

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

ПОРУШЕННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ПРОЦЕСІ
РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 07-231 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Юлія ТОДОСІЙЧУК

Керівник: к.психол.н., доцентка Наталія

ТАВРОВЕЦЬКА

Рецензент: старша викладачка кафедри

педагогіки, психології й освітнього

менеджменту імені проф. Є. Петухова

Ірина ФОМІНА

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Проблема розвитку дітей із порушеннями психічного розвитку на основі занять руховими вправами	7
1.1. Стан психічного здоров'я дитячого населення на Україні	7
1.2. Огляд клініко-психолого-педагогічних уявлень про дітей з порушеннями психічного розвитку.....	9
1.3. Теоретичні засади вивчення взаємозв'язку фізичного та психічного в розвитку дітей.....	15
1.4. Аналіз проблеми корекції розвитку дітей за допомогою рухової діяльності.....	23
Висновки по розділу 1	29
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження впливу рухової діяльності на корекцію інтелекту дітей.....	31
2.1. Характеристика методів та вибірки дослідження	31
2.2. Аналіз результатів дослідження та корекційного впливу.....	42
Висновки по розділу 2.....	54
ВИСНОВКИ.....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	58
Додаток А. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	64
Додаток Б Перелік та зміст імітаційних вправ.....	65
Додаток В Віршовані тексти та лічилки.....	67
Додаток Г Приклади ігор, що спрямовані на розвиток психічних функцій...	68

ВСТУП

Актуальність дослідження. Життєдіяльність людей впродовж останніх десятиріч супроводжується впливом на них значної кількості різноспрямованих несприятливих чинників: соціально-економічних, екологічних, політичних, психологічних та ін. Це зумовлює значне напруження, що негативно впливає на рівень загального здоров'я особистості, як дорослих, так і дітей. Зокрема, дослідники (Н. Баташева, І.П. Богданцева, Т.П.Вісковатова, Т.А.Власова, М.С.Певзнер, Т.Д.Ілляшенко, О.Г.Ферт, В.І. Шебанова та ін.) звертають увагу на тенденцію зростання кількості дітей з відхиленнями у психічному розвитку [2; 5; 8; 9; 23; 56; 58]. У психолого-педагогічних та клінічних дослідженнях виокремлюють наступні особливості дітей з порушеннями психічного розвитку: підвищений рівень тривожності, психомоторне розгальмування, імпульсивність, низький рівень здатності до вольових зусиль, істероїдні прояви тощо.

Науковці, як психологи, так і клініцисти (І.О.Борисов 1925; П.П. Блонський, 1929; К.М.Гуревич, 1932; Н.І.Озерецький, 1934; Дж.Е.Баррет, 1956; Л.С.Славіна, 1958; Г.Є.Сухарева, 1965; В.І.Лубовський, 1966; М.С.Певзнер, 1966; К.С.Лебединська, 1969; М.Г.Рейдибойм, 1971; Т.О.Власова, 1971; І.Ф.Марковська, 1982; У.В.Ульєнкова, 1990 та ін.), які досліджували психічний розвиток та особистісні особливості дітей, що знаходяться у проміжному стані між дітьми з нормативним психічним розвитком та дітьми із розумовою відсталістю, застосовували різні назви при їх описанні: «діти з уповільненим темпом розвитку», «учні із зниженою здатністю до навчання», «інтелектуально пасивні діти», «діти з пограничною інтелектуальною недостатністю» тощо. У спеціальній вітчизняній психології щодо цієї категорії дітей найчастіше застосовується термін «затримка психічного розвитку».

Впродовж останніх роки почали з'являтися дослідження, які присвячені питанню корекції психічного розвитку дітей в умовах постчорнобильської катастрофи (О. П. Волинець, О. А. Кузьміна, Т.Д. Ілляшенко,

М.В. Рождественська, Н.М. Стадненко та ін.) [10; 20; 23]. Відомі дослідження, в яких розкрито основи реабілітаційно-корекційної роботи з дітьми, що проживають в умовах підвищеної радіації (Л. Ю. Левандовська, З.Р. Маматова, О. В. Мамічева та ін.) [31; 36; 37]. Одночасно з тим, роль рухової діяльності при корекційній роботі відхилень у психічному розвитку залишається недостатньо висвітленою.

Відомо, що рухова та психічна сфери діяльності людини тісно пов'язані, взаєморегульовані. Однак на сьогодні змістовий бік рухової діяльності вивчений психологічною наукою значно гірше, ніж різні операціонально-технічні особливості руху, оскільки останні вивчалися переважно в рамках лабораторного експерименту і сутність взаєморегуляції психічного та фізичного при цьому не досліджувалась. Проте деякі дослідники в своїх роботах у тій чи іншій мірі торкалися питань ролі фізичних вправ у розвитку психіки дітей. Зокрема, С. В. Гвоздецька (2006) вивчала вплив фізичних вправ різної спрямованості на розвиток рухової діяльності і корекції показників уваги у дітей 6 років [12]. О. Горбатюк (2020) досліджувала особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Вплив рухової активності на розвиток функцій мозку та особистісний розвиток вивчали: М.М. Кольцова, З. Р. Маматова, А. В. Родіонов, В.К. Родіонов та ін. [27; 36; 51]. Зокрема, О.Тучак (2018) досліджує проблему впливу координаційних вправ на учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку [55]. В.І. Шебанова (2002) займаючись розробкою корекції агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями психічного розвитку також застосовувала рухові вправи [58].

У перерахованих дослідженнях показана корекційна спрямованість фізичних вправ та їх можливість вибірково впливати на відстаючі сторони психічного розвитку дітей. Запропоноване нами дослідження спрямовано на поглиблення та узагальнення теорії та практики використання рухової діяльності з метою корекції відхилень психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Кваліфікаційна робота написана в межах тематичного плану кафедри психології, факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету «Соціально-психологічні виміри становлення та розвитку особистості» (державний реєстраційний номер 0119 U 101096).

Мета дослідження – вивчення можливості розвитку інтелекту у молодших школярів з порушеннями психічного розвитку на основі психокорекційного впливу.

Завдання дослідження:

1. Визначити специфічні особливості розвитку молодших школярів з порушеннями психічного розвитку та провести аналіз досліджень впливу рухової діяльності на розвиток особистості.
2. Виявити рівень інтелектуального розвитку у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку у порівнянні з їх однолітками, що розвиваються нормально.
3. Розробити, обґрунтувати і довести ефективність впливу рухової діяльності на розвиток інтелектуальних можливостей дітей молодших школярів з порушеннями психічного розвитку.

Об'єкт дослідження – корекція інтелекту дітей з порушеннями психічного розвитку

Предмет дослідження – психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із порушеннями психічного розвитку

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**: теоретичні (аналіз, порівняння, синтез, абстрагування, систематизація); констатуючий і формуючий експерименти, методики інтелектуального розвитку. Кількісний аналіз результатів проводився за допомогою математико-статистичного методу обробки емпіричних даних.

Наукова новизна полягає в уточненні проблем розвитку дітей із порушеннями психічного розвитку. Узагальнено взаємозв'язок між внутрішньою (психічною) та зовнішньою (фізичною) діяльністю. Визначено,

що на основі корекційних занять у дітей дослідних груп суттєво зросли показники вербального, невербального та загального інтелекту.

Практична значущість полягає в тому, що теоретично обґрунтована та практично перевірена комплексна система корекції затримки психічного розвитку за допомогою рухової діяльності може впроваджуватись в практику корекційної роботи класів інтенсивної педагогічної корекції. Отримані результати можуть бути застосовані у освітньому процесі при викладанні курсів «Основи психологічної корекції» для психологів, а також при підготовці вчителів початкових класів та дефектологів.

Апробація роботи. Матеріали кваліфікаційної роботи доповідались на II-й Міжнародній науково-практичній онлайн конференції «Цілісний підхід у психології особистості: особливості теорії та практики» (м.Вінниця, 25 лютого 2022); на II-й Міжнародній науково-практичній конференції «Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у ВНЗ Узбекистану: досвід, проблеми та перспективи розвитку» (Республіка Узбекистан, м.Ташкент, 14 квітня 2022); на XLIX Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії» (м. Переяслав, 31 серпня 2022); на засіданні кафедри психології, Херсонського державного університету (протокол № 6 від 05.12.2022).

Публікації. За матеріалами магістерської роботи опубліковано чотири наукові праці. З них три статті у збірниках матеріалів конференцій та одне авторське свідоцтво.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків Основний зміст роботи викладений на 61 сторінці друкованого тексту та вміщує 9 таблиць і 3 рисунки. Список використаних джерел нараховує 61 наукову працю.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА ОСНОВІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМИ ВПРАВАМИ

1.1. Стан психічного здоров'я дитячого населення на Україні

Однією з найбільш гострих проблем сучасної медичної, психологічної й педагогічної науки є проблема відставання у розвитку у молодших школярів, що нерідко виникає внаслідок неготовності дитини впоратися з навчальним навантаженням, незвичним режимом дня, зміною соціального статусу, несприятливим положенням дитини в системі неофіційного спілкування в групі, тощо (М.Р.Бітянова, Н.Вайзман, Т.Д.Ілляшенко, Н.М.Стадненко та ін.) [6; 9; 25].

Особливу групу серед молодших класів, що вчаться, становлять діти з порушеннями психічного розвитку, яких на тлі загального погіршення стану дитячого здоров'я стає усе більше. Так, якщо сорок років тому діти з відставанням в інтелектуальному й емоційно-вольовому розвитку становили 0,3-0,5% від всіх дітей і підлітків, двадцять років тому 15% - 35%, то сьогодні такі діти становлять 40-45% від загальної кількості тих, що йдуть до першого класу загальноосвітньої школи [42; 58]. Офіційні статистичні дані останніх років свідчать, що в Україні близько 70% немовлят мають певні відхилення в стані здоров'я, а відхилення в стані здоров'я дітей, що йдуть до школи мають 80% дітей. Зокрема, ще у дослідженні Т.П.Вісковатової вказується, що серед дітей з відхиленнями в розвитку найбільшу частину становлять діти, які мають затримку психічного розвитку (15 - 35%) і дебільність (5 - 7%) [8]. За даними В.П.Кащенко (2017) 5% дітей від всієї шкільної популяції в Україні повинні вчитися в спеціальних допоміжних школах [25]. За даними І.Ф.Марковської впродовж останніх років спостерігається неухильне значне зростання порушень нервової системи та органів почуттів у дітей

дошкільного й молодшого шкільного віку (у 1995 році – 120 випадків на 1000 дітей; у 2000 році – 128; у 2005 – 132, у 2010 – 136, у 2020 - 139) [38].

У дослідженнях (Т.Д.Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак, Н.Ю.Максимової, К.Л.Мілютіної, В.М. Піскун, І.Ф. Марковської та ін.) звертається увага на те, що за період з 1990 по 1999 рік число вроджених аномалій психічного розвитку зросло на 27%, психічних і нервових розладів на 11 % [22; 35; 38]. При цьому Р. Данеляк відзначає, що створення сприятливих умов для психічного розвитку дітей у віці від 4 до 9 років сприяє нівелюванню невротичних реакцій через 1-2 роки [15]. У той же час дослідники (І. П. Богданцева, М.С. Певзнер, Т.А. Власова, В.І. Лубовський, О.Ф.Кисла, В.В. Ковальов, В.І. Шебанова та ін.) зазначають, що несприятливі умови не тільки підсилюють невротичні реакції, але й сприяють значному росту межових психічних розладів, що характеризуються порушенням регуляційних механізмів поведінки, формуванням агресивних реакцій і дезорганізацією комунікативних здатностей як у дитячого, так і дорослого населення країни [5; 16; ; 26; 28; 58].

Численні дослідження дитячої психічної захворюваності (Т.П.Вісковатова, Т.А.Власова, М.С.Певзнер, Т.М. Лазоренко, В.В.Лебединський та ін.) виявили перевагу в її структурі межових психічних розладів різного генезу [8; 9; 29; 30]. До них відносяться різні за етіологією, структурою та вагою патологічні стани, однак всі їх можна об'єднати в одну групу за ознакою уповільнення темпу дозрівання, які стосується майже всіх сфер організму, аж до соматичної.

Межові патологічні стани є предметом вивчення медичної й спеціальної психології, корекційної педагогіки, дитячої психіатрії, невропатології тощо. Віддаючи належне внеску в цю проблему фахівців кожної наукової області дослідження, слід зазначити, що така розмаїтість професійної приналежності зумовила те, що до сьогодні відсутня єдина класифікація межових психічних розладів та наявна плутанина у термінології. Це обумовило необхідність історичного огляду уявлень про

дітей з порушеннями психічного розвитку, що займають проміжне положення між нормою й патологією.

1.2. Огляд клініко-психолого-педагогічних уявлень щодо дітей із порушеннями психічного розвитку

На початку ХХ сторіччя педагоги звернули увагу фахівців в області психології, неврології й психіатрії на одну з «вічних» шкільних проблем – шкільну неуспішність. При цьому мова йшла про стійку неуспішність, а не про ті окремі випадки, коли в силу яких-небудь причин (хвороба, домашні обставини та ін.) школяр не засвоював якийсь розділ навчальної дисципліни та одержував незадовільну оцінку.

Різнобічне обстеження й пошук причин стійкої неуспішності молодших школярів виявив достатньо велику категорію дітей з нормальним інтелектом і відсутністю сенсорних дефектів, які поєднуються характерною рисою – низькою здатністю до навчання (знижена навченість за Т.Д.Ілляшенко та М.В.Рожественською, нездатність до навчання за В.В.Лебединським, труднощі в навчанні за І.Ф. Марковською) [20; 30; 38].

Діти цієї групи зазнають різні труднощі у засвоєнні читання (дислалія), листа (дисграфія), в оволодінні арифметичними навичками (дискалькулія). Для багатьох з них характерна нездатність зосередити увагу на предметі вивчення (дефіцит уваги) і нездатність спокійно сидіти тривалий час (гіперактивність) [22; 30; 38].

Таким чином, дослідниками була виявлена група дітей, що займала як би проміжне положення між нормою і явною патологією (К.М.Гуревич, 1932; Н.І.Озерецький, 1934) (за О.Ф.Кислою) [26]. Від розумово відсталих дітей вони відрізнялися схоронністю інтелекту, а від тих, що розвиваються нормально – уповільненим темпом психічного розвитку.

Аналіз літератури дозволяє узагальнити, що дослідники характеризували таку «проміжну» групу дітей під різними назвами: «псевдоненормальні», «ті, що відстають у навчанні», «невстигаючі», «запізнені», «малограмотні», а також як діти, що займають проміжне

положення між «малограмотними» та «ненормальними» (A. Binet, T. Simon), діти «з межовим розвитком» (L. Fairfield) (за О.Ф.Кислою) [26].

