**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА**

**ВІДКРИТОГО МІЖНАРОДНОГО УНІВЕРСИТЕТУ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ «УКРАЇНА»**

Кафедра фізичної реабілітації і фізичного виховання

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ завідувач кафедри

\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_р.

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

**«СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ»**

Освітній рівень: бакалавр

**Виконала:**

здобувач вищої освіти

спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Курило Аліна Олександрівна

**Керівник:**

Гета Алла Володимирівна, к.фіз.вих., доцент

Полтава – 2020

Полтавський інститут економіки і права

Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

# Кафедра фізичної реабілітації і фізичного виховання

Освітній рівень бакалавр

Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка»

# Спеціальність 016 «Спеціальна освіта»

# «ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_ вересня 20\_\_\_ року

## ЗАВДАННЯ

### НА ДИПЛОМНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**Курило Аліні Олександрівні**

1. Тема роботи «Структура та зміст фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями».

Керівник роботи: к.фіз.вих., доцент Гета А. В.

затверджені наказом вищого навчального закладу від \_\_\_\_ 20\_\_ року № \_\_\_\_

2. Строк подання здобувачем вищої освіти роботи « \_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_ 2020 р.

3. Вихідні дані до роботи: аналіз літературних джерел у розрізі досліджуваної теми, вихідні дані констатувального експерименту.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що потрібно розробити):

1. Вивчити науково-методичну літературу з питань фізичного виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку.
2. Дослідити особливості функціонального, фізичного та психоемоційного станів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
3. Розробити та апробувати методику фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор і дослідити її ефективність.

5. Перелік графічного матеріалу: 4 таблиці.

6. Консультанти розділів роботи

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділи | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата | |
| завдання  видав | завдання  прийняв |
| 1–4 | к.фіз.вих., доцент  Гета А. В. | \_\_ вересня 2019 р. | \_\_ червня 2020 р. |

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ року.

#### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  з/п | Назва етапів дипломної роботи | Строк виконання етапів | Примітка |
| 1. | Затвердження теми | вересень 2019 | виконано |
| 2. | Складання плану дослідження, змісту роботи | вересень 2019 | виконано |
| 3. | Обґрунтування актуальності теми, опис категоріального апарату дослідження та методів дослідження (вступ) | жовтень 2019 | виконано |
| 4. | Написання 1 розділу, висновків до першого розділу | жовтень 2019–листопад 2019 | виконано |
| 5. | Написання 2 розділу | листопад 2019 | виконано |
| 6. | Проведення формувального експерименту, написання 3 розділу | грудень 2019–березень 2020 | виконано |
| 7. | Висновки до 3 розділу | березень 2020 | виконано |
| 8. | Обговорення результатів дослідження (розділ 4), написання висновків | квітень 2020 | виконано |
| 9. | Нормоконтроль | травень 2020 | виконано |
| 10. | Передзахист, підготовка електронної презентації | травень 2020 | виконано |
| 11. | Захист дипломної роботи | червень 2020 |  |

Здобувач вищої освіти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Курило А. О.

Керівник роботи \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Гета А. В.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ……………………………………..** | 6 |
| **ВСТУП…………………………………………………………………………** | 7 |
| **РОЗДІЛ 1. ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА………………………………** | 11 |
| * 1. Характеристика інтелектуальних порушень у дітей молодшого шкільного віку……………………………….. | 11 |
| * 1. Особливості фізичного, функціонального та психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями………………….. | 15 |
| * 1. Можливості використання засобів фізичного виховання для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями………………………………………………. | 22 |
| Висновки до першого розділу…………………………………… | 29 |
| **РОЗДІЛ 2. МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ…………….** | 32 |
| 2.1. Методи дослідження………………………………………… | 32 |
| 2.1.1.Теоретичні методи……………………………………... | 32 |
| 2.1.2. Педагогічні методи…………………………………….. | 32 |
| 2.1.3. Методи визначення функціонального стану………… | 33 |
| 2.1.4. Методи визначення фізичної підготовленості………. | 34 |
| 2.1.5. Методи визначення психоемоційного стану………… | 34 |
| 2.1.6. Методи математичної статистики…………………….. | 35 |
| 2.2. Організація дослідження…………………………………….. | 35 |
| **РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ………………..** | 37 |
| 3.1. Обґрунтування методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями…………………………………………………. | 37 |
| 3.2. Ефективність методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями………………………………………………… | 43 |
| Висновки до третього розділу…………………………………… | 51 |
| **РОЗДІЛ 4. УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ………** | 54 |
| **ВИСНОВКИ……………………………………………………………………** | 58 |
| **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……………………………………** | 60 |
| **ДОДАТКИ………………………………………………………………………** | 68 |

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

АТдіаст – діастолічний артеріальний тиск;

АТсист – систолічний артеріальний тиск;

АФК – адаптивна фізична культура;

в.п. – вихідне положення;

ЕГ – експериментальна група;

ЗРВ – загальнорозвивальні вправи;

ІП – інтелектуальні порушення;

IQ – інтелектуальний коефіцієнт;

КГ – контрольна група;

КРГ – корекційно-реабілітаційна гімнастика;

ЛФК – лікувальна фізична культура;

МКХ – міжнародна класифікація хвороб;

ОРА – опорно-руховий апарат;

ЦНС – центральна нервова система;

ЧСС – частота серцевих скорочень.

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** В умовах сучасного суспільства та вдосконалення методів навчання та виховання дітей постає актуальність пошуку розбудови змісту освіти та визначення найбільш вдалих прийомів, які є оптимальними для використання в освітньо-виховному процесі.

Важливим для здійснення навчання виступає наявність у дитини певного рівня інтелектуального розвитку відповідно віку, який завжди був в центрі уваги психологів, педагогів, філософів. Адже саме йому належить визнання кожного індивіда як особистості в соціальному середовищі.

Проблема дослідження інтелекту є наразі актуальною, адже вітчизняні та зарубіжні дослідники висловлюють протилежні погляди на сутність інтелекту та шляхи його експериментального дослідження. Важливо зазначити, що також актуалізує дану проблему в сьогоденні безупинний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, володіння якими є необхідним для кожної людини, яка прагне до свого професійного та особистісного росту.

Здатність сприймати та розуміти навколишній світ, вирішувати інтелектуальні завдання при відсутності або недостатньому функціонуванні слухового аналізатора, виступає в якості предмету дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених.

Положення про закономірності розвитку пізнавальної сфери дітей з порушеннями слуху різного віку відображені в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників: Р.Боскіс, Л.Головчиц, Т.Григор’єва, Г.Зайцева, О.Зикєєв, О.Катаєва, К.Коровін, Е.Речицька, Т.Розанова, І.Соловйов, Л.Тигранова, Н.Яшкова, J.Braden, M.Marschark, K.Meadow, M.Vernon.

Блонський П.П. дав загальну характеристику психічного розвитку дитини, в тому числі формування мислення в молодшому шкільному віці. Він вказував на стійкий розвиток абстрактного мислення в дітей 7-10 років, внаслідок недосконалості процесів аналізу і синтезу, вважав, що на даному етапі абстрактне мислення лише починає розвиватися (П.П.Блонский, 1979).

Перехід до вищого рівня розвитку інтелекту неможливий без зміни його змісту. Аналізуючи вчення Д.Б.Ельконіна можна узагальнити, що замість конкретних уявлень, які мають наочну основу, повинні сформуватися поняття, змістом яких виступають вже не зовнішні, конкретні, наочні ознаки предметів і їх відношення, а внутрішні, найбільш суттєві властивості предметів, явищ і відношення між ними. Д.Б.Ельконін вказував, що основним психологічним новоутворенням інтелектуальної сфери молодших школярів, яке виникає в результаті формування провідної для даного віку діяльності – навчальної, є розмірковуюче, теоретичне мислення і відповідно йому змістовну рефлексію, теоретичний аналіз, внутрішній план дій. Розвиток мислення дітей в молодшому шкільному віці і є ключем до їхнього розумового розвитку загалом. (Д.Б.Ельконін, 1996).

Існують окремі докази щодо здатності рухливих ігор збуджувати резервні можливості організму й активізувати збережені компенсаторні функції, за рахунок чого досягається корекційно-відновлювальний ефект фізичного та інтелектуального порядку (Е. С. Вільчковський, 2010; М. О. Козленко, 2015; О. М. Леонтьєв, 2017; С. М. Ніколаєв, 2018; В. Л. Страковська, 2019). Однак, у спеціальній науковій і методичній літературі недостатньо висвітлені питання використання ігрових засобів у роботі з молодшими школярами, які мають інтелектуальні порушення і їх вплив на поліпшення їхнього фізичного та психоемоційного стану. Недостатня розробленість ряду питань з активізації корекційно-виховної роботи в спеціальній школі засобами рухливих ігор зумовила вибір теми дослідження: «Структура та зміст фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями», актуальність якої підтверджується потребами педагогічної теорії та практики.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтуватита розробити методику фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**Завдання дослідження:**

1. Вивчити науково-методичну літературу з питань фізичного виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку.
2. Дослідити особливості функціонального, фізичного та психоемоційного станів молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.
3. Розробити та апробувати методику фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор і дослідити її ефективність.

**Об’єкт дослідження:** фізичне виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**Предмет дослідження:** методика фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**Методи дослідження.** У роботі були використані: теоретичні; педагогічні методи; методи визначення функціонального стану; методи визначення фізичної підготовленості; методи визначення психоемоційного стану; методи математичної статистики.

**Експериментальна база дослідження:** Лубенська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Полтавської обласної ради.

**Практична значущість роботи** полягає в розробці методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор, практичних рекомендацій батькам, вихователям дитячих навчальних закладів, учителям фізичної культури шкіл та інтернатів, методистам фізичного виховання, які працюють з дітьми цієї нозології. Матеріали роботи можуть бути використані на заняттях з фізичного виховання в шкільних закладах для дітей цієї нозологічної групи, групах спеціалізованих шкіл для дітей із вадами розвитку, відділень спеціалізованих шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелектуального розвитку.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали роботи та результати дослідження представлені на ІV Регіональній науково-практичній конференції «Сучасні реабілітаційно-спортивні технології: теорія і практика» (м. Полтава, березень 2020 р.) та Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу» (м. Полтава, березень 2020 р.).

**РОЗДІЛ 1**

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

* 1. **Характеристика інтелектуальних порушень у дітей молодшого шкільного віку**

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини. Відомо, що інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний і незворотний характер [65]. Одна з першопричин виникнення інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона навчатиметься, проте дуже повільно, а певні знання та навички може не опанувати [10].

За складністю й виразністю порушення інтелектуальні порушення (згідно сучасної Міжнародної класифікації хвороб (МКХ–10)) в дитини, залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку, можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня (дебільність, F70) (IQ 50–70) до помірного (легка імбецильність, F71) (IQ 35–49), тяжкого (виразна імбецильність, F72) (IQ 25–49) та глибокого (ідіотія, F73) (IQ 24 та нижче) ступенів. Для визначення ефективних стратегій розвитку дитини потрібно володіти інформацією, що може сприяти уточненню очікуваних результатів і виокремленню найбільш досконалих чинників, що мають привести до позитивних змін у розвитку дитини [28]. Ступінь прояву інтелектуальних порушень відображається на особливостях фізичного та психічного розвитку дитини. Отже, діти з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня мають значне відставання у формуванні психомоторних функцій. Більшість дітей не може самостійно ходити і навіть сидіти, вони не контролюють особисті фізіологічні потреби. Звернене мовлення сприймають, реагуючи на інтонацію. Користуються окремими нестійкими звуковими комплексами, що передають емоційний стан та інформують про окремі потреби [44].

Для дітей з інтелектуальними порушеннями тяжкого ступеня характерним є грубе недорозвинення рухової сфери, вони не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Диференційовані рухи пальців і рук для багатьох із них неможливі, що ускладнює формування навичок самообслуговування. Пізнавальні процеси мають яскраво виражену специфічність: сприйняття поверхове та недиференційоване; увага характеризується мимовільністю; мислення конкретне. Експресивне мовлення у таких дітей не формується взагалі або існує на рівні беззмістовних ехолалічних повторень, нерідко замість мовлення вони користуються жестами. Такі діти розуміють звернене до них мовлення, орієнтуючись, в основному, на інтонацію [2].

Наявність простих умовних рефлексів дає можливість у деяких дітей розвинути елементарне наочно-дійове мислення, розуміння простих мовних інструкцій, предметно-ситуативну пам’ять на рівні впізнавання. У дітей з інтелектуальними порушеннями глибокого ступеня іноді формуються елементарні соціально-адаптивні навички в домашніх умовах або, за бажанням батьків, у відповідних закладах, де за ними доглядають [61].

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер діяльності. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення. Такі діти успішно навчаються за спеціальною програмою, що визначається змістом програми початкової освіти, до якої додається спрощене вивчення історії, географії, природознавства тощо. Особливе місце у шкільній освіті дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня займає трудове навчання, соціально-побутова орієнтація [9].

Характерною рисою дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня є здатність до опанування понять, що мають конкретний побутовий зміст, і, водночас, нездатність до самостійного понятійного мислення. Мовлення таких дітей формується уповільнено: окремі слова, іноді фрази. Розуміння зверненого до них мовлення на побутовому рівні збережене. Порушена загальна моторика, що ускладнює формування навичок самообслуговування, але поступово такі навички формуються. Діти з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня можуть оволодіти навичками спілкування, соціально-побутовими навичками, грамотою, рахунком, деякими уявленнями про навколишній світ, навчитись якомусь ремеслу. Але, в той самий час, вони потребують постійної допомоги і не здатні жити самостійно (так само, як і діти з інтелектуальними порушеннями тяжкого та глибокого ступенів) [68].

Такі діти, зазвичай, відстають у психофізичному розвитку від своїх однолітків: пізніше починають ходити, розмовляти, термін оволодіння навичками самообслуговування у них більш тривалий. Рухи дітей незграбні, зазвичай, вони фізично слабкі, часто хворіють. Вони мало цікавляться навколишнім середовищем: не досліджують предмети, не виявляють зацікавленість і не ставлять питання дорослим стосовно процесів та явищ, що відбуваються у природі та соціумі. Мовлення вирізняється збідненістю як пасивного, так і активного словників, їхні фрази односкладні, діти не розуміють конструкцій із запереченням, їм складно підтримувати бесіду, оскільки вони не завжди розуміють запитання співрозмовника.

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають стійкі труднощі в опануванні програмного матеріалу з розвитку мовлення, елементарних математичних уявлень, малювання тощо. Не отримавши спеціальної (корекційної) педагогічної допомоги, дитина виявляється не готовою до шкільного навчання і, потрапляючи в освітній заклад, одразу зазнає значних труднощів з майже всіма навчальними предметами [15].

Без корекційного навчання ігрова діяльність у таких дітей не стає провідною. Дії з іграшками мають предметно-процесуальний характер: багаторазове повторення одних і тих самих рухів, що не супроводжуються емоційними реакціями і мовленням, тому спілкування з однолітками в такої дитини ускладнене: вона не вміє грати, не розуміє і не дотримується умов гри, не розуміє правил сюжетно-рольової гри [61].

