

Ім'я користувача:
Полтава Євгенія Вишар

ID перевірки:
1013778107

Дата перевірки:
02.02.2023 11:02:08 EET

Тип перевірки:
Doc vs Internet + Library

Дата звіту:
02.02.2023 11:08:40 EET

ID користувача:
100007939

Назва документа: Качановський Андрій магістерська

Кількість сторінок: 85 Кількість слів: 21040 Кількість символів: 159817 Розмір файлу: 107.34 KB ID файлу: 1013533136

20.1% Схожість

Найбільша схожість: 4.66% з джерелом з Бібліотеки (ID файлу: 1013491350)

14.3% Джерела з Інтернету

72

Сторінка 87

9.28% Джерела з Бібліотеки

23

Сторінка 89

3.51% Цитат

Цитати

20

Сторінка 90

Вилучення списку бібліографічних посилань вимкнене

0% Вилучень

Немає вилучених джерел

Модифікації

Виявлено модифікації тексту. Детальна інформація доступна в онлайн-звіті.

Замінені символи

1

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
1.1. Адаптація як психолого-педагогічна та соціальна проблема.....	10
1.2. Особливості розвитку особистості з порушеннями інтелекту.....	17
1.3. Засоби фізична культура у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту	26
Висновки до розділу 1	48
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	50
2.1. Методи дослідження.....	50
2.2. Організація дослідження.....	59
Висновки до розділу 2.....	68
РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	71
3.1. Система занять з фізичної культури як засіб соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту.....	71
3.2. Оцінка ефективності системи занять фізичної культури дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.....	75
Висновки до розділу 3.....	78
РОЗДІЛ 4. ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	80
ВИСНОВКИ.....	85
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	89

ДОДАТКИ.....97

ВСТУП

Розвиток сучасної дошкільної освіти є складовою загальної концепції розвитку українського суспільства, що відображено в Конституції України, державних програмах „Освіта” (Україна XXI століття), „Діти України”, концепції „Сім’я і родинне виховання”, Законі України „Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Модернізація системи освіти, зміна освітньої парадигми, масштаб і гострота соціальних, економічних і культурних проблем вимагають підвищення пріоритетності суспільної дошкільної освіти, формування в суспільстві розуміння ранніх етапів життя людини як найбільшого відповідальний період становлення особистості. Нова соціокультурна ситуація та вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово постане перед необхідністю оволодіння наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів адаптації до різноманітних, у тому числі екстремальних, ситуацій. Особливо гостро стоїть проблема адаптації дітей з порушеннями інтелекту. Це вимагає від науковців та практиків розробки і впровадження ефективних методів, збільшують адаптаційний потенціал зазначеної категорії дітей. Діти мають практикуватися у входженні до соціального середовища, розвивати в собі мобільність, гнучкість поведінки, адаптивні механізми (І. Д. Бех, І.П. Печенко та ін.).

Соціальна адаптація – це специфічна форма соціальної активності, пов’язана із впровадженням і пристосуванням об’єктивних і суб’єктивних властивостей особистості до нових соціальних умов (Д. Андрєєва, В. Казначєєв, О. Кононко, В. Слюсаренко, А. Фурман). Розробники Базового компонента дошкільної освіти розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні,

психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та дошкільного навчального закладу, при цьому увага педагогів акцентується на необхідності тісної взаємодії основних соціальних інститутів у процесі адаптації особистості.

Сьогодні в системі дошкільної освіти України все більшої актуальності набуває питання інтеграції дітей з вадами інтелекту в заклади дошкільної освіти. Про це свідчать нормативно-правові документи щодо соціалізації та навчання дітей з особливими освітніми потребами: Лист МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах»; (2015), Наказ МОН України «Про затвердження Плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах» (2015), наказ МОН України «Про Зміни до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), Наказ МОН України «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних групах закладів дошкільної освіти» (2019). Представлені нормативні документи є свідченням необхідності пильної уваги до дітей з вадами розумового розвитку. Проблеми корекційного навчання та виховання таких дітей на різних етапах становлення психокорекційної педагогіки та психології в Україні були предметом дослідження багатьох вчених (Л. Вавіна, О. Гаврилов, І. Єременко, Н. Коломинський, М. Матвеева, Г. Мерсіанова, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, К. Турчинська, Д. Шульженко, тощо). Принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальною недостатністю були закладені в працях Л. Виготського і продовжені в дослідженнях О. Граборова, Г. Дульнева, І. Єременка, Л. Занкова, В. Лубовського, В. Синьова, І. Соловйов, Ж. Шиф. Теоретичні та практичні аспекти досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки та психології щодо впливу раннього розвитку

інтелектуальної складової на подальше навчання дітей з особливими потребами в школі досліджували Л. Венгер, Г. Вигодська, О. Катаєва, І. Кузава, Е. Леонгард, Є. Стребєлева, М. Шеремет та ін. У ряді досліджень вивчався вплив фізичних вправ різної спрямованості на розвиток фізичних якостей і психічних функцій дітей з інтелектуальною недостатністю (В. Шмаргун, В. Лубовський, С. Максимова, А. Самілічев, Т. Вісковатова). Проте безпосередня проблема розробки та впровадження педагогічних технологій оптимізації процесу соціальної адаптації дітей з інтелектуальною недостатністю з використанням адаптаційно-розвивальних можливостей фізичної культури не була предметом спеціальних досліджень і на сьогодні залишається невирішеною в теорії та освітній практиці. Саме це зумовило вибір теми магістерського дослідження **«Психолого-педагогічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти»**

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити методiku занять з фізичної культури, спрямовану на покращення соціальної адаптації дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до поставленої мети, сформульовано основні завдання:

1. Визначити стан, відправні положення досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці.
2. З'ясувати особливості впливу засобів фізичної культури на соціальну адаптацію дошкільників з порушеннями інтелекту.
3. Розробити та експериментально перевірити ефективність впливу методики занять з фізичної культури на соціальну адаптацію дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Об'єкт дослідження: процес соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту до освітніх умов.

Предмет дослідження: засоби фізичної культури в організації процесу соціальної адаптації дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Для виконання поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використано такі **методи дослідження: теоретичні** – аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, соціології, які дали змогу виділити теоретичні підходи до досліджуваної проблеми, допомогли сформулювати поняттєво-категоріальний апарат дослідження та визначити основні науково-теоретичні положення. Емпіричні – бесіди, анкетування, опитування, педагогічне спостереження, аналіз змісту педагогічної документації, проєктивні методи, які дозволили виявити критерії, рівні сформованості соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку, специфічні особливості та чинники, що впливають на її оптимізацію; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для виявлення ефективності впливу фізичної культури на соціальну адаптацію дошкільників; статистична обробка результатів дослідження для підтвердження гіпотези дослідження.

База дослідження: Полтавський державний центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю.

Практичне значення роботи полягає у тому, що: розроблена методика занять з фізичної культури дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту з урахуванням завдань і принципів корекційної роботи сприяє покращенню процесів соціальної адаптації, психофізичного розвитку дітей окресленої нозології; обґрунтовані напрями роботи на заняттях з фізичної культури, спрямовані на корекцію психофізичних процесів дітей цієї категорії; розроблені спеціальні комплекси вправ коригуючої спрямованості, ігри та естафети, що сприяють розвитку психофізичних процесів і як результат, покращенню соціальної адаптації особистості. Матеріали роботи можуть бути використані на заняттях з адаптивного фізичного виховання груп інтенсивної педагогічної корекції закладів дошкільної освіти, спеціалізованих закладів для дітей із порушеннями інтелекту, груп спеціалізованих ЗДО для дітей із вадами

розвитку, відділень спеціалізованих інтернатів для дітей з порушеннями інтелекту.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується теоретичним і методологічним обґрунтуванням його вихідних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватного його науковому апарату; поєднанням кількісного і якісного аналізу теоретичного й експериментального матеріалів дослідження, статистичним методом обробки експериментальних даних; поетапною логікою дослідження; власною участю в експериментальній роботі; впровадженням здобутих результатів у практику роботи дошкільних закладів освіти.

Структура кваліфікаційної роботи: робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, 5 додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дослідження становить 127 сторінок, із них 88 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛІ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Адаптація як психолого-педагогічна та соціальна проблема

Головною ознакою поняття «адаптація» є ознака пристосування, яка проявляється у взаємодії організму з середовищем [6, с. 14]. Така пристосувальна активність, відтворюючи особливості оточення, призводить до певних змін у самому суб'єкті активності [66]. У цілому, адаптивні процеси є запорукою стабільності життєвих процесів за рахунок усунення неузгодженості із середовищем [44].

Дефінітивні характеристики поняття «адаптація» утворюють наступні групи, в яких наголошується на: а) пристосуванні організмів до середовища; б) біохімічному, морфологічному, фізіологічному, поведінковому аспектах у структурно-функціональній організації індивіда; в) процесуальній та результативній багатоглядності [17]. Узагальнене визначення поняття адаптації як особливої форми відображення містить таку головну ознаку, як встановлення динамічної рівноваги між системами впливу зовнішнього й внутрішнього середовища [17, с. 27].

У подальших міркуваннях ми дотримуємося погляду на адаптацію, згідно з яким вона є і процес, і результат внутрішніх змін при активному пристосуванні й самозміні індивіда до нових умов. Особливу увагу ми приділяємо ідеї, в якій вказується на значущість адаптації як категорії для відтворення процесу розвитку особистості у цілому та її психологічних механізмів, зокрема, в якій наголошується на присутності в адаптації виходу за межі готової психологічної ситуації, а не тільки установки на збереження та відтворення задалегідь даних обставин [3]. Саме такий «вихід за межі ситуації» є рушійною силою розвитку індивіда як особистості.

У дослідженнях, пов'язаних із поняттям «адаптація» [66], увага спрямована на визначення: а) механізмів адаптації незалежно від конкретної сфери; б) перебудови відповідних психофізіологічних систем організму; в)

системне функціонування адаптивних процесів, що формує відповідні системні якості [28].

Звертає на себе увагу ідея суб'єктності, згідно якої адаптація існує як адаптація людини до тих чи інших умов її існування та активності. Об'єктивною основою адаптації є сам суб'єкт, здатність до адаптації якою є його невід'ємною якістю. Компонентами адаптації є певні процесуальні та результативні утворення. Процесуальний аспект вказує на її часові характеристики, у першу чергу на послідовність адаптивних дій. З боку результату адаптація виглядає як деяке фінальне явище за ознакою адаптація-деадаптація. Згідно останнього аспекту, особа виступає як особистість, інтегрована у відповідне мікро- і макросередовище, і здатна до реалізації власного особистісного потенціалу за рівневими ознаками адаптивності [14].

У цілому, підсумковий результат адаптації вказує на міру відповідності поведінки вимогам соціального оточення, яка суб'єктивно переживається як відсутність загрози та наявність психологічного комфорту [36]. Отже, вона виражається в існуванні у людини певних психічних якостей, необхідних для отримання бажаних результатів у взаємодії із соціумним оточенням.

Оскільки людина є у кожний момент часу і індивід, і особистість, і суб'єкт діяльності, отільки у процесі адаптації присутні і вікові, і статеві, і конституціональні, і нейродинамічні властивості. Вони містять також і характеристики особистості з огляду на її суспільні функції, мотивацію поведінки й діяльності тощо, де йдеться вже про адаптацію до умов, від яких залежить міра опанування окремими складовими діяльності та рівнем їх продуктивності [1].

Отже, суб'єктність являє собою постійний, такий, що розгортається у часі, двофазний процес, в якому фаза адаптації змінюється фазою розвитку людини у напрямку від детермінації до свободи, від несвідомості до усвідомленості, від дифузності до цілісності, від культури до змісту; потім знову людина повертається до адаптації, але вже на якісно новому рівні [61, с. 28].

Найбільшу значимість здобувають в контексті адаптації такі виміри людини, як особистість і суб'єкт діяльності. Саме ці дві підсистеми утворюють тісну діалектичну єдність у ході реалізації цілей певної діяльності.

Розглядаючи комплексний і багатомірний феномен адаптації, ми повинні виділяти, насамперед, ті з них, які лежать в основі успішної адаптації суб'єкта навчально-виховної діяльності.

Соціальна адаптація у біхевіоральній парадигмі трактується як: а) пристосування до умов середовища за рахунок «заміщення актуальної відкритої поведінки» у сенсі «передбачення майбутньої ситуації»; б) поведінкова адаптація у вигляді соціального навчання; в) оперантна пристосувальна реакція на стимул; г) комплексна поведінкова активність у вигляді практичної зміни ситуації, пристосування до правил і норм ситуації, до інших людей, турботу про соціальні контакти, прийняття ситуації в її цілісності; д) вплив поведінки інших на «самоефективність» індивіда (впевненість у своїй спроможності) за якимось спостережуваним правилом [5].

В іншій парадигматиці адаптація не просто стимулюється невідповідністю вимогам середовища, а супроводжується переживанням тривоги, яке сигналізує про порушення внутрішнього гомеостазу та про характер емоційного самопочуття [41].

Адаптивні процеси можуть виникати та розвиватись за схемою протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда в середовищі – гармонійна рівновага / конфлікт, де адаптація є ніщо інше, як певна гомеостатична рівновага між індивідом та середовищем.

У гуманістичній психології адаптація аналізується у термінах духовного здоров'я, яке забезпечується відповідністю цінностей особистості цінностям соціуму. Відмічається, однак, значущість порушення гомеостатичної рівноваги не тільки як необхідної ознаки людського буття, але і як необхідної передумови активно досягненого благополуччя [35].

Адаптація як пристосування виникає тоді, коли фруструються базальні потреби особистості, до яких, за А.Маслоу, належать фізіологічні потреби, потреби в безпеці, афіліативні потреби, потреба в повазі, визнанні, любові й потреба в самоактуалізації. Поведінкові реакції за А. Маслоу, детермінуються спрямованістю на вирішення проблем, в яких присутні чітко визначені мотиви і цілі, завдяки яким спостерігається відповідна інтеграція особистості у середовище [26].

У інтеракціоністській парадигмі адаптація постає як така, що забезпечує відповідність індивіда вимогам і очікуванням суспільства, які в міру дорослішання стають дедалі складнішими. Воно відрізняє як конформне ставлення до соціальних вимог, так і розвиток індивідуальної поведінки відповідно до власних цілей і потреб. Така адаптація характеризується адекватним прийняттям рішень і проявом відповідної ініціативи. У цій парадигмі розрізняють поняття адаптації (належність до більш стійких рішень у стабільних ситуаціях) і адаптації (належність до вимог конкретних ситуацій) [68].

У когнітивній психології адаптацію трактують як інформаційну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем. При такому обміні надається інформація, яка не відповідає існуючим налаштуванням. Така невідповідність між об'єктивним і суб'єктивним переживається як стан дискомфорту, що спонукає до пошуку можливостей його усунення або зменшення. За таких обставин людина: а) знаходить пояснення цьому протиріччю; б) здійснює певний відбір інформації, щоб уникнути дискомфорту; в) вносить зміни у власні налаштування.

Важливість інтелектуальних структур для адаптації простежується в теорії когнітивного розвитку Ж. Піаже. Основними механізмами, що сприяють адаптації до середовища, є асиміляція (сукупність інтелектуальних дій індивіда, спрямованих на включення факторів середовища у вже сформовані в нього когнітивні структури) і акомодация (зміна дій і уявлень відповідно до нових обставин). Ж. Піаже пише: «Таким

чином, розумова асиміляція — це включення об'єктів у зразки поведінки, які самі є не чим іншим, як канвою дій, що мають здатність до активного відтворення» [33, с. 66]. І далі: «Адаптацію можна визначити як баланс між асиміляцією та акомодациєю, або, що по суті те саме, як баланс у суб'єкт-об'єктних взаємодіях» [36, с. 67].

Про те, що адаптивні процеси містять момент переходу від однієї ситуації до відображення її в цілому, свідчить судження, в якому підкреслюється готовність особистості розглядати проблему, робити це відкрито, чесно і щиро. На важливість інтелектуального забезпечення процесів адаптації вказує таке визначення: «Інтелект – це те, що забезпечує ефективність адаптації та поведінки в складному середовищі» [14, с. 38]. При цьому велике значення надається не тільки внутрішньому процесу інтелектуальної обробки інформації, а й використанню результатів інтелектуальної діяльності у взаємодії з різними факторами зовнішнього середовища: «Поняття такого роду, як напр. інтелекту, розкривається лише в плані конкретних активних взаємин особистості з навколишньою дійсністю» [30, с. . 53].

Когнітивні схеми адаптації представлені в моделі інтелекту Р. Кеттела, яка вказує на такі її компоненти, як флюїдний (обробка нових відносин) і кристалічний (поєднання минулого досвіду, культури, особистісної спрямованості) інтелект.

Відповідно до моделі Дж. Гілфорда, інтелект можна описати в таких вимірах, як: а) операції (оцінка, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам'ять, пізнання); б) результати (елементи, класи, відносини, системи, перетворення, наслідки); в) зміст (образний, символічний, смисловий, поведінковий).

Якщо розглядати питання адаптації в контексті поняття «соціальний інтелект», то ми отримуємо вказівку на такі аспекти, як здатність виділяти окремі елементи поведінки із ситуації, розпізнавати її загальні властивості, розрізняти взаємозв'язок між її різними характеристиками, розпізнавати

сене поведінки людей, розуміти її зміни в різних контекстах тощо.

Якщо розглядати адаптацію як процес формування когнітивних стратегій, то можна зробити висновок про неї як про певний континуум адаптаційних стратегій, «...однією перевагою якого є поєднання найбільш ефективних стратегій: «гнучкої» або «мобілізаційної». "когнітивні стратегії, більша кількість ресурсів і високий рівень контролю над негативними емоційними переживаннями; з іншого боку, поєднання неефективних когнітивних стратегій, невеликої кількості ресурсів і поганої емоційної регуляції. Інші комбінації, можливі в цьому континуумі, можуть характеризувати те чи інше рівень адаптації чи дезадаптації» [66, с. 32].

Когнітивні стратегії не тільки дозволяють описати процес адаптації, але й показують складність взаємодії різних психічних механізмів, які його реалізують. З позицій діяльнісного підходу соціальна адаптація розглядається як можливість безконфліктного існування особистості в групі, задоволення своїх соціогенних потреб, відповідності ролі в очікуванню референтної групи, самоствердження в ній, вільного творчого прояву. здібності [24, с.35].

Процес соціально-психологічної адаптації можна трактувати як вид взаємодії індивіда з середовищем, під час якого узгоджуються очікування його учасників. Найважливішим компонентом адаптації є узгодження самооцінок і запитів суб'єкта з його можливостями і реальністю соціального середовища.

Така координація включає врахування реального рівня розвитку та потенційних можливостей розвитку середовища та суб'єкта, а також можливості отримання певного соціального результату в процесі адаптації до даного середовища. Процес адаптації відбувається на тлі протиріччя між метою і результатом, що є джерелом розвитку особистості. Комунікативні стосунки характеризуються певною невідповідністю між намірами комунікантів і тим, що є результатом спілкування [29, с. 56].

Соціальна дезадаптація має такі види: а) стійка ситуативна

дезадаптація, яка характеризується відсутністю можливості знаходити конструктивні способи взаємодії з іншими (неефективна адаптація); б) тимчасова дезадаптація, яка усувається за певних цілеспрямованих умов (нестійка адаптація); в) загальна стійка дезадаптація, для якої визначальним станом є розлад відповідних захисних механізмів [24].

У складних ситуаціях відбуваються адаптаційні процеси за участю певних комплексів психологічних механізмів, які закріплюються в складі особистості, перетворюючись на риси характеру. До таких адаптивних комплексів належать: а) незахисні адаптивні комплекси, які використовуються у нефрустраційних проблемних ситуаціях; б) захисно-приспосувальні комплекси, які є стійкими комбінаціями лише захисних механізмів; в) змішані комплекси, що складаються із захисних і незахисних пристосувальних механізмів [29].