У Німеччині та Англії стосовно таких дітей уживають термін «діти з порушеним розвитком» (H. Huessy, M. Metoyer, 1971) (за О.Ф.Кислою) [26]. Під цим терміном розуміють у першу чергу дітей зі складностями у навчальній діяльності.

У США в категорію дітей із труднощами в навчанні відносять не тільки дітей із затримкою психічного розвитку, але й з мовними й руховими порушеннями. При цьому стан затримки пов'язують із «мінімальною (легкою) дисфункцією мозку» (Л.Тарнополь, 1971) і «нездатністю до навчання» (Г.Крайг, 1998) (за О.Ф.Кислою) [26].

У Франції поняття «затримка психічного розвитку» набагато ширше аналогічного поняття у вітчизняній психології, і містить у собі порушення мовного й рухового розвитку, а також деякі форми олігофренії (J. Dufoyer, C. Lhuiller, 1974) (за О.Ф. Кислою) [26].

Деякі автори вважають затримку психічного розвитку однією із форм «межової інтелектуальної недостатності» (J.E. Barrett, 1956); «мінус варіант нормального розвитку» (С.Е. Venda, 1967). Стосовно дітей з низькою здатністю до навчання зустрічаються терміни «прикордонні дебіли», «спірні дебіли», «прикордонні випадки слабоумства» (D. Wechsler, 1949; W. Alan Heaton-Ward, 1960 та ін. (відповідно до міжнародної класифікації хвороб 8-го перегляду).

У науковій літературі дітей зі стійкою неуспішністю визначали як «діти зі зниженим загальним розвитком і недостатністю окремих функцій» (І.А.Борисов, 1925); «діти з уповільненим темпом розвитку» (М.І.Озерський, 1938); «інтелектуально пасивні діти» (Л.С.Славіна, 1958; Л.В. Орлова, 1991); «діти із затримкою психічного розвитку» (Г.Є.Сухарева, 1965), «учні зі зниженою здатністю до навчання» (Н.А.Менчінська, 1971; З.І.Калмикова, 1971), «діти з порушеним темпом розвитку» (М.С. Певзнер, 1966; І.А. Юркова, 1971); «діти із затримкою темпу психічного розвитку

загальних розумових здібностей» (М.С.Певзнер, 1982 та ін.); «діти з тимчасовими затримками психічного розвитку» (Т.А.Власова, 1971; Є.С.Іванов, 1967; Т.Є.Єгорова, 1973) (за В.П.Кашенко, О.Ф.Кислою, В.В.Лебединським) [25; 26; 30].

Останнім часом фахівцями широко дискутується питання про необхідність переходу при діагностиці психічних і поведінкових розладів до єдиного класифікатора хвороб. Іншими словами мова йде про заміну поняття «затримка психічного розвитку», що настільки зміцнився у вітчизняній спеціальній психології та корекційній педагогіці, на категорію «порушення психічного розвитку», прийнятого у МКХ-10. Ми повністю підтримуємо прагнення багатьох учених (Л.Ф.Бурлачука, О.І., Богучарової, В.І. Шебанової та ін.) по створенню єдиного наукового простору, що насамперед передбачає використання єдиної міжнародної термінології при діагностиці та описі різних розладів [7]. Однак, з огляду на той факт, що до сьогодні це питання усе ще залишається дискусійним, ми порахували можливим вживати в нашій роботі обидві категорії понять, вважаючи їх синонімічними, тим більше що у МКХ-10 знаходимо наступне: «Класифікація за МКХ-10 призначена насамперед для статистичних цілей і вона не повинна підмінювати собою концептуальних класифікацій, що зберігають своє значення для науки та практики» [41, с. 6].

Серед інших відомих клінічних систематизацій найбільш розповсюджені наступні: за функціональними ознаками (М.С.Певзнер, Т.А.Власова, В.І.Лубовський, В.А. Ципіна); на основі основного етіологічного фактору (В.В.Ковальов), на основі етіопатогенетичного принципу (І.Ф.Марковська) [9; 17; 28; 38].

У нашій роботі ми спиралися на психолого-педагогічну класифікацію українських психологів (Н.Ю.Максимової, К.Л.Мілютіної, В.М.Піскун), що заснована на специфічних психологічних особливостях різних варіантів ЗПР, можливості компенсацій їх порушеного розвитку під час організації психолого-педагогічної корекції [35]. Відповідно до цієї класифікації

виокремлюють п'ять типів затримки психічного розвитку: гармонійний психофізичний інфантилізм, органічний інфантилізм, церебрально-органічна затримка, соматична затримка, педагогічна та макросоціальна занедбаність [35, с. 52]. Структура кожного з перерахованих варіантів має специфічне сполучення незрілості емоційної та інтелектуальної сфери.

Відмінність у підходах у позначенні вищезгаданих понять визначається тим, що вітчизняні дослідники характеризували особливості процесу психічного розвитку, а зарубіжні – прояви психічного стану дітей.

Однією зі спроб створення однакової класифікації з метою використання єдиної міжнародної мови слугує міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду (МКХ-10) [41]. Відповідно до цієї класифікації розлади, що характеризуються ушкодженням або затримкою в розвитку функцій, що зумовлені біологічним дозріванням ЦНС, об'єднані до групи «*порушення психічного розвитку*» (F80 – F89).

Окрім затримки у розвитку психічних функцій для даної категорії розладів характерний обов'язковий початок у дитинстві.

Розглянута група поєднує дітей з незначним ступенем відставання розвитку окремих функцій (пам'яті, уваги, цілеспрямованості мови тощо) з тенденцією до компенсації при відносній схоронності розумових операцій, здатності до абстрагування, відсутності ознак перекручування розвитку.

У нашому дослідженні дітей із ЗПР ми виходили з інтегрального підходу до їх класифікації. Цей підхід враховував основні положення зазначених напрямків. Первісне ж визначення дітей в класи вирівнювання здійснювалось міською медико-психолого-педагогічною комісією.

У своєму дослідженні ми вивчали дітей з простою, неускладненою формою ЗПР, яка вміщає такі варіанти:

- а) затримка емоційного розвитку (інфантилізм);
- б) затримка інтелектуального розвитку (психічний інфантилізм);
- в) змішаний варіант затримки розвитку (затримка емоційно-вольового та інтелектуального розвитку);

г) соматичні затримки;

д) педагогічна та мікросоціальна занедбаність.

Термін ЗПР не є загальноприйнятим, але, незважаючи на різну термінологію, її сутність майже однаково розуміють різні науковці. Всі сходяться на тому, що для дітей з простою формою ЗПР характерні інфантильні риси психіки: емоційна незрілість, нездатність до вольового зусилля, ігровий характер інтересів. Загальними особливостями таких дітей є також уповільнений темп розвитку вищих психічних функцій, з затримками розвитку моторних функцій; запізнення формування фразового мовлення; уповільнене набуття стійких навичок.

У переважної більшості дітей із ЗПР, які брали участь в нашому дослідженні, за висновками медико-психолого-педагогічної комісії також відмічаються різні мовні порушення: загальна недорозвиненість мови 3-го рівня, відсутність певних звуків, труднощі в завданнях на словотворення. При нормальному розвитку психіки, виникаючі в свідомості дитини чуттєві образи достатньо рано опосередковуються словом, словесними значеннями, формуються, так звані, зворотні зв'язки між словом і образом. Такий взаємозворотній зв'язок є необхідною умовою успішного здійснення наочних та понятійних форм мислення, але у дітей з ЗПР ці зв'язки послаблені.

Науковці (І.П. Богданцева, В. Й. Бочелюк, Р. А. Ковтун, В.П. Кащенко, І.Ф. Марковська, І.В. Мельничук, С.П. Миронова, С.Д. Яковлева та ін.) відмічають, що мова дітей з ЗПР, хоч і задовольняє потреби повсякденного спілкування і не має грубих порушень лексики і граматичного строю, однак відрізняється бідністю словникового запасу та граматичних конструкцій, у них недостатньо розвинений фонематичний слух [5; 6; 25; 38; 40; 42; 48; 61]. Отже, відставання в мовному розвитку полягає в обмеженості словникового запасу, особливо активного; сповільненості в оволодінні граматичним ладом мови і недостатністю використання ряду граматичних категорій і форм в активній мові [48; 61]. Батьки не завжди про це знають, звичайні відповіді на побутові запитання бувають цілком задовільні, і тому вони не підозрюють,

що мовлення дитини недостатнє для навчання в школі. Для цих дітей характерні ускладнення в розумінні художніх творів, причинно-наслідкових та інших зв'язків у прочитаних творах.

Спостерігаючи легкі форми рухових порушень у процесі неврологічних та нейропсихологічних досліджень дітей з ЗПР, деякі автори також стверджують (Т.Д.Ілляшенко, Н.А.Бастун, Т.В.Сак та ін.), що ці порушення досить часто пов'язані з незрілістю регулюючої функції мови [22]. Т.П.Вісковатова, В.В.Лебединський та ін. зазначають, що зниження гостроти зору та слуху, які також бувають часто супутні ЗПР, можуть призводити до порушень у сфері чуттєвого досвіду, що, безумовно, може позначитися на процесах сприймання та формування уявлень [8; 30].

Не менші труднощі і з математикою. Діти можуть лічити в межах десятка і навіть більше, але додавання і віднімання їм дається важко, бо вони погано розуміють такі поняття, як «більше на..», «менше», «порівну» та ін., необхідні для виконання математичних дій. Надто важко цим дітям виконувати усну лічбу та розв'язання задач. І.Ф.Марковська пояснює це особливістю дитячого мозку, наголошуючи, що навіть невеликі його пошкодження не лишаються частковими, локальними, як це має місце у дорослих хворих, а негативно позначаються на процесі дозрівання центральної нервової системи [38, с. 142].

Як наслідок перерахованих особливостей – у дітей з ЗПР виявляється недостатня готовність до шкільного навчання, як безпосередня причина їх невстигання в школі. Психологічна готовність до шкільного навчання передбачає достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної сфер та сфери довільності. Недостатній розвиток одного із перерахованих компонентів призводить до недорозвиненості інших, що визначає своєрідність різних варіантів відставання в психічному розвитку та навчанні.

Недорозвиненість певного функціонального компонента виглядає як його часткове «випадіння» на фоні інших. Причому первинні відставання можуть тягти за собою вторинні дефіцити та компенсаторні зміни.

Безумовно, як відзначалось, діти з ЗПР не всі однакові, частина з них, хоч і з великими труднощами та з індивідуальною допомогою, все-таки опановує задовільно шкільну програму. Інші ж так і не засвоюють, бо потребують допомоги, якої в умовах сучасної загальноосвітньої школи отримати не можуть.

У науковій літературі відмічається (Т.П. Вісковатова, Т.Д. Ілляшенко, Н.М. Стадненко Н.Ю. Максимова, К.Л. Мілютіна, В.М. Піскун, С.Д.Яковлева та ін.), що коли в дитинстві не розвивати в достатній мірі інтелектуальні та емоційні якості, то це негативно позначиться на формуванні психічних процесів у більш пізні періоди розвитку. Це може призвести до стійких затримок психічного розвитку дітей, їх інтелектуального розвитку, збіднення емоційного спілкування, взагалі до аномалій подальшого формування особистості [8; 23; 43; 35; 61].

Таким чином, проблема навчання та корекції дітей з ЗПР сьогодні є дуже актуальною та важливою і її вирішення не може бути відкладене на завтра.

1.3. Теоретичні засади вивчення взаємозв'язку фізичного та психічного в розвитку дітей

А. В. Родіонов, В.К. Родіонов у своєму дослідженні зазначають, що з давніх часів, шукаючи шляхи гармонійного розвитку людини, вчені-мислителі Стародавньої Греції, Єгипту, Китаю, Індії відмічали зв'язок між рухами і станом психіки: думками, вчинками та почуттями людини [51]. Ще в Арістотеля була ідея, що гнів, смуток, радість позначаються на тілесних рухах, міміці, жестах і навпаки – рухи по асоціації можуть викликати відповідні психічні стани. Вже тоді не тільки вбачалась наявність зовнішніх зв'язків між рухами і тими чи іншими психічними функціями, але й виділяли ці функції в живій тканині рухового акту. Зокрема, Арістотель вказував на зв'язок між рухами і пам'яттю, відмічаючи, що відчуття формується внаслідок дій зовнішніх предметів, що пригадування виходить із душі, і те й

інше відбивається в рухах, і що рухи пов'язані з пригадуванням, залишаючи в душі певний слід. Подібні думки були і в Августина, який пов'язував дію не тільки з пам'яттю, але і з передбаченням, що дія є засобом, що поєднує зроблене з майбутнім, і у самій собі утримує елементи передбачення і пам'яті. Через дію майбутнє переходить в пройдене, причому, чекання кінця розпочатої дії неможливе без пам'яті [51, с. 15-22].

О. В. Потапова відмічає, що у створеній П.Ф.Лєсгафтом системі фізичного виховання, фізичні та духовні сили також розглядалися як якісно різні сторони єдиного життєвого процесу [47]. На його думку, гармонійний розвиток дитини можливий лише при науково обґрунтованій системі фізичного виховання і навчання, в якій домінує принцип усвідомлювання. При цьому відмічалось, що вміння володіти м'язовим апаратом є особливою сенсомоторною здатністю, яка, в свою чергу, є компонентом цілісної психіки і впливає на розвиток інших компонентів, зокрема інтелектуальних [47].

П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін. відмічають, що особистість розвивається як єдине ціле і як єдине ціле реагує на дефект, на створюване ним порушення рівноваги [1; 3; 11; 34; 52]. А. В. Родіонов та В.К. Родіонов стверджують, що з точки зору нормальних проявів людини, розумова і фізична діяльність повинні бути в певній відповідності між собою, і тільки тоді будуть існувати всі умови для більш точного, свідомого роз'єднання і порівняння між собою всіх отримуваних образів та дій. «Як однобічний фізичний розвиток призводить до прояву діяльності недостатньо розумово перевіреної і спрямованої, так і однобічний розвиток розумовий, неодмінно пов'язаний з нестачею об'єктивної перевірки» [51, с. 25].

Особливий вплив на наше дослідження мають ідеї І.М.Сєченова та І.П.Павлова про рухові дії, які є умовою покращання процесу сприймання, про рухові дії, які є частиною мисленневої діяльності, про рухові дії, які є первинними по відношенню до психічних актів. Їх праці про відображуючу роль мозку вміщують наукове обґрунтування взаємодії психіки і мускульної

діяльності: зв'язок функціонального стану центральної нервової системи з тонусом поперечно-полосатої і гладкої мускулатури, що рухи є кінцевим вираженням психічного стану (за А. В. Родіоновим, В.К. Родіоновим) [51, с. 47]. І.М.Сеченов вказував, що «мускульна чуттєвість» не тільки підсилює всі інші відчуття, але й об'єднує їх. Мускульному відчуттю він відводив провідну роль у справі координації рухів, не дивлячись на те, що воно є «темним» у порівнянні, наприклад, з відчуттями зоровими [51, с. 47-48]. У працях Н.П.Бехтеревої та її колег була підтверджена зворотня залежність рухових і психічних функцій (за А. В. Родіоновим, В.К. Родіоновим) [51, с. 49] .