Незважаючи на труднощі формування уявлень і набуття знань і навичок, за умови організованого корекційно-розвивального навчання та використання спеціальних методів, прийомів і засобів, діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають можливості для розвитку та навчання. У таких дітей, в основному, збережене конкретне мислення, вони здатні орієнтуватись у практичних ситуаціях, у більшості з них емоційно-вольова сфера збережена більше, ніж пізнавальна, вони із задоволенням включаються у трудову діяльність. За використання спеціальних (корекційних) педагогічних методів, прийомів, засобів навчання більшість дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня на кінець шкільного навчання мало чим відрізняються за своїми психофізичними показниками від своїх однолітків і вони дієздатні [24].

Таким чином, інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини, це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний і незворотний характер. Одна з першопричин виникнення інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Інтелектуальний розвиток дитини визначається розвитком її відчуттів, сприйняття, уваги, пам’яті, мислення, мовлення, емоцій і вольових якостей, саме від розвитку цих психічних процесів залежить у подальшому формування особистості дитини й ефективність її навчання, виховання, адаптації та соціалізації.

* 1. **Особливості фізичного, функціонального та психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями**

Інтелектуальні порушення – це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку [28]. Терміном «інтелектуальні порушення» позначається стійко виражене зниження пізнавальної діяльності учня, що виникає на основі органічного ураження ЦНС. Інтелектуальні порушення – це якісні зміни всієї психіки, всієї особистості в цілому, що стали результатом перенесених органічних ушкоджень ЦНС; така атипія розвитку, при якій страждає не лише інтелект, але й емоційно-вольова сфера. Інтелектуальні порушення (F70–F71) становлять 75–80 % від усієї популяції учнів з вадами інтелекту. Знижений інтелект і особливості емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями не дозволяють їм оволодіти програмою загальноосвітньої школи. Диференційована моторика розвинена недостатньо і, в поєднанні з фізичною ослабленістю і соматичними порушеннями, а також особливостями емоційно-вольової сфери, все це значно обмежує коло їхньої можливої трудової та фізичної діяльності [2].

Відчуття і сприйняття формуються повільно і з великою кількістю особливостей і недоліків. Цей ядерний симптом впливає на весь психічний розвиток дитини. Те, що здорові діти сприймають відразу, учні з вадами інтелекту – послідовно. Вони не бачать зв’язків і відносин між об’єктами, насилу розрізняють вираз обличчя на малюнках, не уловлюють світлотіні, перспективу. Великі труднощі виникають при специфічному впізнаванні предметів. Для таких школярів характерні труднощі в сприйнятті простору і часу, що заважає їм орієнтуватись у навколишньому світі. Значно пізніше, ніж нормальні діти, діти з вадами інтелекту починають розрізняти кольори і відтінки. Інактивність сприйняття виявляється у відсутності прагнення розглянути, розібратися в деталях і властивостях зображення, іграшки чи іншого предмета. Порушення константності сприйняття ускладнює орієнтування в просторовому розташуванні предметів. Розпізнавання об’ємних і контурно виконаних предметів за допомогою обмацування гірше, ніж у нормі. Труднощі в кінестетичному сприйнятті призводять до поганої координації рухів. Порушення мотиваційного компонента сприйняття позначається на перцептивній активності і призводить до примітивізації сприйняття. Недиференційованість, фрагментарність та інші порушення уявлень негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями [2].

Зміна стійкості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями може бути пов’язана з порушенням балансу збудження і гальмування. Нерідко спостерігається порушення переключення уваги, зниження здатності до розподілу уваги між різними видами діяльності [1].

Уява у дітей з цією нозологією відрізняється поверховістю, неточністю, схематичністю. Погіршення концентрації уваги призводить до зниження її стійкості, що ускладнює цілеспрямовану пізнавальну діяльність [54].

Пам’ять дітей молодшого шкільного віку з цією нозологією характеризується сповільненістю і неміцністю запам’ятовування, швидкістю забування, неточністю відтворення, епізодичною забудькуватістю, поганим пригадуванням. Таким дітям потрібно значно більше часу на запам’ятовування нового матеріалу. Вони краще запам’ятовують зовнішні, випадкові ознаки; внутрішні логічні зв’язки усвідомлюються та запам’ятовуються важко. Пізніше, ніж у нормальних дітей, у них формується довільне запам’ятовування. Внаслідок нерозуміння логіки подій відтворення носить безсистемний, хаотичний характер. Найбільші труднощі викликає відтворення словесного матеріалу, тому що опосередкована смислова пам’ять малодоступна. Забудькуватість учнів з інтелектуальними порушеннями – прояв виснаження і гальмування кори головного мозку. Найбільш нерозвиненим є логічне опосередковане запам’ятовування. Механічна пам’ять може бути збереженою чи навіть добре сформованою [12].

Порушення мовлення у молодших школярів з порушеннями інтелекту зустрічаються в 40–60 %. При цій патології відзначається значне запізнювання розвитку мови внаслідок слабкості замикальних функцій кори, повільним виробленням диференційованих умовних зв’язків у всіх аналізаторах, у порушенні динаміки нервових процесів, що ускладнюють встановлення зв’язків між аналізаторами та утворенням стереотипів. Для мови дітей з інтелектуальними вадами характерні фонетичні спотворення, обмеженість лексикону, недостатнє розуміння значень слів. Активний лексикон перевантажений штампами, порушена граматична будова мовлення, фрази бідні, односкладові. Є труднощі в оформленні своїх думок, передачі змісту прочитаного чи почутого [62].

Недорозвинення мислення школярів з порушеннями інтелекту багато в чому визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного почуттєвого пізнання, мовного недорозвинення та обмеженої практичної діяльності. У них недостатньо сформовані такі операції мислення, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Зниження рівня узагальнення проявляється переважанням у судженнях безпосередніх уявлень про предмети та явища, встановленням суто конкретних зв’язків між предметами. Відзначається нерозуміння умовності й узагальненості образу при тлумаченні метафор і прислів’їв, не зрозумілий перенос сенсу прислів’я на інші ситуації. Не відбувається перенесення способу розв’язання однієї задачі на іншу, що пов’язано з неможливістю узагальнення, а за ним і аналізу, взаємопов’язаного з синтезом. При порівнянні предметів цим дітям легше встановити різницю, ніж схожість. Спостерігаються труднощі абстрагування від конкретних деталей, у той час як це необхідно для повноцінного відображення об’єктивних властивостей і закономірностей явищ. При інтелектуальних вадах не розвинена здатність опосередковувати словом об’єктивні зв’язки між предметами та явищами реального світу. Порушення динаміки інтелектуальної діяльності проявляється у формі лабільності та інертності мислення. Може виникати введення в контекст завдання випадкових слів, характерні запізнілі відповіді. Для учнів з інтелектуальним недорозвиненням характерні повільність, тугорухливість інтелектуальних процесів і труднощі перемикання. Порушення мотиваційного компонента і відсутність цілеспрямованості призводить до поверхневого і незавершеного мислення, що перестає бути регулятором поведінки. Порушення критичності мислення – яскрава особливість дітей з інтелектуальними вадами, для яких характерна відсутність контролю своїх дій і корекції помилок, байдуже ставлення до результату. Слабкість регулюючої ролі мислення в тому, що діти не вміють користуватись вже засвоєними розумовими діями. У мисленні відсутній орієнтовний етап, вони не намагаються представити в думці хід рішення нового завдання, не обдумують своїх дій, не передбачають результату [16].

Воля у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризується недоліком ініціативи, невмінням керувати своїми діями, поступати відповідно зі скільки-небудь віддаленими цілями. Для них характерні несамостійність, невміння долати найменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам або діям, що поєднуються з вольовими порушеннями протилежного типу. Сюди відносяться несподівані прояви наполегливості і цілеспрямованості, вміння долати деякі труднощі, обдуманість поведінки, що виникають при прояві елементарного прагнення отримати задоволення, приховати проступок, домогтися задоволення егоїстичних інтересів. При звичайній млявості і безініціативності можна бачити нестримність, нездоланність окремих бажань. Діти часто не здатні відмовитись від чого-небудь безпосередньо бажаного заради більш важливого і привабливого, але далекого. Вони схильні до навіювань, некритично сприймають вказівки і поради оточуючих. Може проявлятись надзвичайна упертість, безглуздий опір розумним доводам. Ці контрасти волі – вираз незрілості особистості і недорозвинення духовних потреб [24].

Особливості потреб і розвитку інтелекту, що визначають незрілість особистості, проявляються у своєрідності емоційної сфери. Почуття дітей з порушеннями інтелекту недостатньо диференційовані. Діапазон почуттів невеликий, немає відтінків переживань. Емоції часто бувають неадекватними і непропорційними впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Виявляється великий вплив егоцентричних емоцій на оціночні судження -– прояв особистісної незрілості. Діти високо оцінюють лише тих, хто приємний, або те, що приносить задоволення. Слабкість інтелектуальної регуляції почуттів виявляється в тому, що такі діти не коригують своїх почуттів по ситуації, не можуть знайти задоволення будь-якої своєї потреби в іншу дію, що б заміщувала спочатку задумане [18].

На здатність до навчання, рухові здібності, фізичний розвиток у цілому і пристосування до фізичного навантаження величезний вплив справляє ступінь інтелектуального дефекту, вторинні порушення, супутні захворювання, особливо психічної та емоційно-вольової сфери дітей.

Психомоторне недорозвинення учнів з вадами інтелекту проявляється в уповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів, руховому неспокої і метушливості. Рухи бідні, незграбні, недостатньо плавні. Особливо погано сформовані тонкі і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка [13]. У дітей з інтелектуальними порушеннями моторна недостатність виявляється в 90–100 % випадків. Страждає точність і темп рухів, їх узгодженість. Діти незграбні, уповільнені, що перешкоджає формуванню механізму фізичних дій, школяр з великими труднощами приймає й утримує задану позу, диференціює свої зусилля, переключається на інший вид фізичних вправ. У деяких учнів рухове недорозвинення виявляється в низькій швидкості і силі рухових дій, млявості, в інших підвищена рухливість поєднується з безцільністю, присутністю зайвих рухів [8].

Відставання в розвитку фізичних якостей дітей цієї нозологічної групи, ступінь пристосування до фізичного навантаження залежать не тільки від тяжкості ураження ЦНС, а й є наслідком вимушеної гіпокінезії. Відсутність або обмеження рухової активності гальмує природний розвиток дитини, викликаючи ланцюг негативних реакцій організму. Гіпокінезія часто призводить до надмірної ваги, а іноді до ожиріння, що ще більше знижує рухову активність.

Специфічні особливості моторики обумовлені, перш за все, недоліками вищих рівнів регуляції. Це породжує низьку ефективність операційних процесів всіх видів діяльності і проявляється в несформованості тонких диференційованих рухів, низькою координацією складних рухових актів, поганій навченості рухам, відсталості сформованих навичок, недоліках доцільної побудови рухів, труднощах при виконанні або зміні рухів за словесною інструкцією [23].

Рівень розвитку фізичних якостей знаходиться в прямій залежності від інтелектуального дефекту. Так, у розвитку витривалості діти з вадами інтелекту поступаються здоровим одноліткам на 15–30 %. Приблизно такі ж дані отримані і в розвитку м’язової сили, хоча школярі з високим рівнем фізичного розвитку за силою часом не поступаються здоровим підліткам того ж віку. Помітне відставання відзначається у дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку швидкісних якостей, особливо в часі рухової реакції. Цей факт пояснюється запізненням становлення рухового аналізатора, розвиток якого закінчується до 15–16 років, тобто пізніше на 2–3 роки, ніж у здорових. Встановлено, що відставання швидкісних якостей становить 6–7 років, і аргументується це низькою рухливістю нервових процесів. У той же час зазначається, що діти з вадами інтелекту, які систематично займались фізичними вправами, у швидкісних якостях відстають від дітей масових шкіл того ж віку всього на 1–2 роки. Розвиток основних фізичних здібностей (сили, швидкості, витривалості) підпорядковується загальним закономірностям вікового розвитку, але у молодших школярів з вадами інтелекту темп їх розвитку нижчий і сенситивні періоди наступають пізніше на 2–3 роки [35].

Картина рухових порушень дітей з інтелектуальними вадами складна, мозаїчна і різноманітна. Часом її прояви виглядають парадоксально. При ураженні коркового, предметного рівня організації рухів, коли неможлива смислова організація рухового акту, оволодіння рухами повинне відбуватися з опорою на збережені церебральні рівні. Рух формується, в першу чергу, по наслідуванню. Надалі тренування ускладнюються. Як тільки рухи і дії починають автоматизуватись, у вправи включається вербальний супровід, той ж рух «обігрується» на більш високому церебральному рівні [2].

Таким чином, досліджуючи психічну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями, з’ясовано, що у них більше, ніж у їхніх здорових однолітків, виражені недоліки уваги: мала стабільність, труднощі розподілу уваги, уповільнене переключення. Також спостерігається порушення емоційно-вольової сфери. Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованості діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності. Дітей з вадами інтелекту характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. У них знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин з однолітками і дорослими. Всі зазначені особливості психічної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні).

При дослідженні фізичного розвитку дітей з вадами інтелекту з’ясовано, що, незважаючи на те, що інтелектуальні порушення – явище необоротне, це не означає, що вони не піддаються корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу при заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей, необхідних у життєдіяльності дитини. 80 % учнів з інтелектуальними порушеннями до закінчення школи за своїми фізичними, психометричними проявами незначно відрізняються від здорових однолітків. Науковці відзначають позитивну динаміку в розвитку дітей з цією патологією при правильно організованому педагогічному впливі, тобто аналіз особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту дає в руки лікарів, педагогів і реабілітологів нові можливості для вивчення, розуміння і відбору методів корекції психофізичної недостатності цієї категорії школярів.

* 1. **Можливості використання засобів фізичного виховання для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями**

Фізичне виховання є складовою частиною освітнього процесу, спрямованого на успішну соціалізацію учнів з інтелектуальними порушеннями. Для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, виділяються наступні завдання фізичного виховання: формувати готовність до збереження та зміцнення здоров’я, навички безпечного способу життя шляхом дотримання індивідуального режиму раціонального харчування і сну; формувати інтерес до занять фізичним вихованням і спортом, розвиваючи потребу в повсякденних заняттях фізичним вихованням і доступними видами спорту; удосконалювати і розвивати основні рухові якості: швидкісно-силові показники, витривалість, спритність, гнучкість; виховувати навички контролю за власним фізичним станом, самопочуттям, об’ємом фізичних навантажень, їх адекватним дозуванням; навчати основам доступних видів спорту (легка атлетика, гімнастика, стройова підготовка, спортивні та рухливі ігри), відповідним віковим і психофізичним характеристикам учнів; коригувати недоліки інтелектуальної діяльності та психічного і рухового розвитку; розвивати і вдосконалювати емоційну, вольову сфери і поведінку; виховувати духовно-моральні якості особистості [28].

