

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Коваль Вікторія Володимирівна

**РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ
СПЕЦІАЛЬНИХ ВПРАВ**

Спеціальність: 016. Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ Ю. М. Косенко,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти
« ____ » _____ 20__ року

Виконавець

_____ В. В. Коваль
« ____ » _____ 20__ року

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	6
1.1. Значення дрібної моторики в розвитку дитини.....	6
1.2. Специфіка розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	15
1.3. Особливості розвитку дрібної моторики в учнів зазначеної категорії.....	22
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ.....	34
2.1. Методика вивчення розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту.....	34
2.2. Стан розвитку дрібної моторики в молодших школярів із інтелектуальними порушеннями.....	42
Висновки до розділу 2.....	50
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА КОМПЛЕКСУ ВПРАВ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	52
3.1 Комплекс вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів учнів із порушеннями інтелекту.....	52
3.2. Модель використання комплексу вправ з розвитку дрібної моторики у молодших класах.....	61
3.3. Аналіз результативності формувального експерименту.....	68
Висновки до розділу 3.....	75
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	80
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти фіксується значна кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Лівову частку серед них займають особи з порушеннями інтелектуального розвитку. У багатьох із них спостерігаються відставання в розвитку загальної та дрібної моторики. У дітей зазначеної категорії найчастіше відмічаються такі моторні порушення як спастичність, розлади координації, невпевненість у діях, сповільненість реакцій, знижена можливість продукувати й закріплювати рухи, робити їх автоматизованими.

Л. Занков, А. Лурія, М. Певзнер, Г. Сухарєва та інші вважають, що порушення в розвитку дрібної моторики є одним з характерних симптомів розумової відсталості. У дітей із порушеннями інтелекту рухи рук бувають незграбними, неузгодженими, у них часто не виділяється провідна рука. Спостерігаються відхилення в організації та функціонуванні дрібної моторики, яка забезпечує зорово-рухову координацію, тонкі, диференційовані рухи при виконанні дій письма, праці, конструюванні та інших рухових актах.

У дослідженнях Л. Антаково-Фоміної, М. Кольцової, Б. Пінського було підтверджено зв'язок розумового розвитку і пальців моторики. Вчені довели пряму залежність між розвитком мовлення дітей та ступенем сформованості тонких рухів рук.

Однією із ефективних форм розвитку дрібної моторики рук у школярів початкових класів є обов'язкове керівництво корекційними педагогами їхніми діями. А. Катаєва і О. Стребелева вказують, що дитина з порушеннями інтелекту в значно більшій мірі, ніж діти з нормо-типовим розвитком потребують своєчасного і спеціально організованого педагогічного впливу.

Недостатній розвиток дрібної моторики негативно позначається на засвоєнні учнями з порушеннями інтелектуального розвитку програми початкових класів і викликає необхідність організації спеціальних вправ і завдань для підготовки руки дитини до роботи на уроках і в позаурочний час.

Актуальність, теоретична і практична значущість окресленої проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту засобом спеціальних вправ».

Зв'язок роботи з науковою темою кафедри. Дослідження виконано в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка: «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (державний реєстраційний номер 0116 U 000895).

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально перевірити ефективність моделі та комплексу спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз науково-методичної педагогічної літератури з проблеми дослідження.
2. Визначити критерії та рівні розвитку дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.
3. Розробити комплекс спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики та модель їх застосування в роботі з зазначеною категорією школярів.
4. Експериментально перевірити ефективність запропонованого комплексу та моделі застосування спеціальних вправ у розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту.

Об'єкт – процес розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Предмет – розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту засобом спеціальних вправ.

Елементи наукової новизни одержаних результатів полягають у тому, що розроблено модель та комплекс спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту; розроблено

критерії об'єктивного визначення рівня розвитку дрібної моторики в дітей означеної категорії; адаптовано діагностичні завдання для визначення рівня розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Отримані результати можуть бути використані на лекційних та практичних заняттях з курсів «Корекційна психопедагогіки з історією» та інші.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні та адаптації існуючих діагностичних завдань для визначення рівня розвитку дрібної моторики у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Апробація результатів та публікації здійснено на: VII Міжнародній науково-практичній конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців» (21 травня 2020 року, м. Суми); VI Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» (25 листопада 2020 року, м. Суми); II Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Сучасні музеї – центри збереження та використання історико-культурної спадщини (24-25 жовтня 2019 р., м. Суми); III Регіональному науково-практичному семінарі зі спеціальної педагогіки «Новітні технології спеціальної педагогіки: проблеми, перспективи та шляхи запровадження» (9 грудня 2019 р., м. Суми). Матеріали магістерського дослідження висвітлені у 2 публікаціях.