Такі спостереження і прозріння відносно рухів і дій у виникненні й функціонуванні психіки та її вищих форм зустрічаються і в інших дослідженнях. Значний внесок у цьому напрямку зроблений М.О.Бернштейном [3]. Розроблені ним методи біодинамічного аналізу рухів вказали на суттєве значення останніх у вивченні вищої нервової діяльності і поведінки. Це, перш за все, його уявлення про «живий рух» як про живий організм – динамічний функціональний орган індивіда, володіючий, як і анатоμο-фізіологічні органи, якостями еволюції, інволюції, реактивності [3]. Це і висвітлення ролі рухового образу, який розумівся як «провідна директива», «модель потрібного майбутнього», програми, зворотних зв'язків у побудові і регуляції рухів. Це і уявлення про унікальність, неповторність рухів (рухи не повторюються, а кожного разу будуються заново), тому вправи – це «повторення без повторення».

Живий рух, на відміну від механічного руху, являє собою не тільки і не стільки переміщення тіла в просторі і часі, скільки оволодіння цим простором і часом, тобто він володіє рисами «активного хронотопа» [3]. М.О.Бернштейн наголошував, що «моторика людини може і повинна стати чудовим індикатором для вивчення процесів, які проходять в ЦНС» [4, 449]. Він писав, що цей руховий індикатор вищої нервової діяльності здатний відображати швидкоплинні процеси мозку.

Подальші дослідження М.О.Бернштейна показали, що ці невичерпні феноменологічні сторони руху можуть слугувати індикаторами не тільки процесів, що відбуваються у ЦНС, але і вищих психічних функцій [3]. Було доведено, що аферентна стимуляція рухової системи з допомогою фізичних вправ прискорює розвиток рухового аналізатора, який слугує апаратом інтеграції результатів діяльності всієї кори великих півкуль, а також сприяє розвитку і удосконаленню аферентних актів [3].

Досліджуючи роль моторики дитини в регуляції її психічного стану, ми виходили з того, що під час довільних рухів відбувається взаємозв'язок між внутрішньою (психічною) та зовнішньою (фізичною) діяльністю. Наміри, що виникають у свідомості дитини, реалізуються в зовнішніх рухових актах, які своєю чергою сприяють розвитку психічних функцій, рухового досвіду. Внутрішня і зовнішня діяльність мають однакову структуру і взаємозв'язані. Зовнішня інтеріоризується і набуває форми психічної діяльності, а внутрішня екстеріоризується, набуваючи форми предметної [51].

Виходячи з цих положень, заняття фізичними вправами є сприятливим підґрунтям для пізнання особливостей психічного розвитку та практичної діяльності дітей з ЗПР. Сказане цілком узгоджується з висновками Л.С.Виготського щодо розвитку моторних функцій, як центрального напрямку компенсації розумової недостатності. Дефекти інтелектуальної поведінки, у відомих межах, можуть бути компенсовані тренуванням і розвитком замінюючих функцій, наприклад, «моторним вихованням» [11]. Наш підхід у вивченні цього питання також узгоджується з твердженням О.М.Леонтьєва про те, що психіка не лише проявляється в довільних рухах, а саме рухи формують психіку, оскільки вони здійснюють безпосередній зв'язок людини з навколишнім світом і є основою розвитку її психічних процесів [32].

Будь-яка практична дія складається з двох частин: теоретичної і практичної. Перша – це усвідомлення завдання, а друга – його практичне виконання. Згідно з В.П. Зінченко, Н.Д. Гордєвою якщо в процесі першого акту дії відбувається здійснення самого мислення, його локалізація на

конкретній задачі, то в процесі другого – відбувається зміна і розвиток мислення, оскільки ті поняття, які виникли при постановці задачі і які покликані до її виконання, уточнюються, збагачуються, змінюються. Практичний пошук у пам'яті і узагальнення відомих рухових структур, вивчення й оцінка зовнішньої ситуації умов діяльності і т.п. здійснюються в процесі цього другого акту [21, с. 17-25].

З'єднувальним ланцюгом процесу, при якому одна рухова дія стає метою для іншої є те, що дія опредмечується, отримує предметний характер. Саме завдяки оволодінню опредмеченими, новими діями відбувається розвиток не тільки оперативно-технічних здібностей дітей, розвиток інтелектуальних компонентів рухів, але й інтелектуальний розвиток взагалі, розвиток особистості. Як зазначали В.В. Давидов та В.П. Зінченко рухова функція і особистість тісно пов'язані між собою [14]. На їх думку уявлення про предмет залежить від того, як реально постає предмет людині не стільки в теоретичному, а насамперед у практичному відношенні. В його дослідженнях чітко прослідковується первинність практичної дії дитини по відношенню до її психічного розвитку [14, с. 11-29].

У цих дослідженнях формулюється положення про те, що характер способу дії є живим відображенням предмета. Предметність рухів автори пов'язують з предметністю сприймання, а також і з такими його властивостям, як цілісність та структурність [14]. Внутрішні, розумові дії формуються у людини на основі зовнішніх, матеріальних, предметних дій шляхом їх «поетапної» зміни і перетворення. Таким чином, функція моторики не обмежується тільки створенням оптимальних умов для роботи сприймаючих систем; головне полягає в тому, що рухи самим безпосереднім способом беруть участь у побудові психічного образу, і є необхідним компонентом перцептивної дії» [14, с. 29].

У дослідженні, О.В.Запорожця показано, як під час здійснення перцептивних дій формуються і розвиваються різні когнітивні структури: сенсорні і перцептивні еталони, оперативні оцінки сприймання, оперативні

схеми, інтегральні образи [19]. Складений таким чином перцептивний образ є визначальним у формуванні сенсомоторного образу, який включає в себе образи реальної ситуації і конкретних виконавчих дій. Результати цих досліджень показали, що моторика бере участь у сприйманні не тільки зовнішньо, але і по суті, вона, за висловом О.В.Запорожця, складає «фактуру», засіб розвитку і удосконалення перцептивних дій [19].

Спостереження та спеціальні дослідження дозволили О.В.Запорожцю зробити висновок про те, що внутрішня моторика тісно пов'язана з особистісними установками людини, мотивами її діяльності, які визначають відношення людини до всього оточуючого її. В подальшому О.В.Запорожець включив у «внутрішню моторику» образ ситуації та образ дії в цій ситуації [19].

М.О. Бернштейн розвиваючи положення І.М. Сєченова та О.О. Ухтомського про регуляційну функцію образу руху, в своїй моделі кільцевого управління наділив цей образ чи «уявлення результату дії» функціями «провідної директиви», показуючи, що завдяки їй з'являється можливість перебудовувати програму реалізації дій, здійснювати необхідні корекції. Ним було відмічено, що при побудові рухів визначальним фактором є самообраз майбутньої дії або відоме уявлення про розпочату дію, які передбачають результат цих рухів [3, с. 138-140].

Формування образів у процесі виконання дії також досить добре показано в дослідженнях онтогенетичного розвитку психіки дітей (Л.С.Виготського та А.Р.Лурії) [11; 34]; ця ідея підтверджується і в інших дослідженнях (В.П.Зінченко, Н.Д. Гордєєва та ін.) [21].

В цих дослідженнях показано, що і сам образ прийдешнього руху, як психічне утворення, є результатом сумісної предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, моторної та розумової діяльності. Оскільки образ – це цілісне, об'єктивне інтегральне відображення дійсності, в якому одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, час, рух, форма, колір і т.п.) і який виконує функції еталона, регулятора рухів, в його формуванні

велика роль повинна відводитися психічним процесам, зокрема таким, як сприймання, передбачення, мислення, пам'ять.

Дослідження М.О.Бернштейна дозволили уточнити «механізми регулювання рухів відчутністю» [3]. Було показано: якщо завдання управління рухами не вирішуються шляхом точного дозування пускових імпульсів, то вони можуть вирішуватись з допомогою поправок по ходу виконання дій на основі еферентної сигналізації, що поступає в процесі рухового акту, шляхом сенсорних корекцій [3]. Отримані відомості про фактичні параметри руху звіряються з програмними, що дає змогу вносити відповідні корективи в процесі виконання дій.

На основі узагальнення всієї сукупності технологічних та метричних рис моторики і її взаємодії з зовнішнім простором М.О.Бернштейн увів поняття «моторного поля» [3]. Таке поле, відмічає О.В.Запорожець, «...будується з допомогою пошукових рухів, які зондуюють простір за всіма напрямками» [19, с. 147].

Детальний аналіз рухів, навіть самих відтренованих, найкраще вивчених, багаторазово повторюваних в одних і тих же ситуаціях, дав змогу М.О.Бернштейну побачити відсутність стійких ідентичних стереотипів у моторному полі, неповторність рухів та зробити висновок, що живий рух кожного разу будується заново [3]. Розвиваючи цю думку, О.Горбатюк пише: «В дії формується не тільки образ предметів, але також практичні, предметні узагальнення, предметні ситуативні і операціональні значення. Всі вони являють собою необхідні умови осмислення наявної ситуації і переносу складних форм поведінки і дії в нову ситуацію. Такий перенос не може бути повним і автоматичним, оскільки при здійсненні дії враховуються не тільки минулий досвід, але і зміни в ситуації, які відбулися в тому числі під впливом попередньої дії, а також нова ціль і задача дії» [13, с. 112].

У вітчизняній психології ще на початку 30-х років почала інтенсивно розроблятися загальна психологічна проблема залежності психіки від діяльності людини, у зв'язку з чим по-новому ставилося питання про довільні

рухи. «Рухи, особливо так звані довільні, – писав С.Л.Рубінштейн, звичайно служать для вираження дій, за допомогою яких здійснюється поведінка; тому властивості рухів можуть бути по більшій частині зрозумілі, лише виходячи із цих дій» [52, с. 146].

Ідея розробки цієї проблеми виходить також з праць Л.С.Виготського, який вперше у вітчизняній психологічній науці почав розглядати психіку як особливий вид людської діяльності, яка виникає із практичної діяльності та виконує в ній функції планування та регуляції [11].

Виходячи з вимог системного підходу при вивченні вказаної проблеми, відмітимо, значний внесок психофізіологічних напрацювань, зокрема, теорію функціональних систем П.К.Анохіна, який підкреслював, що «функціональна система – це сукупність елементів, необов'язково безпосередньо взаємодіючих між собою, але взаємосприяючих досягненню загального результату» [1, с. 78]. На думку автора: «Інтегративна діяльність головного мозку дає можливість судити про поведінку людини, як про результат активної і цілеспрямованої взаємодії цілісного організму з середовищем» [1, с. 292].

Розвиваючи ідеї І.П.Павлова, О.О.Ухтомського, П.К.Анохіна про системогенез, А. В. Родіоновим та В.К. Родіоновим на експериментальному матеріалі показано, що придбання нового поведінкового акту в процесі навчання і виховання на нейронному рівні виражається в спеціалізації частин раніше мовчазних клітин резерву. Аналізуючи проблеми біологічного і соціального в процесі вивчення співвідношення психічних і фізіологічних станів людини в ситуаціях різних екстремальних навантажень, автори показують, що психічна діяльність забезпечується не тільки роботою мозку і нервової системи в цілому, а й іншими системами організму [51].

Поміж навчанням та психічним розвитком дитини стоїть її діяльність. Взаємозв'язок фізичного і психічного компонентів у діяльності дитини розглядається нами в контексті психологічної теорії діяльності. О.В.Запорожець, В.П. Зінченко, Н.Д. Гордєєва, О.М.Леонт'єв,

С.Л.Рубінштейн та ін. вказували на існування якісно своєрідних періодів дитинства, з певним співвідношенням процесів дозрівання нервової системи і психічного розвитку, суть якого визначається, головним чином, специфікою того виду дитячої діяльності, яка властива даному періоду [19; 21; 32; 52].

Кожний такий період створює свої необхідні умови для побудови відповідного «поверху» майбутньої особистості, тобто психологічних новоутворень в пізнавальній і мотиваційно-емоційній сферах. Так, у дітей дошкільного віку провідною діяльністю є ігрова діяльність, в процесі якої створюється рівень уявних перетворень дійсності в плані наочно-дійового та наочно-образного мислення. Для молодшого школяра провідна діяльність – навчальна, яка характеризується виникненням більш високого рівня розумових дій, що здійснюються з допомогою знакових систем у плані абстрактного мислення. Безумовно, психіка дітей одного і того ж віку, але з різними умовами життя і виховання, зберігаючи певні загальні риси, може приймати досить різний конкретний зміст.

1.4. Аналіз проблеми корекції розвитку дітей за допомогою рухової діяльності

Шеренг дослідників як класиків (П.К. Анохін, М.О.Бернштейн, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, О.Р. Лурія та ін.) [1; 3; 14; 34], так і сучасних (Н. Баташева, О. Горбатюк, М.М. Кольцова та ін.) [2; 13; 27] у певній мірі, торкалися уявлень про взаємозв'язок психічного і фізичного. Взаємовплив психічного і фізичного особливо привертав увагу психологів, які вивчали питання виникнення та становлення цього зв'язку в онтогенезі (В.В.Давидов, В.П. Зінченко, О.Р.Лурія та ін.) [14; 34].

У суто практичному, оздоровчому аспекті розуміння цього зв'язку має дуже важливе значення. Адже в залежності від того, як трактується поняття «хвороба», «здоров'я» і як розуміється роль взаємодії фізичного і психічного, можуть розроблятися різні оздоровчі програми формування здорового способу життя і лікування хвороб, формування здорової особистості в цілому.

Останнім часом почали з'являтися багаточисельні програми «педагогік здоров'я», автори яких, аналізуючи поняття здоров'я дітей, в тій чи іншій мірі, звертаються до взаємозв'язку фізичного і психічного (О. Горбатюк, З.С. Карпенко, М.М. Кольцова, Л. Ю. Левандовська, З. Р. Маматова, О. В. Мамічева, А.В. Родіонов, В.К. Родіонов, Т. А. Сіротченко, В. Шмаргун та ін.) [13; 24; 27; 31; 36; 37; 51; 54; 59]. В якості підходів до вивчення цього зв'язку деякі автори роблять спробу виділити ті психічні або психофізіологічні фактори, на основі яких, при їх подальшому теоретичному обґрунтуванні, стала б можливою розробка певних моделей, програм вивчення взаємодії психічного і фізичного. Зокрема, в якості таких психологічних факторів часто виділяють емоції, мотивацію, самосвідомість, котрі, будучи суттєвими компонентами особистості, впливають на здоров'я, беруть участь в процесах відновлення здоров'я (Л.Ф. Бурлачук, О.І. Богучарова, В.І. Шебанова та ін.) [7].