Безпосередньо урок сприяє зміцненню і загартовуванню організму, розвитку рухових якостей молодших школярів з вадами інтелекту. Реалізація освітніх, виховних, лікувально-оздоровчих і корекційно-компенсаторних завдань вимагає вивчення і диференціації учнів за фізичними та інтелектуальними показниками. Зростаюча в процесі дорослішання і під впливом корекційно-розвивального навчання в учнів потреби в русі підвищує рухову активність, що, в свою чергу, викликає у дитини з інтелектуальними порушеннями зміни в розвитку. При цьому наголошується вдосконалення різних функціональних систем організму (серцево-судинної, дихальної, м’язової, ендокринної та ін.); розширюється діапазон доступних рухів, розвивається обсяг рухових якостей (умінь і навичок). Обмеження рухової активності таких дітей призводить до утворення деприваційних умов і надалі позначається на фізичному та психоемоційному стані, посиленні інтелектуального недорозвинення [51].

Збереглась думка про те, що діти з порушеннями інтелекту не можуть бути віднесені до основної медичної групи [32]. Навряд чи з подібним підходом можна погодитись, оскільки, порівнюючи рівень фізичного розвитку і підготовленості дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня (F70) у віці від 7 до 12 років, виділяють учнів, у яких були відсутні відхилення у фізичному та психоемоційному стані та стані здоров’я [45]. Показники виконання бігу на 30 м, стрибки в довжину з місця, метання в ціль, дані кистьової динамометрії у таких дітей відповідали середнім і вище середніх показників їхніх однолітків з нормативним інтелектуальним розвитком. За рівнем фізичного розвитку і рухової підготовленості серед учнів молодших класів з вадами інтелекту виділяють 6 умовних груп дітей: високий рівень фізичного розвитку і підготовленості – 12 %; оптимальний рівень, що характеризується гарним фізичним розвитком і підготовленістю – 27 %; рівень фізичного розвитку і підготовленості вище середнього – 25 % [61]. Саме цих учнів (64 %) можна віднести до основної медичної групи, оскільки у них відсутні відхилення в стані здоров’я, і вони повністю опановують вимоги робочої програми з фізичного виховання, беруть участь у різних спортивних змаганнях. Рівень середнього фізичного розвитку і підготовленості характерний для 19 % учнів; рівень фізичного розвитку і підготовленості нижче середнього – для 11 %; низький рівень фізичного розвитку та рухової підготовленості – 6 % контингенту [65]. Молодших школярів з середніми і нижчими за середні даними фізичного розвитку (30 %) можна віднести до підготовчої групи. Ці діти можуть оволодіти вимогами програми фізичного виховання за умови виключення окремих видів фізичних вправ (тривалий біг, багаторазові стрибки, виси, елементи акробатики). Ця група учнів має перебувати під постійним наглядом медичного працівника спеціальної школи в зв’язку з наявністю додаткових соматичних або психоневрологічних розладів. Ті діти, що навчаються з низьким рівнем фізичного розвитку і рухової підготовленості, в силу наявних відхилень у фізичному розвитку, порушень ОРА (кіфоз, лордоз, сколіоз, сплющена або плоска стопа), а також із супутніми соматичними захворюваннями сечостатевої, серцево-судинної систем і травного тракту, як правило, переважають швидше в загальноосвітніх школах, ніж у спеціальних школах-інтернатах. Ця група дітей від уроків фізичного виховання не звільняється. Вони беруть посильну участь в уроці, допомагають вчителю, спостерігають за заняттями своїх однокласників, виконують елементи побудов, пересувань. Основними для них будуть заняття з АФК, ЛФК, лікувально-реабілітаційної гімнастики [69].

Головним методом фізичного виховання в молодших класах для учнів з інтелектуальними порушеннями є фізичні вправи. Це усвідомлювані, неодноразово повторювані правильні дії, що впливають на різні системи, об’єднані в комплекси для формування рухів. Варіативність вправ на уроці фізичного виховання є одним із засобів подолання порушень фізичного розвитку, що сприяють збагаченню відчуттів, сприйняття, уявлень, що засноване на активних рухових діях довільного, осмисленого характеру, що дуже дієве в процесі навчання рухам. Фізичні вправи в молодших класах для таких учнів можуть бути представлені як: загальної (основні положення рук, тулуба, голови в поєднанні з рухами); корекційної спрямованості (подолання рухових, мовних, інтелектуальних порушень, урівноваження негативного психоемоційного стану); вправи з предметами і без предметів (для кистей рук, плечового пояса, формування правильної постави, на розвиток уваги, рухової пам’яті й ін.); ігрові (рухливі ігри (близькі до спортивних ігор); ігри з елементами метання; ігри з елементами стрибків; ігри з елементами бігу; імітаційні вправи), стройові (шикування, перешикування, виконання команд), спортивні (вправи на вибір: плавання, ритмічна гімнастика; метання; лазіння; стрибки; біг; ходьба) [55]. Організаційні форми, що розширюють рухову активність учнів, включають урочну, позаурочну і позашкільну діяльність [56]. Важливо використовувати додаткові заняття з ослабленими дітьми, масові фізкультурно-оздоровчі заняття.

У молодших класах уроки фізичного виховання проводяться по 3 години на тиждень. Залежно від реалізованих дидактичних завдань, виділяються наступні типи уроків: вступні, ознайомлення з новим матеріалом, уроки вдосконалення (повторення і закріплення), контрольно-залікові (підсумкові) і комбіновані (змішані).

Вступні уроки проводяться на початку навчального року або перед проходженням різних розділів програми. Основним змістом уроку є бесіда, загальне знайомство з новим матеріалом, що буде вивчатись, ознайомлення з деякими командами, стройовими вправами, правилами поведінки на уроці фізичного виховання. Дидактична мета такого уроку: формування позитивної мотивації в учнів до систематичних занять фізичними вправами, формування впевненості в учнів в їхніх можливостях при досягненні вимог освітньої програми. При використанні вступного уроку у початкових класах основним змістом виступає навчання елементам гімнастики: шикування, перешикування, ходьба по орієнтирах; вправи з гімнастичними палицями, м’ячами, ходьба по гімнастичній лаві, по лінії; лазіння по гімнастичній стінці. Головне на цих уроках – виявлення можливостей дітей, привчання долати захисні реакції, страх. На цьому типі уроку можна вводити рухливі ігри з елементами бігу, кидання, стрибків. Урок ознайомлення з новим матеріалом присвячений, головним чином, вивченню нового матеріалу. Дидактична задача цього типу уроків: ретельне і глибоке вивчення нового матеріалу, надання можливості учням в прояві особистих якостей [35].

Уроки вдосконалення (повторення і закріплення) проводяться лише в тому випадку, коли вчитель повністю впевнений, що рухове вміння сформоване і необхідно здійснювати автоматизацію досвіду, паралельно розвиваючи рухові здібності (можливості) управління рухом в часі, просторі, удосконалюючи координаційні можливості, розвиваючи силу, спритність, швидкість, витривалість, гнучкість. Такий урок дозволяє оцінювати не тільки процес виконання вправи, але ще і якість (майстерність) виконання. Доцільно здійснення фото- і відеозйомки рухів учнів з подальшим обговоренням та аналізом. Дидактичними завданнями цього типу уроку є: запам’ятовування вправи, автоматизація навички з подальшим відтворенням і вибором найбільш оптимального варіанту виконання; відпрацювання окремих елементів; виконання самих нескладних рухів, що входять у той чи інший елемент цілісної вправи [35].

Контрольно-заліковий урок (підсумковий) в молодших класах для учнів з порушеннями інтелекту проводиться лише за умови повного оволодіння дітьми розділом програми і при самостійному виконанні вправи, демонструючи при цьому гарний або середній результат, близький до умовних нормативних вимог. Дидактичним завданням подібних уроків є прищеплення школярам потреби в поліпшенні фізичних якостей, здатності до самовдосконалення [51].

Комбінований (змішаний) урок є найбільш поширеним і трудомістким у навчанні дітей з порушеннями інтелекту. Його складність полягає в тому, що кожна частина уроку повинна бути суворо регламентована у часі і за кількістю використання підготовчих і підвідних вправ. Дидактична мета такого уроку: повторення раніше вивчених рухів, ознайомлення учнів з новим матеріалом і створення умов для закріплення нового матеріалу, попередній контроль з оцінкою. Такий урок дозволяє виявити потенційні можливості у розвитку рухових якостей, ступінь сформованості рухових умінь і навичок [35].

Специфічними особливостями фізичного виховання учнів з інтелектуальними вадами є завдання навчального процесу: формування позитивної мотивації до навчального процесу; сприйняття; здатності концентрувати й утримувати увагу; нормалізація співвідношення збудження і гальмування нервових процесів; логічне й образне мислення; алгоритм виконання дії; достатній запас практичних вмінь і навиків тощо [61]. Засобамирозв’язання цих завдань є: побудова і перебудова рухових дій, ритмічні вправи, пластичні хвилеподібні рухи, вправи з предметами, сюжетні ігри, рухливі ігри та ін. [61].

Основна особливість фізичного виховання при інтелектуальних порушеннях – її доступність. Сприйняття розвивається адекватними впливами на всі сенсорні системи. Також при цій патології необхідно враховувати наявність мотивації до сприйняття; напрям мотивації учня від його власних інтересів до завдань заняття [20]. Методи, що використовуються на заняттях фізичним вихованням, наступні: формування мотивації; завдання нової дії в об’ємі попередньої; використання результату попередньої дії для реалізації наступної; застосування прийомів стимуляції; мовне відтворення учнем дії і його власні висновки [69].

Систематичний процес фізичного виховання у комплексному корекційному впливі дає можливість дитині з вадами інтелектуального розвитку стати повноправним членом суспільства, брати активну участь у шкільному житті, розвивати потенційні можливості та демонструвати свої природні здібності. Фізичне виховання має бути важливою частиною загальної системи навчання та виховання таких дітей [51]. В основі фізичного виховання учнів із вадами інтелекту лежать навчання окремим рухам, елементам дій, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, об’єднання цих елементів у свідому діяльність [5].

Специфіка проведення занять з фізичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями передбачає: постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; використання наочності; спостереження педагогом за внутрішнім станом дитини; моделювання ситуацій досягнення, позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання та виховання; підкреслення особистого успіху кожного, уникнення ситуацій змагання; підтримку дитини у важкій ситуації; врахування особистісного росту дитини відносно самої себе; створення ситуації успіху [5].

Таким чином, фізичне виховання – це важлива частина загальної системи навчання та виховання дітей із вадами інтелектуального розвитку, в основі якого лежать навчання окремим рухам, елементам дій, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, об’єднання цих елементів у свідому діяльність. Під час проведення занять з фізичного виховання дитину необхідно навчити відчувати рухи всіх видів, застосувати оптимальну кількість сенсорних подразників, що стимулюють відчуття дотику, рівноваги. Специфіка проведення занять з фізичного виховання дітей окресленої нозології передбачає постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; використання наочності; моделювання ситуацій досягнення, позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання та виховання тощо.

**Висновки до першого розділу**

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини, це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний і незворотний характер. Одна з першопричин виникнення інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей.

Інтелектуальний розвиток дитини визначається розвитком її відчуттів, сприйняття, уваги, пам’яті, мислення, мовлення, емоцій і вольових якостей, саме від розвитку цих психічних процесів залежить у подальшому формування особистості дитини й ефективність її навчання, виховання, адаптації та соціалізації.

Досліджуючи психічну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями, з’ясовано, що у них більше, ніж у їхніх здорових однолітків, виражені недоліки уваги: мала стабільність, труднощі розподілу уваги, уповільнене переключення. Також спостерігається порушення емоційно-вольової сфери. Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованості діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності. Дітей з вадами інтелекту характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. У них знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин з однолітками і дорослими. Всі зазначені особливості психічної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні).

При дослідженні фізичного розвитку дітей з вадами інтелекту з’ясовано, що, незважаючи на те, що інтелектуальні порушення – явище необоротне, це не означає, що вони не піддаються корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу при заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей, необхідних у життєдіяльності дитини. Науковці відзначають позитивну динаміку в розвитку дітей з цією патологією при правильно організованому педагогічному впливі, тобто аналіз особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту дає в руки лікарів, педагогів і реабілітологів нові можливості для вивчення, розуміння і відбору методів корекції психофізичної недостатності цієї категорії школярів.

Фізичне виховання – це важлива частина загальної системи навчання та виховання дітей із вадами інтелектуального розвитку, в основі якого лежать навчання окремим рухам, елементам дій, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, об’єднання цих елементів у свідому діяльність. Під час проведення занять з фізичного виховання дитину необхідно навчити відчувати рухи всіх видів, застосувати оптимальну кількість сенсорних подразників, що стимулюють відчуття дотику, рівноваги. Специфіка проведення занять з фізичного виховання дітей окресленої нозології передбачає постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; використання наочності; моделювання ситуацій досягнення, позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання та виховання тощо.

Отже, аналіз спеціальної літератури з досліджуваної проблеми дозволив з’ясувати основні можливості побудови методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку і визначити засоби корекційно-реабілітаційного впливу.

**РОЗДІЛ 2**

**МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**2.1. Методи дослідження**

Відповідно до мети роботи та для розв’язання поставлених у роботі завдань використані наступні методи дослідження: теоретичні; педагогічні методи; методи визначення функціонального стану; методи визначення фізичної підготовленості; методи визначення психоемоційного стану; методи математичної статистики.

**2.1.1. Теоретичні методи.** Аналітичний огляд спеціальної літератури з досліджуваної проблеми дозволив вивчити прямі та непрямі дані з теми роботи з метою виявлення передумов постановки проблеми. Особлива увага приділялась висвітленню питань про можливості використання засобів фізичного виховання для корекції фізичного та психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями (на прикладі рухливих ігор).

На основі аналізу джерел вітчизняних і зарубіжних учених визначені спрямованість, завдання, актуальність і основні напрями розв’язання поставленої проблеми. Вивчені 72 джерела спеціальної літератури.

**2.1.2. Педагогічні методи.** Педагогічні методи дослідження передбачали чітку постановку цілей і завдань, визначення конкретного об’єкту, використання способів реєстрування процесів і явищ, що досліджуються, планомірність, що дозволяють бачити нинішній процес у динаміці, фіксувати його фази, етапи, що дало можливість одержувати об’єктивну інформацію про об’єкт спостереження. Ці методи використовувались у комплексі з іншими, оскільки вони не забезпечували всебічної характеристики об’єкту. Педагогічні методи дослідження включали: педагогічне спостереження за динамікою фізичного та психоемоційного стану дітей з інтелектуальними порушеннями; педагогічне тестування фізичного та психоемоційного стану дітей цього контингенту та педагогічне дослідження, під час якого досліджувався вплив засобів фізичного виховання на динаміку фізичного та психоемоційного стану учнів з вадами інтелекту.

У педагогічному дослідженні вивчався навчально-виховний процес, створені експериментальна та контрольна групи. В експериментальній групі забезпечувались спеціально створені умови, діти контрольної групи займались у звичайних, загальноприйнятих, традиційних умовах. Різниця у результатах, одержаних наприкінці дослідження, свідчить про ступінь рішення проблеми.

Педагогічний експеримент проводився у вигляді констатувального дослідження, що здійснювався з метою одержання вихідної інформації про фізичний і психоемоційний стан учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями. Формувальний експеримент проводився з метою визначення ефективності корекційного впливу розробленої методики на динаміку фізичного та психоемоційного стану дітей цієї нозологічної групи.

**2.1.3. Методи визначення функціонального стану.** Для оцінювання функціонального дітей з інтелектуальними порушеннями можна використовувати функціональні показники і проби.