Структура. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загального висновку, списку використаних джерел (86), 2 додатків. У роботі міститься 2 таблиці та 12 рисунків. Загальний обсяг магістерської роботи складає – 102 сторінки, з них – 79 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Значення дрібної моторики в розвитку дитини

Розвиток дитини на етапі дошкільної освіти та його підготовка до шкільного навчання є однією з актуальних проблем батьків і педагогів. У педагогічній теорії і практиці існують різні методи, прийоми і методики для розв'язання відповідних завдань. Одним із практичних методів вирішення цієї проблеми є розвиток дрібної моторики і поліпшення координації рухів у дітей дошкільного віку.

Дрібна моторика – це тонкі і точні рухи пальців. Їх розвиток є необхідною умовою для освоєння дитиною більшості видів творчої та побутової діяльності. Від розвитку дрібної моторики безпосередньо залежить робота мовленнєвих і розумових центрів головного мозку.

На думку науковців (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, Н. Короткова, А. Леонтьєв, Д. Менжерицька, Н. Михайленко, А. Усова та інші), щоб навчити дитину говорити, необхідно розвивати рухи пальців рук, або дрібну моторику. За їх даними, дрібна моторика рук взаємодіє з такими психічними процесами, як увага, мислення, координація, увага, спостережливість, зорова і рухова пам'ять, мовлення.

Розвиток дрібної моторики важливий і тому, що все подальше життя дитини потребуватиме використання точних, координованих рухів кистей і пальців, які необхідні для одягання, малювання і письма, а також виконання безлічі різноманітних побутових і навчальних дій.

Вчені-педагоги і психологи однакові в думці про те, що рухи рук грають важливу роль на всіх етапах розвитку дитини. У період від 3 до 9 років розвиток інтелектуальних і творчих можливостей людини є найбільш продуктивним. Як правило, дитина, що має високий рівень розвитку дрібної

моторики в цьому віковому періоді, вмiє логiчно мiркувати, у неї адекватно вiку розвиненi пам'ять, мислення, увагу, зв'язне мовлення.

За даними Л. Виготського, Р. Нугаєвої, Н. Жинкіна, рiвень розвитку дрiбної моторики є одним з показникiв iнтелектуальної готовностi дитини до шкiльного навчання. Дослiдники вiдзначають, що в ходi розвитку людства iсторично склалося так, що i жестикуляція (ручна дiяльнiсть взагалi), i мовлення, яке почало розвиватися мали для первiсної людини важливе значення, тому обидвi цi функцiї знайшли своє мiсце в розвитку кори головного мозку [11; 24; 53].

Доведено, що рухи пальцiв рук тiсно пов'язанi з мовленнєвою функцiєю особистостi. Вербальне мовлення тривалий час супроводжувалася постiйною жестикуляцiєю, що в залишковому виглядi зберiгається до цих пiр. Наприклад, у процесi спілкування людина, яка не знаходить потрібного слова для пояснення або спілкування, використовує вказiвнi, закликаючi, вiдштовхуючi, погрозливi, захиснi та iншi види жестiв.

Апелюючи до анатомо-фiзiологiчних характеристик людського органiзму, вченi вiдзначають, що близько третини загальної площi рухової проекцiї займає проекцiя кистей рук, яка розташована дуже близько вiд мовленнєвої моторної зони. На думку М. Кольцової, нервовi iмпульси якi йдуть в кору головного мозку вiд рук (особливо вiд пальцiв рук) «турбують» розташованi по сусiдству мовленнєвi зони кори, стимулюючи їх до активної дiяльностi [36].

За даними М. Кольцової та О. Iсенiної, вправи на тренування моторики пальцiв рук прискорюють процес функцiонального дозрiвання мозку. Вплив фiксується, як вiдразу пiсля виконання вправ, так i пролонговано, сприяючи стiйкому пiдвищенню працездатностi центральної нервової системи [30; 36].