В умовах соціальної адаптації можливі прояви конформності. Але конформістська поведінка є лише однією з можливих адаптивних стратегій, яка в кінцевому підсумку знижує можливість гнучкої адаптації. Тривала конформістська поведінка може спричинити внутрішні конфлікти особистості[24].

У нашому дослідженні ми дотримуємося визначення психічної адаптації як процесу встановлення оптимальної відповідності між особистістю та навколишнім середовищем під час виконання людиною діяльності. Така відповідність дозволяє задовольняти поточні потреби та реалізовувати відповідні цілі.

Розглядаючи соціальну адаптацію з точки зору діяльнісного підходу в рамках комунікативної парадигми, О. Жмиріков робить висновок, що в даному розгляді використовуються лише два критерії адаптації і, відповідно, виокремлюються два рівні – повна адаптація та дезадаптація [19].

Теоретична і практична недостатність такого роду вирішення проблеми соціальної адаптації особистості представляється нам, загалом,

очевидною. На практиці часто виникають ситуації, в яких складно прийняти рішення в рамках дихотомії «адаптація - дезадаптація». Одна зі спроб вирішення цієї проблеми [18] полягає в тому, що в структурі соціальної адаптації особистості виокремлюють (вони ж є критеріями адаптації) такі компоненти: вихідні параметри діяльності особистості, ступінь інтегрованості особистості з макро- та мікросередовищем, ступенем реалізації внутрішньоособистісного потенціалу, емоційним благополуччям.

1.2. Особливості розвитку особистості з порушеннями інтелекту

Інтелектуальна недостатність є досить складною особливістю розвитку дитини. Відомо, що інтелектуальна недостатність – це системне порушення пізнавальної діяльності, яке має оборотний (розумова відсталість) і необоротний характер [57]. Однією з першопричин виникнення таких інтелектуальних розладів є органічне ураження кори головного мозку, яке має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового когнітивного розвитку, хоча й зі значними труднощами. Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися і жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальна недостатність – це лише особливий розвиток дитини, який не вичерпує всіх її потенційних можливостей. Вона вчиться повільно, може не оволодіти певними знаннями та навичками. Інтелектуальна недостатність у дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку може проявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого (IQ 50–70) до середнього (IQ 35–49), важкого (IQ 25–49) і глибокого (IQ 24 і нижче) ступенів [60].

Діти з інтелектуальною недостатністю глибокого ступеня іноді формують елементарні соціально-адаптивні навички вдома або, за бажанням батьків, у відповідних установах, де вони перебувають під опікою. Діти з вираженою інтелектуальною недостатністю

характеризуються грубим недорозвиненням рухової сфери, діти не вміють бігати і стрибати, їм важко переключатися з одного руху на інший. Для багатьох з них неможливі диференційовані рухи пальців і кистей, що ускладнює формування навичок самообслуговування. Пізнавальні процеси мають яскраво виражену специфічність: сприйняття поверхневе і недиференційоване; увага характеризується мимовільністю; мислення конкретне. Експресивне мовлення у таких дітей зовсім не сформоване або існує на рівні беззмістовних ехологічних повторів, замість мови вони часто використовують жести. Такі діти розуміють звернену до них мову, орієнтуючись переважно на інтонацію. Характерною особливістю дітей з інтелектуальною недостатністю помірного ступеня є здатність до оволодіння поняттями, що мають конкретно-побутове значення, і водночас нездатність до самостійного понятійного мислення [63]. Мовлення таких дітей формується повільно: окремі слова, іноді фрази. Збереглося розуміння зверненого до них мовлення на побутовому рівні. Порушується загальна моторика, що ускладнює формування навичок самообслуговування, але поступово такі навички формуються. Діти з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня можуть оволодіти комунікативними навичками, соціально-побутовими навичками, грамотністю, рахунком, деякими уявленнями про навколишній світ, навчитися ремеслу. Але в той же час вони потребують постійної допомоги і не здатні до самостійного життя (так само, як і діти з важкими та глибокими інтелектуальними порушеннями). Діти з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня мають другорядні пізнавальні та емоційно-вольові сфери діяльності. Серед дітей із вадами розумового розвитку таких дітей найбільше [64].

Такі діти зазвичай відстають у розвитку від своїх однолітків: пізніше починають ходити і говорити, довше оволодівають навичками самообслуговування. Рухи дітей незграбні, вони зазвичай фізично ослаблені, часто хворіють. Вони мало цікавляться навколишнім: не

досліджують предмети, не виявляють інтересу і не ставлять запитань дорослим про процеси і явища, що відбуваються в природі і суспільстві. Для мовлення характерне збіднення як пасивного, так і активного словника, їх фрази односкладні, діти не розуміють заперечних конструкцій, навіть у шкільному віці їм важко підтримувати розмову, оскільки вони не завжди розуміють питання співрозмовника. Без корекційного навчання в кінці дошкільного віку така ігрова діяльність дітей не стає провідною. Дії з іграшками мають предметно-процесуальний характер: катання поїзда, заколисування ляльки, тобто багаторазове повторення одних і тих самих рухів, які не супроводжуються емоційними реакціями і промовою [65].

Такій дитині важко спілкуватися з однолітками: вона не вміє грати, не розуміє і не виконує умов гри, не розуміє правил сюжетно-рольової гри. Діти з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня, перебуваючи в умовах дошкільних закладів, мають стійкі труднощі в засвоєнні програмного матеріалу з розвитку мовлення, елементарних математичних уявлень, малювання та ін. Не отримавши спеціальної (корекційної) педагогічної допомоги дитина не готовий до шкільного навчання і, вступаючи до навчального закладу, одразу відчуває значні труднощі майже з усіх навчальних предметів. Незважаючи на труднощі формування уявлень та набуття знань і вмінь, за умови організованого корекційно-розвивального навчання та використання спеціальних методів, прийомів і засобів діти з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня мають можливості для розвитку та навчання. У таких дітей здебільшого збережено конкретне мислення, вони вміють орієнтуватися в практичних ситуаціях, у більшості з них більше збережена емоційно-вольова сфера, ніж пізнавальна, із задоволенням включаються в трудову діяльність. Завдяки використанню спеціальних (корекційних) педагогічних методів, методик і засобів навчання більшість юнаків і дівчат з інтелектуальною недостатністю легкого ступеня наприкінці навчання за своїми психометричними показниками мало відрізняються від однолітків. За умов

спеціального навчання вони зможуть отримати робітничу професію та працевлаштуватися. Такі люди дієздатні, тому суспільство визнає їх здатність відповідати за свої вчинки, успадковувати майно, брати участь у виборах тощо [69].

Досвід навчальних закладів, куди дитина вступає вперше (дитячий садок чи школа), показує, що діти, за якими батьки постійно піклувалися, дбали про організацію їх самообслуговування (одягання, роздягання, годування та санітарно-гігієнічні умови). навички) мають багато проблем. Такі діти виявляють повну безпорадність, коли вони стикаються з необхідністю вирішення практичних завдань, оскільки не вміють самостійно обслуговуватися: їсти, мити руки, вмиватися, користуватися рушником, серветкою, одягатися і роздягатися тощо. самообслуговування – кропітка, копітка праця батьків (з урахуванням можливостей дитини). Формування навичок самообслуговування повинно відбуватися в повільному темпі, з великою кількістю повторень певної дії. У деяких випадках необхідно починати з фізичної допомоги дитині: виконувати дії, направляти її рухи і координувати їх. Наприклад, під час навчання користування ложкою чи виделкою дорослий кладе свою руку на руку дитини, організовуючи правильні рухи. Поступово така фізична допомога зменшується. Домогтися успішного оволодіння дитиною навичками самообслуговування можна, дотримуючись певної послідовності формування: 1) дія виконується дитиною під безпосереднім наглядом дорослого; 2) дія виконується дитиною через співпрацю з дорослим, коли вона є учасником формування певної навички; 3) дія виконується з мінімальною допомогою дорослого; 4) дія виконується під наглядом дорослого; 5) дія виконується дитиною самостійно [67].

С. Рубінштейн робить ґрунтовний висновок щодо розвитку розумово відсталого дитини: бідність зорових і слухових уявлень, значно обмежена ігрова діяльність, предметні дії, слабо розвинене мовлення - позбавляє дитину необхідної основи, на якій має розвиватися мислення [58] . . На

думку Я. Шевцева, яка вивчала особливості порушень психомоторного розвитку дітей «...основними характерними «ядерними» ознаками вищої нервової діяльності дітей з порушенням інтелекту є наступні: 1. Слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикальної функції кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, тобто є причиною повільного темпу навчання РВД; слабкість активного внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання умовно-рефлекторних зв'язків. 2. Часте виникнення, охоронного гальмування («фазові» стани – за І. Павловим). 3. Інертність нервових процесів. 4. Порушення взаємодії першої й другої сигнальних систем [67].

На основі аналізу праць практичних психологів (А. Обухівської, Т. Ілляшенко, Т. Жук) [32], що займаються цією проблемою, ми проаналізували причини, що впливають на ступінь розумової відсталості та особливості поведінки таких дітей.

На думку сучасних науковців для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні наступні ознаки: порушення усіх розумових операцій (в більшій мірі абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, неактивність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток мовлення; формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значне відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними; конкретність та ситуативність мислення; слабкість узагальнень; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [18].

Ґрунтовну характеристику мислення дає академік В. Сильов. Він вважає, що сповільненість та інертність перебігу нервових процесів

детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [46, с. 193]. Цікаву закономірність підкреслюють усі дослідники, що займалися цією проблемою (В. Синьов [45], А. Душка [20], Б. Пінський [34]) – дитина з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюється від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль, і навпаки протягом тривалого часу може виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Знайти раціональний шлях вирішення проблеми така дитина часто не в змозі, тому що її мислення характеризується застиглістю. Конкретність та ситуативність мислення виявляється у тому, що дитина може виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчувати. Занижена критичність мислення призводить до того, що вона не помічає допущених помилок. Пізнавальні інтереси не сформовані, для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні психічна пасивність, що відображається в рідкому зверненні до дорослих із запитаннями. Як підкреслює В. Синьов, таким дітям легше визначати ознаки відмінності, ніж ознаки подібності.

Усі проаналізовані операції дітей з інтелектуальними порушеннями (аналіз, синтез, порівняння) відрізняються хаотичністю. Але найбільшою мірою у дітей з інтелектуальними порушеннями є проблеми з операціями на абстрагування (виокремлення істотних для певної ситуації властивостей об'єкта від неістотних) та узагальнення (об'єднання предметів та явищ, що мають істотні спільні ознаки, до однієї категорії).

Значну увагу дослідженню цих операцій приділяв у своїх працях Н. Стадненко [49]. Вона дійшла висновку про наявність чотирьох рівнів узагальнень у дітей з інтелектуальною недостатністю (нульовий; ситуативний, узагальнювально-груповий, понятійний узагальнення). Межі нашого дослідження не дозволяють описати ці рівні більш детально. Зазначимо, що діти цієї категорії мають усі описані рівні узагальнення. Це залежить від вікової категорії дитини, її досвіду, вираженості

інтелектуальної недостатності. На цьому наголошує В. Синьов «...дитина, яка володіє понятійними узагальненнями, при ускладненні завдання «сповзає» на примітивніше ситуативне. Таким чином, усі названі рівні узагальнення можна спостерігати в одній дитині, але в різних ситуаціях» [47, с. 200].

Основними характеристиками таких дітей (А. Богуш) [7] є такі психічні властивості, як: творчість, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість і самооцінка. Спробуємо проаналізувати характерні властивості та ступінь розвитку дитини дошкільного віку з нормальним розвитком та дитини з інтелектуальною недостатністю.

У дитини з інтелектуальною недостатністю не сформовані такі основні психічні властивості, як творчість, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки і безпека, самосвідомість і самооцінка, властиві дошкільнику з типовим психічним розвитком. Гальмуються когнітивні процеси: пам'ять, сприйняття, мислення, погано розвивається мова, спостерігається значне недорозвинення моторики.

На підтвердження цього наведемо узагальнення Е. Мастюкова щодо основних ознак розумової відсталості дитини: 1. Переважання тотального розумового недорозвинення з ієрархією інтелектуальних дефектів, тобто при недорозвиненні всіх нервово-психічних функцій домінує стійкий недостатність абстрактних форм мислення; 2. Інтелектуальний дефект, який пов'язаний з розладами моторики, мови, сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки. У всіх цих сферах існує характерна для олігофренії ієрархія дефектів, тобто сформовані пізніше компоненти довільності і регуляції всіх цих функцій залишаються недостатньо сформованими; 3. Недорозвинення пізнавальної діяльності за умов розумової неповноцінності виражається у недостатності логічного мислення, порушенні рухливості психічних процесів, інертності узагальнення, порівняння предметів і явищ навколишньої дійсності за

істотними ознаками, у неможливості розуміння того, що відбувається з ними. переносне значення прислів'їв і приказок; 4. Уповільнений темп мислення та інертність психічних процесів, що зумовлює відсутність можливості перенесення вивченого в нові умови; 5. Недорозвинення мислення позначається на перебігу всіх психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги. В першу чергу страждають усі функції відволікання й узагальнення, порушуються компоненти психічної діяльності, пов'язані з аналітичною та синтетичною діяльністю мозку. В емоційно-вольовій сфері це проявляється в нерозвиненості складних емоцій і довільних форм поведінки [25].

Отже, психолого-педагогічний аналіз літератури показує, що інтелектуальна недостатність дітей дошкільного віку зачіпає всі сфери розвитку дитини: продуктивну діяльність особистості, мовлення та спілкування. Освоєння навичок самообслуговування відбувається повільно і незадовільно. Пізно виникає фразове мовлення, яке характеризується досить збідненим словниковим запасом, відсутністю розгорнутих відповідей, неможливістю складання розповідей за картинками. Постачання побутової інформації недостатнє. Недостатнє розуміння та усвідомлення понять кольору та числа. Ігрова діяльність примітивна і має ознаки наслідування, встановлення контактів з іншими дітьми. Неможливість, нерозуміння правил гри, інтересів, мотивів інших дітей. Слабкий розвиток і диференціація почуттів, затримка розвитку жалю, співчуття, розуміння болю і страждань іншої людини. Для дітей з порушенням інтелекту характерна слабкість і невірноваженість нервових процесів; порушення пластичності і рухливості нервової системи; спонтанність, нестійкість і мала увага; порушення відчуттів різної модальності, в результаті спотвореного сприйняття предметів і ситуацій; всі психічні процеси, характерні для дитини з типовим інтелектом (творчість, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки і безпеки, самосвідомість і самооцінка), відбуваються

дуже повільно, без активної мотивації до будь-якого виду діяльності, до середовища, до соціального явища; дослідники підкреслюють пасивне ставлення таких дітей до однолітків, дорослих, до себе; порушення зорового і просторового сприйняття; малі обсяги пам'яті (труднощі із запам'ятовуванням і відтворенням матеріалу); загальмованість ініціативи, пасивне сприйняття дійсності, недооцінка пізнавальних мотивів; основна діяльність не ігрова, а предметна; у грі спостерігається стереотипність, формальність дій; мова відірвана від діяльності; пасивний словниковий запас значно перевищує активний; мають труднощі в регуляції своєї поведінки, подоланні перешкод, завершенні розпочатої справи, немає потреби керувати своєю поведінкою.

Отже, у результаті теоретичного аналізу психічного та інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту встановлено, що без спеціального корекційного навчання цей розвиток буде недостатнім і значно відхилятиметься від розвитку дошкільників із типовим інтелектом.

1.3. Засоби фізична культура у роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Ефективність педагогічного процесу в дитячому садку, який спрямований на зміцнення здоров'я, всебічний фізичний розвиток і оптимальну рухову підготовленість дошкільнят, залежить від урахування біологічних закономірностей їхнього організму, пов'язаних із значною потребою дитини в різноманітних рухах. Науковими дослідженнями (Є.М. Вавилова, Е.С. Вільчковський, Т.І. Осокіна, Н.Ф. Денисенко, В.А. Шишкіна та ін.) доведено, що рухова активність дітей визначається численними соціальними, біологічними та природними факторами (режимом, станом здоров'я дитини, фізичною підготовленістю, кліматичними умовами). умови тощо). Активна рухова діяльність для організму, що росте, має особливе значення як фактор, що сприяє розвитку та вихованню

особистості дитини в цілому. За словами академіка К. Бикова: «Без рухів м'язів неможливе ні пізнання природи, ні, тим більше, її перетворення в процесі праці, ні вдосконалення самої людини в процесі виховання»[13]. . Тільки в процесі оволодіння різними руховими вміннями та навичками вдосконалюються психомоторні та вегетативні функції, підвищується якість рухової активності, розвиваються фізичні можливості дітей. У дослідженнях фізіолога І.Аршавського та його співробітників було обгрунтовано «енергетичне правило скелетних м'язів», згідно з яким особливості розвитку та діяльності фізіологічних систем організму, що росте, знаходяться в прямій залежності від функціонування м'язів. Будь-який вид м'язової діяльності настільки стимулює розвиток центральних регуляторних механізмів внутрішніх органів, що його можна вважати найбільш відповідальним за перехід організму дитини від однієї стадії вікового розвитку до іншої [13].

У спеціальних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів: Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Ж. Піаже та ін. показано, що існує тісний зв'язок між кількістю і якістю рухової активності та проявом сприйняття, пам'яті, мислення, емоцій у дітей дошкільного віку. Рухову діяльність дітей можна умовно поділити на цілеспрямовану і довільну (самостійну). Цілеспрямованою руховою діяльністю є виконання фізичних вправ під керівництвом учителя на заняттях, ранкова гімнастика, рухливі ігри тощо. Обсяг її в основному обумовлено програмою та встановленими методичними вимогами до організаційних форм з фізичного виховання дітей кожної вікової групи. Вона повинна становити не менше 1,5-2 годин на добу з урахуванням раціонального розподілу їх у режимі дитячого садка. До довільної рухової активності відносять самостійні ігри (в основному під час прогулянок), виконання фізичних вправ, різні пересування, коли діти вільні від занять або у зв'язку з самообслуговуванням і т.д. В умовах дошкільного закладу довільна рухова активність також значною мірою може регулюватися вихователем. Тому одним із важливих напрямків

виховної роботи з дітьми є створення необхідних умов для їх оптимальної рухової активності, яка розглядається з кількісної та якісної сторін. У поняття кількісної характеристики входять: обсяг рухів, виконуваних дітьми за певний календарний період (добу, тиждень, місяць, рік), а також місце рухової активності в розпорядку дня дитини. Якісна сторона характеризує зміст рухової діяльності. Він включає форму занять, характер фізичних вправ, методику організації дітей під час їх виконання.

Рухова активність є природною біологічною потребою дітей, ступінь задоволення якої визначає подальший структурно-функціональний розвиток їх організму. Не випадково Е. Аркін вважав значну рухливість дитини «своєю природною стихією». Рухи є важливою складовою будь-якого виду діяльності та багатьох психічних процесів. Постійний приплив пропріоцептивних імпульсів, який виникає під час м'язової діяльності, комплексно стимулює розвиток дітей у фізичному, сенсорному та інтелектуальному напрямі[27].

Оптимальна рухова активність відіграє роль своєрідного регулятора росту та розвитку молодого організму, є необхідною умовою формування та вдосконалення дитини як біологічної істоти та соціального суб'єкта (Н. Лебєдева, А. Маркосян, І. Мурашов та ін.). Рухи, як писав академік І. Павлов, є основним проявом життя. Діяльність внутрішніх органів спрямована на забезпечення роботи м'язів, а тренування м'язів одночасно покращує роботу інших органів і систем. Необхідний обсяг рухової активності дітей є найважливішою запорукою виховання всебічно розвиненого, здорового підростаючого покоління[15].