Проба Штанге– довільна затримка дихання під час вдиху – полягає в тому, що обстежуваний у положенні стоячи робить кілька глибоких дихальних циклів і після повного вдиху, закривши рот, затиснувши ніс спеціальним затискачем, затримує дихання [30]. За допомогою секундоміра відмічається час із моменту зупинки дихання і до його відновлення.

Проба Генчі– довільна затримка дихання під час видиху: обстежуваний після кількох дихальних циклів робить повний видих, закриває рот і затискає ніс. За допомогою секундоміра відмічається час із моменту зупинки дихання і до його відновлення.

Функціональний стан серцево-судинної системи дітей – це не тільки головний показник здоров’я. Він відіграє важливу роль в адаптації організму до фізичних навантажень і є одним з основних показників функціональних можливостей організму [60]. Визначення АТ і ЧСС дозволяє здійснити моніторинг за реакцією серцево-судинної системи на навантаження.

Артеріальний тиск (систолічний і діастолічний) і частота серцевих скорочень вимірювались електронним тонометром традиційним способом.

**2.1.4. Методи визначення фізичної підготовленості.** До показників фізичної підготовленості були віднесені такі основні фізичні якості, як сила, швидкість, гнучкість і витривалість. Визначення рівня фізичної підготовленості учнів із вадами інтелекту проводилось на основі надійних об’єктивних тестів у стандартних умовах як для експериментальної, так і для контрольної груп. Загальна структура тестування фізичної підготовленості включала у себе: максимальну силу (кистьова динамометрія, стрибок у довжину з місця); силову витривалість (вис на перекладині, піднімання тулуба з в.п. лежачи); швидкісні якості (човниковий біг); гнучкість (нахили тулуба з в.п. сидячи вперед із одночасним витягуванням рук уперед). Тестування проводились за загальноприйнятими методиками.

**2.1.5. Методи визначення психоемоційного стану.** Із методів вивчення психоемоційного стану застосовувались методи психодіагностичного обстеження, в яких використовувались методики ДАМ (дерево – автопортрет – місцевість) [15] (додаток А).

Результати аналізу літератури дозволили визначити показники психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелектуального розвитку, а саме: невротичність, депресивність, реактивну агресивність, спонтанну агресивність, емоційну лабільність, особистісну тривожність, внутрішній дискомфорт. Для визначення зони актуального розвитку дітей або вихідного рівня психоемоційної сфери використовувалась психодіагностична тестова батарея ДАМ, оскільки вона спрямована на дослідження внутрішнього стану індивіда й, у першу чергу, його психоемоційного стану. Тест включає 10 шкал, із яких 8 – основні: невротичність, депресивність, реактивна агресивність, спонтанна агресивність, емоційна лабільність, особистісна тривожність, внутрішній дискомфорт, аутичність і 2 – додаткові: екстраверсія – інтроверсія, мужність-жіночність. Для розв’язання завдань дослідження вибрано 7 основних (крім аутичності) шкал. Вибір цього тесту обумовлений також тим, що він легкий у застосуванні не лише у стаціонарних, а й у польових умовах.

**2.1.6. Методи математичної статистики.** Дані, отримані в процесі попереднього та основного дослідження, були піддані математичній обробці на персональному комп’ютері в програмі «STATISTICA 5.0». Розраховувались: середня арифметична (****); стандартне відхилення (σ). Порівняльна оцінка результатів проводилася за критерієм t-Стьюдента. Достовірність відмінностей показників вважали суттєвою при рівнях значимості p≤0,05, що визнається надійним у педагогічних дослідженнях. У тих випадках, коли дані були представлені в балах, використовувались непараметричні методи перевірки статистичних даних.

**2.2. Організація дослідження**

Експериментальною базою дослідження стала Лубенська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат Полтавської обласної ради. Учасниками дослідження стали учні молодших класів з легким (F70) і помірним (F71) ступенем інтелектуальних порушень, які були поділені на дві групи: експериментальну (n=6) та контрольну (n=6).

Діти експериментальної групи отримували фізичне навантаження за спеціально розробленою методикою, на основі теорії навчання руховим діям, із урахуванням принципів дидактики та за методиками фізичного виховання; діти контрольної групи одержували фізичне навантаження на заняттях фізичною культурою в школі-інтернаті. Кількість занять була однакова, тривалість дослідження також.

Дослідження проводилося в чотири етапи.

*Перший етап* передбачав роботу зі спеціальною літературою, конкретизацію змісту проблеми, формулювання завдань дослідження. У процесі цього етапу відбувалось визначення загального напряму дослідження; визначення мети, об’єкту, предмету і завдань дослідження, виявлення загальних відхилень у функціональному, фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, підбір методик дослідження.

На *другому етапі* дослідження була теоретично обґрунтована необхідність конкретизації змісту методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Були відібрані найбільш адекватні засоби рухової активності, що дозволяють у більш короткі терміни оптимізувати показники функціонального, фізичного та психоемоційного стану досліджуваних, поліпшити їхнє здоров’я.

На *третьому* *етапі* здійснювалась перевірка ефективності розробленої методики з метою корекції фізичного та психоемоційного стані стану дітей з порушеннями інтелекту. В процесі паралельного формувального педагогічного експерименту були отримані дані, що характеризують динаміку досліджуваних показників обох груп.

На *четвертому етапі* проводилась обробка експериментальних даних і перевірка ефективності розробленої методики шляхом порівняння вихідних і кінцевих результатів функціонального, фізичного та психоемоційного стану дітей експериментальної групи; формувались висновки про ефективність застосування запропонованої методики; оформлювалась дипломна робота.

**РОЗДІЛ 3**

**МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

* 1. **Обґрунтування методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями**

Молодший шкільний вік – відповідальний етап у забезпеченні належного підґрунтя формування здорової, гармонійно розвиненої особистості; а рухливі ігри вчені [51] визначають універсальними засобами всебічного розвитку дітей.

Рухлива гра – особливий вид діяльності, що виникає у відповідь на соціальну потребу підготовки підростаючого покоління до життя. В сучасних умовах виховання рухливі ігри покликані розв’язувати проблеми важливого соціального значення. Подальший розвиток суспільства обумовлює виникнення нових завдань, вирішення яких залежить від соціальної активності кожного його члена.

Молодший шкільний вік – відповідальна і вагома ланка в системі безперервного виховання, що сприяє становленню і розвитку особистості, формуванню здорового способу життя. Це здійснюється в сім’ї, дитячих закладах, школі у спілкуванні з навколишнім середовищем і має на меті забезпечення фізичного і психоемоційного здоров’я дітей, їхнього повноцінного розвитку, готовності до засвоєння шкільної програми, набуття і забезпечення життєвого та соціального досвіду [23]. Разом із тим, у цей період проходить інтенсивний розвиток організму. Потреба в рухах, підвищення рухової активності є найбільш важливою біологічною особливістю дитячого організму у молодшому шкільному віці.

У зв’язку з різким зниженням рухової активності дитини зростає роль систематичних занять рухливими іграми. Особливе значення рухливих ігор полягає в тому, що вони широко доступні. Рухливі ігри, незважаючи на величезну різноманітність, пов’язані з етнічними та іншими особливостями, так чи інакше відображають такі загальні [характерні](http://ua-referat.com/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80) риси, притаманні цій формі діяльності, як взаємодія з навколишнім середовищем і пізнання реальної дійсності. Цілеспрямованість і доцільність поведінки при досягненні наміченої мети, пов’язаної з раптово виникаючими та постійно мінливими умовами, потребою широкого вибору дій, вимагають прояву творчих [здібностей](http://ua-referat.com/%D0%97%D0%B4%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96), активності, ініціативи. Така широта використання можливостей, що виражається у самостійності і відносній свободі дій, поєднаних із виконанням добровільно прийнятих або встановлених умовностей при підпорядкуванні особистих інтересів загальним, пов’язана з яскравим проявом емоцій. Все це [характеризує](http://ua-referat.com/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80) рухливу гру як багатоплановий, комплексний за впливом, [педагогічний](http://ua-referat.com/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D0%BA%D0%B0) засіб виховання. Комплексність виражається у формуванні рухових навичок, розвитку і вдосконаленні життєво важливих фізичних, розумових і морально-вольових якостей. Однак така різностороння дія не перешкоджає виборчій спрямованості у використанні рухливих ігор [3].

Рухливі ігри мають оздоровче, виховне та освітнє значення і легко доступні. Доведено [27], що вони покращують фізичний і психоемоційний стан дітей, позитивно впливають на нервову систему і зміцнюють здоров’я. Крім цього, це дуже емоційне спортивне заняття, що може створювати дозоване фізичне навантаження на дитину, що необхідно обов’язково враховувати при організації занять та ігор. Майже в кожній грі присутні біг, стрибки, метання, вправи на рівновагу і т.д. В іграх виховуються основні фізичні якості дитини, такі як сила, швидкість, витривалість і удосконалюються найрізноманітніші рухові вміння і навички. Різноманітні рухи і дії дітей під час гри при вмілому керівництві ними ефективно впливають на діяльність серцево-судинної і дихальної систем, сприяють зміцненню нервової системи, рухового апарату, поліпшенню загального обміну речовин, підвищенню діяльності всіх органів і систем організму тощо. За допомогою рухливих ігор забезпечується всебічний [розвиток дитини](http://ua-referat.com/%D0%A4%D1%96%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA_%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B8), тому саме ці аспекти зумовили їх вибір у методиці фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

В основу експериментального підходу були покладені основні принципи корекції фізичного та психоемоційного стану дітей із вадами інтелектуального розвитку. З урахуванням цих особливостей були визначені завдання (оздоровчі, навчальні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні і спеціальні) та засоби їх реалізації на заняттях фізичним вихованням для дітей цього контингенту, що були методично обґрунтовані стосовно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

На основі теоретичних позицій експерименту, документальних даних, результатів констатувального етапу в розробленій методиці реалізовувались такі загальнодидактичні та спеціальні принципи: загальнодидактичні: збереження та зміцнення соматичного та психоневрологічного здоров’я, загартування організму; активізація функцій дихальної системи; покращення функцій опорно-рухового апарату; попередження, оволодіння основними руховими навиками та вміннями; спеціальні: уточнення та збагачення словника дітей, розвиток артикуляційного апарату; розвиток уваги, рухової пам’яті, мислення; розвиток дрібної та загальної моторики; розвиток статичної координації рухів; виховання соціально-моральної поведінки та особистісних компонентів пізнавальної діяльності.

Зміст методики був сформований на основі напрямів корекційної роботи: основний напрям роботи був спрямований на розвиток необхідних рухових вмінь і навичок в основних рухах; загальнорозвивальний напрям був спрямований на підвищення рівня фізичного та психоемоційного стану дітей; коригувальний напрям був спрямований на результативність корекції порушень фізичного та психоемоційного стану дітей, а також поліпшення фізичних якостей.

Заняття за розробленою методикою проводились 3 рази на тиждень згідно розкладу навчальних занять у спеціальній школі. Урок складався, крім рухливих ігор, із ЗРВ, дихальних і релаксаційних вправ, що мали місце у структурі уроку з фізичного виховання.

На основі літературних даних [47] розроблена модифікована класифікація рухливих ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка враховує напрям рухових дій, завдання, що вирішуються, сюжетність, сезонність, вікові особливості, організацію тощо. Розроблена методика рухливих ігор складалась із мети, завдань, критеріїв їх відбору, модифікованої класифікації, оцінювання фізичного та психоемоційного станів, визначення ефективності розробленої методики.

Всі ігри, що використовувались під час проведення експерименту, були розподілені на 7 категорій, залежно від тематичних і психоемоційних завдань, що вони вирішували. Проведення ігор у кожній категорії здійснювалось етапами на підставі знань про особливості фізичного та психоемоційного стану дітей.

Перший етап – постановка проблемної ситуації у вигляді завдання дітям і пояснення правил гри. Другий етап – робота з завданням, діти пробують грати, але у них не виходить або виходить частково. На цьому етапі вони активно використовують свій попередній руховий досвід. Третій етап – учні набули певних навичок у проведенні визначеної гри, засвоїли правила, усвідомили, що їм необхідно грати, закріпили вивчений матеріал і мають бажання розпочати ігрову діяльність. Не грають тільки ті діти, психічний стан яких не адекватний у конкретний час проведення гри і вимагає медичної допомоги. Четвертий етап – педагог визначає, які зміни (позитивні або негативні) настрою, стану здоров’я, поведінки, фізичного стану виникли у дітей після проведення запропонованої гри, і тоді приймає рішення, про повторення попередньої гри або пропозицію дітям про нову ігрову діяльність.

Були встановлені умови успішного проведення рухливих ігор для молодших школярів з відхиленнями інтелектуального розвитку у всіх категоріях: доступність гри, цікавий і легкий сюжет, поетапне навчання, індивідуальний підхід, використання доступного інвентарю та обладнання, рівень підготовки та педагогічної майстерності викладача, знання особливостей психофізичного стану учнів.

Під час розучування ігор, їх повторень, звертали увагу на емоційний стан дітей із вадами інтелекту, створювали відповідну мотивацію ігрової діяльності, ігрових епізодів із використанням реальних випадків життя, а це, у свою чергу, сприяло розвитку їхніх уявлень. Неповторна специфіка рухливої гри полягала ще в тому, що в ній воля та самостійність дітей поєднувались із суворим дотриманням правил. Таке добровільне дотримання правил досягалось тоді, коли вони не нав’язувались, а випливали зі змісту гри, її завдань і їх виконання складало головну її привабливість. Взаємовідносини і взаємодія дітей у грі, виконання ігрових дій являли собою особливу форму практичного ознайомлення та проникнення дитини з інтелектуальними порушеннями у світ соціальних відносин. Ці ігри сприяли розвитку моральності дитини, розкривали перед нею взаємовідносини у процесі суспільної діяльності та моральних норм, що лежали в основі цих стосунків. При використанні цих ігор простежувалось, що діти з інтелектуальними порушеннями активніше пізнають навколишній світ, без особливих труднощів можуть навчитись розрізняти предмети, у них виховувалась зосередженість, увага, наполегливість, розвивались пізнавальні здатності.

Таким чином, в умовах сучасної спеціальної освіти у зв’язку з різким зниженням рухової активності дитини зростає роль систематичних занять рухливими іграми. Вони мають оздоровче, виховне та освітнє значення і легко доступні, вони покращують фізичний і психоемоційний стан дітей, позитивно впливають на нервову систему і зміцнюють здоров’я. Крім цього, це дуже емоційне спортивне заняття, що може створювати дозоване фізичне навантаження на дитину, що необхідно обов’язково враховувати при організації занять та ігор.

В основу експериментального підходу до визначення змісту процесу занять були покладені основні принципи корекції фізичного та психоемоційного стану дітей із вадами інтелектуального розвитку. З урахуванням цих особливостей були визначені завдання (оздоровчі, навчальні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні і спеціальні) та засоби їх реалізації на заняттях фізичним вихованням для дітей цього контингенту, що були методично обґрунтовані стосовно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

На основі літературних даних розроблена модифікована класифікація рухливих ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка враховує напрям рухових дій, завдання, що вирішуються, сюжетність, сезонність, вікові особливості, організацію тощо. Всі ігри, що використовувались під час проведення експерименту, були розподілені на 7 категорій, залежно від тематичних і психоемоційних завдань, що вони вирішували. Розроблена методика рухливих ігор складалася з мети, завдань, критеріїв їх відбору, модифікованої класифікації, оцінювання фізичного та психоемоційного станів, визначення ефективності розробленої методики.