Значне мiсце в розвитку кожної дитини вiдiграє мовлення. Вважаємо за необхідне бiльш детальнiше зупинитися на цiй проблемi. Розглянемо взаємозв'язок функцiї дрiбної моторики з функцiєю мовлення, починаючи з народження дитини. Першими у немовляти розвиваються тонкi рухи пальцiв

рук (хапальний рефлекс або рефлекс Робінзона), що відповідно призводить до активності розташовану по сусідству зону мовлення. У період від 6 місяців до року з'являється артикуляція складів (лепет). Поява белькотіння, на думку Н. Жинкіна свідчить про те, що у дитини під впливом неодноразових рефлексорних рухів кисті руки і її пальців сформувався психофізіологічний механізм складкоутворення [24].

Дослідження, що підтверджують даний результат були в подальшому отримані низкою вчених-психологів і науковців-фізіологів. Важливо відзначити, що всі подальші вдосконалення мовленнєвих реакцій перебувають у прямій залежності від ступеня тренування рухів пальців.

М. Барішнікова вважає, що тренування рухів пальців і кисті рук є одним із найбільш важливих чинників, які стимулюють мовленнєвий розвиток дитини, сприяють поліпшенню артикуляційних рухів, підготовці кисті руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини [3].

М. Монтессорі помітила зв'язок між розвитком тонких рухів руки і мовленням дітей. Вона зробила висновок, якщо з вимовою не все гаразд, в цьому напевно винна й дрібна моторика [20; 48; 49].

Схожі погляди знаходимо у В. Сухомлинського, який зазначав, що розум дитини перебуває на кінчиках її пальців. Аристотель говорив, що рука – це інструмент всіх інструментів, а Е. Кант вважав руку своєрідним зовнішнім мозком [31; 83].

Дрібна моторика рук – це різноманітні рухи пальцями і долонями. Розвиток дрібної моторики веде за собою розвиток мовлення. Робота з розвитку дрібної моторики дозволить поліпшити і прискорити не тільки розвиток дрібної моторики рук, а й мовленнєвий розвиток дітей раннього дошкільного віку, поліпшить якість мовлення, чіткість звуків і розширить словниковий запас, викличе у дітей інтерес до пізнання нового і цікавого. Тому тренування рухів пальців і всієї кисті рук є найважливішим чинником, що стимулює мовленнєвий розвиток дитини.

Необхідно зазначити, що в сучасному суспільстві діти рідко роблять щось своїми руками, тому що сучасні іграшки та речі влаштовані максимально зручно, але не ефективно для розвитку моторики (одяг і взуття з липучками замість шнурків і гудзиків, книжки та посібники з наклейками замість картинок для вирізання і т. д.). У наш час, достатньо часто вчителі початкових класів просять батьків приносити взуття на липучках, щоб педагогам не брати на себе обов'язок вчити дитину зав'язувати шнурки. Декілька десятиліть назад, батькам, а разом з ними і дітям, доводилося більше робити руками: перебирати крупу, прати білизну, в'язати, вишивати тощо.

У наслідок слабкого розвитку загальної моторики і, зокрема, руки – фіксується загальна неготовність більшості сучасних дітей до письма або ці діти мають проблеми з мовленнєвим розвитком. Діти з погано розвиненою моторикою невміло тримають ложку, олівець, не можуть застібати гудзики, шнурувати черевики. Їм важко зібрати деталі конструктора, які розсипалися (пазли, рахункові палички, мозаїку). Такі діти часто відмовляються від ліплення та аплікації, не встигають за однолітками в групі в процесі діяльності тощо.

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що вдосконалення рухів пальців рук сприяють швидшому і повноцінному формуванню у дитини мовлення, тоді як нерозвинена дрібна моторика, навпаки, гальмує такий розвиток, хоча рівень загальної моторики при цьому може бути нормальний або навіть вище норми.

На думку Р. Нугаєвої, допомагати дитині в розвитку дрібної моторики потрібно з віку немовляти. В цей час дрібна моторика розвивається у дитини природним чином, адже вона спочатку робить перші хапальні рухи, пізніше з'являються в неї навички перекладання з руки в руку, так званий «пінцетне захоплення», далі дитина навчається маніпулювати різними предметами, тим самим освоюючи предметний світ [53].

Д. Ельконін вважає, що майбутні успіхи в навчанні багато в чому пов'язані з тим, як і яким способом буде розвиватися рука малюка, його пальчики. Один з широко відомих і перевірених способів розвитку дрібної моторики – це ліплення. Загальновизнаним поняттям «ліплення» є процес створення скульптурного твору, пов'язаний з роботою над м'яким пластичним матеріалом (глиною, пластиліном, воском, тістом) з наданням йому форми за допомогою рук і допоміжних інструментів.