На важливу роль рухової діяльності у психічній діяльності головного мозку вказують багаточисельні класичні та новітні дослідження. Так, ще О.Р.Лурія відмічав: «руховий аналізатор є найбільш складним і найбільш загальним з усіх механізмів аналізу і синтезу» [34, с. 144]. Зокрема, в колективній монографії під редакцією Є.В.Хомської зауважується: «динамічні характеристики рухових операцій відображають роботу цілого ряду мозкових структур: крім власне моторних систем, керуючих відповідними руховими функціями, вони тісно пов'язані і з діяльністю неспецифічних мозкових механізмів різних рівнів і префронтальних відділів кори великих півкуль» [46, с. 60].

В останні роки в вітчизняній психології при аналізі тих чи інших теоретичних аспектів змісту і людинотворчої функції фізичної культури все частіше зустрічаються такі поняття, як «гуманістично-орієнтована фізична культура», «адаптивна фізична культура», «фізкультурне виховання», тощо [46; 54; 59]. В цих та інших теоретико-методологічних дослідженнях відмічається, що існуюча система фізичної культури, фізичного виховання

повинна бути перебудована саме на основі принципів гуманістичної педагогіки і психології.

Все частіше стала звертатись увага на розкриття цілісності та психофізіологічної єдності людини в процесі її удосконалення в сфері фізичної культури і в сучасній педагогічній біомеханіці. Д.Д. Донський та С.В.Дмитрієв підкреслюють, що в існуючій теорії побудови довільних дій неможливо розривати їх механічні, біологічні і психологічні компоненти. Автори невипадково наголошують на перевазі терміну психобіомеханіка, обґрунтовано стверджуючи, що без біомеханіки психологія буде не в змозі перейти від абстрактних теоретичних положень до конкретної педагогічної практики. Однак і традиційна біомеханіка рухів також неспроможна сама, без психології, побудувати основи шляхів оволодіння конкретними діями [18].

Виходячи з гуманістичних традицій, заснованих М.О.Бернштейном, який одним з перших відмічав зв'язок моторики людини з її психікою, останнім часом вчені (Д.Д.Донський, С.В.Дмитрієв та ін.) почали закладати підвалини так званої «антропоцентричної біомеханіки», предметом дослідження якої є «персоніфікована психосемантична реальність» рухових дій людини [18]. Головним питанням тут є, зокрема, те, яким чином суб'єкт «виявляє» себе, продукує себе в об'єкті (руховій дії) і, відповідно, яким чином – в об'єкт (рухову дію), який породжується суб'єктом, «вводиться», «вкладається» людська індивідуальність.

У напрямку, що розробляється нами досліджується зворотня залежність проблеми: визначення шляхів розвитку індивідуальності дитини під час регулярної психокорекції на основі вирішення рухових задач, завдяки її залученню до системи когнітивних, оцінних, мнемонічних та інших дій. Тобто, процес педагогічної корекції психічної сфери дітей молодшого шкільного віку на основі використання спеціалізованих занять фізичними вправами не зводиться лише до формування окремих дій та понять, а передбачає відповідну організацію життєдіяльності дитини, радикальну зміну її життєвої позиції, встановлення нових взаємостосунків з оточуючими

людьми, формування нових мотивів поведінки, нових соціальних установок і ціннісних орієнтацій.

Саме таке творче розв'язання рухових завдань має конструктивно-розвивальний характер. Воно формується завдяки логіко-семантичній реконструкції діяльності дитини, а не в наслідок механічного відтворення тих чи інших рухових дій. Дещо спрощено, на психофізіологічному рівні можна сказати, що автори роблять спробу підійти до проблеми корекції, збереження і зміцнення психічного та фізичного здоров'я дітей на основі методу «психофізичної взаємодії», суть якого полягає в тому, що впливи на «фізичну» сферу дитини і зміни останньої (наприклад, формування швидкості, як фізичної якості), сприяють змінам і в психічній сфері (наприклад, швидкості сприймання та переробки інформації і прийняття рішення). При цьому ефекти від такої психофізичної спряженості, на нашу думку, можуть носити як послідовний характер (спеціалізовані заняття фізичними вправами створюють передумови для розвитку психічних якостей), так і паралельно – (заняття фізичними вправами одночасно впливають на фізичну і психічну сфери).

На психорегулюючу роль фізичних вправ у процесі фізичного виховання дітей звертає увагу М.М. Кольцова, застосовуючи з цією метою різні психотехнічні вправи та корекційні програми, які рекомендуються для використання як у школі, так і самостійно, вдома [27]. З цією ж метою О.В.Потаповою пропонуються спеціальні психогімнастичні заняття, спрямовані на розвиток і корекцію різних сторін психіки дитини – її пізнавальної та емоційно-вольової сфери [47].

З метою навчання дітей найпростішим видам саморегуляції Н.В.Цзен, Ю.В.Пахомов розробляли комплекси психотехнічних ігор та вправ [57]. Напрямки такої ігрової терапії розглядаються у працях М.Р.Бітянкової, З.С.Карпенко, О.Ф.Кислої, Н.А. Самченко та ін. [4; 24; 26; 54]. Такі вчені, як А.І.Радіонов, В.К.Радіонов, вказуючи на зв'язок фізичного розвитку з

психічним здоров'ям дітей, звертають увагу на формування особистості дитини засобами фізичної активності [51].

В останній час стали все частіше використовуватися методи експресивної психотерапії у формуванні психофізичного здоров'я дітей. Термін «експресивна терапія», або терапія на основі експресивних мистецтв, означає танцювальну терапію, арттерапію і музико-терапію. В експресивній терапії також особлива увага приділяється руху, при цьому звертається увага на усвідомленість рухів.

Методи експресивного тренінгу, на думку З.С.Карпенка, сприяють розвиткові експресивно-творчих можливостей дітей. Зосереджуючись на теорії та методиці використання методів експресивної психотехніки у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, автор вказує на суттєві можливості цього методу в корекції таких вад особистісного розвитку, як тривожність, імпульсивність, агресивність, замкнутість, невпевненість [24].

Всі напрями сучасної тілесної терапії на заході пов'язані з терапевтичними методами В. Райха [49] та його учня і послідовника О. Лоуена, які першими серед тілесних терапевтів стали долати перешкоди взаємозв'язку фізичного і психічного, підкреслюючи значення інтеграції тіла та розуму [33]. Основний акцент в тілесній терапії ставиться на знайомстві з тілом, яке спрямоване на розширення сфери усвідомлення індивідом глибинних «організмичних» відчуттів, дослідження того, як потреби, бажання та почуття кодуються в різних тілесних станах.

В основі їх підходу лежить ідея про «хронічні енергетичні тілесні блокування», що виникають на фізичному рівні і які В.Райх називав «мускульною бронею» [49]. О.Лоуен проводить пряму паралель між тілесним функціонуванням і психічними процесами людини [33]. Цей метод пропонує прийняття напружених поз і заняття спеціальними фізичними вправами для «енерготизації» частин тіла.

Методи тілесної терапії урізноманітнювалися й іншими послідовниками В.Райха. Так, метод М.Фельденкрайза – це зосередження на позі, і його ціль – формування кращих тілесних звичок, зростання самосвідомості та формування образу «Я». Напруження, що накопичується в скелетних м'язулах тіла через виражений м'язульний тонус, утримує статично виразні пози і створює типологію рухів та жестів. Метод Ф.Александера також спрямований на дослідження тілесних поз і постави та їх зміни в процесі психотренінгу (за А. В. Родіоновим, В.К. Родіоновим) [51].

Структурна інтеграція, названа також рольфінгом, на ім'я її засновниці І.Рольф, передбачає безпосереднє маніпулювання на основі психофізичних методів для зміни м'язульних фасцій. Метод передбачає фізичне втручання у вигляді глибокого масажу, який застосовується для психологічної модифікації особистості. На відміну від біоенергетичних підходів, рольфінг гіпотетично передбачає скоріше фізичні причини напруги, ніж психологічні стресори. На думку І.Рольф, добре функціонуюче тіло з мінімальними витратами енергії залишається прямим та вертикальним, не дивлячись на силу тяжіння. Однак під впливом стресу тіло може пристосовуватися і викривлятися. При цьому найбільш сильні зміни відбуваються у фасціях з'єднуючої оболонки, яка покриває м'язули. Хоч фасція і еластична, але під впливом напруги вона скорочується і може навіть змінюватись хімічно. Завдання структурної інтеграції полягають в тому, щоб розслабити м'язульні фасції, створювати можливості перебудови самих м'язулів у правильне положення (за А. В. Родіоновим, В.К. Родіоновим) [51].

Значний внесок в цей психотерапевтичний напрямок формування особистості зроблений засновником гуманістичної психології на заході К.Роджерсом, основна ідея якого – створення таких відносин між учителем і учнями, які б розвивали, навчали, виховували. На його думку, основний мотив поведінки людини – це прагнення до актуалізації, тобто властиве організму прагнення реалізувати свої здібності [50].

Детальне знайомство з цими методами показує, що всі вони передбачають існування прямого зв'язку між тілесним функціонуванням та психічними процесами. Основною метою групової терапії цих шкіл є також створення такого мікроклімату в групі, в якому можливе максимальне проявлення катарсису, пізнання та інсайту. Крім того, в тілесній терапії є багато ритуальних аспектів, котрі можуть не мати ніяких цілющих функцій, а лише ускладнюють ідентифікацію тих активних інгредієнтів, які дійсно призводять до реальних змін в стані психічного здоров'я.

А. В. Родіонов, В.К. Родіонов зауважують, що в останній час тілесні методи впливу поєднуються з вербальними моделями терапії, приходять поступове заміщення вкрай больових, незручних процедур більш м'якими, гуманними і такими ж ефективними фізичними втручаннями [51]. Перераховані методи тілесної терапії використовуються серед дорослих людей, які займаються в цих групах для поліпшення свого здоров'я.

Як бачимо, і в опрацьованій нами зарубіжній літературі з цієї проблеми також відсутні дослідження, в яких були б визначені місце та роль фізичних вправ як корегуючих засобів у роботі з дітьми, які мають відхилення в стані психофізичного здоров'я. Хоча слід відмітити набагато більші досягнення зарубіжної психолого-педагогічної науки у використанні засобів фізичної культури в корекційній роботі.

Висновки по розділу 1:

Узагальнено, що відхилення психічного розвитку зумовлені порушеннями у біологічному «дозріванні» ЦНС і характеризуються затримками в розвитку психічних функцій різного ступеня важкості, які з віком переборюються тим успішніше, чим раніше організована цілеспрямована психолого-педагогічна корекція.

Діти з порушеннями психічного розвитку займала як би проміжне положення між нормою і явною патологією – від розумово відсталих дітей вони відрізняються схоронністю інтелекту, а від тих, що розвиваються у відповідності до вікових норм – уповільненим темпом психічного розвитку.

У зарубіжній та вітчизняній літературі категорія дітей з порушеннями психічного розвитку описувалася під різними назвами, з них найбільш розповсюдженою у психології та дефектології, на сьогодні день є термін «затримка психічного розвитку».

Питання використання фізичних вправ у корекційній роботі з дітьми, що мають різні форми ЗПР вивчені як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній літературі розроблено ще недостатньо.

Видимі перспективи інтеграції дітей з ЗПР у рамках загальноосвітньої школи вимагають пошуку нових форм та методів організації оздоровчо-корекційної роботи з цією категорією дітей. За цих обставин є дуже актуальною розробка та впровадження в шкільну навчально-виховну та оздоровчу практику різних форм диференціації, індивідуалізації навчання, які враховують природні і закономірні відмінності в загальних та спеціальних здібностях, стані здоров'я дітей.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА КОРЕКЦІЮ ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ

2.1. Характеристика методів та вибірки дослідження

У процесі дослідження нами були використані наступні методи дослідження:

1. Аналіз та узагальнення наукової психолого-педагогічної літератури.
2. Фіксоване психолого-педагогічне спостереження.
3. Констатуючий і формуючий експерименти.
4. Методики визначення розумового розвитку дітей.
5. Методи математичної статистики.

База дослідження: загальноосвітні школи № 55 та № 51 м. Херсона. Дослідження тривало з жовтня 2021 року по січень 2022 року.

Вибірка дослідження: 105 осіб (66 хлопців та 39 дівчат), які є учнями початкової школи. Серед них, за результатами медико-психолого-педагогічної комісії, 70 учням була надана рекомендація навчатися в спеціальних класах вирівнювання, оскільки в них наявна затримка психічного розвитку (44 і 26 відповідно). Більш деталізований розподіл вибіркової сукупності дітей наведений у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Вибіркова сукупність досліджуваних дітей

Класи	Діти з ЗПР				Звичайні діти	
	Дослідна, n=35		Контрольна, n=35		n=35	
	Хл., n=22	Дів., n=13	Хл., n=22	Дів., n=13	Хл., n=22	Дів., n=13
Перші	7	5	7	5	7	5
Другі	8	4	8	4	8	4
Треті	7	4	7	4	7	4

При формуванні вибіркової сукупності вказані групи були вирівняні за кількістю дітей в них, статево-віковим характеристикам, а діти з ЗПР, крім того, ще за показниками психічного та фізичного розвитку.

Заняття тривалістю 40 хвилин проводилися у дослідних групах тричі на тиждень. У корекційній роботі нами використовувались методи психологічної корекції, методи і засоби фізичного виховання, а також методи і засоби лікувальної педагогіки. На обґрунтування корекційної програми та її зміст нами отримано авторське свідоцтво (№ 112121, Дата реєстрації авторського права 23.02.2022; Бюлетень № 69).

Пристаючи до роботи з дітьми дослідних груп, ми виходили з того, що в сучасній школі повинен бути пріоритетним, так би мовити, саногенний підхід до навчання дітей, який передбачає оздоровче навчання, мислення, спілкування, оздоровчий психолого-педагогічний процес. Саме такий підхід сприяє зменшенню внутрішнього напруження, тривожності, дає змогу контролювати свої емоції. Тільки таке навчання та виховання дає змогу формувати у дітей загальну валеограмотність з дитинства – хотіти, вміти бути здоровими і фізично, і психічно.

У процесі проведення корекційних занять особлива увага зверталася на створення в колективі дітей такого мікроклімату, який би, в певній мірі, компенсував дитині недоліки спілкування в класі, сім'ї, на вулиці, які вона мала у зв'язку з особливостями її психічного розвитку. На жаль, у наш час у багатьох школах пріоритетними залишаються формально-вимогливі стосунки між педагогами і дітьми.

Рамки кваліфікаційної роботи не дозволяють зробити більш детальний аналіз тих корекційних засобів, що застосовувались в дослідженні. Для прикладу ми наводимо програму тижневого циклу корекційних занять, яка викладена в табл.2.2. Один з комплексів імітаційних вправ, які використовувались в корекційній роботі, наведений в табл.Б.1 додатка Б.