Як свідчать численні дослідження (О. Аракелян, Н. Денисенко, Л. Карманова, С. Лайзене, Т. Осокіна, Ю. Рауцкіс, В. Шишкіна та ін.), діти всіх вікових груп мають міцне здоров'я завдяки достатній кількості рухової активності. Я, фізичний розвиток і швидше навчаюся фізичним вправам. Без перебільшення можна сказати, що рух необхідний і для нормального росту і розвитку дитини, а також її повноцінного харчування. Фізичні

вправи не тільки розвивають і зміцнюють організм дитини, запобігають різним захворюванням, а й є одним із ефективних засобів лікування та відновлення сил дитини після хвороб. Діти, які систематично займаються фізичними вправами, відрізняються життєрадісністю, життєрадісністю, оптимізмом і високою здатністю як до фізичних, так і до розумових навантажень. Водночас вища підготовленість підвищує стійкість організму дитини до негативних впливів зовнішнього середовища: підвищення температури, гіпоксії, туберкульозної палички та загального гамма-опромінення (О.В. Коробков, Л.І. Какурін) [23].

Режим нерухомості (гіподинамія), який пов'язаний з обмеженням м'язової діяльності, призводить до затримки розвитку організму дитини. При цьому відбувається порушення функцій і структури ряду органів, регуляції обміну речовин і енергії, знижується опірність організму до захворювань, що негативно позначається на здоров'ї дитини. До характерних ознак малорухливого способу життя також можна віднести зайву вагу дошкільнят за рахунок жирових відкладень. Гіподинамія також є однією з причин порушення постави у дошкільнят. Вищий відсоток порушень опорно-рухового апарату науковці зафіксували у малорухливих дітей (18% проти 6% у активних дошкільників)[12].

Рухова активність дитини має певний зв'язок з її фізичним розвитком. Більш активні діти мають кращий фізичний розвиток порівняно з менш активними дітьми. Це підтверджено дослідженнями (І. Ледовська, Л. Карманова, О. Сухарев та ін.), що між зазначеними ознаками існує тісний взаємозв'язок. «Вільна висока рухова активність сприяє кращому розвитку, а кращий фізичний розвиток стимулює рухову активність», - писав К. Смирнов[42].

Тісно пов'язані також вегетативні функції організму дитини і його руховий апарат. Рухи стимулюють різні процеси життєдіяльності, позитивно впливають на їх формування. У свою чергу вегетативні функції забезпечують тканини і внутрішні органи поживними речовинами і киснем.

Таким чином, гіподинамія може викликати не тільки затримку формування рухових навичок дошкільника, а й призвести до затримки розвитку його вегетативних функцій. Гіподинамія також створює несприятливі умови для інтелектуального розвитку дитини, знижує її розумову працездатність. Дослідження М. Кольцової показують, що розвиток функцій головного мозку дитини значною мірою визначається прогресом у розвитку рухового аналізатора. Для вдосконалення функцій вищої нервової діяльності необхідні не тільки різноманітні впливи зовнішнього середовища (екстрарецепція), а й постійний приплив тонічних пропріоцептивних імпульсів, що виникають у результаті рухової активності. Відсутність фізичної активності негативно позначається на розвитку моторики. У дошкільників у стані гіподинамії зафіксовано низький рівень функціональних можливостей і високу рухливість вегетативних функцій під впливом фізичного навантаження [56]. На думку О. Сухарева: «Гігієнічною нормою слід вважати такі величини рухової активності, які повністю задовольняють біологічну потребу у руках, відповідають функціональним можливостям організму, сприяють зміцненню здоров'я дітей, їх сприятливому та гармонійному розвитку у подальшому»[55].

В основу норми рухової активності можна покласти принцип оптимальної кількості довільних рухів, що здійснюються протягом дня. Другим важливим принципом регуляції рухової активності є оптимальність фізичних навантажень відповідно до функціональних можливостей організму, що сприяє зміцненню здоров'я та всебічному розвитку дошкільників. Багаторічними дослідженнями, проведеними під керівництвом Б. Нікітюк на парах близнюків, встановлено, що рухова активність дітей залежить від комплексного впливу генетичних і соціальних факторів [15]. Тому управління режимом рухової активності дошкільників передбачає диференційований підхід до дитини, стимулювання ігрової діяльності малорухливих дошкільників, залучення їх до виконання основних рухів і вправ спортивного характеру під час

прогулянок.

Найбільшу активність діти виявляють під час занять фізичною культурою (за умови їх проведення з високою руховою щільністю), а також під час рухливих ігор і спортивних вправ на свіжому повітрі під час прогулянок. Період зниження рухової активності відповідає часу перебування дитини в дитячому садку. Таким чином, дослідження динаміки обсягу локомоції дошкільників протягом календарного року дозволяє зробити висновок про те, що рухова активність дітей в основному залежить від ефективності системи фізичного виховання в дитячому садку і сім'ї, а також кліматичних умов.

Внаслідок впливу цих факторів спостерігається різний рівень рухової активності дітей у дошкільних закладах. Слід враховувати, що рухова активність дошкільників визначається не стільки біологічною потребою (кінезофілія), скільки цілеспрямованим педагогічним впливом на дітей, який здійснюється в цьому напрямку. Потреба дитини в руховій активності може бути пригнічена або, навпаки, стимульована створеним у дитячому садку руховим режимом. Підвищення рухової активності дошкільників досягається насамперед шляхом заохочення їх до індивідуальних ігор з м'ячем та іграшками, а також підвищенням рухливості дітей у сюжетно-рольових іграх. Але найбільше значення для створення повноцінного рухового режиму мають рухливі ігри, організовані педагогом, і різноманітні самостійні ігри, а також вправи та ігри спортивного характеру, які виконують діти під час прогулянок. Успішна організація самостійної рухової діяльності дітей залежить від їх фізичної підготовленості та наявного рухового досвіду. Тому під час прогулянок доцільно спрямовувати його на вдосконалення рухів і повторення вже знайомих дітям ігор. Підвищенню рухової активності під час ігор сприяє і спілкування дітей. Ігри, в яких вони беруть участь як підгрупа, триваліші та динамічніші, ніж окремі ігри. Основними умовами підвищення рухової активності дітей в іграх (за Є. А. Тимофєєвої) є: 1) правильний підбір іграшок, достатня

кількість рухових іграшок, зручне їх розміщення для ігор, новизна ігрового матеріалу; 2) своєчасна допомога дитині у виборі іграшки, сюжету та змісту гри, особливо при переході від одного режимного моменту до іншого; 3) збагачення рухових якостей дітей у процесі гри з різними іграшками та предметами; 4) організація активного спілкування дітей в іграх[23].

Прогулянка - найбільш сприятливий час для різноманітних фізичних вправ і рухливих ігор. Засоби фізичного виховання підбираються з урахуванням періоду року та погодних умов; раціональне використання обладнання та фізкультурного обладнання на ділянці; активізація самостійності дітей, створення в них позитивних емоцій, стимулювання індивідуальних можливостей кожної дитини. У всіх вікових групах протягом дня проводять 4-5 рухливих ігор, а влітку - 5-6. Один із них планується на дитячому майданчику вранці під час ранкового прийому та огляду дітей. В основному це гра середньої рухливості, яку раніше вивчали з дітьми. У цей час також можна запропонувати дітям індивідуальні заняття з м'ячем, стрибками на скакалці (діти старшого віку). Тих дітей, які виявляють самостійність, слід заохочувати з власної ініціативи повторювати ті вправи, які їм подобаються. Загальна тривалість вправ та участі в іграх під час прийому для дошкільників різних вікових груп становить від 15 до 20 хвилин.

Кожного тижня діти розучують одну рухливу гру, яка повторюється чотири-шість разів протягом місяця залежно від складності її змісту. Крім того, щомісяця проводиться 8-10 рухливих ігор, вивчених раніше. З дітьми старшого віку слід частіше проводити спортивні ігри та естафети[55].

Крім рухливих ігор, необхідно широко використовувати різноманітні вправи з основних рухів: різношвидкісний біг, стрибки, метання предметів у ціль і на дальність, лазіння по гімнастичній стіні, вправи в рівновазі тощо. Розподіляючи ігри та фізичні вправи протягом дня, слід враховувати співвідношення програмного матеріалу, запланованого на уроці

фізкультури (як у залі, так і на майданчику), з щоденними вправами та іграми, які виконують діти під час ранкової та вечірньої прогулянок. При використанні цих засобів враховуйте пору року і погодні умови. У теплий період (влітку, травень і вересень) реальними є майже всі основні рухи, а також ігри з переважанням бігу та метання, естафети. Восени і ранньою весною в зміст прогулянок вводять різноманітні вправи на рівновагу з м'ячами, обручами, скакалками, рухливими іграшками. Їх можна організувати в негоду на веранді або під навісом. Взимку планують прогулянки по колоді, кучугурах, стрільбу по мішенях тощо, катання на санчатах, лижах та ковзанах. У будь-яку пору року під час прогулянок широко використовуються рухливі ігри. Якщо дозволяють погодні умови, то для закріплення та вдосконалення навичок основних рухів, розвитку спритності та швидкості дітям, починаючи з середньої групи, пропонують виконувати вправи в певній послідовності, використовуючи смугу «перешкоди» (колода, дуги, обруч для повзання, ходьба на закопаних у землю, автомобільних шинах тощо). Оскільки зазначені вправи вже вивчалися з дітьми під час занять, виконання їх на смугі «перешкод» не викликає у дітей особливих ускладнень. Значне місце на прогулянці відводиться спортивним заняттям, які плануються залежно від пори року (взимку - катання на санчатах, ковзанах по льодових доріжках; ходьба на лижах; навесні та влітку - катання на велосипеді чи самокаті, роликівих ковзанах). Регулярно вводячи їх під час прогулянок, можна значно активізувати рухову активність дітей, особливо за несприятливих погодних умов (низька температура, сніг). Поряд зі спортивними вправами дітям старшого віку пропонуються ігри з елементами спорту: баскетбол, футбол, кільця, бадмінтон, настільний теніс, хокей з м'ячем (у теплу пору року), хокей без ковзанів (взимку). Спортивні вправи та елементи більшості спортивних ігор вивчаються на уроках фізичної культури, а закріплюються під час прогулянок. Важливим моментом у розподілі ігор і вправ під час прогулянок є чергування фізичних навантажень з відпочинком, більш

інтенсивних фізичних вправ з менш рухливими. Наприклад, якщо діти середньої групи вправлялися кидати в ціль мішки з піском або катати один одному м'яч, то після цієї вправи їм пропонується гра-біг «До ведмедя в ліс» або «Знайди партнера». Час від часу дозволяється використовувати той самий рух під час налаштування на якомусь пристрої та в мобільній грі. Діти старшої групи кидають великий м'яч у баскетбольне кільце, а потім вихователь ділить їх на 3-4 команди і пропонує позмагатися в грі «Закинь м'яч у кошик». При проведенні ігор і вправ слід використовувати різні прийоми організації дітей[15]. Так, педагог проводить рухливі ігри з усією групою. Кожна гра повторюється 3-5 разів. Всі діти також беруть участь у спортивних вправах. Кілька дітей беруть участь у деяких іграх (малі квадрати, настільний теніс, серсо) і вправах (їзда на велосипеді, стрибки на скакалці тощо), а ті, хто хоче, опанують ними. Намагаючись збагатити прогулянку рухливими іграми і фізичними вправами, слід пам'ятати, що після її закінчення рухова активність дітей повинна бути знижена. Тому, незалежно від змісту ранкової прогулянки, за 10-15 хвилин до її закінчення рухливість дітей обмежується. Це забезпечує їм плавний перехід до обіду та денного сну. Необхідно правильно розподілити рухову активність дітей під час перебування в дошкільному закладі. Особливої уваги потребує друга половина дня, коли дошкільнята часто займаються малорухливою і спокійною діяльністю. Тому на вечірній прогулянці слід використовувати більш динамічні засоби фізичної культури (основні рухи, спортивні вправи, ігри, естафети).

У керівництві руховою діяльністю дітей під час прогулянки можна виділити два етапи (за рекомендацією М. Рунової). Спочатку педагог з'ясовує інтереси дитини до ігор і вправ, взаємовідносини з однолітками, виявляє її рухову підготовленість[27].

Створюються необхідні умови для розвитку самостійної діяльності дітей: своєчасна допомога кожній дитині у виборі ігор та вправ, фізкультурних засобів. На цьому етапі використовуються такі методи і

прийоми: спільне виконання дитиною вправ з однолітками, пояснення і показ більш складних елементів рухів, заохочення. Основним напрямком у керівництві руховою діяльністю дітей у процесі самостійної діяльності є збагачення їх різноманітними рухами. На другому етапі здійснюється більш інтенсивний вплив педагога на рухову активність дітей.

Малорухливих дітей залучають до занять, які сприяють розвитку інтересу до ігор і фізичних вправ. Дуже рухливих і збудливих дітей направляють на вправи, які вимагають від них точності в рухах (метання в ціль, вправи на рівновагу), утримують їх від значної рухливості, сприяють формуванню уваги і стриманості. Слід застосовувати індивідуальний підхід до дітей різної вікової групи з урахуванням інтересу дитини до ігор та різних видів фізичних вправ. Вихователю необхідно добре знати стан здоров'я, фізичний розвиток, рухову підготовленість, особливості поведінки та інші показники індивідуального розвитку дитини. У процесі самостійної рухової діяльності діти в основному самостійно регулюють фізичне навантаження, змінюючи більш інтенсивні рухи менш інтенсивними і при необхідності роблячи перерви. Проте необхідно спостерігати за самопочуттям дітей, здійснюючи індивідуальне керівництво їх діяльністю. Індивідуальна робота також має бути спрямована на активізацію малоактивних дітей, підвищення фізичної та рухової підготовленості більш: ослаблених дошкільників[10].

Враховуючи індивідуальні особливості дітей, учитель допомагає одному з них у виконанні вправ, а іншим нагадує їх виконання, заохочує й оцінює рухові дії. Деяким дітям пропонують відпочити, попереджаючи їх про втому і надмірне перегрівання від рухової активності. Особливого підходу потребують діти, рухова активність яких обмежена після перенесених захворювань. Слід проконсультуватися з лікарем про те, які вправи їм можна виконувати та в яких іграх можна активно брати участь. Поступово цим дітям пропонуються більш інтенсивні рухи та динамічні ігри. Необхідно стежити за тим, щоб діти частіше відпрацьовували ті способи виконання рухів, які їм менш володіють. Підтримайте бажання

дитини допомогти одноліткам освоїти важку для них вправу. Наприклад, у старших групах - стрибки через скакалку, метання баскетбольного м'яча в корзину тощо [11].

Таким чином, самостійна рухова діяльність має виняткове значення для формування у дитини звички і потреби систематично займатися фізичними вправами і впливає на її всебічний розвиток. Поряд із закріпленням і вдосконаленням різних рухових дій у дітей формується почуття колективізму, виховується товарицькість, доброзичливість до товаришів, впевненість у своїх силах.

У фізичному вихованні дошкільників певне місце займають дні здоров'я, фізкультурні свята, розваги, пішохідні переходи як найефективніші форми активного відпочинку дітей. Їх метою є активна участь всієї групи в запропонованій діяльності, визначення розвитку фізичних якостей і рухової підготовленості дітей в ігрових ситуаціях, виховання стійкого інтересу до активної рухової діяльності [56].

У раціональному поєднанні з іншими організаційними формами фізичного виховання вони сприяють створенню оптимального рухового режиму, що сприяє підвищенню функціональних можливостей організму, підвищує працездатність і загартовування дітей.

У системі заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я, загартовування, фізичне вдосконалення, розвиток і виховання дітей, прагнення бути сильними, спритними, витривалими, важливе місце займають дні здоров'я. Рекомендується проводити ці дні в усіх дошкільних групах один раз на місяць. Основна мета дня здоров'я – охопити різноманітними фізичними навантаженнями всіх вихованців групи. Проводиться в усі періоди дня: вранці - ігри середньої рухливості (під час прийому дітей), ранкова гімнастика, уроки фізичної культури (інші навчальні заняття в цей день не проводяться), різноманітні змагання з ігор та спорту. плануються вправи під час прогулянок, ігор-естафет (для дітей старших груп), розваг-атракціонів, виконання фізичних вправ (біг, стрибки, метання, лазіння).

Організуюючи дні здоров'я, враховуйте кліматичні особливості пори року, можливості використання природних факторів (ліс, парк, луки, береги, водойми тощо). Наприклад, взимку в програму дня здоров'я входять рухливі ігри, змагання з санчатами, лижами, ковзанами. Діти молодшого віку беруть участь у катанні на санчатах з гірки, гуляють по заметах, ліплять сніговика і т. д. Діти старшого віку беруть участь в катанні з гірок, грають в хокей, катаються на ковзанах, лижах і ковзанах і т. д. Для цього організуються снігові гірки, катки, та фізкультурний майданчик готують заздалегідь. У регіонах, де взимку випадає сніг, в цей день можна відправитися на лижну прогулянку з дітьми старшого віку. Довжина її маршруту для середньої групи до 600-800 м, для старшої групи - до 1-1,5 км, підготовча група до 2-2,5 км. Плануючи поїздку, необхідно заздалегідь продумати маршрут (особливо його безпеку), спорядження дітей та організацію активного відпочинку (коли діти прибудуть у кінцеву точку маршруту). У весняно-літній період можливості для більш інтенсивних днів здоров'я значно збільшуються. Діти можуть брати участь у різноманітних іграх, змагатися у виконанні фізичних вправ (хто далі кине м'яч, стрибне у довжину тощо), кататися на велосипеді, самокаті тощо. Доцільно використовувати більше веселих атракціонів, ігор-естафет, розваг[71].

У системі фізичного виховання дітей у дошкільному закладі чільне місце посідають фізкультурні свята, спрямовані на комплексну реалізацію широкого кола оздоровчих та освітніх завдань. Дослідження (Т. Осокіна, Є. Тимофєєва та ін.), в яких узагальнено багаторічний досвід їх проведення, свідчать про позитивний вплив фізкультурних канікул на виховання у дітей інтересу до активної рухової діяльності, а також їх залучення у виконанні різноманітних цікавих фізичних вправ, рухливих і спортивних ігор, атракціонів[65]. Участь у святах фізичної культури сприяє розвитку самостійності та ініціативи у виконанні рухових завдань, досягненню кращих результатів у змагальних умовах, вихованню колективізму,

наполегливості, відповідальності, дисциплінованості та інших морально-вольових якостей.

У кожній віковій групі два-три рази на місяць з дошкільниками проводяться фізкультурні заняття, які плануються у другій половині дня в приміщенні або на ігровому майданчику (залежно від пори року та погодних умов). Зміст фізкультурної розваги становлять рухливі ігри, вправи та ігри спортивного характеру, вправи на фізкультурних тренажерах. Головна мета вихователя під час фізкультурних занять – створити у дітей радісний настрій, удосконалити їх рухові вміння та навички в невимушеній ігровій обстановці, залучити дошкільників до систематичних занять фізичними вправами[2]. При цьому діти поведуться більш вільно, ніж на уроках фізкультури, і ця свобода дозволяє їм без зайвого напруження рухатися, проявляти творчість у руховій діяльності. У молодшій і середній групах планують рухливі ігри або ігрові завдання, що викликають у дітей емоційне піднесення: хто точніше докотить м'яч воротарю, підбіжить до кубика і покладе його в кошик. Значне місце тут посідають рухливі ігри сюжетного характеру, в яких бере участь вся група. У старших групах дітям пропонуються змагання на краще виконання фізичних вправ. Наприклад, по-іншому чітко піднятися по гімнастичній стінці чи драбині, влучити м'ячем у ціль, хто довше стрибне на скакалці тощо [12]. Зміст розваг включає ігри-атракціони, а також змагання між командами зі спортивних ігор (футбол, баскетбол, хокей).