Науковець наголошував на важливості техніки ліплення та її доступності дітям. Перевага її перед іншими видами діяльності, на думку Д. Ельконіна, в тому, що основним інструментом в ліпленні є обидві руки, отже, рівень вміння залежить від володіння власними руками, а не пензликом, олівцем або ножицями. Вчений вважає, що техніка ліплення є найбільш доступною для самостійного засвоєння дітьми [23].

Намагаючись якомога точніше передати форму предмета, дитина активно працює пальцями, причому, всіма десятима. Пальці з їх тонкою моторикою вчаться за допомогою тактильних відчуттів, координації з очима і включенню в роботу відразу двох півкуль (лівої – раціональної, яка аналізує і правої – інтуїтивної, емоційної). Практика показує, що в умовах навчальних закладів середньої освіти, заняття ліпленням організовуються набагато рідше, ніж малювання або виконання аплікації. Однак, саме ліплення як діяльність, на нашу думку, в більшій мірі, ніж малювання або аплікація, підводить дітей до вміння орієнтуватися, моделювати світ і своє уявлення про нього в просторі, сприяє засвоєнню цілого ряду математичних уявлень (стовпчики огорожі, довжина, товщина предмета, розміри предмета тощо). Діти безпосередньо зіставляють частини предметів між собою, визначають їх розміри (довжину, товщину), що в малюнку і аплікації здійснюється виключно зоровим шляхом.

На думку Д. Ельконіна, ліплення – є відчутним (тактильним) видом художньої творчості. Дитина не тільки бачить те, що створила, але і торкається, бере в руки та в міру необхідності змінює. Тому на заняттях із

ліпленням розумова активність, творчість, художній смак розвиваються в дітей особливо активно. Так як будь-який предмет має об'єм, він сприймається дитиною з усіх боків, що не можливо в уже згаданих заняттях малюнком і аплікацією. На основі такого сприйняття предмета у свідомості дитини активніше формується образ. Дитина, що почала ліпити в ранньому віці, істотно випереджає своїх однолітків в опануванні різних навичок. І справа тут не в тому, що вона раніше почала практикуватися в ліпленні, а в тому, що ліплення рано розбудило інтелектуальні та творчі задатки дитини.

Е. Піменова зазначала, чим більше діти займаються ліпленням, тим впевненішими та координованішими стають рухи їхніх пальців [62].

Розвиток дрібної моторики (ліплення, аплікації, малювання, пальчикові ігри та інше) відіграє велику роль у всебічному розвитку дітей. З одного боку, це результат їхнього психічного розвитку, а з іншого – спосіб, що забезпечує цей розвиток і веде до збагачення і перебудови психічних властивостей і здібностей. Для дитини, ліплення, аплікації, малювання, пальчикові ігри є одним із доступних способів висловлення своїх вражень про навколишній світ, відчуття зв'язок з дійсністю тощо.

Створені дітьми зображення в ліпленні, аплікації, малюванні викликають у них емоційно-позитивне ставлення не тільки до результатів власної творчості, але і до зображуваних об'єктів і явищ.

У своєму дослідженні Р. Нугаєва зазначає, що значна частина вчителів початкових класів не задоволені рівнем розвитку дрібної моторики рук у першокласників. Слабкість, незручність, нерозвиненість кисті руки, неможливість здійснення тонких диференційованих рухів не дозволяють учневі сформувати гарний почерк і витримувати тривале напруження руки в процесі письма. Те, що видається неважливим або несуттєвим в дошкільний період, в подальшому може обернутися серйозною проблемою, а саме – проблемою негативного ставлення до навчальної діяльності і виникнення тривожного стану дитини в школі[53].

Проблема недостатньо активного використання занять і вправ з розвитку дрібної моторики в умовах спеціального навчального закладу середньої освіти має два основних джерела:

1. Непривабливість для дитини зазначених видів діяльності. Причини – некоректна подача педагогом матеріалу і техніки ліплення, аплікації, малювання, невміння зацікавити дитину цими видами діяльності.
2. Відсутність інтересу в педагога до інноваційних розвиткових технологій і методик в даній області.