Таблиця 2.2

Програма корекційних занять тижневого циклу

<u>Заняття 1</u> Ходьба	Формувати елементи корекції дихання. Навчати навичкам самоконтролю, підтримування правильної постави. Розвивати увагу, відчуття ритму.	Ходьба зі зміною швидкості і напрямку руху. Чергуючи з бігом.
Комплекс вправ для розвитку фізичних якостей	Розвивати гнучкість, пластичність, моторні якості. Впливати на емоційно – вольову сферу.	Вправи виконувати під команди вчителя. Музичний супровід.
Вправи та ігри спрямовані на розвиток рухової пам'яті та швидкості мислення	Гра «Повтори фігуру», « Знайди своє місце». Розвивати увагу та рухову пам'ять. Розвивати навички невербального спілкування та комунікативних здібностей. Регуляція емоційних станів. Естафета «Найди цифри місце». Розвивати якості швидкодії та швидкості мислення.	Виконуються парами або по одному. Бажано музичний супровід. Змагання команд.
Танцювальні вправи Ходьба	Емоційне розслаблення. Розвивати здібності самоконтролю та регуляції рухових дій, вміння відчувати власне тіло. Формувати поставу та відчуття ритму.	Повільна класична музика. Темп середній.
<u>Заняття 2</u> Ходьба та біг зі зміною напрямків	Розвивати здатність до просторової орієнтації та спритності.	Виконувати під музику.
Рольові та імітаційні ігри	Ігри «Оживи картину», «Море хвилюється». Розвивати самоконтроль, формувати образи рухових дій, вміння концентрувати увагу, узагальнювати.	Музичний супровід.

Вправи на розвиток швидкості	Розвивати якості швидкодії та оперативного мислення . Ігри « Естафета з гімнастичними палками», «Сонце».	Дотримання правил гри.
Заняття ритмікою	Розвивати відчуття ритму та координації рухів, творчої уяви, експресивних відчуттів дітей. Розвивати мімічні здібності. Формувати впевненість.	Слідкувати за поставою та ритмічною структурою рухів.
Вправи на релаксацію	Психогімнастика, гра» Проліски».	Мімічний вираз емоцій.
<u>Заняття 3</u> Ходьба, біг, стройові вправи.	Розвивати координацію рухів, просторові орієнтації, відчуття ритму.	Звертати увагу на формування відчуття пропорцій власного тіла.
Вправи з м'ячами	Розвивати дрібну моторику рук. Поєднання функцій зорового та рухового аналізаторів у руховій діяльності. Розвивати оперативне, просторове мислення. Формувати «ручне вміння». Ігри та естафети з м'ячами.	Звертати увагу на рівень напруги м'язів кисті.
Комплексу гімнастичних вправ у поєднанні з словами та піснями	Корегувати мовну функцію. Розвивати дрібну моторику рук. Формувати відчуття ритму руху в поєднанні з словом. Розвивати фізичні якості.	Намагатися досягти ритмічності відтворення рухових дій з мовним супроводом.
Імітаційні рухові ігри.	Ігри « Потяг», « Танок ведмежат». Розвивати уяву та вміння формувати образ дії. Розвивати м'язові відчуття, здібності координації та орієнтацій в просторі. Розвивати мімічні здібності, емоційно – вольову сферу.	Звертати увагу на чіткість відтворення заданих рухових образів.
Вправи на релаксацію.	Формувати вміння відчувати стан напруги та розслаблення скелетної та мімічної мускулатури. Ознайомити з основами раціонального дихання.	Звертати увагу на формування ідеомоторної здатності дітей.

Досвід нашої практичної роботи, а також колег-психологів (зокрема психолога школи № 55 Єлькіної Віри Вікторівни) дозволив визначити наступні основні положення, яких необхідно дотримуватися в корекційній роботі з молодшими школярами із порушеннями психічного розвитку:

- за будь-яких обставин не повинно бути оцінок «добре», «погано», має існувати лише позитивна спрямованість: «все добре», «молодець», не повинно бути слова «не можу»;
- дотримання лише гуманістичного підходу;
- організовуючи роботу з дітьми, обов'язково на паралелях працювати з батьками;
- здійснювати програму «Я все можу» (за Луїзою Хей);
- вчителя та батьки мають взяти за правило певну установку «я люблю і працюю з радістю» (тут і тепер);
- обов'язково виконувати вправи (енергетичні, візуальні, на розвиток уваги, пам'яті, уваги);
- індивідуальна програма роботи вчителя з учнем повинна бути лише позитивною;
- здійснення свободи вибору: «як ти думаєш», «що ми зробимо»;
- обов'язково хвалити першокласника за будь-яку роботу, навіть якщо вона виконана неправильно (разом віднайти помилку і знову похвалити);
- закладати в дітях основи гуманізму та духовності.

Використання цих положень у роботі активізує учня, допомагає йому відчувати себе особистістю, яка може впоратися з поставленим завданням, подолати труднощі і зростати у загальнопсихічному розвитку (адже ми розглядаємо людину як єдину систему і повинні впливати не на якийсь дефект, а на суб'єкт в цілому). Отже, на заняттях завжди був присутній принцип особистісно-орієнтованої педагогіки, де головною дійовою фігурою всього оздоровчо-педагогічного процесу є учень з його вадами і недоліками.

Крім проведення корекційних занять для підвищення розумової працездатності дітей застосовувався активний відпочинок у вигляді

фізкультурних хвилинок. На уроках розвитку мови, математики, малювання доцільно через 25 хвилин проводити фізкультурні паузи, що дає можливість зняти втому, забезпечити активний відпочинок, переключити увагу з одного виду діяльності на інший. На проведення фізкультхвилинок відводиться до 5 хвилин. Ефективність їх проведення буде найбільшою, якщо вони проводитимуться в положенні стоячи.

Рухові вправи можуть супроводжуватись текстами віршиків-лічилок, що виконують роль ритмічної організації рухів, вносять радісне пожвавлення і є засобом фізичної та емоційної розрядки. Тому молодшим школярам до вподоби такі фізкультпаузи, під час яких вони усі разом повторюють за вчителем текст (лічилку) і одночасно виконують вправи. За звичаєм, їх повторюють 4-6 разів. Низка орієнтованих віршованих текстів і лічилок, що використовувалися нами у процесі виконання фізкультурних пауз наведено у додатку В.

Проводячи фізкультхвилинки, можна використовувати платівки, записи фонотеки. З психологічної точки зору рухові вправи не тільки зміцнюють серцево-судинну і дихальну системи, а й сприяють розвитку діяльності учня, формують внутрішню позицію, готовність до подолання будь-яких перешкод.

На нашу думку ігри та вправи дозволяють підвищити рівень сформованості психічних процесів, що в цілому позитивно відбивається на засвоєнні дітьми програмового матеріалу.

У додатку Г наведено приклади модифікованих нами або ж запозичених у спеціальній літературі рухових ігор, спрямованих на розвиток психічних функцій [24; 27; 62; 65].

У навчальній діяльності з молодшими школярами із порушеннями психічного розвитку завжди є вибір можливостей для проведення цілеспрямованої корекції недоліків психомоторного розвитку учнів. Розв'язанню цієї задачі найбільшою мірою може сприяти використання

уроків письма, декоративно-ужиткового мистецтва (малювання, ліплення, аплікації), трудового навчання (роботи з папером, картоном).

Вже на першому етапі навчання першокласникам необхідно засвоїти правильне накреслення букв і цифр. При цьому слід досягти достатнього рівня розвитку просторово-зорової орієнтації і точності рухів руки, співрозмірних із зусиллями пальців. Для цього учням з недостатньо сформованою психомоторикою можна рекомендувати користуватись на уроках письма зошитами у клітинку, що дозволить обмежити висоту і ширину букв і цифр, а також писати ручками для чорнила, що дасть можливість формувати диференційовані зусилля натиску, а відтак удосконалювати психомоторику тонких рухів рук. Це допоможе молодшим школярам у виконанні дій на уроках малювання, ліплення, конструювання, аплікацій тощо. У процесі малювання дитина засвоює навички правильного утримання олівця, ручки, удосконалює уміння відповідного натиску, створюється домінанта кривизни і протяжності ліній. Досягнуті результати закріплюються у процесі накреслення різноманітних фігур і декоративного ліплення.

Ліплення потребує попереднього розминання пластиліну, при цьому активно по черзі працюють пальці рук. Удосконалюючи свої вироби, учні наочно переконуються у необхідності чіткого диференціювання зусиль пальців.

Чим вища рухова активність дитини, тим інтенсивніше розвивається її мова. З іншого боку, формування рухів проходить за участю мови. Мова є одним із основних елементів у рухово-просторових вправах. Ритм мови, особливо ритм віршів, приказок, прислів'їв сприяє розвитку координації рухів загальної і тонкої мимовільної моторики. Рухи стають більш повільними, виразними, ритмічними. За допомогою віршів виробляється правильний темп мови, ритм дихання, розвивається мовний слух, мовна пам'ять. Віршована мова завжди принадна для молодших школярів своєю

жвавiстю та емоцiйнiстю, без спецiальних установок легко налаштує дiтей на гру.

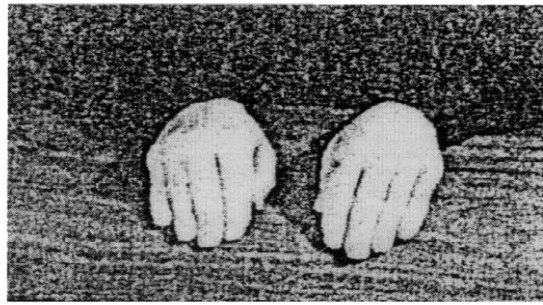
Починати можна з найпростiших ритмiзованих висловiв. Їх можна читати дiтям, у яких є труднощi в оволодiннi мовою i розвитком тонкої моторики (див. рис. 2.1.) [51].

Коли дитина оволодiває руховими умiннями i навичками, у неї розвивається координацiя рухiв. Формування рухiв проходить за участю мови. Точне, динамiчне виконання вправ для нiг, тулуба, рук, голови готує досконалiсть рухiв, артикулярних органiв: губ, язика, нижньої щелепи i т. д. Особливо тiсно це пов'язане зi становленням мови, розвитком тонких рухiв пальцiв рук, тому людина, яка не знаходить потрібного слова для пояснення, досить часто допомагає собi жестами. I навпаки: коли дитина зосереджено зайнята письмом, малюванням, вона допомагає собi, невимушено висунувши язика.

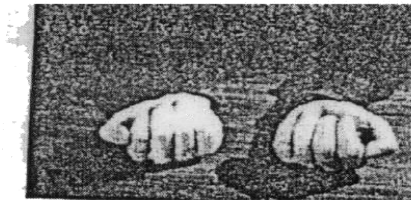
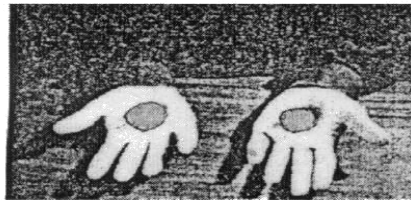
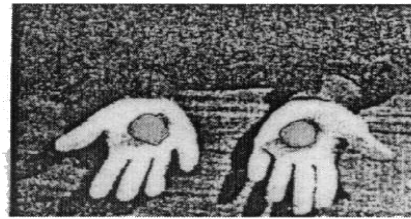
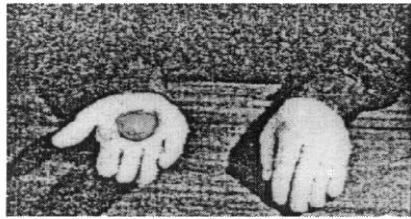
Слiд пам'ятати, що рухи пальцiв рук iсторично, в ходi розвитку людства, виявились тiсно пов'язаними з мовною функцiєю. Однiєю з перших форм спiлкування первiсної людини були жести: особлива роль тут вiдводилась руцi. Розвиток функцiй руки i мови проходив у людини паралельно.

Приблизно такий же є процес розвитку мови дитини. Спочатку розвиваються тонкi рухи пальцiв, потiм з'являється артикуляцiя складiв. Усе подальше удосконалення мовних реакцiй знаходиться у прямiй залежностi вiд ступеня тренування рухiв пальцiв. Таким чином, є всi пiдстави розглядати кисть руки як орган мови – такий же, як артикуляцiйний апарат. З цiєї точки зору проєкцiя руки є ще однiєю мовною зоною мозку.

Розвиток мислення й формування рухiв перебуває в нерозривному зв'язку. Рухи стимулюють розвиток думки, що зумовлює складнiшi рухи. Центральний вiддiл рухового аналізатора – моторна дiлянка кори головного мозку – пов'язана з iншими. Саме це пояснює залежнiсть мiж недостатньою руховою активнiстю дiтей перших рокiв життя.



Оця рука – права,
Оця рука – ліва.



Буде сильною права,
Буде сильною ліва.

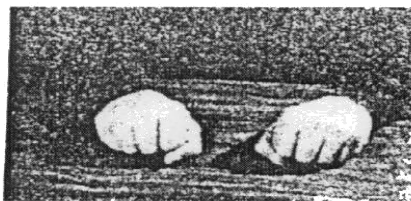
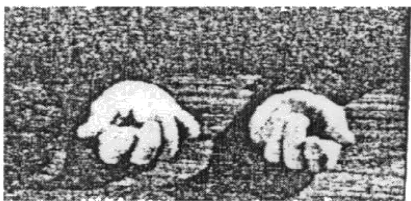


Рисунок 2.1. Завдання на розвиток дрібної моторики з використанням ритмізованої мови (за А. В. Родіоновим, В.К. Родіоновим)

У дітей з порушеним психічним розвитком існує прямий зв'язок процесів розвитку рухової реакції та розумової працездатності.

У формуванні й виконанні цілеспрямованих рухів людини активну участь бере мовний компонент (мовне мислення, мовна інструкція), що визначає осмислення рухового завдання та передбачення результатів.

Спостерігаючи за рухами дітей, можна помітити, що вони в змозі правильно організувати рухові дії, але їм складно виконувати дії, пов'язані з ізольованими рухами пальців рук (розстібання гудзиків, зашнуровування черевиків, зав'язування пояса). Пальці майже не маніпулюють, рухається

переважно вся кисть. Рука напружена, рухи погано координовані. В одних учнів рухи збіднені, сповільнені, в'ялі, в інших – метушливі.

Говорячи про вплив психокорекції, ми можемо вживати більш широке поняття – лікувальна педагогіка, або медична педагогіка. На відміну від спеціальної педагогіки лікувальна педагогіка корегує патологічні стани, які зустрічаються у дітей з різними видами аномалій.