Також ефективним засобом фізичного виховання є прогулянки за межами дитячого садка на природу (прогулянкові переходи), які здійснюються в першій половині дня. Їхня мета — удосконалення рухових якостей та всебічний розвиток рухових якостей у природних умовах (парк, ліс, берег річки), навчання дітей орієнтуванню на місцевості. Рухова активність у поєднанні зі свіжим повітрям і сонцем підвищує захисні реакції організму дошкільників, загартовує їх. Навколишня природа, різноманітні враження збагачують знання, виховують естетичні почуття

дітей[15].

У будь-яку пору року необхідно використовувати рельєф місцевості і природні умови, щоб цікаво і різноманітно виконувати рухи. У лісі чи парку дітям пропонують ходити і бігати між деревами, переступати через гілки, пні, канави; залізання під низькі гілки дерев або кущів; стрибки в глибину з пнів, стрибки вгору і вниз, щоб дістати гілки дерев і кущів; метання шишок, каштанів у ціль (дерево, пень) або на дальність. На лузі: ходьба і біг по траві з високим підняттям стегон; перестрибування через купини або низькі кущі; ходити босоніж по траві тощо. На березі водойми (річки, озера): ходьба і біг по піску, гальці; ходьба кроком, кидання камінців у воду, стрибки в довжину і висоту з місця на піску. У всіх вікових групах необхідно проводити рухливі ігри та ігрові завдання. У старших групах виправдано проведення ігор, об'єднаних єдиним сюжетом: «Мисливці», «Мандрівники», «Следописи» та ін. У зимовий період для старших дошкільників плануються вилазки на лижах і санчатах. Діти можуть прогулятися до місця, де є гірки, з яких можна кататися, і грати в рухливі ігри. Регулярні пішохідні переходи дозволяють значно збільшити руховий режим дошкільнят у цей день, покращити рухову підготовленість та подарувати дітям естетичне задоволення від спілкування з природою. Відпустка. Двічі на рік (на початку січня і в кінці березня) проводяться тижневі канікули. Вони спрямовані на забезпечення активного відпочинку дітей, сприяння їх оздоровленню та зміцненню організму в єдності з емоційно-позитивним психічним станом дошкільників. На час канікул скасовуються заняття, пов'язані з розумовою діяльністю дітей. При цьому широко застосовуються всі організаційні форми фізичного виховання (ранкова гімнастика, щоденні фізкультурні заняття та ін.), значно збільшується час перебування дітей на свіжому повітрі. Взимку під час прогулянок у тих регіонах, де є сніг, діти катаються на санчатах, лижах, ковзанах. Навесні проводяться рухливі ігри, вправи та ігри спортивного характеру. У гарну погоду можна гуляти поза межами дитячого садка.

Організація оздоровчої фізкультурно-масової роботи під час канікул вимагає від вихователя продумування і планування на цей період усіх основних форм фізичного виховання дітей своєї групи. Кожен день канікул має бути цікавим. Для цього необхідно вдосконалювати форми і методи оздоровчої роботи протягом дня. Учитель може спланувати «День ігор» або «День здоров'я». Наприклад, в «День ігор» проводиться комплексна форма ігрової діяльності дітей. Підбираються рухливі, сюжетно-рольові ігри різної спрямованості, завдань і форми. «День туриста» цікавий для дітей старших груп. У цей день відразу після сніданку діти вирушають в похід за межі дитячого садка або беруть участь в цікавій екскурсії. Ефективне проведення канікул залежить від чіткого планування роботи з фізичного виховання під час канікул і творчого підходу вихователя до змісту фізкультурно-оздоровчих заходів на кожен день. Домашнє завдання з фізкультури. Завдання з фізичної культури для виконання вдома визначаються вчителем, виходячи з вимоги створити оптимальний руховий режим дитини вдома. До цих завдань належать: обов'язкова ранкова гімнастика, особливо у вихідні та святкові дні; виконання фізичних вправ під контролем батьків і разом з ними під час прогулянок. Для реалізації спільних завдань фізичного виховання в дитячому садку і сім'ї педагог проводить групові консультації для батьків, під час яких можна розумувати з ними комплекси ранкової гімнастики, показувати і розповідати про навчання дітей ходьбі на лижах, ковзанах, їзді на велосипеді під час спільної роботи. прогулянки тощо. Регулярне виконання домашніх завдань з фізичного виховання дає змогу сформувати у дітей стійку потребу у щоденних заняттях фізичними вправами в повсякденному житті[16].

Для дітей першого року життя в груповій кімнаті встановлюють індивідуальні та групові манежі. Яскраві іграшки (брязкальця, целулоїдні статуетки тощо) підвішують малюкам до 2,5-3 місяців на зручну для їх огляду висоту. У другій частині манежу для дітей від 3 до 6 місяців розміщуються іграшки так, щоб дитина могла легко торкатися їх рукою.

Для малюків 5-6 місяців іграшки розміщують в манежі в різні кінці (1-2 іграшки на кожну дитину), щоб стимулювати їх рухи. Для індивідуальних занять з дітьми використовуються: кільця, дерев'яні палички (довжина 35-40 см, діаметр 1,5 см), кубики, м'ячі, м'ячі та ін. У груповій кімнаті бажано мати столик для підйому. і встаючи, тримаючись за нього. Довжина столу до 1 м, ширина - 50 см, висота - 40 см з перекладами, які знаходяться під його кришкою по ширині і довжині. Драбина для підйому з гаками довжиною 1,2 м, шириною -60 см, відстань між сходинками 12 см. Колода (бажано з пінопласту) діаметром 25-30 см, довжиною 2 м для підйому. Гірка для повзання та спуску, переступаючи по перилах висотою 80 см. Має приставну драбину довжиною 80 см і сходинки 8 см, пандус довжиною 90 см і верхню платформу розміром 230 x 85 см з перилами висотою 45 см. У другій групі раннього віку (діти від 1 року до 1 року 6 місяців) потрібна драбинка висотою до 1 м, яка складається з двох драбин шириною 90 см, розташованих під кутом одна до одної. Гірка висотою 90 см складається з пандуса розміром 140 x 60 см, верхнього майданчика розміром 60 x 60 см, розташованого перпендикулярно пандусу, драбини розміром 80 x 60 см з поручнем висотою 40 см; щаблі шириною 20 см і висотою 10 см. Для ходьби і вправ на рівновагу необхідна доріжка з клейонки або міцної тканини довжиною 2 м і шириною від 25 до 40 см; дошка довжиною 2-2,5 м, шириною 25 см; похила дошка з гаками довжиною 2,5 м, шириною 25 см; коробка розміром 50x50x10 см. Для метання предметів необхідна горизонтальна мішень: ящик або кошик діаметром 80 см. Для вправ степінг до 2 стояків (висота 130 см) кріпиться шнур або палиця. Також використовується ребриста дошка довжиною 2 м, шириною 30 см, з планками 1,5 x 1,5 см на відстані 2,5 см. Для індивідуальних занять використовуються іграшки-катки, обручі діаметром 45 см, кільця, палиці та ін. У групі можна повісити легкі гойдалки або поставити балансир (довжина дошки 160 см, ширина 20 см, висота підставки 25 см, висота підставки 45 см, довжина ручки 22 см, діаметр 2

см), діти на них катаються, присідати і підніматися на прямих ногах. У першій молодшій групі ставлять драбину висотою 150 см (з двох прольотів шириною 65 см), відстань між ступенями 12-15 см. Висота гімнастичної стінки 1,5 м, ширина прольоту 70 см (відстань між сходишками 15 см, їх діаметр 3 см). Гірка з драбинкою і схилом висотою 90 см, місток зі сходишками висотою 10-12 см, шириною 20 см (поручні висотою 50 см); приставна драбина з гаками, довжина 150-200 см, відстань між рейками 12-15 см. Мотузкова підвісна драбина довжина 130 см, ширина 40 см, відстань між щаблями 12-15 см. Дерев'яні ящики розміром 50 x 50 x 15 см, висота дуг 40 см, відстань між торцями 60 см. Для ходьби використовують шнури довжиною 10-12 м; дошка довжиною 2,5 м, шириною 20-25 см, яку піднімають на висоту 20-25 см. Для переступання використовується горизонтальна драбина довжиною 2 м, відстань між ступенями 15-20 см; ребриста дошка довжиною до 2-2,5 м, шириною 20 см, відстань між планками 6-8 см. Підставки висотою 160-180 см служать для натягування шнура, на якому прив'язані іграшки або м'ячі, діти намагаються їх дістати, стрибаючи на обох ногах. Коли шнур натягується на висоті 40-50 см, діти під нього залазять. Для вправ з метання м'яча використовують горизонтальні мішені на підлозі (кошик або ящик), а на гімнастичній стінці закріплюють кільце діаметром 40-45 см на висоті 110-120 см. У дошкільних групах дітям рекомендується обладнати «фізкультурний куточок»: гімнастична стінка (одна-дві сходишки висотою 2,2-2,5 м, шириною 80 см, відстань між сходишками 15-20 см), мотузка 2,5-3 м. довга діаметром 2,5-3 см, мотузкова драбина 2-3 куба, гімнастична лава довжиною 2,5-3 м, ребра довжиною 2,5 м, підвісна драбина і дошка довжиною 2,5 м. У групах повинні бути підвісні мішені та баскетбольні кошики для метання м'яча. У групах повинні бути навісні мішені та баскетбольні кільця для метання м'ячів. Дрібне фізичне обладнання: обручі, м'ячі різного розміру, гімнастичні палиці, скакалки, мішки з піском тощо в достатній кількості. Використовується для виконання

загальнорозвивальних вправ, у рухливих іграх і для самостійної рухової діяльності дошкільників[15].

У фізкультурному залі встановлено все необхідне обладнання для проведення занять з фізичної культури. Стінка гімнастична (висота 2,5 м, ширина прольоту 80 см, відстань між рейками 15-20 см) - 6-8 секцій. Лави гімнастичні (довжина 3,5-4 м, висота 30 см, ширина верхньої дошки 20 см, нижня планка 8 см) - 4-5 шт. Мотузки (довжина 3-3,5 м, діаметр - 2,5-3 см) - 4-5 шт. Драбини мотуз'яні підвісні (довжина 2,5-3 м, ширина 65 см, відстань між рейками 20 см) - 2-3 шт. Гімнастичні килимки для стрибків з поролону (120x200 см) - 6-8 шт. Доріжка гумова (40x500 см). Комплекти дощок (довжина 3,5 м, ширина 20 см), драбини (довжина 3,5 м, ширина 40 см, відстань між рейками 20-25 см) з гаками на одному кінці - 2-3 комплекти. Ребристі дошки (довжина 2,5-3 м, ширина 20 см, відстань між планками - 8 см) - 3-4 шт. Кубики для стрибків і рівноваги (з ребром куба 20, 80, 40 см) - 9 шт. Дуги (висота - 40, 50, 60 см, відстань між опорами 60 см) 9 шт. Довгі шнури (довжина 12-15 м) - 4 шт. Мотузки для вправ рівноваги (довжина 8-10 м, діаметр 2 см) - 2 шт. Стійки для стрибків, лазіння (висота 1,8 м) - 2 шт. Щитки для метання в ціль (діаметр 60 см) з гачками для підвішування на гімнастичній стінці - 6-8 шт. Переносні кошики для метання м'ячів (діаметр 1 м, висота 60 см) - 4 шт. Кільця для закидання на стояки (висота 2,2 м, діаметр кільця 0,40 см) - 3-4 шт. Щити баскетбольні підвісні (80x90 см) з кільцями діаметром 45 см) - 2 шт. Прапорці різнокольорові (розмір тканини 12x20 см, довжина палиці 30 см) - 80 шт. Обручі (діаметр 55-70 см) - 40 шт. Скакалки (довжина 150-180 см) - 40 шт. Палиці гімнастичні (довжина 90 см, діаметр 2,5 см) - 40 шт. М'ячі гумові (діаметр 8, 15, 25 см) - 40 шт. Мішки з піском (6x10 см, вагою 100 і 200 г) - 60 шт. Сумки з піском (20x30 см, вагою 500-700 г) - 6-8 шт. Кубики дерев'яні або пластмасові (4x4x4 см) - 60 шт. Фізкультурні зали повинні відповідати таким санітарно-гігієнічним вимогам: оптимальна температура під час занять +4...+16 °С, вентиляція за допомогою фрагуг, вентиляторів та інших пристроїв (повітря

в залі необхідно міняти тричі протягом години); норма освітленості на рівні підлоги для ламп розжарювання - 15 лк; для люмінесцентних ламп - 300 лк; вікна закриті захисними сітками; стіни пофарбовані в світлі кольори, що сприяє кращому освітленню залу; підлогу в залі не потрібно покривати лаком або змащувати мастикою, щоб запобігти травмуванню дітей, особливо під час рухливих ігор. Обладнання та інвентар розміщують залежно від розмірів і планування залу. Гімнастична стінка, лави, гімнастичні мати завжди знаходяться в залі, а інше обладнання (кубики, дошки, стояки та ін.) можна зберігати в підсобному приміщенні і виносити безпосередньо перед початком уроку (при необхідності). Дрібний фізкультурний інвентар (м'ячі, скакалки, палиці та ін.) зберігається на стелажах, які кріпляться до стіни залу. При обладнанні залу основну увагу приділяють міцності кріплення гімнастичної стінки, канатів, підвісних драбин до стін і стелі. Необхідно систематично контролювати міцність і стійкість кріплення гімнастичного обладнання (лави, металеві щити, підйоми тощо), щоб запобігти травмуванню дітей і нещасним випадкам. Розміри фізкультурного майданчика залежать від того, яку площу на території дитячого садка можна використовувати для його обладнання. Орієнтовні розміри майданчика 20х30 м для дітей молодшого віку та 30х40 м для дітей старшого віку. Фізкультурне обладнання розміщують на ньому з боків так, щоб його основна площа була вільною. Це дає можливість проводити загальнорозвивальні вправи, метання предметів на дальність, рухливі ігри та спортивні вправи. Необхідно систематично контролювати міцність і стійкість кріплення гімнастичного обладнання (лави, металеві щити, підйомники тощо) з метою запобігання травматизму дітей і нещасних випадків. Розміри фізкультурного майданчика залежать від площі дитячого садка, яку можна використовувати для його обладнання. Орієнтовні розміри майданчика 20х30 м для дітей молодшого віку та 30х40 м для дітей старшого віку. Фізкультурне обладнання розміщують на ньому з боків так, щоб його основна площа була вільною. Це дає можливість

проводити загальнорозвивальні вправи, метання предметів на дальність, рухливі ігри та спортивні вправи. Рівень землі фізкультурного майданчика повинен бути на 10 см вище навколишньої землі і трохи нижче її меж, що забезпечує відведення дощової води. Фізкультурний майданчик обладнаний різними пристосуваннями, які створюють умови для виконання основних рухів. Для стрибків у довжину і висоту обладнується яма з піском (розміри 2,5х6 м, глибина 30 см, її стінки зміцнюються дошками на рівні землі). На відстані 40 см від краю ями кладуть брусок або товста дошка шириною 20-30 см, довжиною, яка дорівнює ширині ями. Брус (дошку) фарбують білою або жовтою фарбою. Для виконання вправ зі стрибків у висоту біля країв ями вкопують дві короткі труби (довжина 20-30 см, діаметр 3-4 см). У них встромляються дерев'яні стояки 60-70 см, до яких кріпиться гумка. Через кожні 5 см на подступенках ставляться певні позначки, щоб можна було зорієнтуватися, на якій висоті класти косу. Під час стрибків у висоту та довжину з розбігу пісок у ямі розпушують, щоб діти приземлилися на м'яку опору. Для вправ у рівновазі встановлюють колоду (переріз 15 x 15 см, висота — 30-40 см, довжина — 5-6 м для дітей молодшого віку, 6-8 м для дітей старшого віку) з драбинкою для підйому на одному кінці. Пні або огорожа з пнів різного діаметру (20-30 см) і різної висоти (від 25 до 40 см). Довжина огорожі 8-10 м. Пеньки вкопують у землю на глибину 60-70 см (впритул один до одного або на відстані 10-15 см). Автомобільні шини (10-12 шт.) вкопують в землю впритул одна до одної або на невеликій відстані, фарбують нітрофарбою в різні кольори. Для старших дошкільнят встановлюють балансири різних конструкцій: а) на одній осі закріплюють колоду (діаметр 25-30 см, довжина 3,5-4 м); висота робочої поверхні балансира над землею 50-60 см; б) колоду (довжиною 2,5-3 м) за кінці підвішують на двох дерев'яних стовпах (висота 40-50 см). Нижній край колоди знаходиться на висоті 10-15 см, що дозволяє дитині злізти з нього в разі втрати рівноваги. Для лазіння, лазіння і скелелазіння встановлюють гімнастичну стінку (висота 2,2 м для дітей молодшого віку, 2,5 м для

старших дошкільників, ширина прольоту -80 см) встановлюють по прямій лінії вздовж майданчика або під прямим кутом (2 прольоти x 2), відстань між рейками 15-20 см). Арочні сходи - це ліани для старших дошкільнят з відстанню між рейками 20-25 см. Лазні дуги (6-8 шт.) висотою 40-60 см, розміщені на відстані 1 м. Гімнастичне містечко – порівняно складна, але дуже потрібна споруда для виконання дошкільниками вправ з лазіння. Конструкція для підвісних пристроїв складається з двох стовпів (висота 3-3,5 м) і поперечини між ними (довжина 5-6 м). Підвісні пристосування (2-3 мотузки, мотузяна драбина) кріпляться до перекладки за допомогою спеціальних гачків. Їх кінці необхідно скручувати у вигляді спіралі, щоб при розгойдуванні мотузка або драбина не зірвалася з кріплення. Гаки необхідно кріпити гайкою і контргайкою. Ігрова стінка (висота 1,8 м, ширина 5-6 м) складається з дощок або цегли (товщина 25 см). З одного боку стіни мішені (діаметр 60 см) фарбують олійною фарбою, а з іншого боку забивають скоби для кріплення гімнастичних драбин з металевих труб або дерева, по яких діти можуть лазити. Баскетбольні щити (120x90 см) встановлюються по ширині майданчика на протилежних краях, можуть бути дерев'яними, пластиковими або з іншого твердого, гладкого матеріалу, товщиною 3 см. Баскетбольне кільце (кільце із сіткою діаметром 45 см) закріплюється на відстані 20 см від нижнього краю щита на висоті 2 м від поверхні майданчика. Найбільш зручним варіантом є кріплення щитів до металевих конструкцій, які висуюють щити на 1-1,5 м від лицьової лінії в сторону майданчика. Щити пофарбовані білою або світло-сірою фарбою, а окантовка — червоною або синьою (ширина — 5 см). Для бігу та велоспорту обладнана доріжка (грунтова або гумо-бітумна) довжиною 150-180 м. Доріжка поділена на дві половини (1,5 м кожна) з однією лінією старту і трьома лініями фінішу (для бігу на дистанції 10, 20 і 30 м). Поверхня доріжки повинна бути рівною і не мокрою від дощу. У дошкільних закладах, де площа ігрового майданчика обмежена, бігову доріжку можна планувати на асфальтованому покритті. По периметру

території дошкільного закладу обладнується «смуга перешкод» (окремо для дітей молодшого та старшого віку), що складається з 10-12 предметів. Серед них: колода, кілька пеньків, автомобільні шини різних розмірів, перешкоди для підйому, поручні, дуги тощо. Крім стаціонарного фізкультурного обладнання необхідно мати і переносне: гімнастичні дошки, драбинки, дуги, ворота для гри у футбол і хокей (шириною 2,5-3 м, висотою 1,2-1,5 м). Фізкультхвилинка має заохочувати дітей своєю формою та кольором. Дерев'яні прилади фарбують олійною фарбою або лаком, це захищає їх від вологи. Всі частини, які знаходяться в землі, покриваються бітумним лаком, щоб запобігти гниттю. Обладнання, виготовлене з металу, слід встановлювати на міцну основу. Пофарбований нітроемаллю в світлі кольори, щоб влітку менше нагрівався. Під гімнастичною стінкою, рухою, колодою необхідно зробити м'яку подушку з піску заввишки 20-30 см. Під гімнастичну стінку, поручень, колоду необхідно зробити м'яку подушку з піску висотою 20-30 см. На території дошкільного закладу встановлені столи для гри в настільний теніс, обладнані майданчики для гри в містечка та бадмінтон. Якщо є можливість, відводять асфальтовану доріжку для катання на роликових ковзанах, спортивних роликах і педальних автомобілях. Кожну вікову групу необхідно забезпечити дрібним інвентарем: обручами, прапорцями, м'ячами різної величини, а старших дошкільників – скакалками, ракетками та воланами для бадмінтону, роликами, велосипедами, серсо, кільцетаннями тощо. Взимку на фізкультурному майданчику рекомендується вилити каток (площею 200-250 м²), побудувати гірку для катання на санках, прокласти лижну трасу. Якщо товщина наростаючого льоду досягає 5-6 см, заняття можна проводити на ковзанці. Не рекомендується заливати ковзанку при температурі нижче -10 °С і у вітряну погоду, тому що лід буде нерівним, з повітряними кишнями. Ковзанка заповнюється за 2-3 дні. Щоб облаштувати снігову гірку, необхідно під час відлиги згорнути купи снігу, утрамбувати його, надати потрібну форму, тобто зробити огороження

навколо столу і вздовж частини спуску і вирізати сходинки. На проїжджу частину насипають і ущільнюють сніг тонким шаром і поливають водою до утворення льодової кірки. Для вправ у рівновазі зробіть снігові насипи (для їх основи можна використовувати встановлені на майданчику лави та колоди), а також доріжки для ковзання (2-3) довжиною 5-6 м і шириною 1-1,5 м[56].