Проведення ігор у кожній категорії здійснювалось етапами на підставі знань про особливості фізичного та психоемоційного стану дітей.

Були встановлені умови успішного проведення рухливих ігор для молодших школярів з відхиленнями інтелектуального розвитку у всіх категоріях: доступність гри, цікавий і легкий сюжет, поетапне навчання, індивідуальний підхід, використання доступного інвентарю та обладнання, рівень підготовки та педагогічної майстерності викладача, знання особливостей психофізичного стану учнів.

* 1. **Ефективність методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями**

**Динаміка функціональних показників дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.** З метою оцінювання змін функціонального стану було проведене повторне дослідження дітей обох груп, яке виявило, що спеціальний ефект застосування рухливих ігор у розробленій методиці пов’язаний із підвищенням функціональних можливостей серцево-судинної системи, що виражений в оптимізації роботи серця у стані спокою та підвищенні резервних можливостей апарату кровообігу при м’язовій діяльності. Також доведено, що один із важливих ефектів – зниження частоти серцевих скорочень у спокої – це прояв економізації серцевої діяльності та більш низької потреби міокарда у кисні.

Динаміка функціональних показників дітей експериментальної та контрольної груп наведена у таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

**Динаміка функціональних показників дітей експериментальної та контрольної груп у процесі дослідження (±σ)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | АТсист, мм рт. ст. | 110,0±4,9 | 112,0±4,3 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 113,0±5,1 | 111,0±5,9 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | АТдіаст, мм рт. ст. | 64,0±2,6 | 63,0±2,3 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 63,0±2,7 | 64,0±3,4 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | ЧСС, уд/хв | 96,0±5,1 | 89,0±2,4 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 97,0±4,2 | 93,0±5,3 | >0,05 |

При повторному тестуванні показників функціонального стану у дітей експериментальної групи виявлений достовірний приріст результатів порівняно з дітьми контрольної і відмінності спостерігаються в усіх показниках. Різниця у значеннях ЧСС дітей експериментальної групи на кінець дослідження становить 7 уд/хв (вихідні результати: 96,0±5,1 уд/хв, кінцеві: 89,0±2,4 уд/хв), показники тиску (систолічного (вихідні результати: 110,0±4,9 мм рт. ст., кінцеві: 112,0±4,3 мм рт. ст.), діастолічного (вихідні результати: 64,0±2,6 мм рт. ст., кінцеві: 63,0±2,3 мм рт. ст.)) лишились майже на вихідному рівні. У дітей контрольної групи також виявлена різниця у показниках ЧСС – 4 уд/хв (вихідні результати: 97,0±4,2 уд/хв, кінцеві: 93,0±5,3 уд/хв); результати вимірювання систолічного тиску (вихідні результати: 113,0±5,1 мм рт. ст., кінцеві: 111,0±5,9 мм рт. ст.) та діастолічного (вихідні результати: 63,0±2,7 мм рт. ст., кінцеві: 64,0± 3,4 мм рт. ст.) як і у дітей експериментальної групи лишились незмінними.

Різниця між показниками дітей обох груп на кінець дослідження склала 4 уд/хв у показниках ЧСС (експериментальна група: 89,0±2,4 уд/хв, контрольна: 93,0±5,3 уд/хв), у показниках систолічного артеріального тиску (експериментальна група: 112,0±4,3 мм рт. ст., контрольна: 111,0± 5,9 мм рт. ст.) та систолічного артеріального тиску (експериментальна група: 63,0±2,3 мм рт. ст., контрольна: 64,0±3,4 мм рт. ст.) несуттєва та статистично не достовірна.

Динаміка показників функціонального стану на кінець дослідження у дітей експериментальної групи не співпадає з динамікою цих показників контрольної. У дітей експериментальної групи показники приросту показників послідовно та стабільно поліпшувались протягом дослідження та всі одержані значення відповідали віковим нормам. Позитивне поліпшення показників функціонального стану формувалось на початковому етапі занять рухливими іграми та закріплювалось протягом дослідження, що пояснюється особливостями методики проведення запропонованих занять для дітей експериментальної групи.

Динаміка показників функціональних проб у кінці дослідження виявила достовірну різницю результатів дітей експериментальної групи, на відміну від контрольної, що наведені у таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Динаміка функціональних проб дітей експериментальної та контрольної груп у процесі дослідження (±σ)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | Проба Штанге, с | 28,1±8,6 | 38,2±4,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 29,5±4,7 | 34,4±3,5 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Проба Генчі, с | 14,4±1,8 | 18,1±1,6 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 13,7±2,5 | 15,1±2,4 | >0,05 |

Протягом дослідження результати функціональних проб дітей обох груп змінились. У дітей експериментальної групи, порівняно з початком дослідження, показники проби Штанге покращились на 10,1 с (вихідні результати: 28,1±8,6 с, кінцеві: 38,2±4,2 с), показники проби Генчі – на 3,7 с (вихідні результати: 14,4±1,8 с, кінцеві: 18,1±1,6 с). У дітей контрольної групи кінцеві результати також змінились, але різниця між вихідними та кінцевими результатами менша, ніж у дітей експериментальної: проба Штанге – на 4,9 с (вихідні результати: 29,5±4,7 с, кінцеві: 34,4±3,5 с), проба Генчі – на 1,4 с (вихідні результати: 13,7±2,5 с, кінцеві: 15,1±2,4 с).

Різниця між показниками дітей обох груп на кінець дослідження склала: 3,8 с у показниках проби Штанге (експериментальна група: 38,2± 4,2 с, контрольна: 34,4±2,5 с), 3 с у показниках проби Генчі (експериментальна група: 18,1±1,6 с, контрольна: 15,1±2,4 с). Аналіз динаміки основних значень функціональних проб виявив статистично достовірну різницю (р<0,05) між обома групами дітей.

Таким чином, аналіз наведених даних дозволив зробити висновок, що діти експериментальної групи випереджають за визначеними показниками дітей контрольної, а виявлена різниця основних значень має статистичну достовірність (р<0,05), тобто у кінці педагогічного експерименту у результаті використання розробленої методики виявлений достовірний приріст показників функціонального стану дітей експериментальної групи.

**Динаміка показників фізичної підготовленості дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.** Власне дослідження щодо визначення рівня фізичної підготовленості дітей показало, що успіх оволодіння рухами дітьми цієї категорії у багатьох випадках залежить від цілеспрямовано побудованої системи фізичних вправ і правильно організованої корекційної роботи. Реалізація організаційних засад із використання засобів рухливих ігор у розробленій методиці позитивно вплинула на розвиток основних показників фізичних функцій дітей з інтелектуальними порушеннями, що доведено позитивними зрушеннями у їхній фізичній підготовленості.

Рівень розвитку фізичної підготовленості дітей обох груп визначався за програмними тестами. Оцінювання швидкісних якостей проводилось на основі результатів тесту човникового бігу, м’язова сила рук – кистьовою динамометрією, вибухова сила ніг оцінювалась за результатами стрибка у довжину з місця, силова витривалість – висом на перекладині та підніманням тулуба з в.п. лежачи; гнучкість визначалась нахилами тулуба з в.п. сидячи вперед із одночасним витягуванням рук уперед.

Результати фізичної підготовленості на кінець дослідження дітей з інтелектуальними порушеннями наведені у таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Динаміка показників фізичної підготовленості дітей експериментальної та контрольної груп у процесі дослідження (±σ)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | Човниковий біг 4х9 м, с | 14,6±1,2 | 12,1±0,9 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 16,8±1,8 | 14,6±1,1 | <0,05 |

*Продовження таблиці 3.3*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | Динамометрія правої руки, кг | 9,2±2,0 | 10,7±1,6 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 8,9±1,9 | 10,1±1,2 | <0,05 |
| ЕГ (n=6) | Динамометрія лівої руки, кг | 8,4±1,7 | 10,7±1,5 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 8,2±2,0 | 9,8±2,1 | <0,05 |
| ЕГ (n=6) | Стрибок у довжину з місця, см | 109,0±8,5 | 116,2±8,1 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 108,3±8,3 | 113,0±7,9 | <0,05 |
| ЕГ (n=6) | Вис на зігнутих руках, с | 17,1±4,1 | 20,8±4,4 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 17,0±3,9 | 19,6±4,2 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Піднімання тулуба в сід, разів | 36,0±11,2 | 47,0±8,7 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 34,0±11,4 | 40,0±7,2 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Нахил тулуба з в.п. сидячи вперед із одночасним витягуванням рук, см | 3,7±1,8 | 7,1±1,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 4,5±1,7 | 5,1±2,2 | >0,05 |

Аналіз показників фізичної підготовленості дітей експериментальної групи виявив, що одержані результати дітей мають розбіжності: протягом педагогічного експерименту індивідуальні результати кожного тесту послідовно поліпшувались як у дітей експериментальної групи, так і у дітей контрольної, але дисперсія результатів суттєвіша у дітей експериментальної групи.

За тестом човникового бігу спостерігалась динаміка зменшення показників і різниця між першим і другим дослідженням склала 2,5 с (вихідні результати: 14,6±1,2 с, кінцеві: 12,1±1,8 с). Спостереження за швидкістю дітей довело, що здатність до її прояву у дітей наближується до норми. Результати динамометрії обох рук дітей експериментальної групи змінились у межах вікової норми на 2,3 кг (вихідні результати: 9,2±2,0 і 8,4±1,7 кг, кінцеві: 10,7±1,6 і 10,7±1,5 кг). За результатами стрибка у довжину з місця середні показники покращились на 7,2 см (вихідні результати: 109,0±8,5 см, кінцеві: 116,2±8,1 см). При аналізі результатів вису на перекладині дітей експериментальної групи виявлена різниця у 3,7 с (вихідні результати: 17,1± 4,1 с, кінцеві: 20,8±4,4 с) у бік збільшення. Результат нормативу піднімання тулуба збільшився на 11 разів (вихідні результати: 36,0±11,2 разів, кінцеві: 47,0±8,7 разів); різниця між вихідними та кінцевими результатами гнучкості склала 3,4 см (вихідні результати: 3,7±1,8 см, кінцеві: 7,1±1,2 см).

Аналіз показників фізичної підготовленості дітей контрольної групи виявив також позитивні відмінності у кінцевих результатах, хоча їх дисперсія менша порівняно з дітьми основної. Результат човникового бігу зменшився на 2,2 с (вихідні результати: 16,8±1,8 с, кінцеві: 14,6±1,1 с). У дітей контрольної групи показники динамометрії збільшились на 1,2 і 1,6 кг відповідно (вихідні результати: 8,9±1,9 і 8,2±2,0 кг, кінцеві: 10,1±1,2 і 9,8± 2,1 кг); середній результат стрибка у довжину з місця покращився на 4,7 см (вихідні результати: 108,3±8,3 см, кінцеві: 113,0±7,9 см). У дітей контрольної групи показники вису на зігнутих руках збільшились на 2,6 с (вихідні результати: 17,0±3,9 с, кінцеві: 19,6±4,2 с); середній результат піднімання тулуба у сід змінився на 6 разів (вихідні результати: 34,0±11,4 разів, кінцеві: 40,0±7,2 разів) у бік збільшення; різниця між вихідними та кінцевими результатами гнучкості склала 0,6 см (вихідні результати: 4,5±1,7 см, кінцеві: 5,1±2,2 см).

У цілому, всі кінцеві результати фізичної підготовленості як експериментальної, так і контрольної груп дітей з інтелектуальними порушеннями позитивно змінились, але краща динаміка показників виявлена у дітей експериментальної групи. В експериментальній групі максимально покращились показники стрибка у довжину, піднімання тулуба у сід і гнучкості. У дітей контрольної групи виявлене максимальне збільшення показників піднімання тулуба у сід, вису на зігнутих руках.

Таким чином, можна зробити висновок, що під впливом фізичних навантажень динаміка показників була позитивною та мала характерну тенденцію до поліпшення результатів дітей експериментальної групи, а різниця одержаних результатів за всіма показниками суттєвіша у них же, що вказує на ефективність використання рухливих ігор у розробленій методиці. Методика фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями за рахунок оптимального підбору вправ, інтенсивності занять, урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з вадами інтелекту забезпечила найкращу динаміку розвитку фізичних якостей порівняно з результатами дітей контрольної групи. Одержані дані свідчать про ефективність використання рухливих ігор у методиці, а також про покращення фізичної підготовленості дітей, що є одним із головних чинників, що сприяють розвиткові їхньої фізичної функції.

**Динаміка показників психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.** Результати проведеного дослідження дали можливість узагальнити накопичені дані одержаного матеріалу про позитивний вплив систематичних занять рухливими іграми на психоемоційний стан дітей з вадами інтелектуального розвитку. Згідно з одержаними даними, спостерігався позитивний взаємозв’язок між фізичними навантаженнями та психічним здоров’ям дітей. Повторна психодіагностика на завершальному етапі педагогічного експерименту виявила значні позитивні зрушення практично за всіма показниками психоемоційного стану.

Результати психоемоційного стану на кінець дослідження дітей з інтелектуальними порушеннями наведені у таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4*

**Динаміка показників психоемоційного стану дітей експериментальної та контрольної груп у процесі дослідження (****±σ)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | Показники невротичності, бали | 2,2±0,5 | 1,6±0,3 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,2±0,5 | 1,6±0,4 | >0,05 |

*Продовження таблиці 3.4*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | Показник | До дослідження | Після дослідження | р |
| ЕГ (n=6) | Показники депресивності, бали | 1,9±0,4 | 1,4±0,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,1±0,4 | 1,6±0,4 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Показники реактивної агресивності, бали | 2,2±0,3 | 1,6±0,3 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,3±0,4 | 1,8±0,3 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Показники спонтанної агресивності, бали | 2,1±0,3 | 1,5±0,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,1±0,3 | 1,7±0,3 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Показники емоційної лабільності, бали | 2,1±0,3 | 1,4±0,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,1±0,3 | 1,5±0,3 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Показники особистісної тривожності, бали | 2,2±0,3 | 1,5±0,2 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,2±0,4 | 1,6±0,3 | >0,05 |
| ЕГ (n=6) | Показники внутрішнього дискомфорту, бали | 2,4±0,3 | 1,8±0,4 | <0,05 |
| КГ (n=6) | 2,4±0,4 | 1,8±0,3 | >0,05 |

У цілому, за методикою ДАМ виявлено, що психоемоційний стан дітей експериментальної групи відповідає середньому рівню, ближчому до низького (1,5±0,2 бала), а у дітей контрольної групи майже в усіх випадках – середньому рівню, ближчому до високого (1,7±0,3 бала).

Аналізуючи одержані дані за психоемоційними станами дітей з інтелектуальними порушеннями виявлено, що під впливом фізичних навантажень (розроблена методика фізичного виховання з використанням рухливих ігор) позитивно змінились всі досліджувані показники психоемоційного стану досліджуваних дітей. Одержані дані свідчать про ефективність використання рухливих ігор у запропонованій методиці, а також психоемоційної сфери дітей.