У цілому розподіл засобів корекційних занять в річному циклі навчання мав такі пропорції:

1. Різноманітні види ходьби та бігу, що включались в заняття, мали, як правило, рухові завдання, спрямовані на розвиток координації рухів, просторової уяви, відчуття ритму.
2. Раз у два тижні планувалося подолання смуги перешкод різного змісту та складності.
3. Щотижня в заняття включались вправи з предметами та м'ячами; вправи в метанні та ловлі м'ячів, стоп-вправи, імітаційні вправи.
4. У переважній більшості занять використовувались сюжетно-рольові та імітаційні рухливі ігри, естафети з предметами та без них.
5. У 70% занять застосовувались загально-розвиваючі вправи у формі ритмічної гімнастики.
6. 80% загальної кількості занять займали заняття, до складу яких входили вправи, спрямовані на розвиток моторики кисті.

Упродовж дослідження підтримувались тісні зв'язки з батьками дітей дослідної групи. Допомога дитині з відставаннями в розвитку – це не тільки праця вчителя, психолога, а перш за все – важка повсякденна робота батьків. Взагалі, питання організації навчально-виховного процесу дітей з ЗПР, знання особливостей їх психічного розвитку та використання цих знань у практичній роботі повинно стати об'єктом особливої уваги з боку сім'ї та школи.

Відносна однорідність складу учнів у групах дозволяла реалізовувати програми корекційно-розвиваючої роботи, враховувати індивідуально-

типологічні особливості дітей, здійснювати індивідуальні корекційні процедури. В цілому, завдання всіх дорослих, причетних до цієї групи дітей, зводилось до організації всієї виховної ситуації життя дитини на корекційно-розвиваючій основі.

Оперативний облік результатів навчальної діяльності дозволяв будувати програми фронтальної та індивідуальної роботи серед цих дітей з урахуванням реально досягнутих результатів, забезпечувати надійний зворотний зв'язок. Дисгармонійний розвиток цих дітей вимагав певних засобів профілактики можливих ускладнень, збагачення змісту навчальної діяльності системою корекційно-розвивальних завдань, передбачаючих зміцнення, розвиток та доведення до рівня вікових норм відстаючих психофізіологічних функцій та інтелектуально-перцептивних вмінь.

Вся система корекційної роботи вміщувала як завдання, побудовані на основі шкільної загальноосвітньої навчальної програми, так і завдання, не пов'язані з навчальним матеріалом [48]. Корекційно-розвивальний ефект досягався за рахунок збільшення часу на продуктивну групову діяльність, зацікавленості дітей, більш комфортним станом їх психіки в процесі занять. Поряд з особливою увагою до психолого-методичного забезпечення, зверталася також увага на способи організації діяльності учнів в процесі занять. Використовувалась як фронтальна, так і індивідуально-спрямована допомога. Ця допомога включала різні види: стимулююча, направляюча, навчаюча, за якими був різний ступінь і якість втручання психолога в роботу дитини.

Корекційний процес потребує змінення в характері оцінювальної стимуляції, що базується на основі критеріїв відносності успішності рівню загального психічного розвитку дітей. Це допомагає дитині вчитися та сприяє внутрішньому сприйняттю оцінки.

Отже, розробляючи програму психолого-педагогічної корекції ЗПР ми, перш за все, зосереджували увагу на формуванні у дітей образів рухових дій, вмінь та навичок відтворення рухів, самоконтролю рухової діяльності.

2.2. Аналіз результатів дослідження та корекційного впливу

Дослідженню впливу корекційних занять на показники інтелектуального розвитку дітей з ЗПР передував порівняльний аналіз рівня розвитку інтелекту цих дітей із звичайними дітьми. У нашому дослідженні ми вимірювали інтелектуальний розвиток за методикою Векслера.

У кожній із вікових груп для динаміки цих показників характерна рівномірність змін. Це стосується як хлопців, так і дівчат. При цьому рівномірність зростання характерна не тільки для загального інтелектуального показника IQ, але й для показників вербального та невербального інтелекту. Така динаміка інтелектуального розвитку дітей у процесі навчання та виховання в школі досить чітко помітна також при зіставленні показників дисперсій і похибок середніх значень коефіцієнтів інтелекту, отриманих при початковому й контрольному тестуванні.

Зміни за вказаними інтелектуальними показниками серед дітей всіх класів близькі до тих середньостатистичних значень, що приводяться в спеціальній психологічній літературі [8]. Така ж рівномірність, але, звичайно, на суттєво нижчому рівні відносно інтелектуальних показників звичайних дітей, характерна і для дітей з ЗПР. На «своєму» рівні інтелектуального розвитку діти цих груп також мають рівномірну позитивну динаміку інтелектуальних показників. У процесі аналізу показників інтелекту дітей з ЗПР якихось непередбачених тенденцій не виявлено. Зростання інтелектуальних показників у цих дітей носить закономірний характер. Внаслідок навчально-виховних впливів шкільного навчання та виховання, а також сімейного середовища, відбувається, хоч і уповільнено, формування розумових здібностей дітей. Однак величина цього зростання дещо менша у порівнянні зі звичайними дітьми. Враховуючи значні відставання в розумовому розвитку цієї категорії дітей, звичайно, були б бажані більш виражені прогресивні тенденції зростання показників інтелекту.

Серед дітей дослідної групи динаміка інтелектуальних показників має інший характер. Порівняльний аналіз абсолютних значень коефіцієнтів

інтелекту та їх дисперсій між початковими та контрольними вимірами, а також співставлення з такими ж показниками дітей контрольної групи вказує на значні зміни в названих показниках при контрольному тестуванні.

Як видно з табл. 2.3 та 2.4., зростання загального інтелектуального показника у дітей з ЗПР дослідної та контрольної груп при контрольному тестуванні має суттєві відмінності.

Таблиця 2.3

Показники інтелекту звичайних дітей та дітей з ЗПР
(початкові дані)

Показники інтелекту	Звичайні діти	Діти із ЗПР	
		Дослідна група	Контрольна група
Хлопці, 1-і кл.,n=21			
ВП	119,23	75,46	73,56
НП	104,17	78,38	75,74
ЗП	113,26	74,14	71,71
Дівчата, 1-і кл.,n=15			
ВП	122,43	77,28	82,48
НП	106,44	79,42	80,62
ЗП	116,32	76,18	80,18
Хлопці, 2 та 3-і кл.,n=45			
ВП	121,98	80,18	81,53
НП	118,53	85,12	87,53
ЗП	122,08	82,94	82,94
Дівчата, 2 та 3-і кл.,n=24			
ВП	129,54	89,32	87,18
НП	121,47	87,54	86,26
ЗП	128,12	87,46	85,08

Таблиця 2.4

Показники інтелекту дослідної та контрольної груп дітей із ЗПР
(контрольні дані)

Показники інтелекту	Дослідна група	Контрольна група
Хлопці, 1-і кл.,n=14		
ВП	82,56	75,24
НП	83,43	78,12
ЗП	81,98	74,83
Дівчата, 1-і кл.,n=10		
ВП	88,77	86,75
НП	87,34	83,29
ЗП	87,22	84,54
Хлопці, 2 та 3-і кл.,n=30		

ВП	93,34	84,25
НП	101,88	91,56
ЗП	98,25	86,53
Дівчата, 2 та 3-і кл.,n=16		
ВП	103,52	90,76
НП	100,59	89,72
ЗП	101,54	88,43

Більше того, динаміка зростання показників інтелекту у дітей дослідної групи виявилась навіть більш вираженою в порівнянні з групою звичайних дітей. Відмітимо також, що більшу долю в прирості загального інтелектуального показника становлять вербальні здібності. Особливо це помітно в групі першокласників, у старших дітей (2 та 3-х кл.) ця особливість, як свідчать дані таблиці, дещо нівелюється. З метою вивчення формування вербальної та невербальної складових загального інтелекту дітей у віковому аспекті, динаміка показників інтелектуального розвитку дітей всієї вибірки показана в таблицях диференційовано, по кожному класу окремо.

Результати діагностики інтелектуального розвитку дітей всієї вибіркової сукупності були піддані дисперсійному аналізу. Нами виявлено істотну різницю у показниках інтелектуального розвитку дітей з ЗПР та звичайних дітей. Дані відображені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Істотність різниці показників інтелектуального розвитку дітей з ЗПР та дітей з нормативним розвитком

Показники інтелекту	Показники дисперсійного аналізу	
	F	P
Хлопці, 1-і кл.,n=21		
ВП	32,779	1,61E-05
НП	14,985	0,001
ЗП	27,742	4,39E-05
Дівчата, 1-і кл.,n=15		
ВП	33,887	5,96E-05
НП	33,766	6,07E-05

ЗП	37,141	3,82E-05
Хлопці, 2 та 3-і кл.,n=45		
ВП	139,563	4,34E-15
НП	57,277	1,95E-09
ЗП	113,224	1,27E-13
Дівчата, 2 та 3-і кл.,n=24		
ВП	266,17	8,95E-14
НП	30,694	1,44E-05
ЗП	142,146	4,5E-11

Як видно з таблиці 2.5 діти з ЗПР та діти з нормативним розвитком у всіх вікових груп суттєво відрізняються між собою як за загальними показниками інтелекту, так і за його вербальною та невербальною складовою. Ця істотність високого рівня ($P < 0,001$ і вище). Критерії F Фішера та рівні значущості P набагато вищі саме в групах дітей 2 та 3-х класів. Щодо структури інтелекту, то ця різниця дещо менш виражена за показниками невербального інтелекту у всіх вікових групах. Наочно це видно з рис. 2.2.

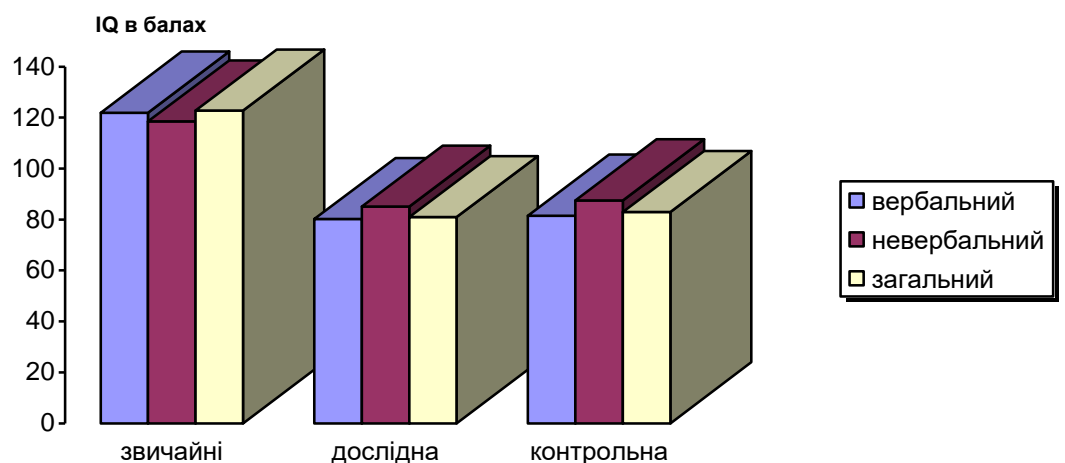


Рисунок.2.2 Показники інтелекту звичайних дітей та дітей з ЗПР (початкові дані, 2 та 3-і кл., хлопці)

Особлива увага в нашому дослідженні приділялось вивченню динаміки інтелектуальних показників звичайних дітей та дітей ЗПР. Динаміка

ймовірності різниці за цими показниками серед дітей дослідної та контрольної груп приведена в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Динаміка істотності різниці за інтелектуальними показниками дітей дослідних та контрольних груп

Показники інтелекту	Початковий вимір			Контрольний вимір		
	Різниця	F	P	Різниця	F	P
Хлопці, 1-і кл., n=14						
ВП	1,857	0,078	0,784	7,286	1,241	0,287
НП	2,643	0,170	0,688	5,285	1,299	0,277
ЗП	2,429	0,166	0,691	7,286	1,910	0,192
Дівчата, 1-і кл., n=10						
ВП	-5,200	0,471	0,512	2,023	0,053	0,823
НП	-1,200	0,029	0,870	4,008	0,255	0,627
ЗП	-4	0,275	0,615	3,201	0,124	0,734
Хлопці, 2 та 3-і кл., n=30						
ВП	-1,400	0,089	0,768	11,200	6,046	0,020*
НП	-2,334	0,195	0,663	10,533	4,578	0,041*
ЗП	-2	0,162	0,690	11,866	6,613	0,016*
Дівчата, 2 та 3-і кл., n=16						
ВП	1,375	0,167	0,689	12,875	5,066	0,041*
НП	1,250	0,037	0,851	10,875	2,631	0,127
ЗП	1,625	0,173	0,684	13,500	5,575	0,033*

Примітка. *- $p < 0,05$.

У таблиці показана різниця за інтелектуальними показниками дітей порівнюваних груп та статистичні дані дисперсійного аналізу. Як бачимо з цієї таблиці, при початковому вимірі у дітей даних груп не виявлено ймовірної різниці за показниками інтелектуального розвитку.

Заключне тестування рівня інтелекту цих дітей показало, що в дослідній групі хлопців-першокласників помітна чітка тенденція до зростання інтелектуальних показників. Зрушення відбулися в межах: початкове значення $P < 0,70$, кінцеве $P < 0,20$.

У групі дівчат-першокласниць зміни менш виразні. В групах дітей 2 та 3-х класів динаміка ймовірності різниці за показниками інтелекту більш виражена. Хлопці 2 та 3-х класів дослідної групи суттєво відрізнялись від своїх ровесників з контрольної групи за вербальними, невербальними та

загальними інтелектуальними показниками. Суттєві зміни в інтелектуальному розвитку сталися і в дівчат дослідної групи цього ж віку. Серед дівчат істотною була різниця за невербальними та загальними інтелектуальними показниками.

Ученицю Світлану С. ми почали спостерігати з початку другого року навчання. Дівчинка мала труднощі з математикою (не могла розв'язувати задачі без сторонньої допомоги, повільно рахує, не завжди розуміє умови задачі). Мала труднощі з засвоєнням основ граматики. Дівчинка відрізнялася низьким рівнем інтересів до навчальної діяльності, хоча має задовільні інтелектуальні здібності. В групі відрізнялася уповільненістю в сприйманні, осмисленні і запам'ятовуванні навчального матеріалу, недостатнім темпом формування вмінь та навичок. Світлана справляла враження дитини, яка спинилася в своєму розвитку: у неї повільно зростає запас загальної обізнаності, спостерігалось уповільнення темпу процесу мислення .

Відмічалась пасивність дівчинки на уроках фізичної культури, на яких вона виглядала незграбною, скутою, все робила повільно. Особливо це проявлялось при виконанні гімнастичних та танцювальних вправ. У рухливих сюжетно-рольових іграх дівчинка виявляла творчий підхід та фантазію. Сюжетно-рольові ігри можуть сприяти розвитку просторової організації рухів, монологічного мовлення та логічного мислення. Основою формування таких психічних процесів, як уява, узагальнення, понятійне мислення є чуттєве пізнання світу, але у дітей з ЗПР воно послаблене. Отже, формування у цих дітей відчуття сюжетно-рольових образів, власних дій, вміння спостерігати і відчувати їх ознаки, порівнювати їх є дуже важливим для психічного розвитку. Для таких уповільнених дітей є дуже важливим створення атмосфери, яка б сприяла емоційній розкнутості, що, в свою чергу, позитивно позначиться на продуктивності сприймання, мислення та запам'ятовування. Початкові інтелектуальні показники становили: ВІП-88, НІП-92, ЗІП-88. Після проведення дворічного експерименту ці показники становили: ВІП-114, НІП-111, ЗІП-116.