Отже різноманітність засобів фізичної культури дозволяє здійснити повноцінний розвиток кожної дитини за умови правильного педагогічного підходу та актуалізації завдань фізичного виховання у закладах дошкільної освіти.

Висновки до розділу 1.

На основі аналізу літератури встановлено, що соціальна адаптація передбачає духовне здоров'я особистості, яке забезпечується відповідністю цінностей особистості цінностям соціуму та передбачає відповідність індивіда вимогам і очікуванням суспільства. Основним підґрунтям успішної соціальної адаптації є інформаційна взаємодія індивіда із середовищем. Адаптивні процеси можуть виникати та розвиватись за схемою протиріччя – тривога – захисні реакції індивіда в середовищі – гармонійна рівновага / конфлікт, де адаптація є ніщо інше, як певна гомеостатична рівновага між індивідом та середовищем. Особливої підтримки у процесах соціальної адаптації потребують діти з особливими освітніми потребами. Психолого-педагогічний аналіз літератури свідчить про те, що інтелектуальні порушення дітей дошкільного віку впливають на усі сфери розвитку дитини: продуктивної діяльності особистості, мовлення та спілкування. Засвоєння інформації та формування навичок самообслуговування відбувається повільно та незадовільно. У свою чергу це утруднює процес соціальної адаптації або в загалі унеможливорює. Тому нами розглянуто фізичну культуру як основний чинник формування соціально-адаптивних механізмів особистості. З цією метою розглянуто засоби фізичної культури, які можна використовувати як в закладах дошкільної освіти, так і батьками

вдома. Різноманітність таких засобів (ігри, естафети, прогулянки, розваги, елементи спортивних видів тощо), їх висока відповідність особливостям фізіологічного та психологічного розвитку дітей дозволяє використовувати їх з корекційною, профілактичною метою та з метою безболісної соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями.

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Методи дослідження

Проблема соціальної адаптації дітейдошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, як показав описаний у попередньому розділі теоретичний аналіз, є надзвичайно актуальною. Успішність входження дитини до соціально-психологічного простору освітнього закладу, який характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування дітей між собою та з вихователями, обумовлена, насамперед, особливостями та рівнем

розвитку соціального інтелекту дітей. У свою чергу соціальний інтелект розуміється нами як стан сформованості індивідуальних задатків, здібностей, властивостей та вмінь в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, та впливає на рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії. Саме від рівня розвитку соціального інтелекту залежить рівень соціальної адаптованості особистості. Але рівень розвитку соціального інтелекту дітей з порушеннями інтелекту не відповідає тим вимогам, які до них висуваються, що й обумовлює необхідність пошуку шляхів оптимізації умов формування та розвитку соціального інтелекту саме у дошкільний період.

Тому нами було здійснено констатувальне експериментальне дослідження, метою якого стало системне вивчення цього феномену. Метою констатуючого етапу дослідження було з'ясування психологічних особливостей соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту, що передбачало аналіз окремих складових емоційної сфери та визначення умов, що визначають успішність її функціонування.

Для досягнення поставленої мети поставлені такі завдання: 1. Дослідити особливості розвитку соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту порівняно із однолітками, зокрема з'ясувати: а) особливості когнітивного компонента соціального інтелекту; б) особливості емоційного компонента соціального інтелекту; в) особливості поведінкового компонента соціального інтелекту; 2. Визначити рівні сформованості компонентів соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту. 3. Проаналізувати чинники, що визначають своєрідність соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

У відповідності до поставлених завдань був використаний комплекс діагностичних методик, спрямованих на вивчення соціального інтелекту, зокрема його структурних компонентів у старших дошкільників з порушеннями інтелекту та дітей цього ж віку з нормотиповим розвитком.

Організаційно констатувальне експериментальне досліджування здійснювалось у чотири етапи. На першому етапі було уточнено та конкретизовано методологічну основу дослідження та здійснено аналіз наявних у доступі психометричних методик, підбір таких методик, що відповідають меті і завданням дослідження, а також, у разі необхідності, адаптацію цих методик до потреб спеціальної психології (спрощення, скорочення, вилучення невідповідних завдань тощо).

Другий етап передбачав вивчення змісту когнітивного компоненту соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту та їх однолітків з нормотиповим розвитком.

Завдання третього етапу полягали у визначенні змісту емоційного та поведінкового компонентів соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту та їх однолітків з нормотиповим розвитком.

На четвертому етапі було здійснено обчислення результатів психодіагностики, їх якісну інтерпретацію та аналіз із застосуванням методів математичної статистики. Математичні обчислювання здійснювались у статистичному пакеті SPSS Statistic. Нами проаналізовано наявні психометричні методики, що відповідають меті та завданням дослідження, на основі яких розроблено комплекс психологічної діагностики соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, представлений у Табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Комплекс психологічної діагностики соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Компонент	Структура компоненту	Показники	Методики дослідження
Когнітивний	Соціальні знання	знання спеціальних правил поведінки	«Закінчи розповідь»
	Соціальна пам'ять	пам'ять на імена та обличчя	«Нагодуй собаку»
		запам'ятовування інформації, що стосується інших	«Нагодуй собаку»

		людей	
	Соціальне прогнозування	прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій	«Закінчи розповідь»
		формулювання плану власних дій	«Закінчи розповідь»
	Соціальне мислення	розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові	«Саллі і Енн» «Здавалося-виявилось» «Чиї сліди»
		розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей	«Брехня»
	Самооцінка	Розуміння власних дій, мотивів, емоцій	«Драбинка» (В модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)
Емоційний	Емоційна виразність	відтворення емоцій (виразність і довільність)	«Емоційна ідентифікація»
	Саморегуляція	вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої	ADOS, 3 Модуль, «Соціальні проблеми і роздратування»
	Соціальна перцепція	уважність до співрозмовника	ADOS, 3 Модуль, «Бесіда і повідомлення
	Соціальна взаємодія	участь у спільній діяльності та зацікавленість у партнерові у грі	ADOS, 3 Модуль, «Уявна гра»
		здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти	ADOS, 3 Модуль, «Спільна інтерактивна гра»
		отримання задоволення від взаємодії	ADOS, 3 Модуль, «Спільна інтерактивна гра», «Бесіда і повідомлення»

На другому етапі констатувального експерименту для діагностики когнітивних критеріїв ми виділили 7 методик, які, на нашу думку, доцільно

використовувати саме для дослідження соціального інтелекту: «Саллі та Енн», «З'явився-виявився». », «Чиї сліди», «Брехня», «Драбина» (У ред. С.Г. Якобсона, В.Г. Щура), «Закінчи оповідання», «Нагодуй собаку». Порівняльне дослідження дало змогу ґрунтовніше виявити особливості когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей з інтелектуальною недостатністю. При цьому показником вікової норми слугувало виконання діагностичних завдань дітьми з типовим розвитком [31]. Для дослідження рівня розуміння чужих помилкових переконань ми використовували три методики: «Саллі і Енн», «Здавалося, спрацювало», «Чиї сліди». Метод Саллі та Енн (завдання Саллі-Енн) був запропонований Віммером і Пернером у 1983 р. і досі є одним із найпоширеніших методів/тестів для вивчення соціального інтелекту у дітей з інтелектуальною недостатністю [72, 104]. У цьому завданні дитині показують двох ляльок Саллі та Енн; У Саллі кошик, а у Енн коробка. Дитина бачить, як Саллі кладе свій м'яч у кошик і йде. Поки Саллі немає, Енн переносить м'яч із кошика до своєї коробки й теж йде. Тепер Саллі повертається. Дитину запитують: «Де Саллі шукатиме свою кульку?»

Т. Каллаган та колеги запропонували низку методик на дослідження рівня розуміння помилкових переконань інших людей, одна з яких має назву «Чиї сліди». Суть методики полягає в тому, що діти мають здогадатися, на кого подумає мама, коли побачить сліди одного з дітей на підлозі, виявивши пустий пакет від цукерок, який не можна було чіпати.

Також для дослідження рівня розуміння чужих хибних переконань ми використовували методику «власне хибне переконання» або «видимість-реальність завдання», яку вперше запропонували американські вчені А. Гопнік і Дж. У. Астінгтон. Суть розробленого ними тесту полягає в наступному: дитині пропонується вгадати, що знаходиться в коробці цукерок. Коли дитина каже цукерки, коробка відкривається, щоб побачити, що всередині насправді олівець. Потім експериментатор знову закриває кришку і каже: «Коли прийде вчитель/мама, я покажу їй цю коробку закриту, як ви, і запитаю, що всередині. Що вона скаже?».

Методика «Нагодуй собаку» була запропонована Т. Каллаганом та колегами для визначення рівня розвитку пам'яті на імена та обличчя, а також здатності запам'ятовувати інформацію про особисті вподобання інших людей. Суть розробленої методики наступна: іграшкова собака знайомиться з дитиною та запитує у дитини як звати присутніх у кімнаті дорослих, з якими вона нещодавно познайомилась. А потім в цікавій ігровій формі собака дізнається про вподобання щодо їжі та діяльності у кожного присутнього, після чого запитує у дитини, що вона запам'ятала.

Для вивчення розуміння обману і того, що обман призведе до виникнення неправильних думок у інших людей, ми використали техніку «Брехня», запропоновану М. Адензато та Р. Ардіто. Дослідники стверджували, що показником розвитку соціального інтелекту є розуміння брехні. Індивід, який хоче обдурити, перш ніж сформувати хибну віру в іншу людину, повинен переконатися, що людина взаємодіє з ним - це здатність, безпосередньо пов'язана з функціонуванням соціального інтелекту. Крім того, щоб переконати іншого повірити в щось неправдиве, потрібно представляти його переконання. У цьому дослідженні дитині показують три наклейки та запитують, яка наклейка їй найбільше подобається. Дитина вказує на наклейку, яка їй найбільше сподобалася, після чого дослідник знайомить дитину з бджілкою, яка любить брати те, що подобається іншим дітям. Після цього дослідник розповідає про правила гри: «Бджола завжди вибере наклейку першою, а ти — другою». Ти погодився?» і чекає згоди дитини. Далі бджілка запитує дитину: «Яка наклейка тобі більше подобається?» і бере наклейку, на яку вказала дитина.

Методику «Драбинка» (в модифікації С.Г. Якобсона, В.Г. Щура) вивчали розуміння дитиною власних дій, розуміння своїх мотивів, емоцій, бажань, намірів; розуміння своєї ролі та місця в групі людей. Метод «Драбинка» проводиться індивідуально. Дитині показують малюнок драбини, що складається з 7 сходинок і вирізаних з паперу фігурок хлопчика і дівчинки, після чого читається наступна інструкція: «Це чарівна драбинка.

Давай уявимо з тобою, що на ній розташовуються всі діти: на верхній сходинці - найкращі діти, на наступній - теж хороші, але все-таки трохи гірші. Чим нижча сходинка - тим гірші діти (показуючи рукою). Посередині - так собі дітлахи, і не хороші і не погані. На останній, найнижчій сходинці - найгірші діти. Запам'ятав? Чи зможеш повторити?» Після того, як вчитель переконався, що дитина правильно зрозуміла і запам'ятала інструкцію, він послідовно ставить дитині такі запитання: I. На яку сходинку ви поставили б себе? чому II. На яку сходинку поставив тебе мама? батько? чому III. Як ви думаєте, на який рівень вас поставив вчитель? (Називати вчителя на ім'я та по батькові. Якщо в групі два вчителя, то питання ставиться до кожного). чому Для соціально-прогнозних досліджень (вміння дослідити, зрозуміти та побачити можливі варіанти розвитку подій) нами була використана методика Г.А. Уронтаєвої «Закінчи розповідь», в якій дітям були надані картки із зображенням ситуацій, які описує дослідник та пропонує продовжити розповідь (Наприклад: «Сергій приніс в дитячий садочок нову іграшку – самоскид. Всім дітям хотілося пограти з цією іграшкою. Раптом до Сергія підбіг Ярослав, вихопив машинку та став нею гратися. Тоді Сергій... Що зробив Сергій? Чому?»).

На третьому етапі констатувального експерименту ми виділили 2 методики діагностики емоційних критеріїв: «Емоційна ідентифікація», АДОС та 2 методики дослідження поведінкового компоненту: «Заєць», АДОС, одна з яких є спільною для вивчення обох компонентів. «Емоційна ідентифікація» діагностична методика для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Ізотова Є.І.). Методика спрямована на: виявлення особливостей ідентифікації емоцій різної модальності у дітей дошкільного віку, індивідуальних особливостей емоційного розвитку; виявлення сформованості двох компонентів процесу розпізнавання емоцій – сприйняття та розуміння емоційних станів; визначення рівня довільного прояву емоцій різної модальності (радість, гнів, смуток, страх, огида, презирство, заздрість); виявлення обсягу емоційних переживань і емоційних уявлень; виявлення

фактора емоційної напруги. Методика складається з двох діагностичних серій. Також ми проаналізували методику ADOS, яка складається з 5 модулів, що відповідають розвитку окремого вікового періоду, і виявили корисним Модуль 3. Модуль 3 складається з 14 завдань, якість виконання яких оцінюється 28 балами. Завдання спрямовані на соціальні, комунікативні та мовленнєві форми поведінки, важливі для діагностики інтелектуальних розладів у дітей старшого дошкільного віку. Завдання поєднують ряд неструктурованих і структурованих ситуацій, які представляють різноманітні стимули для провокування певних типів соціальної та комунікативної поведінки. Деякі завдання спрямовані на створення спокійної, неформальної та неструктурованої соціальної ситуації, в якій учасник повинен проявляти соціальну ініціативу. Мета полягає в тому, щоб оцінити здатність ініціювати та підтримувати соціальну взаємодію в ситуаціях з мінімальною структурою або напрямком. Інші завдання модуля свідомо структуровані, в яких інтерв'юер пропонує стандартизоване соціально-комунікативне завдання, спрямоване на оцінку поведінки, що виникає у відповідь на специфічні соціальні стимули та вимоги [31]. Модуль в цілому переслідує три конкретні цілі: а) спостереження за спонтанною соціально-комунікативною поведінкою учасника в ситуації, яка створює стимул для спілкування або взаємодії; б) оцінка вміння учасника адекватно поводитися в певній ситуації (наприклад, при складанні розповіді, навчанні іншої людини певним діям); в) створення стандартного контексту для отримання прикладу мовленнєвої дії. Завдання модуля також дають можливість оцінити почуття гумору та креативність учасника. Для кожного завдання передбачена певна спрямованість спостереження за поведінкою учасника під час виконання завдання. Оцінки виставляються після виконання завдань на основі поведінки учасника протягом усього дослідження. З 14 діагностичних завдань, актуальних у дослідженні рівня розвитку соціального інтелекту, нам видається доцільним виділити лише 7. Серед цих завдань є: 1. «Гра в уяві», мета якої: спостерігати, як дитина творчо чи уявно використовує мініатюрні ігрові

об'єкти в неструктурованому середовищі. Вибір відповідних предметів має залежати від рівня інтересів і пізнавальних запитів дитини. Це завдання є актуальним саме в діагностиці спільної гри, яка включає взаємодію та інтерес до партнера по грі, програвання життєвих ситуацій в уяві, з метою аналізу та оцінки власних дій. 2. «Спільна інтерактивна гра», метою якої є оцінка ступеня та якості координації поведінки та емоцій дитини та інтерв'юера у спільній інтерактивній грі. Щоб досягти цієї мети, важливо, щоб інтерв'юер підготував ґрунт, чітко пояснивши дитині, що гру потрібно проводити спільно. Це завдання є хорошим інструментом для діагностики гнучкості: здатності змінювати напрямок діяльності незалежно від власних планів та очікувань; вміння визнавати помилки і не припиняти і не кидати діяльність у разі неправильних дій. 3. «Розмова та повідомлення» — інструмент для оцінки здатності учасника вести розмову з почерговим обміном репліками та описувати подію чи ситуацію за відсутності візуальних підказок. Це завдання також доцільно при діагностиці вміння пояснювати та переконувати інших, бути відкритим у стосунках з іншими. 4. «Емоції». Під час діагностики інтерв'юер опитує дитину, поки вона не дає детального опису двох емоцій, ситуацій, у яких вони виникли, та індивідуальних особливостей переживання цих емоцій. Це хороший інструмент для визначення розуміння соціального контексту та життя дій відповідно до ситуації. 5. «Соціальні проблеми та роздратування». Це завдання складається з питань, метою яких є оцінити ступінь розуміння дитиною особистих соціальних труднощів і почуття відповідальності за власні вчинки. 6. «Перерва». Мета цього завдання: а) дати учаснику відпочити від соціальних вимог під час іспиту та б) створити можливість спостерігати за його поведінкою в менш структурованому середовищі. Ви можете зробити перерву в будь-який час зустрічі. При необхідності можна зробити кілька перерв або представити матеріали для перерви в самому кінці зустрічі, якщо інтерв'юер вирішить, що учаснику зручніше спочатку виконувати всі більш структуровані завдання. 7. «Завдання для демонстрації». Метою даного завдання є: оцінка вміння дитини

повідомляти знайому послідовність дій за допомогою жестів або міміки та їх супровідних слів, а також уміння повідомляти знайомі події. Це завдання доречно при діагностиці невербального спілкування.

Методика «Заєць» була виділена для дослідження поведінкового компоненту, а саме для дослідження здатності розуміти соціальний контекст і виконувати дії відповідно до ситуації. Мета цього завдання — оцінити вміння дитини передавати знайому послідовність дій за допомогою жестів або міміки та їх супровідних слів, а також вміння передавати знайомі події. Це завдання підходить для діагностики невербальної комунікації.

Методику «Заєць» обрано для дослідження поведінкового компоненту, а саме для дослідження здатності розуміти соціальний контекст та виконувати дії відповідно до ситуації.

Дослідження у порівняльному плані давало можливість ґрунтовніше виділити специфічні особливості компонентів соціального інтелекту у дітей із порушеннями інтелекту. При цьому виконання діагностичних завдань дітьми з нормативним розвитком слугувало показником вікової норми.

