухами всіх пальців пересунути резинку на 360% спочатку в один, а потім в інший бік. Виконується спочатку однією, потім іншою рукою.

Вправа № 6

Підберіть гудзики різного кольору і розміру. Спочатку викладіть малюнок самі, потім попросіть малюка зробити те ж самостійно. Після того, як дитина навчиться виконувати завдання без вашої допомоги, запропонуйте їй придумувати свої варіанти малюнків. З гудзикової мозаїки можна викласти неваляйку, метелика, сніговика, м'ячики, намисто тощо.

Вправа № 7

Насипаємо в каструлю 1 кг гороху або квасолі. Дитина запускає туди руки і зображує, як місяць тісто, примовляючи:

«Місимо, місимо тісто,

Є в печі місце.

Будуть-будуть із печі

Булочки і калачі».

Вправа № 8

Насипаємо горох на блюдці. Дитина великим і вказівним пальцями бере горошину і утримує її іншими пальцями (як при зборі ягід), потім бере наступну горошину, потім ще і ще - так набирає цілу жменю. Можна робити це однією або двома руками.

Вправа № 9

Дитина збирає сірники (чи рахункові палички) одними і тими ж пальцями різних рук (подушечками) : двома вказівними, двома середніми і так далі

Вправа № 10

Будуємо «зруб» з сірників або рахункових паличок. Чим вище і рівніше зруб, тим краще.

Вправа № 11

Білизняною прищіпкою (перевірте на своїх пальцях, щоб вона не була занадто тугою) по черзі «кусаємо» нігтьові фаланги (від вказівного до мизинця і назад) на ударні склади вірша :

«Сильно кусає котик Тишко,
Він думає, це не палець, а мишка. (Зміна рук.)
Але ж граю я з тобою, лиш,
А кусатимешся, скажу тобі: «Кіш»!

Вправа № 12

Беремо мотузок (завтовшки з мизинець дитини) і зав'язуємо на нім 12 вузлів. Дитина, перебираючи вузли пальцями, на кожен вузол називає місяць року по порядку. Можна зробити подібні пристосування з намистин, гудзиків і так далі.

Вправа № 13

Натягуємо мотузок на рівні плечей дитини і даємо йому декілька білизняних прищіпок. На кожен ударний склад дитина чіпляє прищіпку до мотузка:

«Прищеплю прищіпки вправно
Я на мамин мотузок».

Вправа № 14

Дитина катає волоський горіх між долонями і примовляє:

«Я катаю мій горіх,
Щоб він став кругліший всіх».

Або два волоські горіхи дитина тримає в одній руці і обертає їх один навколо іншого.

Вправа № 15

Нашити на одну тканину гудзики різних розмірів, а на іншу – різні петельки. Дитина, застібаючи гудзики, тренуватиме пальчики, одночасно засвоюючи поняття «великий-маленький».

Вправа № 16

Шнурівки. Вони чудово розвивають дрібну моторику рук, до того ж завдяки їм малюк чудово оволодіває практичною навичкою шнурування взуття. Найпростішу шнурівку можна зробити власноруч. Візьміть картон, виріжте з нього знайомий для дитини об'єкт (яблуко, їжачка тощо) та зробіть по контуру дірки за допомогою діркопробивача. В ці дірки малюк має просовувати шнурочки. Також можна «пришнурувати» один об'єкт до іншого (їжачок несе яблуко тощо).