Ступінь ймовірності змін у дітей дослідної групи в межах $P < 0,05$. Ці зміни відображені на рис.2.3. Можна констатувати, що корекційна робота з дітьми дослідної групи виявилась продуктивною і дала свої результати.

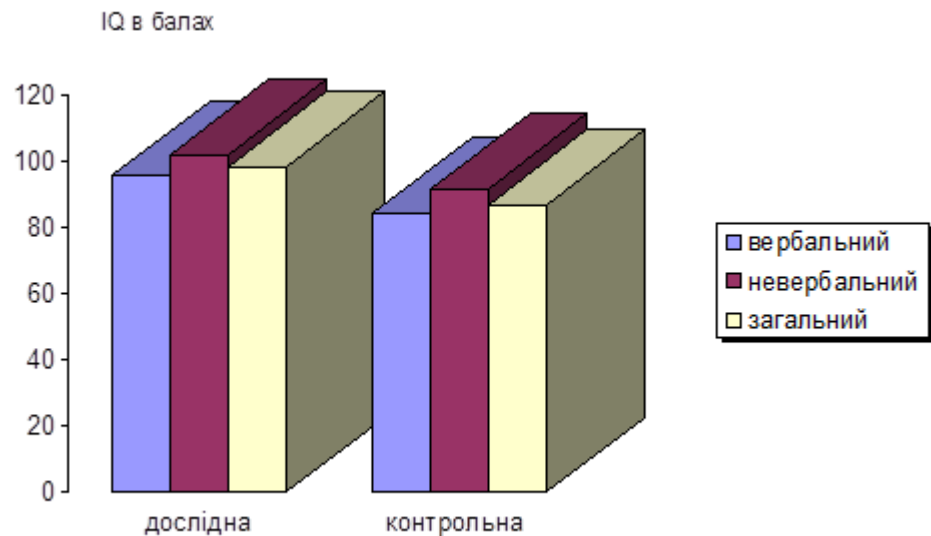


Рис. 2.3 Показники інтелекту дітей дослідної та контрольної груп (контрольні дані, хлопці 2 та 3-ї кл.)

З метою більш поглибленого статистичного аналізу та його надійності окремо вивчалась також динаміка інтелектуальних показників дітей дослідної групи. Результати цього аналізу приведені в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Істотність різниці за інтелектуальними показниками дітей дослідної групи (1 та 2-й вимір)

Показники інтелекту	Показники дисперсійного аналізу	
	F	P
Хлопці, 1-й кл.,n=7		
ВІП	1,104	0,314
НІП	2,749	0,123
ЗІП	1,634	0,225
Дівчата, 1-й кл.,n=5		
ВІП	1,124	0,320

НІП	0,489	0,504
ЗІП	0,795	0,399
Хлопці, 2 та 3-і кл.,n=15		
ВІП	10,523	0,003**
НІП	9,712	0,004**
ЗІП	6,544	0,016*
Дівчата, 2 та 3-і кл.,n=8		
ВІП	5,380	0,036*
НІП	3,052	0,100
ЗІП	5,217	0,038*

Примітка. *-p<0,05, **-p<0,005.

З цієї таблиці бачимо, що зміни в зростанні інтелектуальних показників дітей перших класів, так само як і в порівняльному аналізі з ровесниками контрольної групи, виявились несуттєвими. Але як було показано при аналізі змісту табл. 2.3, 2.4. та 2.6., у групах дітей перших класів існує позитивна тенденція зростання рівня інтелекту. У дітей 2 та 3-х класів динаміка інтелектуальних можливостей також схожа з тією, що приводилась в порівняльному аналізі дітей дослідної та контрольної груп. Проте в групі хлопців істотність різниці показників початкового та заключного тестування більш виражена: ВІП - $P < 0,003$; НІП - $P < 0,004$; ЗІП - $P < 0,016$. У дівчат цієї ж вікової групи істотні зміни відбулися, як і в попередньому випадку, за показниками вербального та загального інтелекту, відповідно $P < 0,036$, та $P < 0,038$. Проте наближеною до суттєвої була різниця і за показниками невербального інтелекту ($P < 0,1$).

Сергій Г. учень 2-Д класу. Діагноз – затримка психічного розвитку з недорозвитком мови III-го ступеня. Хлопчик малоактивний, віддає перевагу індивідуальній діяльності, мова невиразна, фрази короткі з агроматизмами. При початковому тестуванні в учня також були виявлені розлади просторової орієнтації, затримка розвитку зорово-рухової координації, що заважало формуванню цілого ряду навичок довільної діяльності.

На початку навчання він погано орієнтувався на сторінках зошита, не міг визначити, де починати писати. У засвоєнні математичних знань учень теж мав труднощі, він часто забував цифри і плував їх. Сергій відзначався сором'язливістю і малоактивністю. На корекційних заняттях хлопчик непогано виконував вправи, які вимагали проявів швидко-силових якостей, але у виконанні гімнастичних та стройових вправ мав недоліки (втрачав орієнтацію, заважав іншим). У рухливих іграх виглядав незграбним.

Внаслідок відвідування корекційних занять у Сергія відбулися суттєві зміни в показниках інтелекту ВІП був 72, став 90, НІП – 79, став 100, ЗІП – 73 і 94 відповідно. По закінченню ІІ класу Сергій став більш комунікабельним, активнішим в різних видах діяльності. Покращилася загальна успішність, учень став більш старанним у навчанні.

Розробляючи стратегію корекції ЗІП для цієї дитини та їй подібних, головна увага зосереджувалась на поступовому формуванні наочної опори для контролю дітьми власних рухів, механізмів самоконтролю в процесі практичних дій. Мисленеві та практичні дії ґрунтувалися на достатньому рівні розвитку просторового сприймання і просторової уяви та мислення.

У процесі порівняльного аналізу рівня інтелектуального розвитку звичайних дітей та дітей з ЗІП створювались можливості глибше зрозуміти закономірності генезу психіки дітей. На нашу думку, саме процес порівняльного аналізу рівня інтелектуального розвитку дітей цих груп, вивчення закономірностей формування психіки в нормі дає змогу виявити своєрідність психічного розвитку дітей з ЗІП, визначати ефективні напрямки корекційної роботи. З цією метою нами вивчалися показники спеціальних здібностей досліджуваних дітей за всіма субтестами Векслера.

На основі дисперсійного аналізу була виявлена рангова структура відмінностей дітей з нормативним розвитком та дітей з ЗІП за показниками спеціальних здібностей. Результати цього аналізу відображені в табл. 2.8. З таблиці, перш за все, видно, що звичайні діти суттєво відрізняються від своїх ровесників з ЗІП за показниками всіх субтестів шкали. На основі F

відношення відображена «вага» кожного субтеста в загальному показнику інтелекту IQ.

Таблиця 2.8

Рангова структура показників спеціальних здібностей
дітей з НР та дітей з ЗПР (початкові дані)

Субтести тесту Д.Векслера	F – відношення	Ранг
Загальна обізнаність	177,987*	2
Тямущість	155,803*	3
Арифметика	106,660*	7
Схожість	133,946*	4
Словник	389,812*	1
Цифрові ряди	33,530*	11
Відсутні деталі	67,134*	10
Послідовність малюнків	94,534*	8
Кубики Косса	116,248*	6
Складання фігур	30,788*	12
Кодування	70,949*	9
Лабіринт	130,956*	5
N	Діти з НР	35
	Діти з ЗПР	70

Примітка: НР – нормативний розвиток; ЗПР – затримка психічного розвитку;

*- $p < 0,001$.

Перш за все, діти порівнювальних груп відрізняються за такими субтестами, як словник, загальна обізнаність, тямущість, схожість. Отже, для дітей з ЗПР характерний обмежений рівень загальної поінформованості, ці діти не знають навіть тих речей та понять, які мали бути засвоєні в дитячому садку. З таблиці видно, що діти з ЗПР найбільш суттєво відрізняються від групи звичайних дітей за показниками вербального інтелекту. Цей факт може говорити про те, що відставання в психічному розвитку дітей молодшого шкільного віку частіше обумовлені сімейно-середовищними, ніж генетичними факторами. Саме відставання в вербальних показниках загальних здібностей дітей з ЗПР, у більшій мірі, визначає рівень їх інтелектуальних можливостей. Враховуючи виявлену закономірність, вся програма корекційного навчання дітей дослідних груп будувалася в напрямку більш розширеної корекції їх вербальних здібностей.

У процесі порівняння показників спеціальних здібностей дітей дослідної групи при початковому та контрольному тестуванні також виявлено, що найбільш істотною є різниця за показниками вербальної частини тесту Д.Векслера. Динаміка показників в окремих субтестах тесту Д.Векслера дітей цієї групи показана в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Рангова структура динаміки показників спеціальних здібностей дітей з ЗПР
(дослідна група, 1 та 2-й вимір)

Субтести тесту Д.Векслера	F – відношення	Ранг
Загальна обізнаність	11,955***	6
Тямущість	13,142**	4
Арифметика	6,515	11
Схожість	5,117	12
Словник	17,832***	1
Цифрові ряди	13,101**	5
Відсутні деталі	6,023	10
Послідовність малюнків	16,997***	2
Кубики Косса	15,461*	3
Складання фігур	11,805***	7
Кодування	6,396	9
Лабіринт	2,708	12
N	Початкові дані	35
	Контрольні дані	35

Примітка.*- $p < 0,005$; **- $p < 0,01$; ***- $p < 0,001$.

Водночас відмітимо, що в процесі тривалої цілеспрямованої корекційної роботи можливі також зміни і в невербальних показниках. Як видно з таблиці, діти дослідної групи суттєво «прибавили» не тільки у

вербальних показниках, але і в показниках невербальної частини загального інтелекту. Найбільш значущі зміни відбулися в таких невербальних субтестах: послідовність малюнків (характеризує здатність дітей до узагальнення, логічного мислення, організації окремих фрагментів в єдине ціле, розуміння ситуації та передбачення подій); кубики Косса (сенсомоторна координація, просторова уява, вміння складати ціле з частин).

Серед вербальних субтестів найсуттєвіші зміни сталися в «здібностях», які визначають вербальний досвід (розуміння та вміння визначати зміст слів); в тесті «Тямущість», який оцінює повноту розуміння змісту висловів, здатність до міркування, розуміння суспільних норм. Більш значущі зміни у показниках вербального інтелекту, ми пояснюємо, з одного боку, цілеспрямованістю корекційного впливу під час застосування корекційних вправ, а з іншого боку, тим, що вербальні здібності, у порівнянні з невербальними, більш чутливі до корегування. Проте в деяких дослідженнях приводяться дані, які свідчать, що рівень вербального інтелекту в меншій мірі піддається тренуванню в порівнянні з невербальним «інтелектом дії» [20].

Зростання більш швидкими темпами показників вербального інтелекту також свідчить про те, що зміст навчання в сучасній початковій школі з одного боку, сприяє формуванню та розвитку словесно-логічного мислення, а з іншого боку, що формуванню та розвитку наочно-образного та наочно-дійового мислення приділяється недостатньо уваги. Словесно-логічне мислення має репродуктивний характер і пов'язане з процесом інтеріоризації. Продуктивне творче мислення неможливе без зворотного процесу екстеріоризації, опредмечування індивідуального досвіду, уточнення та предметного втілення думок дітей у процесі діяльності. Важливе значення в цьому процесі має цілеспрямована рухова діяльність. Саме цим пояснюються зміни в невербальних показниках у дітей дослідної групи.

Отже, можна говорити, що на даному віковому етапі розвитку досліджуваних дітей вербальна складова в більшій мірі визначає рівень

загального інтелектуального розвитку. За даними психогенетичних досліджень, загальний інтелект в більшій мірі залежить від генотипу, ніж окремі його підфактори [20]. В процесі вивчення інтелекту дітей встановлено, що основною ознакою в структурі ЗПР є інтелектуальний компонент, саме на цю обставину треба звертати увагу при організації корекційної роботи з такими дітьми.

Висновки по розділу 2:

У корекційній роботі нами використовувались методи психологічної корекції, методи і засоби фізичного виховання, а також методи і засоби лікувальної педагогіки.

Показано, що приступаючи до роботи з дітьми дослідних груп, ми виходили з того, що в сучасній школі повинен бути пріоритетним саногенний підхід до навчання дітей, який передбачає оздоровче навчання, мислення, спілкування, оздоровчий психолого-педагогічний процес. Саме такий підхід сприяє зменшенню внутрішнього напруження, тривожності, дає змогу контролювати свої емоції. Тільки таке навчання та виховання дає змогу формувати у дітей загальну валеограмотність з дитинства – хотіти, вміти бути здоровими і фізично, і психічно.

У процесі проведення корекційних занять особлива увага зверталася на створення в колективі дітей такого мікроклімату, який би, в певній мірі, компенсував дитині недоліки спілкування в класі, сім'ї, на вулиці, які вона мала у зв'язку з особливостями її психічного розвитку.

Визначені основні положення, яких необхідно дотримуватися в корекційній роботі з молодшими школярами із порушеннями психічного розвитку. Акцентовано увагу, що використання цих положень у роботі активізує учня, допомагає йому відчувати себе особистістю, яка може впоратися з поставленим завданням, подолати труднощі і зростати у загальнопсихічному розвитку (адже ми розглядаємо людину як єдину систему і повинні впливати не на якийсь дефект, а на суб'єкт в цілому). Отже, на заняттях завжди був присутній принцип особистісно-орієнтованої

педагогіки, де головною дійовою фігурою всього оздоровчо-педагогічного процесу є учень з його вадами і недоліками.

Вплив нашої корекційної програми на функції вищих рівнів регуляції рухів визначається тим, що в процесі корекційних занять особлива увага зверталася на усвідомлення дітьми рухових вправ. Це сприяло організації їх системи уявлень та знань щодо вимог, умов та засобів досягнення результату, тобто визначало технологію діяльності.

Доведено ефективність корегуючих занять у дітей дослідної групи. Встановлено істотне підвищення показників інтелектуального розвитку (а саме: вербального, невербального та загального інтелекту).

Інтелектуальне виховання особистості – це фактично реалізація права кожної дитини бути розумною. Порушення цього права дуже дорого обходиться як кожному випускнику школи в його майбутньому дорослому житті, так і суспільству.

ВИСНОВКИ

Узагальнено, що стан здоров'я дітей в умовах загальноосвітньої школи потребує особливо пильної уваги до проблеми дітей з аномаліями розвитку, до охорони та корекції їх соматичного та психічного здоров'я, пошуку та впровадження диференційованих форм організації навчання, яке б забезпечувало повноцінну освіту та розвиток особистості.