2.2. Організація дослідження

З метою з'ясування стану сформованості когнітивного компоненту соціального інтелекту дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту, було проведено першу серію дослідження, яке передбачало вивчення особливостей та рівнів їх сформованості. Особливості зазначеного компоненту соціального інтелекту у дошкільників із порушеннями інтелекту було досліджено за допомогою експериментальних методик «Саллі і Енн», «Здавалося-виявилось», «Чиї сліди», «Брехня», «Драбинка» (В модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур), «Закінчи розповідь», «Нагодуй собаку». У ході дослідження вивчалися особливості структурних ланок когнітивного компоненту СІ – соціальні знання, соціальна пам'ять, соціальне прогнозування, соціальне мислення, самооцінка. З цією метою застосовувались діагностичні завдання, спрямовані на вивчення конкретних

показників сформованості когнітивного компоненту CI, а саме: знання спеціальних правил поведінки; пам'ять на імена та обличчя; запам'ятовування інформації, що стосується інших людей; прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій; формулювання плану власних дій; розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; розуміння власних дій, мотивів, емоцій. Результати кількісного аналізу представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Кількісні результати емпіричного дослідження когнітивного компоненту соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту у порівнянні із результатами однолітків з нормотиповим розвитком

№	Показник	M±Sd	
		НР	ПІ
1	Розуміння помилкових уявлень (за методикою «Саллі і Енн»)	0,80*	0,19
2	Розуміння помилкових уявлень (за методикою «Чиї сліди»)	0,83* 0,11	0,83* 0,11
3	Розуміння помилкових уявлень (за методикою «Здавалося-виявилось»)	0,93* 0,19	0,93* 0,19
4	Розуміння обману (за методикою «Брехня»)	2,57* 0,37	2,57* 0,37
5	Розуміння власних дій, мотивів, емоцій (за методикою «Драбинка»)	3,10* 1,37	3,10* 1,37
6	Соціальне прогнозування (за методикою «Закінчи розповідь»)	3,13* 1,40	3,13* 1,40

Примітка: НР – діти з нормотиповим розвитком; ПІ– діти з порушеннями інтелекту; * - різниця статистично значуща щонайменше при $p < 0,05$.

Із застосуванням критерію Стьюдента нами виявлено статистично значиму ($p < 0,05$) різницю між старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком та старшими дошкільниками з ПІ. Отримані показники старших дошкільників з нормотиповим розвитком за всіма цими шкалами є значно вищими від показників старших дошкільників з ПІ. Такі результати можуть свідчити про дещо вищий рівень розвитку соціального інтелекту та соціальних здібностей в цілому серед старших дошкільників з нормотиповим розвитком відносно однолітків з ПІ. Прогнозування різних варіантів поведінки людей, відповідно до обставин та розуміння власних дій, мотивів, емоцій (характеристики представлені в порядку спадання рівня вираженості). Найменш вираженими є розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; розуміння помилкових переконань інших людей та знання спеціальних правил поведінки (характеристики представлені в порядку зростання рівня вираженості).

Слід зазначити, що для дослідження рівня розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилковими ми використали дві методики: «Саллі і Енн», «Здавалося-виявилось» та «Чиї сліди». Згідно з даними досліджень 80 % дітей з типовим розвитком розуміють хибність очікувань Саллі, в той самий час як це розуміють лише 19 % дітей з порушенням інтелекту, тобто 81 % дошкільників з ПІ не мають здатностей розуміти помилковість уявлень інших. Дуже схожі результати були отримані при використанні методики «Здавалося-виявилось», де 93% дітей з типовим розвитком дали вірну відповідь, в той самий час лише 19 % дітей з ПІ зрозуміли завдання та змогли правильно відповісти.

При дослідженні того, що певні уявлення людини можуть бути помилковими за методикою «Чиї сліди», 83% дітей з нормотиповим розвитком з відразу зрозуміли помилковість уявлень, в порівнянні з 11% дітей з ПІ.

Досліджуючи здатність розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей за методикою «Брехня», було виявлено наступне: 63% дітей з нормотиповим розвитком зрозуміли, як обдурити бджолу з першого разу, 30% дітей зрозуміли з другої спроби і 7% дітей зрозуміли з третьої спроби. Що стосується дітей з ПП, то дітей, які з першої або другої спроби зрозуміли, як обдурити бджолу, не було, але 37% дітей здогадалися з третьої спроби. Методику «Драбинка» (в модифікації С.Г. Яacobсона, В.Г. Щура) вивчали розуміння дитиною власних дій, розуміння своїх мотивів, емоцій, бажань, намірів; розуміння своєї ролі та місця в групі людей і отримали такі результати: 37% дітей з нормотиповим розвитком адекватно оцінюють себе і можуть чітко аргументувати власну точку зору, 40% дошкільнят з типовим розвитком мають завищену самооцінку і чітко аргументують власну точку зору, 17% дітей негативно ставляться до себе та 7% - не можуть пояснити власну оцінку. Водночас, згідно з проведеним дослідженням, серед дітей з ПП не було адекватно самооцінюючих та чітко аргументованих власної точки зору, 11% дітей з ПП мають завищену самооцінку та аргументовано відстоюють власну точку зору, 15% % дітей з ПП негативно ставляться до себе і 74% - не можуть пояснити власну точку зору. За даними, отриманими під час дослідження, встановлені такі показники, як: знання спеціальних правил поведінки; прогнозування відповідної поведінки людей на основі контексту ситуацій; складання плану власних дій, за методикою «Закінчи розповідь» отримано такі результати: 47% дітей з нормотиповим розвитком завершили всі розповіді відповідно до моральної норми, обгрунтувавши свої відповіді; 20% дошкільників із типовим розвитком аргументували свої відповіді, але в емоційно значущих ситуаціях були соціально небажаними; 33% дітей завершили розповіді відповідно до моральних норм, але не аргументовано. Водночас, згідно з проведеним дослідженням, лише 11% дітей з ПП завершували всі розповіді відповідно до моральної норми, аргументуючи свої відповіді; 15% дошкільників з ПП аргументували свої відповіді, але в емоційно значущих

ситуаціях виявилися соціально небажаними; 15% дітей завершили розповіді відповідно до норм моралі, але не аргументовано; 22% дітей не змогли завершити деякі розповіді, деякі закінчили їх коротко, без аргументів, а великий відсоток дітей, а саме 37% - не змогли завершити розповідь. Вивчаючи здатність запам'ятовувати імена та обличчя людей, а також запам'ятовувати інформацію про інших людей за методикою «Нагодуй собаку», ми отримали такі результати: 73% дітей з нормотиповим розвитком запам'ятовували імена та інформацію про людей з першого разу. час, порівняно з 44% дітей з ІІ. З другого разу запам'ятали інформацію 27% дошкільників з ІІ і 44% дітей з ІІІ. Серед дошкільників з ІІ не виявлено дітей, які не змогли б виконати це завдання, тоді як 22% з ІІІ не змогли запам'ятати і правильно відповісти на запитання. З метою з'ясування стану сформованості емоційно-поведінкових компонентів соціального інтелекту дітей дошкільного віку з ІІІ була проведена друга серія досліджень, яка передбачала вивчення особливостей та рівнів їх сформованості. Особливості зазначених компонентів соціального інтелекту у дошкільників з інтелектуальною недостатністю досліджено за допомогою експериментальних методик «ADOS» (Модуль 3), «Емоційна ідентифікація» (Є.І. Ізотова), «Заєць». У ході дослідження вивчено особливості структурних зв'язків емоційного та поведінкового компонентів СІ, серед яких: емоційна експресивність, емпатія, саморегуляція, соціальна перцепція, соціальна взаємодія. Для цього використовувалися діагностичні завдання, спрямовані на вивчення конкретних показників сформованості емоційної складової СІ, а саме: відтворення емоцій (експресивність і довільність); уміння поставити себе на місце інших, уміння співпереживати; розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація; вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої. Діагностичні завдання також були спрямовані на вивчення показників поведінкового компоненту, серед яких: уважність до співрозмовника; спільна увага; розуміння соціального контексту та життя дій відповідно до ситуації; вміння уточнювати, пояснювати та переконувати

інших; гнучкість як здатність пристосовуватися до бажань інших (іноді навіть всупереч власним бажанням); участь у спільній діяльності та інтерес до партнера по грі; здатність проявляти ініціативу в грі та реагувати на пропозиції інших людей пограти; отримання задоволення від спілкування. Результати кількісного аналізу представлені в таблиці 2.3.

Із застосуванням критерію Стьюдента нами виявлено статистично значиму ($p < 0,05$) різницю між старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком та старшими дошкільниками з ПІ. Отримані показники старших дошкільників з нормотиповим розвитком за всіма шкалами, окрім шкали №1, є значно вищими від показників старших дошкільників з ПІ.

Таблиця 2.3

Кількісні результати емпіричного дослідження емоційного компоненту соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку з ПІ у порівнянні із результатами однолітків з нормотиповим розвитком

№	Показник	M±Sd	
		НР	ПІ
1	Відтворення емоцій (за методикою «Емоційна ідентифікація»)	2,50 1,62	2,50 1,62
2	Здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати (за методикою «ADOS, 3 Модуль»)	2,70* 1,67	2,70* 1,67
3	Розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація (за методикою «Емоційна ідентифікація»)	2,40* 1,63	2,40* 1,63
4	Вербалізація емоцій, вміння регулювати власні емоції та настрої (за методикою «ADOS, 3 Модуль»)	2,56* 1,55	2,56* 1,55

Примітка: НР – діти з нормотиповим розвитком; ПІ – діти з порушеннями інтелекту; * - різниця статистично значуща щонайменше при $p < 0,05$.

Отже, показники старших дошкільників з нормотиповим розвитком за всіма цими шкалами є вищими від показників старших дошкільників з ПІ. Такі результати можуть свідчити про дещо нижчий рівень розвитку соціального інтелекту та соціальних здібностей в цілому серед старших дошкільників з ПІ відносно однолітків з нормотиповим розвитком. Найменш виражені такі показники: вербалізація емоцій, вміння регулювати власні емоції та настрої; розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація (характеристики подаються в порядку зростання рівня виразності). За даними, отриманими під час дослідження такого показника, як відтворення емоцій (виразність і довільність) за методикою «Емоційна ідентифікація», що значні прояви недостатності емоційної виразності спостерігалися у 3% дітей з НР, в той час як у дітей з ПІ цей показник був значно вищий, а саме 56%. Значні прояви недостатності емоційної виразності спостерігалися у 3% дітей з НР, в той час як у дітей з ПІ цей показник був значно вищий, а саме 56%.

При вивченні вміння ставити себе на місце інших, вміння співпереживати була використана методика ADOS - «Бесіда і повідомлення», яка дозволила отримати такі дані: спостерігається виразне розуміння почуттів інших людей і співпереживання у 57% дітей з НР, тоді як ця здатність відповідно сформована у 19% дітей з ПІ. Недостатня сформованість цієї здатності спостерігається у 40% дітей з НР та у 30% дітей з ПІ. Відсутність цієї здатності або її мінімальна вираженість спостерігається у 52% дітей з ПІ. За даними, отриманими під час дослідження такого показника, як розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація, за допомогою методики «Емоційна ідентифікація» ми виявили, що 50% дітей з НД мають адекватне пізнання та вербалізацію емоційних станів в порівнянні з 15% дітей з ПІ. Незначні труднощі щодо адекватності пізнання і вербалізації емоційного стану були виявлені у 40% дітей з НР та у 30% дітей з ПІ. Значні прояви

труднощі впізнання і вербалізації емоційного стану спостерігалися у 10% дітей з НР, в той час як у дітей з ПІ цей показник був значно вищий, а саме 56%. Досліджуючи здатності вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої, ми використали методикку ADOS - «Соціальні проблеми і роздратування». Проведений аналіз виявив, що: високі показники сформованості даної здатності мають 57% дітей з НР та 18% дітей з ПІ. Значні труднощі з вербалізацією емоцій та регулюванням власного настрою спостерігаються у 63% дітей з ПІ. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей дошкільного віку з ПІ, було проведено дослідження за допомогою експериментальних методик «ADOS» (Модуль 3) та «Заєць».

Результати кількісного аналізу представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні результати емпіричного дослідження поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку з ПІ у порівнянні із результатами однолітків з нормотиповим розвитком

№	Показник	M±Sd	
		НР	ПІ
1	Уважність до співрозмовника (за методикою «ADOS, 3 Модуль», «Бесіда і повідомлення»)	2,77* 1,56	2,77* 1,56
2	Спільна увага (за методикою «ADOS, 3 Модуль», «Уявна гра»)	2,80* 1,44	2,80* 1,44
3	Розуміння соціального контексту (за методикою «Що сказав заєць?»)	2,60* 1,56	2,60* 1,56
4	Уміння уточнити, пояснити і переконати інших (за методикою ADOS, 3 Модуль, «Бесіда і повідомлення», «Перерва»)	2,57* 1,44	2,57* 1,44
5	Гнучкість (за методикою ADOS, 3 Модуль, «Перерва»)	2,63* 1,59	2,63* 1,59
6	Спільна діяльність та зацікавленість у партнерові у	2,73* 1,74	2,73* 1,74

	грі (за методикою ADOS, 3 Модуль, «Уявна гра»)		
7	ініціатива та відгук на пропозиції пограти (за методикою ADOS, 3 Модуль, «Спільна інтерактивна гра»)	2,63* 1,67	2,63* 1,67
8	Задоволення від взаємодії (за методикою ADOS, 3 Модуль, «Спільна інтерактивна гра», «Бесіда і повідомлення»)	2,77* 1,89	2,77* 1,89

Примітка: НР – діти з нормотиповим розвитком; ПІ – діти з порушеннями інтелекту; * - різниця статистично значуща щонайменше при $p < 0,05$. Із застосуванням критерію Стьюдента нами виявлено статистично значиму ($p < 0,05$) різницю між старшими дошкільниками з нормотиповим розвитком та старшими дошкільниками з ПІ. Отримані показники старших дошкільників з нормотиповим розвитком за всіма шкалами є значно вищими від показників старших дошкільників з ПІ. Отже, показники старших дошкільників з нормотиповим розвитком за всіма цими шкалами є вищими від показників старших дошкільників з ПІ. Такі результати можуть свідчити про дещо нижчий рівень розвитку соціального інтелекту та соціальних здібностей в цілому серед старших дошкільників з ПІ відносно однолітків з нормотиповим розвитком. Найменш вираженими є такі показники: спільна увага; уміння уточнити, пояснити і переконати інших; уважність до співрозмовника; розуміння соціального контексту та здійснення дій відповідно до ситуації. При дослідженні здатності до спільної уваги були отримані наступні показники: у 67% дітей з ПІ було виявлено низький рівень, в той час як жодна дитина з НР не отримала низький бал за цією шкалою; у 22% дітей з ПІ був виявлений середній рівень та у 20% дітей з НР відповідно. Лише 11% дітей з ПІ – високий рівень, на протигагу 80% дітей з НР. Досліджуючи уміння уточнювати, ми отримали наступні значення: у дітей з ПІ це уміння є несформованим у 63%, та недостатньо сформоване це вміння у 26% дітей, та лише у 7% дітей з РАС це уміння розвинене в достатній мірі.

Відповідно до визначених показників рівнів сформованості СІ у дітей дошкільного віку з ПІ виявлено, що 68% дітей мають низький рівень, в той час як 4% дітей з нормотиповим розвитком 4%, 17% дітей з ПІ - середній рівень, тоді як діти з НР - 30%; 15% - високий рівень та відповідно 66% з НР. Отже отримані результати свідчать, що діти з порушеннями інтелекту потребують постійної цілеспрямованої педагогічної корекції задля покращення показників соціального інтелекту, що негативно відображується на можливостях соціально адаптуватися.

У результаті констатувального експерименту було виділено три рівні сформованості компонентів СІ у дошкільників із ПІ: низький рівень, середній рівень, високий рівень. Розглянемо їх детальніше: 1 рівень (низький) – розуміння власних дій, мотивів, емоцій знаходиться на примітивному рівні; погана пам'ять на імена та обличчя, відсутнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; майже не спостерігається здатність розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; відмічається бідність емоційних проявів, неточність використання слів, що позначають емоції; майже повна відсутність спільної уваги; значно порушена здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукватися на пропозиції інших людей пограти. 2 рівень (середній) – достатня диференціація власних емоцій, дій, мотивів; достатній обсяг запам'ятовування інформації, що стосується інших людей; відповідне знання спеціальних правил поведінки; недостатня сформованість прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій; недостатнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; достатня здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукватися на пропозиції інших людей пограти. 3 рівень (високий) – відповідне формулювання плану власних дій; сформоване розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; висока здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; уточнює, пояснює і переконує інших; приймає активну участь у спільній діяльності та

виявляє достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримує задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Таким чином, виявлені особливості СІ дали змогу розробити програму підвищення рівня соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту засобами фізичної культури.

Висновки до розділу 2. Підсумок результатів констатувального дослідження особливостей соціального інтелекту дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту дає змогу дійти таких висновків. При з'ясуванні особливостей когнітивного компонента соціального інтелекту у дітей з ПП виявлено достовірне зниження таких здібностей: пам'ять на імена та обличчя; запам'ятовування інформації про особисті переваги інших людей; передбачення різних варіантів поведінки людей, відповідно до обставин та розуміння власних дій, мотивів, емоцій; розуміння обману та того факту, що обман призведе до неправильних думок інших людей; а також розуміння хибних переконань інших людей і знання особливих правил поведінки. Дошкільники старшого дошкільного віку з ПП мають переважно низький та середній рівні розвитку когнітивного компонента та незначна кількість – високий рівень; водночас переважна більшість дошкільників з нормотиповим розвитком мають високий і середній рівні розвитку. Дослідження особливостей емоційного компонента соціального інтелекту у дітей з ПП виявило, що у більшості дошкільників відсутні такі здібності: вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої; розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація та нерозвиненість уміння ставити себе на місце інших, здатності до співпереживання; відтворення емоцій (виразність і довільність). Дошкільники старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком мають переважно високий і середній рівні розвитку, водночас діти з ПП мають низький та середній рівні розвитку. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компонента соціального інтелекту дітей дошкільного віку з ПП також було проведено дослідження, за результатами якого було виявлено такі особливості СІ:

переважно низький та середній рівні розвитку поведінкового компоненту та незначна кількість – високий рівень, тоді як у переважної більшість дошкільників з нормотиповим розвитком виявлено високий і середній рівні розвитку. У ході дослідження визначено три рівні сформованості соціального інтелекту: 1 рівень (низький) – розуміння власних дій, мотивів, емоцій знаходиться на примітивному рівні; погана пам'ять на імена та обличчя, відсутнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; майже не спостерігається здатність розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; відмічається бідність емоційних проявів, неточність використання слів, що позначають емоції; майже повна відсутність спільної уваги; значно порушена здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти; 2 рівень (середній) – достатня диференціація власних емоцій, дій, мотивів; достатній обсяг запам'ятовування інформації, що стосується інших людей; відповідне знання спеціальних правил поведінки; недостатня сформованість прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій; недостатнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; достатня здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти. 3 рівень (високий) – відповідне формулювання плану власних дій; сформоване розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; висока здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; уточнює, пояснює і переконує інших; приймає активну участь у спільній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримує задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Відповідно до визначених показників рівнів сформованості СІ у дітей дошкільного віку з ПІ виявлено, що 68% дітей мають низький рівень, 17% - середній рівень, 15% - високий рівень. Отже, становлення СІ у дошкільників з ПІ відбувається з певними особливостями та значною затримкою. Такі

висновки спонукають до визначення шляхів розроблення корекційно-розвивальної програми щодо підвищення рівня соціальної адаптації.

РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

3.1. Система занять з фізичної культури як засіб соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелекту

Оснoву методики корекційних занять з фізичної культури дітей дошкільного віку із ПП склав аналіз навчально-методичної документації та спеціальної методичної літератури. В основу експериментального підходу до визначення змісту процесу занять були покладені основні принципи корекції психофізичного стану дітей із ПП. Враховуючи специфіку психофізичного стану дітей з інтелектуальною недостатністю, визначено завдання (корекційні, виховні, виховні, корекційні), принципи (загальнодидактичні та спеціальні) та засоби їх реалізації на корекційних заняттях для дітей цього контингенту, які були методично обґрунтовані щодо кожної частини заняття (підготовчої, основної, підсумкової). Ефективність корекційної роботи базувалась на правильному підборі методичних прийомів з усунення існуючих недоліків у психофізичному стані дітей дошкільного віку із ПП.

На основі теоретичних положень експерименту, документальних даних і результатів констатувального етапу в розроблену методику реалізовано такі загальнодидактичні та спеціальні принципи:

- загальнодидактичні: збереження та зміцнення соматичного та психоневрологічного здоров'я, загартовування організму; активізація функцій дихальної системи; поліпшення функцій опорно-рухового апарату; профілактика, профілактика та корекція плоскостопості, деформацій м'язів нижніх кінцівок; оволодіння основними руховими вміннями та навичками;
- 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 з дітьми із ПП був спрямований на розвиток необхідних рухових вмінь і навичок в основних рухах;

- загальнорозвивальний напрям був спрямований на підвищення рівня психофізичного стану дітей із порушеннями інтелекту;

- коригувальний напрям був спрямований на результативність корекції порушень психічного розвитку дітей, а також поліпшення фізичних якостей, особливо швидкості та спритності, за якими діти із ПП найбільше відстають від своїх нормально розвинутих однолітків.

Корекційна робота складалась з декількох різновидів коригувальних вправ: вправ на координацію, вправ на дрібну моторику, асинхронних і артикуляційних вправ, заспокійливих вправ та інших, що були спрямовані на корекцію недоліків психофізичного стану дітей із ПП.

Корекційні заняття з фізичної культури проводилися 3 рази на тиждень з використанням предметів і без них під музичний супровід. У комплекс були включені такі види вправ: дихальна, артикуляційна, пальчикова гімнастики, вправи на формування навиків правильної постави, м'язів нижніх кінцівок, рухливі ігри дидактичного спрямування. Всі вправи мали сюжетний зміст, що дозволяло розширювати уявлення дітей про довкілля, збагачувати їхній словник, закріплювати знання, отримані на інших заняттях. Це забезпечувало комплексний корекційний вплив на дитину. Вправи виконувалися без предметів і з предметами. Активні дії з предметами допомагали сприймати і розрізняти колір, форму, розмір, масу, якість матеріалу та інші властивості предметів. Для цього використовували маленькі (прапорці, кубики, кеглі, стрічки тощо) та великі (рейки, обручі, м'ячі тощо) фізкультхвилинки, озвучені та неозвучені предмети та іграшки (брязкальця, хустинки, дзвіночки, квіти, повітряні кульки). Використання на заняттях вправ та ігор, що мали

свою цікаву і зрозумілу для дітей назву, сприяло чіткому усвідомленню та швидкому їх засвоєнню і запам'ятовуванню, розвитку уваги, асоціативного мислення. Виконання дітьми вправ за описом і назвою сприяло розвитку мислення у дітей із ПІ. Використання попереднього вербального супроводу рухової дії, яка буде виконуватись, сприяло кращому усвідомленню кожної вправи. Широке використання різних вихідних положень, різноманітного інвентарю при виконанні вправи як в статичному, так і динамічному положенні, сприяло розвитку координації рухів та придбання незамінного рухового досвіду. Застосування розповіді самими дітьми про виконані дії, що досягалося шляхом відповідних запитань педагога до дітей, сприяло кращому їх запам'ятовуванню і розвитку пізнавальних процесів, а також подоланню мовленнєвих порушень.

Дихальну гімнастику використовували для розвитку дихальної функції, мовлення, зниження фізичного навантаження, релаксації, зміцнення здоров'я. При виконанні вправ дихальної гімнастики слідували за правильним виконанням вдиху та видиху, їх ритмом і синхронністю.

Артикуляційна гімнастика була спрямована на тренування артикуляційного апарату, дихальних функцій, корекцію звуковимови та розвиток мовлення дітей із затримкою психічного розвитку (див. додаток Д).

Пальчикову гімнастику використовували з метою розвитку дрібної моторики, мовлення (див. додаток Г). Проводили її систематично на кожному занятті, приділяючи їй по 5–7 хв щодня. Розпочинали з найпростіших вправ і знайомства дітей зі своїми пальцями – їх назвами, призначенням. Коли дитячі пальці ставали більш рухливими і гнучкими, вводилися пальчикові ігри, що супроводжувалися промовлянням звуків, слів, декламацією дитячих віршів, скоромовок, із предметами та без них.

Вправи на формування навички правильної постави виконували в першій частині занять, а іноді в завершальній впродовж 4–5 хв. З метою тренування правильної постави широко використовували вправи на рівновагу, що сприяло також і розвитку статичної координації рухів. При

виконанні вправ на рівновагу зверталася увага на правильне положення тіла (корпус прямий, живіт втягнутий, руки зафіксовані в певному положенні), раціональний розподіл м'язових зусиль і регуляцію їх величини (ступінь напруги і розслаблення), що сприяло підвищенню тонусу м'язів спини і всього тіла, формуванню правильної постави, корекції плоскостопості.

В якості спеціальних застосовувалися різні стійки на двох ногах (I-IV положення ніг у поєднанні з різними положеннями рук), на одній нозі в різних положеннях (вільна нога вперед, назад, убік, з нахилами тулуба), на коліні та ін. стени. засоби тренування статичної рівноваги. Вправи на корекцію плоскостопості і тренування м'язів нижніх кінцівок застосовувалися для усіх м'язових груп у різних вихідних положеннях, з предметами та без них. Використовували різноманітні види ходьби (на носках, п'ятках, спиною вперед та ін.), ходіння по похилій і ребристій поверхнях.

Важливе місце в корекційній роботі займали блоки рухливих ігор дидактичного спрямування, що сприяли покращенню мислення, рухової пам'яті, мовлення, дрібної моторики кистей і пальців рук, статичної координації рухів, рухових якостей, емоційного стану (див. додаток Ж).

Під час розучування ігор, їх повторень, звертали увагу на емоційний стан дитини із ЗПР, 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 досягалося тоді, коли вони не нав'язувались, а впливали 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 і проникнення дитини з інтелектуальною недостатністю у світ соціальних відносин. Ці ігри сприяли розвитку моральності дитини, розкривали перед нею взаємини в процесі суспільної

діяльності та моральні норми, що лежать в основі цих взаємин. При використанні цих ігор простежувалося, що діти із ПП активніше пізнають навколишній світ, без особливих труднощів можуть навчитися розрізняти предмети. За допомогою дидактичних ігор діти вчилися порівнювати і групувати предмети як за зовнішніми ознаками, так і за їх призначенням, вирішувати завдання; у них виховувалася зосередженість, увага, наполегливість, розвивалися пізнавальні здатності.

Важливим у корекційній роботі з дітьми із ПП було застосування на заняттях музичних творів. Музика допомагала цим дітям розвивати мислення, рухову пам'ять, мовлення, дрібну моторику, статичну координацію рухів, емоційні процеси, підвищувала працездатність, формувала вміння диференціювати просторові та часові параметри рухів.

Прагнучи ефективного вирішення корекційних завдань, застосовували прийоми розвитку активного мислення дітей, що досягалося завдяки чергуванню різних видів рухів, вправ, дидактичних рухових завдань, а також емоційності пояснень вихователя. Перелік таких вправ представлено у додатку В.

Для розвитку рухової пам'яті на перших заняттях застосовувалися прості вправи, що склалися з двох рухів. Далі ці вправи ускладнювалися та доповнювалися рухами та іншими завданнями. На початку і в кінці кожного заняття використовувалися ритуали початку занять і їх завершення, що представлені у додатку Б. Це вправи, які допомагають налаштувати дітей на роботу, створити сприятливу емоційну атмосферу. Цикл таких вправ залишається незмінним протягом усієї корекційної роботи та перебування дитини у ЗДО.

З метою визначення ефективності розробленої методики на початку і в кінці експериментального періоду були протестовані діти із ПП контрольної й експериментальної груп. Використовувалися тестові методики, були використані на етапі констатувального експерименту.

3.2. Оцінка ефективності системи занять фізичної культури дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту

Метою проведення контрольного експерименту було перевірити ефективність завдань формувальної методики. Основним завданням контрольного дослідження було з'ясувати вплив системи занять з фізичної культури на рівень соціальної адаптованості дошкільників з ПП. Формувальну методику було впроваджено впродовж вересня 2022 р., тому контрольний експеримент було проведено в листопаді 2022 року. У ньому брали участь 27 дошкільників з ПП, віком від 5 до 7 років. Результати корекційного впливу було простежено шляхом порівняння однієї і тієї самої експериментальної групи. Методика проведення дослідження була аналогічна констатуючому етапу. Аналіз результатів здійснювався за тими ж оціночними критеріями та рівнями, що в констатувальному дослідженні. У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу системи занять з фізичної культури на когнітивний компонент соціальної адаптованості дошкільників з ПП. Отримані дані показують позитивну динаміку розвитку соціальної адаптованості, за якими: високий рівень був виявлений у 30% дітей, що на 19% більше ніж у КГ; середній рівень – у 44% дітей, що на 22% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 26% дітей, що на 41% менше ніж у КГ.

В результаті проведення другої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу системи занять з фізичної культури на стан сформованості емоційного компоненту у дошкільників з ПП. Отже отримані дані показують позитивну динаміку розвитку емоційного компоненту, за якими: високий рівень був виявлений у 28% дітей, що на 9,5% більше ніж у КГ; середній рівень – у 40% дітей, що на 14% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 32% дітей, що на 23,6% менше ніж у КГ.

Також, в результаті проведення другої серії дослідження було отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу формувальної

методики на стан сформованості поведінкового компоненту у дошкільників з ПП. Отримані дані показують позитивну динаміку розвитку поведінкового компоненту, за якими: високий рівень був виявлений у 29 % дітей, що на 10,5% більше ніж у КГ; середній рівень – у 42% дітей, що на 23,5% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 29% дітей, що на 34% менше ніж у КГ. Ми проаналізували та узагальнили отримані дані щодо стану сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що дозволило нам визначити загальний стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з ПП, відповідно до розроблених рівнів в порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком. Отримані дані показують позитивну динаміку розвитку соціального інтелекту в цілому. Високий рівень був виявлений у 30 % дітей, що на 15% більше ніж у КГ; середній рівень – у 42% дітей, що на 25% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 28% дітей, що на 40% менше ніж у КГ.

За результатами кількісного аналізу, із застосуванням критерію Стюдента нами виявлено статистично значиму ($p < 0,05$) різницю між експериментальною групою та контрольною групою.

Отримані показники експериментальної групи за багатьма шкалами є значно вищими від показників контрольної групи. Отримані результати свідчать, що дошкільники експериментальної групи виявляють високий рівень сформованості соціального інтелекту, в порівнянні з контрольною групою. Якісний аналіз результатів вказує на прогресивну динаміку у дошкільників із порушеннями інтелекту як: відповідне формулювання плану власних дій; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; здатність уточнювати, пояснювати і переконувати інших; здатність активно брати участь у спільній діяльності та виявляти достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримання задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками.

Результати порівняння експериментальної та контрольної вибірок свідчать, що ці зміни відбулися саме внаслідок розвивального впливу, а не випадково. При цьому величину ефекту ми вважаємо достатньою для того, щоб рекомендувати розроблену програму для впровадження в практику діяльності вихователів, асистентів, психологів, що здійснюють психологічний супровід осіб з інтелектуальними порушеннями. Таким чином, нами емпірично доведено ефективність розробленої системи занять, що покращує соціальну адаптацію дітей з порушеннями інтелекту, розвиває соціальний інтелект та справляє корекційно-розвивальний вплив на пізнавальні процеси особистості.

Висновки до розділу 3. В ході дослідження були визначені взаємовплив розвитку соціального інтелекту та рівнів адаптованості дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Розроблена система занять фізичної культури, що спрямована на підвищення рівня соціальної адаптації дітей передбачає 3 етапи проведення, а саме: підготовчий, формувальний, закріплюючий. Вона має комплексний характер завдань, які вирішуються, послідовність у просуванні від базових процесів до більш «складних», різноманітність технологій, які використовуються, а також те, що в ній немає чітко визначених меж щодо кількості часу, який має витратитися на формування та розвиток конкретних здатностей у дітей з ПІ. Цілі розвитку для кожної дитини визначаються відповідно до того, на якому етапі розвитку вона знаходиться, що дає можливість спрямовано впливати на дітей дошкільного віку з ПІ у контексті соціальної адаптації. Експериментально підтверджено, що проведення експериментальної системи занять з фізичної культури, показало наявність якісних змін у сформованості компонентів СІ. Формування та розвиток компонентів СІ сприяло помітному поліпшенню їх сформованості: підвищився рівень розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; розширився діапазон розуміння помилкових переконань інших людей та знання спеціальних правил поведінки; покращились уміння регулювати власні емоції та настрої

та покращилось розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація. У ході формувального експерименту, дошкільники експериментальної групи продемонстрували 3 рівні сформованості соціального інтелекту: високий рівень був виявлений у 30 % дітей, що на 15% більше ніж у дітей контрольної групи; середній рівень – у 42% дітей, що на 25% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень був виявлений у 28% дітей, що на 40% менше. Таким чином, використання визначеної системи занять з фізичної культури у навчально-виховному процесі дозволило підвищити якісні показники стану сформувати СІ у дітей з ПІ, що позитивно відобразилося на рівні їх адаптованості. Значного розвитку набули такі вміння: відповідне формулювання плану власних дій; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; здатність уточнювати, пояснювати і переконувати інших; здатність активно брати участь у спільній діяльності та виявляти достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримання задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Однак, у деяких дошкільників експериментальної групи так і не вдалося сформувати достатній рівень розвитку СІ. Це зумовлено передусім браком часом та непослідовністю у відвідуванні занять, а також глибиною інтелектуальних порушень.

РОЗДІЛ 4. ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Магістерське дослідження включає теоретичний аналіз та емпіричне вивчення проблеми використання фізичної культури задля соціальної адаптації дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто сучасні підходи до понять «соціальна адаптація», «соціальний інтелект», «засоби фізичної культури» висвітлено організацію та результати експериментального дослідження, обґрунтована система занять з фізичної культури дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, експериментально доведена ефективність впливу системи занять з фізичної культури на формування соціального інтелекту та підвищення рівня соціальної адаптованості.

У роботі досліджено особливості розвитку соціального інтелекту у старших дошкільників з порушеннями інтелекту порівняно із однолітками, зокрема з'ясувати, що включало вивчення особливостей розвитку когнітивного компоненту соціального інтелекту; особливостей розвитку емоційного компоненту соціального інтелекту; особливості формування поведінкового компоненту соціального інтелекту.

Запропонована система роботизації занять з фізичної культури дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та визначено її теоретично обґрунтовані структура, зміст і методичне забезпечення корекційно-педагогічної програми фізичної культури.

На основі аналізу змісту наукових джерел щодо поняття соціальна адаптація, особливостей розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями визначено, що корекція фізичного розвитку дітей дозволить покращити їх фізичний, психічний та соціальний розвиток, покращити процеси соціальної адаптації.

У результаті теоретичного аналізу засобів фізичної культури та їх впливу на організм людини, систематизовані ефективні форми і засоби (пальчикова гімнастика, дихальні вправи, рухливі ігри, розваги, фізичні вправи, оздоровчі сили природи, гігієнічні фактори) корекції психофізичних показників дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що ввійшли до системи занять з фізичної культури.

У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту було здійснене вивчення сформованості рис соціального інтелекту дітей з інтелектуальними порушеннями (формулювання плану власних дій; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; здатність уточнювати, пояснювати і переконувати інших; здатність активно брати участь у спільній діяльності та виявляти достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримання задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками).

У констатувальному експерименті було використано комплекс діагностичних методик: «Закінчи розповідь», що спрямована на визначення щодо правил поведінки; «Нагодуй собаку» - на визначення умінь прогнозувати поведінку інших та формування плану власних дій; Саллі і Енн», «Здавалося-виявилось», «Чиї сліди» - на розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові, розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; «Брехня» - на розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; Драбинка» (В модифікації С.Г. Якобсон, В.Г. Щур) – на розуміння власних дій, мотивів, емоцій; «Емоційна ідентифікація» - на відтворення емоцій (виразність і довольність); ADOS, 3 Модуль, «Уявна гра»«Соціальні проблеми і роздратування» - на вербалізацію емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої, участь у спільній діяльності та зацікавленість у партнерові у грі.

Підсумок результатів констатувального дослідження особливостей соціального інтелекту дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту дає

змогу дійти таких висновків. При з'ясуванні особливостей когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей з ПП виявлено достовірне зниження таких здібностей: пам'ять на імена та обличчя; запам'ятовування інформації про особисті переваги інших людей; передбачення різних варіантів поведінки людей, відповідно до обставин та розуміння власних дій, мотивів, емоцій; розуміння обману та того факту, що обман призведе до неправильних думок інших людей; а також розуміння хибних переконань інших людей і знання особливих правил поведінки. Дошкільники старшого дошкільного віку з ПП мають переважно низький та середній рівні розвитку когнітивного компоненту та незначна кількість – високий рівень; водночас переважна більшість дошкільників з нормотиповим розвитком мають високий і середній рівні розвитку. Дослідження особливостей емоційного компоненту соціального інтелекту у дітей з ПП виявило, що у більшості дошкільників спостерігається несформованість наступних здатностей: вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої; розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація та недостатня сформованість здатності ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; відтворення емоцій (виразність і довільність). Дошкільники старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком мають переважно високий і середній рівні розвитку, водночас діти з ПП мають низький та середній рівні розвитку. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей дошкільного віку з ПП також було проведено дослідження, за результатами якого було виявлено такі особливості CI: переважно низький та середній рівні розвитку поведінкового компоненту та незначна кількість – високий рівень, тоді як у переважної більшості дошкільників з нормотиповим розвитком виявлено високий і середній рівні розвитку. У ході дослідження визначено три рівні сформованості соціального інтелекту: 1 рівень (низький) – розуміння власних дій, мотивів, емоцій знаходиться на примітивному рівні; погана пам'ять на імена та обличчя, відсутнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; майже не спостерігається здатність

розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; відмічається бідність емоційних проявів, неточність використання слів, що позначають емоції; майже повна відсутність спільної уваги; значно порушена здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти; 2 рівень (середній) – достатня диференціація власних емоцій, дій, мотивів; достатній обсяг запам'ятовування інформації, що стосується інших людей; відповідне знання спеціальних правил поведінки; недостатня сформованість прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій; недостатнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; достатня здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти. 3 рівень (високий) – відповідне формулювання плану власних дій; сформоване розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; висока здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; уточнює, пояснює і переконує інших; приймає активну участь у спільній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримує задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Відповідно до визначених показників рівнів сформованості СІ у дітей дошкільного віку з ПІ виявлено, що 68% дітей мають низький рівень, 17% - середній рівень, 15% - високий рівень. Отже, становлення СІ у дошкільників з ПІ відбувається з певними особливостями та значною затримкою. Такі висновки спонукають до визначення шляхів розроблення корекційно-розвивальної програми щодо підвищення рівня соціальної адаптації.

Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту було визначено три рівні розвитку соціального інтелекту дітей з інтелектуальними порушеннями: низький, середній, високий.