Узагальнюючи результати дослідження психоемоційного стану дітей з вадами інтелекту, можна зробити висновок, що під впливом фізичних навантажень позитивно змінились усі показники психоемоційного стану дітей як експериментальної (р<0,05), так і контрольної (р>0,05) груп. Достовірність розбіжностей у динаміці психоемоційних показників підтверджується результатами парного t-тесту Стьюдента. Одержані дані свідчать про ефективність використання розробленої методики, що виявлено у покращенні психоемоційного стану дітей цієї нозології.

**Висновки до третього розділу**

В умовах сучасної спеціальної освіти у зв’язку з різким зниженням рухової активності дитини зростає роль систематичних занять рухливими іграми. Вони мають оздоровче, виховне та освітнє значення і легко доступні, вони покращують фізичний і психоемоційний стан дітей, позитивно впливають на нервову систему і зміцнюють здоров’я. Крім цього, це дуже емоційне спортивне заняття, що може створювати дозоване фізичне навантаження на дитину, що необхідно обов’язково враховувати при організації занять та ігор.

В основу експериментального підходу до визначення змісту процесу занять були покладені основні принципи корекції фізичного та психоемоційного стану дітей із вадами інтелектуального розвитку. З урахуванням цих особливостей були визначені завдання (оздоровчі, навчальні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні і спеціальні) та засоби їх реалізації на заняттях фізичним вихованням для дітей цього контингенту, що були методично обґрунтовані стосовно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

На основі літературних даних розроблена модифікована класифікація рухливих ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка враховує напрям рухових дій, завдання, що вирішуються, сюжетність, сезонність, вікові особливості, організацію тощо. Всі ігри, що використовувались під час проведення експерименту, були розподілені на 7 категорій, залежно від тематичних і психоемоційних завдань, що вони вирішували. Розроблена методика рухливих ігор складалася з мети, завдань, критеріїв їх відбору, модифікованої класифікації, оцінювання фізичного та психоемоційного станів, визначення ефективності розробленої методики. Проведення ігор у кожній категорії здійснювалось етапами на підставі знань про особливості фізичного та психоемоційного стану дітей.

Після впровадження розробленої методики були досягнуті певні результати, які ми визначали шляхом зіставлення досліджуваних показників у дітей до експерименту і після нього. Для цього використовувався комплекс методик, що був застосований під час констатувального етапу дослідження з метою забезпечення об’єктивної оцінки результатів формувального етапу експерименту і можливості відстеження їх динаміки.

Аналізуючи кінцеві результати фізичних і психоемоційних показників дітей з інтелектуальними порушеннями встановлено, що впровадження методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор позитивно вплинуло на фізичний, функціональний і психоемоційний стан дітей з вадами інтелекту. Одержані результати підтверджують думку вчених [48, 59] про те, що позитивний розвиток емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними вадами сприяє покращенню їхнього фізичного та психоемоційного стану. Застосування апробованих засобів і методів виявило високу ефективність розробленої методики, довело позитивний вплив на фізичний і психоемоційний стан досліджуваного контингенту та сприяло поліпшенню здоров’я дітей: значно поліпшились результати фізичної підготовленості; прискорились строки засвоєння нових фізичних вправ; підвищився рівень фізичного стану учнів тощо.

Результати педагогічного експерименту свідчать про певні зрушення як у контрольній, так і в експериментальній групах, але в останній виявлені значно кращі результати, ніж у контрольній.

**РОЗДІЛ 4**

**УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Інтелектуальні порушення – досить складна особливість перебігу розвитку дитини, це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний і незворотний характер. Одна з першопричин виникнення інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Інтелектуальний розвиток дитини визначається розвитком її відчуттів, сприйняття, уваги, пам’яті, мислення, мовлення, емоцій і вольових якостей, саме від розвитку цих психічних процесів залежить у подальшому формування особистості дитини й ефективність її навчання, виховання, адаптації та соціалізації.

Досліджуючи психічну сферу дітей з інтелектуальними порушеннями, з’ясовано, що у них більше, ніж у їхніх здорових однолітків, виражені недоліки уваги: мала стабільність, труднощі розподілу уваги, уповільнене переключення. Також спостерігається порушення емоційно-вольової сфери. Відзначається несформованість навичок навчальної діяльності, недорозвинення цілеспрямованості діяльності, а також труднощі у самостійному плануванні власної діяльності. Дітей з вадами інтелекту характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. У них знижена активність всієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють формування правильних відносин з однолітками і дорослими. Всі зазначені особливості психічної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями носять стійкий характер, оскільки вони є результатом органічних уражень на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, під час пологів, постнатальні).

При дослідженні фізичного розвитку дітей з вадами інтелекту з’ясовано, що, незважаючи на те, що інтелектуальні порушення – явище необоротне, це не означає, що вони не піддаються корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу при заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими вміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей, необхідних у життєдіяльності дитини. Науковці відзначають позитивну динаміку в розвитку дітей з цією патологією при правильно організованому педагогічному впливі, тобто аналіз особливостей психофізичного розвитку дітей з порушеннями інтелекту дає в руки лікарів, педагогів і реабілітологів нові можливості для вивчення, розуміння і відбору методів корекції психофізичної недостатності цієї категорії школярів.

Фізичне виховання – це важлива частина загальної системи навчання та виховання дітей із вадами інтелектуального розвитку, в основі якого лежать навчання окремим рухам, елементам дій, доведення їх до варіативного автоматичного виконання, об’єднання цих елементів у свідому діяльність. Під час проведення занять з фізичного виховання дитину необхідно навчити відчувати рухи всіх видів, застосувати оптимальну кількість сенсорних подразників, що стимулюють відчуття дотику, рівноваги. Специфіка проведення занять з фізичного виховання дітей окресленої нозології передбачає постійний пошук індивідуальних підходів до дитини та диференційований підбір завдань; комбінований та ігровий характер занять; систематичне формування наслідувальної діяльності; розвиток довільної уваги; використання наочності; моделювання ситуацій досягнення, позитивний емоційний настрій дітей на заняттях; формування постійної потреби у набутих уміннях та навичках; ігрові, нетрадиційні форми навчання та виховання тощо.

Отже, аналіз спеціальної літератури з досліджуваної проблеми дозволив з’ясувати основні можливості побудови методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з урахуванням особливостей їхнього психофізичного розвитку і визначити засоби корекційно-реабілітаційного впливу.

В умовах сучасної спеціальної освіти у зв’язку з різким зниженням рухової активності дитини зростає роль систематичних занять рухливими іграми. Вони мають оздоровче, виховне та освітнє значення і легко доступні, вони покращують фізичний і психоемоційний стан дітей, позитивно впливають на нервову систему і зміцнюють здоров’я. Крім цього, це дуже емоційне спортивне заняття, що може створювати дозоване фізичне навантаження на дитину, що необхідно обов’язково враховувати при організації занять та ігор.

В основу експериментального підходу до визначення змісту процесу занять були покладені основні принципи корекції фізичного та психоемоційного стану дітей із вадами інтелектуального розвитку. З урахуванням цих особливостей були визначені завдання (оздоровчі, навчальні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні і спеціальні) та засоби їх реалізації на заняттях фізичним вихованням для дітей цього контингенту, що були методично обґрунтовані стосовно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

На основі літературних даних розроблена модифікована класифікація рухливих ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями, яка враховує напрям рухових дій, завдання, що вирішуються, сюжетність, сезонність, вікові особливості, організацію тощо. Всі ігри, що використовувались під час проведення експерименту, були розподілені на 7 категорій, залежно від тематичних і психоемоційних завдань, що вони вирішували. Розроблена методика рухливих ігор складалася з мети, завдань, критеріїв їх відбору, модифікованої класифікації, оцінювання фізичного та психоемоційного станів, визначення ефективності розробленої методики. Проведення ігор у кожній категорії здійснювалось етапами на підставі знань про особливості фізичного та психоемоційного стану дітей.

Після впровадження розробленої методики були досягнуті певні результати, які ми визначали шляхом зіставлення досліджуваних показників у дітей до експерименту і після нього. Для цього використовувався комплекс методик, що був застосований під час констатувального етапу дослідження з метою забезпечення об’єктивної оцінки результатів формувального етапу експерименту і можливості відстеження їх динаміки.

Аналізуючи кінцеві результати фізичних і психоемоційних показників дітей з інтелектуальними порушеннями встановлено, що впровадження методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор позитивно вплинуло на фізичний, функціональний і психоемоційний стани дітей із вадами інтелекту. Застосування апробованих засобів і методів виявило високу ефективність розробленої методики, довело позитивний вплив на фізичний і психоемоційний стани досліджуваного контингенту та сприяло поліпшенню здоров’я дітей: значно поліпшились результати фізичної підготовленості; прискорились строки засвоєння нових фізичних вправ; підвищився рівень психофізичного стану учнів тощо.

Результати педагогічного експерименту свідчать про певні зрушення як у контрольній, так і в експериментальній групах, але в останній виявлені значно кращі результати, ніж у контрольній.

Дані, отримані після впровадження методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями свідчать про достовірне покращення показників їхнього стану здоров’я, фізичного та психоемоційного станів, що доводить ефективність підібраних засобів у запропонованій методиці.

**ВИСНОВКИ**

1. Вивчення стану проблеми корекції функціонального, фізичного та психоемоційного стану дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту підтвердило значний інтерес дослідників і фахівців-практиків до пошуку шляхів покращення їхнього стану здоров’я з використанням різних засобів фізичного виховання на підставі врахування їхніх специфічних особливостей і можливостей. Однак аналіз літературних джерел дозволив з’ясувати, що наукових досліджень, присвячених цій проблемі, в науково-методичній літературі майже не виявлено. Це доводить необхідність пошуку ефективних засобів, спрямованих на попередження, подолання чи відновлення порушених функцій і систем організму та корекцію вторинних недоліків у дітей з інтелектуальними порушеннями.

2. Існує незначне відставання дітей з цією патологією відносно норми за показниками фізичного, функціонального та психоемоційного стану. Показники фізичної підготовленості дітей з вадами інтелекту відповідають досить високому рівню, що дає підставу зробити припущення, що інтелектуальні порушення не завжди ведуть до обмеження фізичної активності дітей. Основні значення фізичної підготовленості обстежених дітей не мають статистично значущої різниці між показниками.

3. На підставі узагальнення результатів констатувального етапу дослідження були поставлені загальні та корекційні завдання, відповідно до яких підібрані засоби фізичного виховання, а саме рухливі ігри та розроблена методика фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. В основу експериментального підходу до визначення змісту процесу занять були покладені основні принципи корекції фізичного та психоемоційного стану дітей із вадами інтелектуального розвитку. З урахуванням цих особливостей були визначені завдання (оздоровчі, навчальні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні і спеціальні) та засоби їх реалізації на заняттях фізичним вихованням для дітей цього контингенту, що були методично обґрунтовані стосовно кожної частини заняття (підготовчої, основної, заключної). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у фізичному та психоемоційному стані дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелекту.

4. Після впровадження розробленої методики були досягнуті певні результати, які ми визначали шляхом зіставлення досліджуваних показників у дітей до експерименту і після нього. Для цього використовувався комплекс методик, що був застосований під час констатувального етапу дослідження з метою забезпечення об’єктивної оцінки результатів формувального етапу експерименту і можливості відстеження їх динаміки.

Аналізуючи кінцеві результати фізичних і психоемоційних показників дітей з інтелектуальними порушеннями встановлено, що впровадження методики фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями з використанням рухливих ігор позитивно вплинуло на фізичний, функціональний і психоемоційний стани дітей із вадами інтелекту. Застосування апробованих засобів і методів виявило високу ефективність розробленої методики, довело позитивний вплив на фізичний і психоемоційний стани досліджуваного контингенту та сприяло поліпшенню здоров’я дітей: значно поліпшились результати фізичної підготовленості; прискорились строки засвоєння нових фізичних вправ; підвищився рівень фізичного стану учнів тощо.

Результати педагогічного експерименту свідчать про певні зрушення як у контрольній, так і в експериментальній групах, але в останній виявлені значно кращі результати, ніж у контрольній.