Визначені специфічні особливості розвитку молодших школярів з порушеннями психічного розвитку, а саме: у когнітивній сфері – уповільнений темп розвитку вищих психічних функцій, запізнення формування фразового мовлення, уповільнене набуття стійких навичок, труднощі з математикою

- у руховій сфері - затримки розвитку моторних функцій;
- в емоційно-вольовій сфері - збіднене емоційне спілкування;
- у поведінковій сфері – викривлене формування особистості.

При проведенні аналізу досліджень впливу рухової діяльності на розвиток особистості узагальнено взаємозв'язок між внутрішньою (психічною) та зовнішньою (фізичною) діяльністю.

Виявлений рівень інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психічного розвитку в порівнянні з їх однолітками, що розвиваються нормально, при цьому встановлено, що постійною ознакою в структурі порушення психічного розвитку є відставання від норми інтелектуального компонента. На це необхідно звертати увагу при діагностиці та корекції ЗПР.

На основі корекційних занять у дітей дослідних груп суттєво зросли показники вербального, невербального та загального інтелекту. Виявлено, що найбільш значущі зміни відбулися у вербальних показниках, саме вони, як свідчить дослідження, в більшій мірі визначають рівень загального інтелекту дітей. З одного боку, це може пояснюватись віковими особливостями, а з іншого – це вказує на те, що зміст та методика навчання в початковій школі більш спрямована на розвиток словесно-логічного мислення, а формуванню

образного та наочно-дійового мислення недостатньо приділяється уваги. Це збіднює процес розвитку мислення дітей, загальний розвиток їх інтелектуальних здібностей.

У корекційній роботі з дітьми з порушеннями психічного розвитку першою чергою необхідно враховувати співвідношення вербальних та невербальних інтелектуальних здібностей, а не тільки рівень розвитку загального інтелекту. В індивідуальному підході до дітей зі зниженим рівнем інтелектуального розвитку слід спиратися на більш розвинені інтелектуальні здібності і поступово формувати ті, які відстають.

Визначена структура інтелектуальних здібностей дітей з затримкою психічного розвитку та дітей з нормативним розвитком може використовуватись при організації освіти дітей за різними напрямками – гуманітарним, природничим, фізико-математичним.

Результати дослідження дають підстави також відмітити, що за допомогою занять спеціальними фізичними вправами в поєднанні з психорегулюючими процедурами, діючи на руховий стереотип дитини, можна активно впливати на мовний стереотип, корегувати мовні дефекти.

Взагалі, результати дослідження вказують на те, що рівень розвитку інтелекту, рівень когнітивної диференційованості та рівень розвитку рухової сфери взаємопов'язані і можуть визначати ступінь навчіння дитини.

Отримані в процесі дослідження дані дозволяють доповнити конкретними рекомендаціями зміст існуючих програм навчання та виховання дітей як з затримкою психічного розвитку, так і з нормативним розвитком. Показано, що з застосування вправ та технологій з фізичного виховання в профілактичній та корекційній роботі сприяє не тільки корекції інтелектуального розвитку, але й іншим сферам особистості.

Подальші перспективи дослідження ми вбачаємо у застосуванні корекції за допомогою рухової діяльності щодо інших категорій дітей з відхиленнями у розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1985. 447 с.
2. Баташева Н. Особливості довільної регуляції емоцій у дітей із затримкою психічного розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2019, Том 1 № 15. С. 25-37. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/6/3>
3. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. 494 с.
4. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
5. Богданцева І. П. Психолого-педагогічна характеристика молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Наша школа*. 2011. № 3. С. 22-26.
6. Бочелюк В. Й., Ковтун Р. А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами : монографія. Запоріжжя: Класич. приват. ун-т, 2012. 223 с.
7. Бурлачук, Л.Ф., Богучарова О.І., Шебанова В.І. Нові тенденції української психології здоров'я. *Journal of psychology research*. 2018 Vol. 24(7). С. 31-39.
8. Висковатова Т.П. Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов. Одесса: ЮУПУ, 1996. 264 с.
9. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонением в развитии. М. Речь, 2013. 206 с.
10. Волинець О. П., Кузьміна О. А. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 222-228. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_4_39
11. Выготский Л. С. Психология развития человека / Сост. Алексей Леонтьев. М. : Эксмо, 2003. 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

12. Гвоздецька С. В. Корекція показників уваги у дітей 6 років із затримкою психічного розвитку засобами фізичного виховання. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 12. С. 36-39.
13. Горбатюк О. Особливості розвитку довільних рухів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2020. Том 1 № 16. № 16. С. 109-126. Режим доступу: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/145/134>
14. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 11 – 29.
15. Данеляк Р. Рання підтримка розвитку дітей: практичний погляд. *Дефектологія*. 2012. № 2. С. 22-24.
16. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. Певзнер М.С. М.: Педагогика, 1966. 261с.
17. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Власовой Т.А., Лубовского В.И., Цыпиной В.А. М.: Педагогика, 1984. 256 с.
18. Донський Д.Д., Дмитрієв С.В. Рухові завдання у спортивних діях. *Теорія та практика фізичної культури*. 2014. № 11. С. 40 – 43.
19. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т.1: Психическое развитие ребёнка. 320 с.
20. Затримка психічного розвитку у дітей. Методичні рекомендації / Укл. Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. К., 2020. 126 с.
21. Зинченко В.П., Гордеева Н.Д. Психология действия. *Вестник МГУ. Сер. 14, Психология*. 2006. № 3. С. 17 – 25.
22. Ілляшенко Т.Д, Бастун Н.А., Сак Т.В. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання . К.: ІЗМН, 2017. 128 с.
23. Ілляшенко Т.Д., Стадненко Н.М. Аномальна дитина в школі: навч.-метод. посібник. К.: ІСДО, 2020. 256 с.
24. Карпенко З.С. Експресивна психотехніка для дітей. К.: НПЦ Перспектива, 2018. 296с.

25. Кащенко В.П. Педагогічна корекція дітей та підлітків у нормі та при порушеннях розвитку. 2-е вид. К.: Ніка-Центр, 2017. 223 с.
26. Кисла О.Ф. Корекційна педагогіка : навч. посібник К.: Кондор, 2015. 320 с.
27. Кольцова М.М. Рухова активність та розвиток функцій мозку дитини. К.: Кондор, 2019. 143 с.
28. Ковальов В. В. До клінічної диференціації психогенно-обумовленої патології поведінки у дітей та підлітків у зв'язку зі шкільною дезадаптацією. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2017, Том 1 № 13. С. 354-363.
29. Лазоренко Т.М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6 - 8 років із затримкою психічного розвитку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 ; Ін-т дефектології АПН України. К., 2002.21 с.
30. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М.: МГУ, 1985. 168 с.
31. Левандовська Л. Ю. Основи та критерії оптимального нормування рухової активності школярів старших класів. *Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2013. № 1. С. 181-185.
32. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т./ Под ред. В.В.Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. Т.2: Деятельность, сознание, личность. 318 с.
33. Лоуэн А. Предательство тела. Екатеринбург: Деловая книга, 2019. 328 с.
34. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: МГУ, 1962. 432 с.
35. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології: навч. посібник. К.: Перун, 2016. 464 с.
36. Маматова З. Р. Корекційно-компенсаторна спрямованість в розвитку рухової сфери у дітей із ЗПР 11 - 15 років. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 1(3). С. 18-25. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_1\(3\)_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2017_1(3)_5).

37. Мамічева О. В. Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання : навч. посіб. Слов'янськ, 2019. 184 с.
38. Марковська І.Ф. Затримка психічного розвитку (клініко-нейропсихологічна діагностика). К.: Компенс-Центр, 2021. 298 с.
39. Матвєєва М., Миронова С., Гречко Л. Психокорекційна робота в умовах інтегрованого навчання. *Дефектологія*. 2019. № 3. С. 15-17.
40. Мельничук І. В. Процес мислення дітей 5 - 6 років із затримкою психічного розвитку. *Наука і освіта*. 2015. № 6/7. С. 23-26.
41. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств. СПб.: Адис, 1994. 300с.
42. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2017. 304 с.
43. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис... д-ра пед. наук ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. К., 2007. 36 с.
44. Мілевська О. П. Порівняльна характеристика розуміння текстів учнями 4-х класів із ЗПР та з нормою розумового розвитку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23(3). С. 183-191. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23\(3\)_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2013_23(3)_24).
45. Мякушко О. Теоретико-методичні засади розробки тренінгу з підвищення компетентності батьків, які виховують дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 2020, Том 1 № 16. С. 275-295. <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/155/143>
46. Нейропсихология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д.Хомской. М.: Российское педагогическое агентство, 2017. 283 с.

47. Потапова О. В. Рухова активність молодших школярів як фактор корекції девіантної поведінки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2001. № 15. С. 109-113.
48. Програми спеціальної загальноосвітньої школи та класів інтенсивної педагогічної корекції для дітей із затримками психічного розвитку. К.: ІСДО, 2015. 219 с.
49. Райх В. Анализ личности. СПб.: Ювента, 2019. 336 с.
50. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.М.Исениной. М.: Прогресс, Универс., 2018. 480 с.
51. Родіонов А. В., Родіонов В.К. Фізичний розвиток та психічне здоров'я. Програма розвитку особистості дитини засобами фізичної активності. Д.: Дніпро, 2021. 263 с.
52. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Речь, 2016. 416 с.
53. Самченко Н.В. Ігри у які грають: Психологічний практикум. К: Фенікс, 2020. 266 с.
54. Сіротченко Т. А. Удосконалення системи профілактики порушень фізичного та психічного розвитку у дітей груп соціального ризику : автореф. дис... д-ра мед. наук ; Донец. нац. мед. ун-т ім. М.Горького. НДІ мед. пробл. сім'ї. Донецьк, 2018. 40 с.
55. Тучак О. Вплив координаційних вправ на учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2018. № 2. С. 78-86.
56. Ферг О. Г. Основні закономірності диференційованого підходу до дітей з порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 10. С. 370-379. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_36
57. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: Игры и упражнения. М.: ФиС, 2018. 272с.

58. Шебанова В.І. Діагностика та корекція агресивної поведінки молодших школярів з порушеннями психічного розвитку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04 ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. К., 2002. 18 с.
59. Шмаргун В. Графічні рухи як індикатор психічного розвитку дітей. *Соціальна психологія*. 2008. № 2. С. 168-179.
60. Шмаргун В. Інтелект як інтегральна структура індивідуальності. *Соціальна психологія*. 2009. № 6. С. 136-147.
61. Яковлева С. Д. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : монографія. Херсон : Вишемирський В.С., 2013. 351 с.

Додаток 1

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Тогойчук Ніна Олександрівна,
Учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна
добročесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАВЯЗУЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету,
 - принципів та прав академічної доброчесності,
 - мовової толерантності до академічного плагіату,
 - моральних норм та правил етичної поведінки,
 - толерантного ставлення до інших,
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування,
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів,
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії,
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання:
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації,
 - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу,
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами,
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі,
 - поважати честь, гідність та особисту незоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання,
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю,
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання,
 - залюбляти виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності,
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією,
 - не підроблювати документи,
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки,
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання,
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників,
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету,
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягти власних корисних цілей,
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпечі іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.09.2021
(дата)


(підпис)

Ніна Тогойчук
(ім'я, прізвище)

Перелік та зміст імітаційних вправ

Образ і вид рухів	Вихідне Положення	Початковий етап вивчення	1-й етап ускладнення	2-й етап ускладнення	Творче виконання рухів
Курча: ходьба на п'ятках з ритмічними рухами рук у сторони	Стоячи на п'ятках, руки внизу, кисті в сторони	Ознайомлення з образом курчати, спроба імітаційних рухів	Ритмічна ходьба зі змахами руками в сторони	Чергування ходьби на п'ятках зі звичайною ходьбою і рухами рук у сторони	Впевнена ходьба на п'ятках з чіткою координацією рук і передачею образу курчати
Корова: повзання з опорою на руки та стопи	Нахилитися і поставити руки на підлогу, голову підняти вверх	Знайомство з образом і спроба імітаційних рухів з передачею характеру образу через звуконаслідування	Повзання зі зміною темпу, напрямку, рухами голови в різні боки	В даній позі піднімати то одну, то другу руку і ногу	Творча передача образу мімікою обличчя, рухами тулуба, звуконаслідуванням
Лелека: ходьба з високим підніманням колін	Виконувати з опущеними руками	Теж, але при підніманні коліна ногу випрямити		Спроба об'єднати техніку рухів рук і ніг. Утримувати рівновагу	Передача образу в статичному положенні і ходьбі з рухами голови, поворотами тулуба, різними положеннями рук, мімікою обличчя
Жабеня: стрибки в упорі присівши з опорою на руки	Ноги на ширині плечей, руки поставити поміж ніг	Спроба імітаційного руху з передачею характеру образу, мімікою обличчя і рухами всього тулуба	Із вихідного положення простягнути руки вперед, стрибком, ноги переставити до рук	Пересування стрибками різної довжини	Творча передача образу через точні імітаційні рухи і техніку виконання

Образ і вид рухів	Вихідне Положення	Початковий етап вивчення	1-й етап ускладнення	2-й етап ускладнення	Творче виконання рухів
Павучок: повзання з опорою на ноги спереду, а руки позаду за спиною	Спираючись на ступні ніг, руки позаду - підняти тулуб	Спроба імітаційного руху з передачею характеру образу мімікою обличчя і рухами всього тулуба	Повзти, не торкаючись тулубом підлоги, змінювати напрямок і темп руху	Піднімати вверх руки і ноги, зберігати рівновагу	Творча передача образу мімікою обличчя, рухами тулуба. Обертання навколо себе на одній руці і одній нозі
Крокодил: повзання з опорою на руки	Лежачи на животі, ноги випрямити, руки перед грудьми	Знайомство з образом і спроба імітаційних рухів з передачею характеру образу через звуконаслідування	Повзання тільки з опорою на руки, ноги залишаються прямими	Теж, але підлоги торкаються руки і носки ніг, всі інші частини тіла над підлогою	Творча передача образу крокодила і техніки повзання з опорою на руки
Розвідник: повзання з опорою на руки, ноги і весь тулуб		Знайомство з образом і спроба імітаційних рухів. Спочатку рухи виконувати повільно і плавно	Тулуб не відривати від підлоги, ступні розвернуті в сторони		Передача образу розвідника, з точною технікою повзання. Вміння змінювати темп і напрямок руху по звуковому сигналу
Колобок: перекати	Лежачи на спині, ноги і руки зігнути, голову нахилити на груди	Знайомство з образом. Спроба імітаційного руху перекатом, як колобок	Із вихідного положення виконувати переكاتи вправо-вліво, зберігаючи «згрупування» до кінця перекаату. Спробувати виконувати переكاتи на швидкість.		