На формуальному етапі педагогічного експерименту окреслено корекційно-педагогічну систему занять з фізичної культури, яка складалась з декількох різновидів коригувальних вправ: вправ на координацію, вправ на

дрібну моторику, асинхронних і артикуляційних вправ, заспокійливих вправ та інших, що були спрямовані на корекцію недоліків психофізичного стану дітей та соціального інтелекту.

У результаті проведення першої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу системи занять з фізичної культури на когнітивний компонент соціальної адаптованості дошкільників з ПП. Отримані дані показують позитивну динаміку розвитку соціальної адаптованості, за якими: високий рівень був виявлений у 30% дітей, що на 19% більше ніж у КГ; середній рівень – у 44% дітей, що на 22% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 26% дітей, що на 41% менше ніж у КГ. В результаті проведення другої серії дослідження отримано експериментальні дані, які свідчать про ефективність впливу системи занять з фізичної культури на стан сформованості емоційного компоненту у дошкільників з ПП. Отже отримані дані показують позитивну динаміку розвитку емоційного компоненту, за якими: високий рівень був виявлений у 28% дітей, що на 9,5% більше ніж у КГ; середній рівень – у 40% дітей, що на 14% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 32% дітей, що на 23,6% менше ніж у КГ. Узагальнення отриманих даних щодо стану сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів дозволило нам визначити загальний стан сформованості соціального інтелекту у старших дошкільників з ПП, відповідно до розроблених рівнів в порівнянні з однолітками з нормотиповим розвитком. Отримані дані показують позитивну динаміку розвитку соціального інтелекту в цілому. Високий рівень був виявлений у 30 % дітей, що на 15% більше ніж у КГ; середній рівень – у 42% дітей, що на 25% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень – 28% дітей, що на 40% менше ніж у КГ.

За результатами кількісного аналізу, із застосуванням критерію Стьюдента нами виявлено статистично значиму ($p < 0,05$) різницю між експериментальною групою та контрольною групою, що підтверджує

ефективність запропонованої системи занять з фізичної культури та їх позитивний вплив на сформованість рис соціального інтелекту, що, у свою чергу відображується на соціальній адаптованості дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу літератури встановлено, що соціальна адаптація передбачає духовне здоров'я особистості, яке забезпечується відповідністю цінностей особистості цінностям соціуму та передбачає відповідність індивіда вимогам і очікуванням суспільства. Проаналізовано вплив інтелектуальних порушень на розвиток продуктивної діяльності особистості, мовлення та спілкування, на засвоєння інформації та формування навичок самообслуговування. Зроблено висновок про можливість соціалізації дітей з порушеннями інтелекту та підкреслено необхідність цілеспрямованої корекції впливу інтелектуальних порушень. З цієї метою нами було розглянуто фізичну культуру як основний чинник формування соціально-адаптивних механізмів особистості та проаналізовано засоби фізичної культури, які можна використовувати як в закладах дошкільної освіти, так і батьками вдома. Різноманітність таких засобів (ігри, естафети, прогулянки, розваги, елементи спортивних видів тощо), їх висока відповідність особливостям фізіологічного та психологічного розвитку дітей дозволяє використовувати їх з корекційною, профілактичною метою та з метою безболісної соціальної адаптації дитини з інтелектуальними порушеннями.

2. Нами проведено констатувальне дослідження, мета якого – встановити рівень сформованості соціального інтелекту у дітей з інтелектуальними порушеннями. Соціальний інтелект розглядається нами, як сукупність здібностей до життя в соціумі, які забезпечують успішність соціальної адаптації до умов соціуму. Підсумок результатів констатувального дослідження особливостей соціального інтелекту дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту дає змогу дійти таких висновків. Під час з'ясування особливостей когнітивного компоненту соціального інтелекту у дітей з ПП виявлено значне зниження наступних здатностей: пам'ять на імена та обличчя; запам'ятовування інформації про особисті вподобання інших людей;

прогнозування різних варіантів поведінки людей, відповідно до обставин та розуміння власних дій, мотивів, емоцій; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення неправильних думок у інших людей; а також розуміння помилкових переконань інших людей та знання спеціальних правил поведінки. Дошкільники старшого дошкільного віку з ПІ мають переважно низький та середній рівні розвитку когнітивного компоненту та незначна кількість – високий рівень; водночас переважна більшість дошкільників з нормотиповим розвитком мають високий і середній рівні розвитку. Дослідження особливостей емоційного компоненту соціального інтелекту у дітей з ПІ виявило, що у більшості дошкільників спостерігається неформованість наступних здатностей: вербалізація емоцій, уміння регулювати власні емоції та настрої; розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація та недостатня сформованість здатності ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; відтворення емоцій (виразність і довільність). Дошкільники старшого дошкільного віку з нормотиповим розвитком мають переважно високий і середній рівні розвитку, водночас діти з ПІ мають низький та середній рівні розвитку. З метою з'ясування стану сформованості поведінкового компоненту соціального інтелекту дітей дошкільного віку з ПІ також було проведено дослідження, за результатами якого було виявлено такі особливості СІ: переважно низький та середній рівні розвитку поведінкового компоненту та незначна кількість – високий рівень, тоді як у переважної більшості дошкільників з нормотиповим розвитком виявлено високий і середній рівні розвитку. У ході дослідження визначено три рівні сформованості соціального інтелекту: 1 рівень (низький) – розуміння власних дій, мотивів, емоцій знаходиться на примітивному рівні; погана пам'ять на імена та обличчя, відсутнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; майже не спостерігається здатність розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; відмічається бідність емоційних проявів, неточність використання слів, що позначають емоції; майже повна відсутність спільної уваги; значно порушена

здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти; 2 рівень (середній) – достатня диференціація власних емоцій, дій, мотивів; достатній обсяг запам'ятовування інформації, що стосується інших людей; відповідне знання спеціальних правил поведінки; недостатня сформованість прогнозування відповідної поведінки людей, виходячи з контексту ситуацій; недостатнє розуміння того, що певні уявлення людини можуть бути помилкові; достатня здатність виявляти ініціативу в ігровій діяльності та відгукуватися на пропозиції інших людей пограти. 3 рівень (високий) – відповідне формулювання плану власних дій; сформоване розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; висока здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; уточнює, пояснює і переконує інших; приймає активну участь у спільній діяльності та виявляє достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримує задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Відповідно до визначених показників рівнів сформованості СІ у дітей дошкільного віку з ПІ виявлено, що 68% дітей мають низький рівень, 17% - середній рівень, 15% - високий рівень. Отже, становлення СІ у дошкільників з ПІ відбувається з певними особливостями та значною затримкою. Такі висновки спонукають до визначення шляхів розроблення корекційно-розвивальної програми щодо підвищення рівня соціальної адаптації.

3. В ході дослідження були визначені взаємовплив розвитку соціального інтелекту та рівнів адаптованості дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Розроблена система занять фізичної культури, що спрямована на підвищення рівня соціальної адаптації дітей передбачає 3 етапи проведення, а саме: підготовчий, формувальний, закріплюючий. Вона має комплексний характер завдань, які вирішуються, послідовність у просуванні від базових процесів до більш «складних», різноманітність технологій, які використовуються, а також те, що в ній немає чітко визначених меж щодо кількості часу, який має витратитися на формування та розвиток конкретних

здатностей у дітей з ПІ. Цілі розвитку для кожної дитини визначаються відповідно до того, на якому етапі розвитку вона знаходиться, що дає можливість спрямовано впливати на дітей дошкільного віку з ПІ у контексті соціальної адаптації. Експериментально підтверджено, що проведення експериментальної системи занять з фізичної культури, показало наявність якісних змін у сформованості компонентів СІ. Формування та розвиток компонентів СІ сприяло помітному поліпшенню їх сформованості: підвищився рівень розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; розширився діапазон розуміння помилкових переконань інших людей та знання спеціальних правил поведінки; покращились уміння регулювати власні емоції та настрої та покращилось розуміння змісту емоційних проявів та їх ідентифікація. У ході формувального експерименту, дошкільники експериментальної групи продемонстрували 3 рівні сформованості соціального інтелекту: високий рівень був виявлений у 30 % дітей, що на 15% більше ніж у дітей контрольної групи; середній рівень – у 42% дітей, що на 25% більше в порівнянні з контрольною групою; низький рівень був виявлений у 28% дітей, що на 40% менше. Таким чином, використання визначеної системи занять з фізичної культури у навчально-виховному процесі дозволило підвищити якісні показники стану сформувати СІ у дітей з ПІ, що позитивно відобразилося на рівні їх адаптованості. Значного розвитку набули такі вміння: відповідне формулювання плану власних дій; розуміння обману та того, що обман призведе до виникнення невірних думок у інших людей; здатність ставити себе на місце інших, вміння співпереживати; здатність уточнювати, пояснювати і переконувати інших; здатність активно брати участь у спільній діяльності та виявляти достатню зацікавленість у партнерові у грі; отримання задоволення від взаємодії з дорослими та однолітками. Однак, у деяких дошкільників експериментальної групи так і не вдалося сформувати достатній рівень розвитку СІ.

Схожість

Джерела з Інтернету

72

2	https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/dicer/%D0%94_26.053.23/Voitiuk.pdf	1.36%
4	https://xreferat.com/71/1664-2-shlyahi-p-dvishennya-efektivnost-zanyat-z-f-zichnogo-vihovannya-d-teiy-doshk-l-nogo 3 джерела	2.34%
5	https://findout.su/10x19170.html 3 джерела	1.86%
7	https://otherreferats.allbest.ru/psychology/01030487_0.html	1.59%
8	https://studopedia.org/10-132495.html 4 джерела	1.43%
9	https://ped.bobrodobro.ru/61733	1.31%
10	https://ped.bobrodobro.ru/61732	1.27%
11	https://naurok.com.ua/stvorenniya-rozvivalnogo-seredovischa-z-fizichnogo-vihovannya-u-grupi-ranogo-viku-159564.html	1.26%
12	https://poznayka.org/s38069t2.html 4 джерела	1.24%
13	https://thelib.info/geografiya/404131-obladnannya-fizkulturnogo-zalu	1.24%
14	https://s976d5ae319940589.jimcontent.com/download/version/1585743128/module/13902227827/name/%D0%97%D0%B5... 5 джерел	1.19%
15	https://brovko-liliana.blogspot.com/2020/06/blog-post_30.html	1.14%
16	https://helpiks.org/9-3945.html	0.72%
17	https://geum.ru/doc/work/193526/60000.php	0.89%
18	https://s1e92404aea965c20.jimcontent.com/download/version/148776012/module/10957482621/name/%D0%9C%D0%B5...	0.73%
19	https://poznayka.org/s38067t2.html 3 джерела	0.86%
20	https://www.refsua.com/referat-7588-14.html	0.73%
21	https://helpiks.org/9-3944.html	0.72%
22	http://skviradns2.ucoz.ru/metod/doklad-2.pdf	0.41%
23	https://lib.iitta.gov.ua/711320/1/%D0%94%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%B7%20%D0%BF%D0%BE%D...	0.52%

24	http://teofipol-irc.km.sch.in.ua/mediateka/korekciya/osoblivosti_roboti_praktichnogo_psihologa_z_osobami_z_oop/porushenny...	0.41%
25	https://geum.ru/doc/work/193526/70000.php	0.36%
26	https://thelib.info/pedagogika/1150250-blok-b-instrumentalni-osoblivosti-osoblivosti-vminnya	3 джерела 0.35%
27	https://informaciab.blogspot.com/2013/04/blog-post_8394.html	2 джерела 0.29%
29	http://www.pervomaysk-dnz33.edukit.mk.ua/news/id/38	0.2%
32	http://arts-library.com.ua/bitstream/123456789/309/3/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9A%D0%90%20%D0%86%D0...	0.15%
33	https://repository.tdmu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11017/%D0%9C%D0%90%D0%A2%D0%95%D0%A0%D0%86%D...	0.15%
35	http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/biblioteka/psyhol_rozv_dytny.pdf	5 джерел 0.13%
36	https://ua-referat.com/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D0...	0.1%
37	http://ni.biz.ua/12/12_11/12_117566_umstvennaya-otstalost.html	0.09%
38	https://ukrbukva.net/page,9,40397-istoriya-stanovleniya-ucheniya-po-probleme-umstvennaya-otstalost.html	0.09%
39	https://www.schoolife.org.ua/normatyvno-pravove-zabezpechennya-inklyuzyvnoi-osvity-v-ukrayini	0.09%
40	http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/3_1441877073.pdf	0.09%
41	http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya+levshunovoi.compressed_1442493978.pdf	0.09%
42	http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8484/Pet'ko%20(2015),%20p.%20315.pdf;sequence=1	0.08%
44	https://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?p=3321	0.08%
45	https://dtblog.com.ua/2088	0.06%
47	https://repository.spu.sumy.ua/bitstream/123456789/10201/1/%D0%9C%D0%B0%D0%B3%D1%96%D1%81%D1%82%D0...	3 джерела 0.06%
48	https://451521.allrefer.web.hosting-test.net/uk/psuhologiya/kursovaya/5501	0.06%
49	https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/01/lappo.pdf	0.05%
50	http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/9/2.pdf	0.05%
53	http://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2019/10/biblioteka/file139.pdf	4 джерела 0.04%

58	http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/5.2/10.pdf	0.04%
----	---	-------

59	https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/k-58-053-05/Dis_Skril.pdf	0.04%
----	---	-------

Джерела з Бібліотеки

23

1	Студентська робота	ID файлу: 1013491350	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	2 Джерело	4.66%
---	--------------------	----------------------	---	-----------	-------

3	Студентська робота	ID файлу: 1009812845	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	2 Джерело	3.31%
---	--------------------	----------------------	---	-----------	-------

6	Студентська робота	ID файлу: 1013489586	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		1.63%
---	--------------------	----------------------	---	--	-------

28	Студентська робота	ID файлу: 1006492181	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.25%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

30	Студентська робота	ID файлу: 1013506212	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.18%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

31	Студентська робота	ID файлу: 1006787555	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.16%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

34	Студентська робота	ID файлу: 1013491411	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	2 Джерело	0.15%
----	--------------------	----------------------	---	-----------	-------

43	Студентська робота	ID файлу: 1010762864	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	3 Джерело	0.08%
----	--------------------	----------------------	---	-----------	-------

46	Студентська робота	ID файлу: 1009114768	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.06%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

51	Студентська робота	ID файлу: 1013059452	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.04%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

52	Студентська робота	ID файлу: 1013395161	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.04%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

54	Студентська робота	ID файлу: 1013059449	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.04%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

55	Студентська робота	ID файлу: 1013059448	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.04%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

56	Студентська робота	ID файлу: 1009667480	Навчальний заклад: Open International University of Human Development	4 Джерело	0.04%
----	--------------------	----------------------	---	-----------	-------

57	Студентська робота	ID файлу: 1009202644	Навчальний заклад: Open International University of Human Development		0.04%
----	--------------------	----------------------	---	--	-------

Цитати

Цитати

20

- 1 «Таким чином, розумова асиміляція — це включення об'єктів у зразки поведінки, які самі є не чим іншим, як канвою дій, що мають здатність до активного відтворення»
- 2 «Адаптацію можна визначити як баланс між асиміляцією та акомодациєю, або, що по суті те саме, як баланс у суб'єкт-об'єктних взаємодіях»
- 3 «Інтелект – це те, що забезпечує ефективність адаптації та поведінки в складному середовищі»
- 4 «Поняття такого роду, як напр. інтелекту, розкривається лише в плані конкретних активних взаємин особистості з навколишньою дійсністю»
- 5 «...основними характерними «ядерними» ознаками вищої нервової діяльності дітей з порушенням інтелекту є наступні: 1. Слабкість процесів збудження і гальмування, оскільки слабкість замикальної функції кори головного мозку ускладнює формування нових умовних зв'язків, тобто є причиною повільного темпу навчання РВД; слабкість активного внутрішнього гальмування обумовлює погану якість диференціювання умовно-рефлекторних зв'язків. 2. Часте виникнення, охоронного гальмування («фазові» стани – за І. Павловим). 3. Інертність нервових процесів. 4. Порушення взаємодії першої й другої сигнальних систем [67]. На основі аналізу праць практичних психологів (А. Обухівської, Т. Ілляшенко, Т. Жук) [32], що займаються цією проблемою, ми проаналізували причини, що впливають на ступінь розумової відсталості та особливості поведінки таких дітей. На думку сучасних науковців для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні наступні ознаки: порушення усіх розумових операцій (в більшій мірі абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток мовлення; формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значне відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметів та відношень між ними; конкретність та ситуативність мислення; слабкість узагальнення; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач [18]. Ґрунтовну характеристику мислення дає академік В. Синьов. Він вважає, що сповільненість та інертність перебігу нервових процесів 19 детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [46, с. 193]. Цікаву закономірність підкреслюють усі дослідники, що займалися цією проблемою (В. Синьов [45], А. Душка [20], Б. Пінський [34]) – дитина з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюється від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль, і навпаки протягом тривалого часу може виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Знайти раціональний шлях вирішення проблеми така дитина часто не в змозі, тому що її мислення характеризується застиглістю. Конкретність та ситуативність мислення виявляється у тому, що дитина може виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчувати. Занижена критичність мислення призводить до того, що вона не помічає допущених помилок. Пізнавальні інтереси не сформовані, для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні психічна пасивність, що відображається в рідкому зверненні до дорослих із запитаннями. Як підкреслює В. Синьов, таким дітям легше визначити ознаки відмінності, ніж ознаки подібності. Усі проаналізовані операції дітей з інтелектуальними порушеннями (аналіз, синтез, порівняння) відрізняються хаотичністю. Але найбільшою мірою у дітей з інтелектуальними порушеннями є проблеми з операціями на абстрагування (виокремлення істотних для певної ситуації властивостей об'єкта від неістотних) та узагальнення (об'єднання предметів та явищ, що мають істотні спільні ознаки, до однієї категорії). Значну увагу дослідженню цих операцій приділяв у своїх працях Н. Стадненко
- 6 «...дитина, яка володіє понятійними узагальненнями, при ускладненні завдання «сповзає» на примітивніше ситуативне. Таким чином, усі названі рівні узагальнення можна спостерігати в одній дитині, але в різних ситуаціях»
- 7 «Без рухів м'язів неможливе ні пізнання природи, ні, тим більше, її перетворення в процесі праці, ні вдосконалення самої людини в процесі виховання»
- 8 «Вільна висока рухова активність сприяє кращому розвитку, а кращий фізичний розвиток стимулює рухову активність»
- 9 «Гігієнічною нормою слід вважати такі величини рухової активності, які повністю задовольняють біологічну потребу у руках, відповідають функціональним можливостям організму, сприяють зміцненню здоров'я дітей, їх сприятливому та гармонійному розвитку у подальшому»

10 «Саллі та Енн»

11 «Закінчи оповідання»

12 «Саллі і Енн»

13 «Де Саллі шукатиме свою кульку»

14 «Коли прийде вчитель/мама, я покажу їй цю коробку закриту, як ви, і запитаю, що всередині. Що вона скаже?»

15 «Бджола завжди вибере наклейку першою, а ти — другою»

16 «Яка наклейка тобі більше подобається?»

17 «Це чарівна драбинка. 51 Давай уявимо з тобою, що на ній розташовуються всі діти: на верхній сходинці - найкращі діти, на наступній - теж хороші, але все-таки трохи гірші. Чим нижча сходинка - тим гірші діти (показуючи рукою). Посередині - так собі дітлахи, і не хороші і не погані. На останній, найнижчій сходинці - найгірші діти. Запам'ятав? Чи зможеш повторити?»

18 «Сергій приніс в дитячий садочок нову іграшку - самоскид. Всім дітям хотілося пограти з цією іграшкою. Раптом до Сергія підбіг Ярослав, вихопив машинку та став нею гратися. Тоді Сергій... Що зробив Сергій? Чому?»

19 «Закінчи розповідь»

20 «Саллі і Енн»