Дані, отримані після впровадження розробленої методики, свідчать про достовірне покращення показників стану здоров’я, фізичного та психоемоційного станів дітей із вадами інтелекту, що доводить ефективність підібраних засобів у запропонованій методиці фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Амасьянц Р. А. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / Р. А. Амасьянц. – М., 2019. – 320 c.
2. Андрощук Н. Рухливі ігри у фізичному вихованні школярів / Н. Андрощук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. – 144 с.
3. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: психодиагностические таблицы, психодиагностические методики, коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромича. – К., 2017. – 45 с.
4. Апанасенко Г. Л. Медична валеологія / Г. Л. Апанасенко, Л. О. Попова. – К.: Здоров’я, 2008. – С. 29.
5. Аулик И. В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте / И. В. Аулик. – М.: Медицина, 2019. – 159 с.
6. Ашанин В. С. Теоретичні основи побудови оцінки фізичного розвитку і стану фізичного здоров’я обстежуваного контингенту / В. С. Ашанин, В. А. Друзь, Є. А. Задорожна, С. С. Пятисоцька, А. Н. Литвиненко // Слобожанський науково-спортивний вісник: науково-практичний журнал. – Х., ХДАФК, 2015. – № 2. – С. 131–137.
7. Бабич Н. Л. Психофізіологічне обґрунтування можливості корекції порушень емоційно-вольової сфери осіб із вадами розумового розвитку в процесі спортивної діяльності / Н. Л. Бабич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)), 2016. – № 3 (2). – С. 20–23.
8. Бастун Н. Діти із затримкою емоційно-вольового розвитку / Н. Бастун // Дефектологія. – 2017. – № 3. – С. 37–41.
9. Безматерных Л. З. Диагностическая эффективность методов количественной оценки индивидуального здоровья / Л. З. Безматерных, В. П. Куликов // Физиология человека. – 2018. – Т. 24. – № 3. – С. 79–85.
10. Блеч Г.  О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма, методичні рекомендації та дидактичний матеріал з формування уявлень про навколишнє середовище) / Г. О. Блеч. – К.: 2012. – 96 с.
11. Боднар І. Р. Фізичне виховання дітей з низьким рівнем фізичної підготовки (24.00.02) : Автореф. дис. ... канд. наук, з фіз. вих. і спорту / І. Р. Боднар. – Луцьк, 2000. – 19 с.
12. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина // Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: «Феникс», 2014. – С. 168–169.
13. Булич Е. Г. Здоров’я людини: біологічна основа життєдіяльності та рухова активність в її стимуляції / Е. Г. Булич, І. В. Муравйов. – К.: Олімпійська література, 2003. – 424 с.
14. Вайнер Э. Н. Валеология : учеб. для вузов / Э. Н. Вайнер. – 4-е изд., испр. – М.: Флинта, 2006. – 416 с.
15. Висковатова Т. П. Проблема генеза, диагностики и психолого-педагогической коррекции задержки психического развития у детей (на примере неблагоприятного влияния природных и антропогенных факторов): Дис. … д-ра психол. наук: 19.00.08 / Т. П. Висковатова. – К., 1997. – 382 с.
16. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2013. – С. 65–67.
17. Власова Т. А. Отбор детей во вспомогательную школу / Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. – М.: Просвещение, 2013. – 176 с.
18. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М., 1967. – С. 178–183.
19. Войтенко В. П. Здоровье здоровых. Введение в санологию / В. П. Войтенко. – К.: Здоров’я, 2019. – 246 с.
20. Волков В. К. Сучасні і традиційні оздоровчі системи / В. К. Волков // Теорія і практика фізичної культури, 2016. – № 12. – С. 24–27.
21. Волкова С. С. Физическое развитие школьников с отклонениями в состоянии здоровья. Пособие для учителей / С. С. Волкова. – Владимир, 2010. – С. 54.
22. Воробей Т. В. Рухливі ігри та забави / Т. В. Воробей. – Івано-Франківськ, 2012. – 183 с.
23. Воропаев А. М. Особенности методики физического воспитания детей дошкольного возраста, имеющих недостаточный уровень школьной зрелости : Автореф. дис. …канд. пед. наук / А. М. Воропаев. – М., 2010. – 25 с.
24. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3: проблемы развития психики. – С 246–255.
25. Гладченко І. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з ігрової діяльності, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / І. В. Гладченко. – К.: 2012. – 110 с.
26. Горская И. Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья / И. Ю. Горская, Л. А. Суянгулова. – Омск: СибГАФК, 2010. – 212 с.
27. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 2014. – С. 61.
28. Дитяча розвага: українські народні пісні, забави та ігри. – К.: Музична Україна, 2013. – 104 с.
29. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / Укл. Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К.: ІЗМН, 2017. – С. 46–48.
30. Дмитриев В. С. Основные положения концепции физкультурно-оздоровительной реабилитации детей с отклонениями в развитии / В. С. Дмитриев // Физическая культура, 2017. – № 3. – С. 15–17.
31. Долбишева Н. Фізичне здоров’я, компоненти і критерії оцінки / Н. Долбишева // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць в галузі фізичної культури та спорту. – Львів: ЛДІФК, 2001. – Випуск 5. – Т. ІІ. – С. 21–24.
32. Дробинская А. О. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология, 2016. – № 5. – С. 22–28.
33. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал, 2018. – № 2. – С. 61–70.
34. Дубровинская Н. В. Нейрофизиологические механизмы внимания / Н. В. Дубровинская. – М., 2015. – 144 с.
35. Душанин С. А. Программы и критерии диагностики реализуемости потенциальных аэробных возможностей как одного из факторов внутренней структуры физической работоспособности в норме и патологии / С. А. Душанин // Медицинские проблемы физической культуры. – К., 2016. – Вып. 10. – С. 47–53.
36. Евтушенко И. В. Особенности организации физического воспитания младших школьников с умственной отсталостью / И. В. Евтушенко, В. М. Мозговой // Современные проблемы науки и образования, 2018. – № 4. – URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=27828 (дата звернення: 26.04.2020).
37. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. – М., 2013. – С. 34–36.
38. Зависимость динамики физической работоспособности от ее исходного уровня и мощности выполняемой работы / К. Ю. Ажицкий с соавт. // Теор. и практ. физ. культ., 2018. – № 2. – С. 14–16.
39. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. [Электронный ресурс] /Сара Ньюмен ; пер. с англ. Н. Л. Холмогоровой. – 7-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf : 242 с.). – М.: Теревинф, 2015.
40. Каданцева Г. А. Взаимосвязь познавательной и двигательной активности детей шести лет / Г. А. Каданцева // Теория и практика физической культуры, 2013. – № 11–12. – С. 40–41.
41. Каменщикова Г. А. Методика оздоровления в процессе физического воспитания младших школьников с нормальным и замедленным психическим развитием: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Г. А. Каменщикова. – Челябинск, 2018. – С. 17–19 с.
42. Карпман В. Л. Тестирование в спортивной медицине / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. – М.: ФиС, 1988. – 208 с.
43. Касаткина Г. М. Влияние физических упражнений разной направленности на развитие движений и психики детей 3–7 лет : Автореф. дис… канд. пед. наук / Г. М. Касаткина. – М., 2012. – С. 23–24 с.
44. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: 3-е испр. и доп.. изд. А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – Ташкент: Укитувич, 2018. – С. 202 с.
45. Клименко В. В. Психологія спорту : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. В. Клименко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
46. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков / В. В. Ковалев. – К., 2015. – 286 с.
47. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности) / М. М. Кольцова. – М.: Педагогика, 2013. – 79 с.
48. Коробейников И. А. Психологический эксперимент в дифференциальной диагностике нарушений психического развития у детей / И. А. Коробейников, В. И. Лубовский // Дефектология, 2016. – № 6. – С. 8–10.
49. Кругляк О. Рухливі ігри та естафети в школі. Посібник для вчителя / О. Кругляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 80 с.
50. Кругляк О. Я. Від гри – до здоров’я нації. Рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури. Методичний посібник / О. Я. Кругляк, Н. П. Кругляк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. – 80 с.
51. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків та молоді [навч. посіб] / Т. Ю. Круцевич, М. І. Воробйов, Г. В. Безверхня. – К.: Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.
52. Кузнецова Л. И. Средства и методы физического воспитания в физкультурных занятиях с учащимися младших классов с отклонениями умственного развития / Л. И. Кузнецова // Матеріали X Міжнародної науково-методичної конференції «Фізичне виховання в контексті сучасної освіти». – К.: НАУ, 2015. – С. 70–72.
53. Курцевич Т. Ю. Теория и методика физического воспитания / Т. Ю. Курцевич. – К., 2003. – 392 с.
54. Лабскир В. М. Психофізична культура / В. М. Лабскир. – К. – Х., 2018. – 96 с.
55. Марчик В. П. Влияние аэробных нагрузок на уровень здоровья человека / В. П. Марчик //Матер. І Междунар. науч. конф. «Фізич. культ. та здоров’я нації». – Вінниця: УАННП, 2006. – С. 55–56.
56. Медицинская реабилитация : учеб. для студ. и врачей / под общ. ред. В. Н. Сокрута, Н. И. Яблучанского. – Краматорск: Каштан, 2015. – 575 с.
57. Нифонтова Л. Н. О субъективной оценке двигательного режима в связи с занятиями физической культурой / Л. Н. Нифонтова // Матер. науч.-практ. конф. – Северодонецк, 2016. – С. 128–129.
58. Пирогова Е. А. Влияние физических упражнений на работоспособность и здоровье человека / Е. А. Пирогова, Л. Я. Иващенко, Н. П. Страпко. – К.: Здоров’я, 2016. – 152 с.
59. Пірогова О. О. Вплив фізичних вправ на працездатність і здоров’я людини / О. О. Пірогова, Л. Я. Іващенко, Н. П. Страпко. – К.: Здоров’я, 2006. – 152 с.
60. Пірогова О. О. Раціональні параметри фізичних навантажень в оздоровчому тренуванні / О. О. Пірогова // Матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми оздоровчої фізкультури та валеології в навчальних закладах України». – Кіровоград, 2015. – С. 5–6.
61. Приступа Є. Українські народні рухливі ігри, розваги та забави: методологія, теорія і практика / Є. Приступа, О. Слімаковський, М. Лукянченко. – Дрогобич: ТзОВ «Вимір», 2019. – 449 с.
62. Сергієнко Л. П. Спортивна метрологія. Теорія і практичні аспекти : підручник / Л. П. Сергієнко. – К.: КНТ, 2010. – 776 с.
63. Сермеев Б. В. Пути повышения эффективности физического воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. В. Сермеев // Дефектология, 1990. – № 4. – С. 7–14.
64. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини : Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
65. Сонькин В. Д. Энергетика оздоровительных упражнений / В. Д. Сонькин // Теор. и практ. физ. культ. – 2015. – № 2. – С. 23–25.
66. Твердохліб Ж. О. Рухливі ігри для сучасної школи : методичні матеріали / Ж. О. Твердохліб, Л. І. Погребенник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 62 с.
67. Трикоз С. В. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку : навчально-методичне видання / С. В. Трикоз, Г. О. Блеч. – Х.: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с. – (Інклюзивне навчання).
68. Трикоз С. В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма із сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.  В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с.
69. Усова А. П. Роль гри у вихованні дітей : метод. реком. / А. П. Усова. – К., 2016. – 96 с.
70. Хитрюк В. В. Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития [Текст] : практикум для студентов учреждений высш. образования / В. В. Хитрюк. – Барановичи: РИО БарГУ, 2017. – 223 с.
71. Чеботарьова О.  В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з трудового виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / О.  В. Чеботарьова. – К: Poligrand, 2012. – 110 с.
72. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание : [учеб. пособие] / Р. В. Чудная. − К.: Наукова думка, 2000. – 359 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Рисуночний тест дам (дерево–автопортрет–місцевість)**

Рисуночні методики є одними з найбільш поширених серед проективних тестів. Проективна методика «Рисуночний тест ДАМ» нами вибраний, оскільки він спрямований на дослідження внутрішнього стану дитини і насамперед її емоційного стану. Тест включає 9 шкал: невротичність, депресивність, реактивну агресивність, спонтанну агресивність, екстраверсію – інтроверсію, емоційну лабільність, мужність – жіночність, особистісну тривожність, внутрішній дискомфорт. Вибір даного тесту обумовлений також і тим, що він зручний у використанні не лише у стаціонарних, але й у польових умовах. Досліджуваному пропонують три аркуші стандартного паперу А 4 та набір кольорових олівців, що включає 8 основних кольорів, визначених М. Люшером: синій, зелений, червоний, жовтий, фіолетовий, коричневий, чорний, сірий. Використовуючи кольорові олівці, досліджуваний на одному аркуші малює дерево, на другому – автопортрет, на третьому – місцевість. Рисунки оброблені згідно з ключем. Відповідно до цього ключа, низькому рівню прояву емоційного стану, що вивчається, у кількісному відношенні відповідають умовні бали від 0 до 1,00; середньому – від 1,01 до 2,00; високому – від 2,01 до 3,00 та вище (в сумі за всіма трьома рисунками як максимальну кількість дитина могла отримати не більше 6 балів).

**НЕВРОТИЧНІСТЬ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Зелений і коричневий кольори, гостра крона при закругленості боків крони.

***Автопортрет.*** Синій і жовтий кольори; руки злегка розведені знизу; коричневий і синій кольори; руки вниз.

***Місцевість.*** Різкі лінії; майже не визначений контур.

**Середній**

***Дерево.*** Жовтий і зелений кольори, коричневий і зелений: коричневого більше 50 %; різкі лінії з овалом.

***Автопортрет.*** Коричневий і зелений кольори; руки вниз під кутом 45° від тулуба.

***Місцевість.*** Багатокольоровість, драбина або доріжка до зачинених дверей, яскраво виражена неохайність разом із різкістю.

**Високий**

***Дерево.*** Лише коричневий колір, різкі лінії; відсутність закруглень, хвойні дерева; сірий + зелений кольори; переважно сірий колір; зелений + сірий кольори в різних співвідношеннях.

***Автопортрет.*** Коричневий + синій кольори; руки суворо в сторони та трохи вгору; тільки коричневий чи сірий кольори; коричневий + сірий, коричневий + червоний кольори, переважно коричневий; жовтий + червоний кольори; тільки зелений колір; тільки синій колір.

***Місцевість.*** Червоний + синій кольори; різкі лінії, відсутність закругленостей; зачинені вікна; багато слабо окреслених вікон; синій + червоний при перевазі синього; тільки синій колір; багато дерев із гострим листям; пеньки, паркани; синій + жовтий кольори.

**ДЕПРЕСИВНІСТЬ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Зелений і коричневий кольори (зеленого 50 % і більше).

***Автопортрет.*** Коричневий + синій кольори; руки внизу.

***Місцевість.*** Будинок без даху; слабкий контур малюнка.

**Середній**

***Дерево.*** Сірий + жовтий кольори, коричневий + зелений; тільки коричневий «їжачок».

***Автопортрет.*** Сірий + жовтий кольори; сірий + зелений кольори; сірий + чорний кольори.

***Місцевість.*** Одне вікно, хаос ліній; чорний + червоний кольори.

**Високий**

***Дерево.*** Чорний + сірий кольори (більше 50 %); чорний + сірий кольори; пеньок, пеньки.

***Автопортрет.*** Коричневий + жовтий кольори; тільки синій колір, одне обличчя чорним або сірим кольором, або більше 50 % цих кольорів; коричневий колір (більше 50 %); пасивно опущені руки; враження безвільності фігури.

***Місцевість.*** Зачинені вікна та двері, антена; міст, одинокий предмет на відкритому просторі; синій + жовтий чи зелений, сірий кольори.

**РЕАКТИВНА АГРЕСИВНІСТЬ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Жовтий + зелений кольори.

***Автопортрет.*** Одна рука вгору або вбік, плечі широкі (невідповідність дійсності); руки вниз, кулаки; збільшення реальних розмірів фігури до 50 %; тільки зелений колір.

***Місцевість.*** Різкі хаотичні лінії; перевага темних кольорів (більше 50 %); острівці червоного та сірого кольорів.

**Середній**

***Дерево.*** Коричневий + зелений кольори, коричневий + зелений + сірий кольори.

***Автопортрет.*** Обидві руки вгору або в сторони при вузьких плечах; пальці нарізно; довгі руки вниз при широких плечах; невідповідність фігури або частин тіла на 50 %.

***Місцевість.*** Сірий, жовтий, синій, сірий, зелений по одному чи разом; червоний + сірий крізь увесь малюнок.

**Високий**

***Дерево.*** Червоний + зелений кольори; тільки коричневий; тільки червоний; сторонні предмети; чорний «їжачок».

***Автопортрет.*** Червоний + чорний; обидві руки вгору при широких плечах; руки вниз, можуть бути в кулаках; фігура велика, повна невідповідність оригіналу; косички або «хвостики» в сторони.

***Місцевість.*** Жовтий + синій; червоний + сірий; коричневий + червоний; коричневий + сірий крізь увесь малюнок, тварини.

**СПОНТАННА АГРЕСИВНІСТЬ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Сірий + зелений кольори, зелений.

***Автопортрет.*** Обидві руки вгору при розширених плечах; обличчя зеленим + коричневим; червоний + сірий.

***Місцевість.*** Предмети малих розмірів; контур слабо визначений; червоний + зелений кольори.

**Середній**

***Дерево.*** Сірий + червоний кольори; тільки коричневий.

***Автопортрет.*** Одна рука вгору при розширених плечах; обличчя зеленим + коричневим; червоний + сірий.

***Місцевість.*** Сірий + зелений, синій + сірий, жовтий + сірий.

**Високий**

***Дерево.*** Червоний + зелений кольори; дерево–«їжачок», гострі гілки; сучки, гостра крона.

***Автопортрет.*** Обидві руки вгору при розширених плечах; одне обличчя; фігура коричневим (більше 50 %), тільки коричневим; одне обличчя жовтим + червоним + сірим.

***Місцевість.*** Різкі обірвані лінії; чітко означені предмети малих розмірів; сірий + чорний; тільки коричневий; перевага червоного.

**ЕКСТРАВЕРСІЯ – ІНТРОВЕРСІЯ**

**+** –

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Маленьке дерево: вгорі аркуша, внизу аркуша: –, ближче до гори: +, ближче до низу: –.

***Автопортрет.*** Одна голова: велика: +, маленька: –; голова при великій фігурі: велика: +, маленька: –; голова при маленькій фігурі: велика: +, маленька: –.

***Місцевість.*** Великий будинок, багато вікон, чіткий контур: +; маленький будинок без даху, вікна означені, контур слабкий: –; середній будинок, багатоповерховий будинок без даху: контур сильний: +, контур слабкий: –; чіткі прямі лінії: – , овальні, м’які лінії: +.

**Середній**

***Дерево.*** Дерево на весь аркуш зі слабим контуром: широке, овальне, закруглене: +; гостра крона, дерево та паркан: –.

***Автопортрет.*** Одна голова зі щільно стиснутими губами: велика: +, маленька: –; широка грудна клітка, розставлені ноги, широке обличчя, одна рука в сторону: +, на обличчі окуляри: –; фігура спиною: –.

***Місцевість.*** Будинок будь-який: 50 % відчинених вікон: +, зачинених: –; драбина: до відчинених дверей: +, до зачинених: –; дорога або річка (контур чіткий): +, слабкий: –.

**Високий**

***Дерево.*** Дерево на весь аркуш сильним контуром: широке, овальне, закруглене: +; гостре, листя звужене до низу: –; хвойне дерево, «їжачок», розташоване збоку аркуша: –; гілки, листя опущене: –.

***Автопортрет.*** Широка грудна клітка, обличчя, розставлені ноги, обидві руки в сторони, подібність посмішки: +; вузька грудна клітка, обличчя, ноги майже разом, руки за спиною, в кишенях: –; руки вгору, пальці в сторони: +; в кулак: –; одна голова, очі відкриті, анфас, погляд прямо: +.

***Місцевість.*** Відчинені вікна, труба, дим з неї, відчинені вікна, світло у вікнах, кольорові штори: +; немає входу у будинок: –; обмежений простір, кути, одинокий предмет у пейзажі: –; вид зверху: +; будинок збоку: –.

**ЕМОЦІЙНА ЛАБІЛЬНІСТЬ**

*РІВНІ:*

***Дерево Автопортрет Місцевість***

**Низький 0 0 0**

**Середній 1 1 1**

**Високий 2 2 2**

Бал визначається при збігу або розходженні кольорів за методикою Люшера та використаних у малюнках. Рівень: 0 – 1 бал; середній рівень: 2 – 3 бали;, високий: більше 3.

**МУЖНІСТЬ - ЖІНОЧНІСТЬ**

**+** –

(сексуальні відхилення)

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Коричневий + зелений; маленьке дерево, намальоване розмашисто, ніби не відриваючи руки.

***Автопортрет.*** Фігура кремезна, плечі широкі, голова велика; риси обличчя великі.

***Місцевість.*** Коричневий + зелений, дорога або доріжка слабо окреслені.

**Середній**

***Дерево.*** Коричневий + жовтий; слабо виражений; розмашисто намальований контур дерева.

***Автопортрет.*** Фігура на весь аркуш, контур слабкий, розмір на 50 % більший від реального.

***Місцевість.*** Коричневий + жовтий, дорога чітка.

**Високий**

***Дерево.*** Коричневий + сірий, чітко виражений, розмашисто намальований контур дерева; коричневий + чорний.

***Автопортрет.*** Фігура або голова на весь аркуш, чіткий контур, розмір великий, повна невідповідність оригіналу.

***Місцевість.*** Коричневий + сірий (чорний), дорога, автомобілі.

**ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Одна гілка вниз, інші вгору або закруглені.

***Автопортрет.*** Коричневий + червоний; одне обличчя контуром.

***Місцевість.*** Зелений + коричневий; контур будинку чи інших предметів.

**Середній**

***Дерево.*** Сучки, трава біля дерева, квіти; квіти на дереві; домінування темних кольорів.

***Автопортрет.*** Коричневий + зелений; синій + зелений; синій + жовтий; зелений + синій (зеленого не більше 50 %); тільки зелений, контур обличчя, фігури, пальці вгору.

***Місцевість.*** Домінування зелених і синіх кольорів; будинок із великою кількістю вікон; квіти на вікні; сонце, дощ, хмари (або).

**Високий**

***Дерево.*** Гостра крона; коріння; хвойні дерева, папороть, гілки різко вгору чи низько опущені; гусінь, птахи на деревах; тільки червоний колір.

***Автопортрет.*** Коричневий + синій + жовтий; контур обличчя, рука вгору; фігура спиною; одне обличчя зеленим, сірим або коричневим кольором; фігура сірим кольором; окуляри захисні; коричневий + червоний.

***Місцевість.*** Сірий + червоний; коричневий + синій; сірий + синій чи жовтий; хмари, сонце, дощ (два компоненти); тільки сірий колір; тільки коричневий або їх перевага; тільки червоний чи зелений; гусінь, тварини.

**ВНУТРІШНІЙ ДИСКОМФОРТ**

*РІВНІ:*

**Низький**

***Дерево.*** Зелений + чорний (сірий); перевага темних кольорів (більше 50 %); контур коріння.

***Автопортрет.*** Маленький за розмірами в темних тонах (чорний, сірий, коричневий або їх сполучення з іншим кольором).

***Місцевість.*** Збідненість кольорів.

**Середній**

***Дерево.*** Гострі форми дерева, гілки (крона) вниз, домінування темних кольорів; зелений + коричневий + сірий кольори; маленьке коріння.

***Автопортрет.*** Однокольоровість; обличчя одним кольором; хмари, сонце чи дощ.

***Місцевість.*** Різкі лінії; квіти типу кактуса; хмари, сонце, дощ (або); синій + зелений + червоний.

**Високий**

***Дерево.*** Сірий (чорний) більше 50 %; велике коріння; майже невидимий контур із зайвими деталями (птахи, квіти, гусінь та ін.).

***Автопортрет.*** Сірий + зелений; перевага сірого + зеленого; хмари + сонце + дощ; тільки коричневий; чорний + червоний.

***Місцевість.*** Хмари + сонце + дощ; перевага темних кольорів; тільки коричневий; коричневий + сірий.

**Додаток Б**

**Орієнтовний комплекс рухливих ігор для дітей з інтелектуальними порушеннями**

1. «Виконуй команду».

Дітей розташовують у залі чи на майданчику. Керівник стоїть на відстані 4–5 м і, наказуючи виконувати певний рух, показує інший. Гравці мають виконувати команду, а не рух, показаний вчителем. Той, хто помилився, робить крок уперед і продовжує гру. «Чемпіонами» з неуважності вважають тих, хто в кінці гри опиниться найближче до керівника. Гра триває 3–4 хв. Правило: крок уперед роблять гравці, які заплющували очі під час гри, а також ті, хто невчасно виконав команду.

2. «У відповідь на сигнал».

Гравці повільно рухаються по колу на відстані 1 м один від одного. Керівник називає чотири різні сигнали, у відповідь на які вони мають виконати певний рух або вправи. Один свисток – присісти; один плеск у долоні – зупинитись; два свистки – сісти на підлогу; два оплески – зупинитись і зігнути вперед ноги. Перемагають найуважніші. Гра триває 2–3 хв.

3. «Назви ім’я».

Цю гру пропонують учням початкових класів. Гравці стають у півколо, перед ними – керівник, який пропонує, починаючи з першого, рахувати за порядком, але замість перших цифр називати дівоче чи хлоп’яче ім’я. Хто помилився, вибуває з гри. Перемагають найуважніші. Гра триває 3–4 хв.

4. «Плескавки».

Дітей поділяють на пари. Один згинає руки в ліктях і виставляє їх уперед долонями догори. Інший гравець кладе свої долоні на долоні партнера. Той, хто тримає руки долонями догори, має, швидко повертаючи свою руку, плеснути по тильній поверхні будь-якої руки партнера, який, у свою чергу, намагається плеснути, перевернув долоню хоча б однієї руки. Суперники міняються ролями та роль «атакуючого» виконує інший. У разі вдалої «атаки» гру продовжує «атакуючий». Гра триває 3–4 хв. Перемагає той, хто зробив більше вдалих спроб.

5. «Хто швидше бігає?».

Групу поділяють на 3–4 команди по 5–6 гравців у кожній. Команди по черзі виходять за лінію старту й шикуються в шеренгу з інтервалами 1 м. Керівник, кидаючи або котячи м'яч вперед, одночасно подає звуковий сигнал, за яким гравці біжать за м’ячами, ловлять їх і стрімко повертаються за лінію старту на свої місця. Керівник фіксує час. Потім те саме роблять інші команди. Виконуються 3–4 рази. Перемагає команда, яка впоралася швидше.

6. «Зі схилу».

Групу поділяють на дві команди. Одна команда стає за стартовою лінією в ряд з інтервалом 1 м на невеликому схилі, набираючи положення ноги нарізно. Учасники другої команди стають позаду з м’ячами у руках. За сигналом керівника діти, які стоять позаду, кидають м’ячі вниз між ніг товаришів. Перші одночасно починають бігти за «своїми» м’ячами, ловлять їх і піднімають вгору. Перемагає той, хто швидше спіймає м’яч і опиниться ближче до лінії старту. Потім команди міняються місцями. Проводиться 6–7 разів.

7. «Ловці».

Дітей розподіляють на пари та кожній дають м'яч. Один з гравців сідає на підлогу на відстані 2–3 м навпроти свого партнера та поштовхом ніг спрямовує на нього м’яч. Той швидко підхоплюється на ноги та ловить кинутий йому партнером піднятий з підлоги м’яч. Потім вони міняються місцями. Перемагає той, хто менше разів втратив м’яч.

8. «Швидка передача».

Дітей поділяють на 4–5 однакових команд, шикують у колону по одному через 0,5 м. У перших у руках гумові або набивні м’ячі. За сигналом керівника діти передають м’ячі над головою назад випрямленими руками. Останній у колоні гравець, отримавши м’яч, біжить уперед, стає попереду колони та знову повторюється передача м’яча. Перемагає команда, яка першою займе положення, як до початку гри. Виконується 3–4 рази.

9. «Підповзти і сісти».

Дітей поділяють на команди за кількістю високих (30–50 см) лав у залі по 4–6 гравців. Лави розставляють паралельно на відстані 2–3 м одна від одної. За першим сигналом діти починають біг навколо лав. За другим сигналом кожний гравець швидко пролазить під лавою на протилежний бік і сідає або стає на неї. Перемагає той, хто першим впорається з завданням. Виконується 4–5 разів.

10. «Смуга перешкод».

Групу поділяють на 4–5 команд, що розміщуються у колонах за лінією старту. Перед командами встановлюють у довжину гімнастичні лави, за лавами – кеглі або набивні м’ячі (5–6 шт.) на відстані 0,5 м один від одного. За сигналом керівника перші швидким кроком долають лави, зістрибують з них, «змійкою» пробігають повз кеглі (м’ячі) та біжать до своїх команд, передаючи естафету наступним гравцям. Перемагає команда, яка швидше подолала смугу перешкод і припустила менше помилок. Виконується 2–3 рази.

11. «Ловіння метеликів».

Двоє дітей, взявшись за руки, стоять у накресленому у кутку залу колі. Це – ловці. Всі інші – «метелики» – довільно бігають, розмахуючи руками, немов крильцями. За командою: «лови!» ловці намагаються спіймати «метелика», з’єднавши навколо нього руки. Спійманий «метелик» приєднується до ловців, беручи одного з них за руку. Гра продовжується, аж поки у залі не залишиться два – три «метелика», які й стануть переможцями. Виконується 2–3 рази.

12. «Утримай м’яч».

Створюють 3–4 команди з однаковою кількістю учасників, шикують їх за лініями старту в колони по одному. На відстані 3–4 м навпроти кожної команди позначають місця повороту. Перші гравці команди тримають у руках ракетку настільного тенісу та малий м’яч. За сигналом вони кладуть м’ячики на ракетку та швидко, намагаючись втримати м’яч на ракетці, йдуть до місця повороту. Там вони беруть м’ячик у руку та біжать до своїх команд, передаючи його й ракетку наступним гравцям. Те саме роблять всі інші. Перемагає команда, яка перші закінчила гру та припустила менше помилок. Виконується 2–3 рази.

13. «Плавці».

Група стає у два ряди на відстані 2 м одна від одної й діти набирають такого вихідного положення: лягають на груди, руки здіймають догори, на рівні долонь кладуть набивний м’яч. За сигналом діти, прогинаючись у попереку, підіймають голову та плечі та почергово долонями то вправо, то вліво швидко б'ють по м’ячу рукою. Гра триває 10–15 с. Виконується 6–8 разів.

14. «Перекоти м’яч».

Діти в одній або двох шеренгах набирають в. п. упор сидячи позаду на підлозі, під ступнями в кожного набивний м’яч масою 1 кг. За сигналом вони, випрямивши ноги, перекочують м’яч поштовхом ступні уперед, і, згинаючи ноги, повертають його у вихідне положення. Виконується по 30–40 с 4–5 разів.

15. «Стрибуни».

Групу шикують в одну або дві шеренги. В кожної дитини під правою ногою набивний м’яч, руки на поясі. За сигналом діти відштовхуються правою ногою вгору, змінюючи положення ніг. Потім те саме роблять лівою ногою. І так 30–40 с. Далі виправляються помилки та визначається кращий. Виконується 4–5 разів.

16. «Футболісти».

Групу поділяють на дві команди та шикують у дві шеренги обличчям одна до одної на відстані 2–3м. У гравців першої шеренги на підлозі біля ніг набивні м’ячі масою 1 кг. За сигналом кожний гравець із м’ячем поштовхами правої ноги перекочує його напарникові з другої шеренги, той робить те саме. Потім м’яч ведеться лівою ногою. Триває 40–50 с. Виконується 4–5 разів.

17. «Коники».

Групу поділяють на 3–4 однакові команди та ставлять у колони по одному за лінією «старт-фініш». За сигналом перші стрибають на правій нозі до лінії повороту, накресленої на відстані 4–5 м. І, повернувши назад, стрибають на лівій нозі. Фінішуючи, передають естафету дотиком до руки наступного гравця. Те саме роблять усі інші. Перемагає команда, яка першою і з найменшою кількістю помилок закінчує гру. Виконується 3–4 рази.

18. «Біг раків».

Групу поділяють на 3–4 однакові команди та шикують у колону за лінією «старт-фініш». Перші гравці набирають в.п. упор сидячи позаду. За сигналом перші, трохи піднімаючись над підлогою, швидко рухаються вперед, переступаючи ногами та руками. Дійшовши до лінії повороту, розташованої за 5 м від лінії старту, повертають назад і так фінішують. Тільки перші перетнуть лінію фінішу, стартують наступні гравці. І так, поки завдання не виконають усі. Перемагає команда, яка закінчить гру найшвидше. Виконується 2–3 рази.

19. «Останній вибуває».

Усі діти одночасно стартують і біжать навколо залу по колу, не зменшуючи його. Після оббігання кожних двох кіл з гри вибуває учасник, який перетнув лінію старту останнім. Якщо її перетнуть одночасно двоє гравців, вони продовжують біг. Перемагає той, хто залишається останнім.

20. «Ловіння парами».

Діти довільно розташовуються в залі. Керівник призначає двох найбільш підготовлених дітей ловцями, які беруться за руки. За сигналом ловці намагаються спіймати будь-кого з гравців. Якщо це вдалося, спійманий вибуває з гри та чекає. Гра триває. Коли ловці спіймають другого гравця, обидва спійманих утворюють ще одну команду ловців. І так далі. Переможцями вважаються 2–3 гравці, яких не вдалося спіймати ловцям. Виконується 2–3 рази.