Р. Іванкова у своєму дослідженні встановила, що в сучасній практичній роботі з дітьми приділяється недостатня увага розвитку дрібної моторики. Часто заняття з ліплення, малювання, аплікації є формалізованими, мають пасивний характер, що, на думку вченої, пов'язано з відсутністю певних компетентностей у педагогів.

Р. Іванкова стверджує, розбудити інтерес дітей до освоєння нової діяльності не складно, учні молодшого шкільного віку із великим задоволенням освоюють все нове. Набагато складніше, на думку дослідниці, – це мотивувати педагога, тому, що більшість із них, в силу стереотипної поведінки, прагне до виконання тієї діяльності, яка найбільше їм знайома і супроводжується певним рівнем успішності.

Опанування нового, з одного боку, викликає додаткову напругу, забирає час, а з іншого – інновація, яка відірвана від повсякденної практики і без педагогічного (технологічного) супроводу, частіше за все не буде впроваджена, не «приживеться». Значний ефект для мотивації педагогів може принести застосування тих технологій які вже освоєні, апробовані і приносять емоційно позитивні результати, й на основі яких можуть бути розвинуті нові види діяльності [29].

На нашу думку, такою «діяльністю-основою» може стати організація ігрової діяльності дітей. Наприклад, заняття ліпленням, коли безформна маса в дитячих руках перетворюється в фігурки тварин, улюблених казкових

героїв або персонажів популярних мультфільмів, стимулюють дітей до ігрових дій з нею.

Гра у молодших школярів поглиблює інтерес до ліплення (й інших видів діяльності, які розвивають дрібну моторику дітей цього віку), розширює можливість спілкування з дорослими і однолітками, розвиває спостережливість, зорову і рухову пам'ять, увагу, мислення, оптико-просторове сприйняття (координацію), уяву тощо.

Гра соціальна за своїм походженням, за своєю природою. Вона пов'язана з певними соціальними умовами життя дитини в суспільстві і могла виникнути у різних народів на різних етапах, в залежності від умов життя і часу переходу на наступний щабель розвитку. Включення дітей в необхідні родині або роду галузі трудової діяльності вимагало спеціальної підготовки, для цього виготовлялися відповідні фізичному розвитку дитини знаряддя праці, в ігровій діяльності відтворювалися типові для того чи іншого виду діяльності ситуації спілкування, відносин тощо [50].

Л. Виготський писав про гру як про основну умову розвитку дитини, в якій вона може проявити свої здібності, що сприяє її найближчому розвитку. Сюжетно-рольова гра визначає розвиток всіх істотних сторін особистості дитини, готує перехід дитини на нову вікову стадію розвитку [11].

П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Запорожець, Н. Короткова, А. Леонтьев, Д. Менжерицька, Н. Михайленко, А. Усова та інші вважають за необхідне саме в грі розвивати дрібну моторику дітей, пропонуючи їм різноманітні лото, мозаїки, пазли, лего та інші конструктори.

Н. Жинкін вважає, що за аналогією можна поєднувати розвиток тонкої моторики рук дітей із їхнім розвитком мовлення. Автор переконаний, що розвиток тонкої моторики руки можна розглядати як підготовчий етап для розвитку мовлення, а розвиток мовлення – як підготовчий етап до ігрової діяльності.

Цілеспрямований розвиток дрібної моторики рук дитини сприяє активізації одного з механізмів пізнавального процесу – функції мовлення.

Результат від розвиваючих вправ має довготривалий вплив, а значить, це мотивує дитину на задоволення своїх потреб за рахунок цієї функції. З цього випливає, що фундамент мовленнєвої активності буде закладений за допомогою тренування дрібної моторики пальців рук, що забезпечить підготовку до задоволення потреб на одному з наступних етапів – етапі сюжетно-рольової гри. Остання, в свою чергу, сприятиме розширенню кругозору, збагаченню власного досвіду, мовленнєвого пізнання, закріпленню засвоєного матеріалу, розвитку зв'язного осмисленого мовлення, посиленню інтересу до занять і вправ з розвитку дрібної моторики тощо [24].

Як бачимо, на думку дослідників (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Жинкін, А. Запорожець, Н. Короткова, А. Леонтьєв, Д. Менжерицька, Н. Михайленко, А. Усова та інші) розвинена дрібна моторика безпосередньо впливає на успіхи в грі, в навчанні та подальшому психічному і фізичному розвитку дитини, а гра закріплює успіхи дрібної моторики, звільняючи мовлення від ситуаційної зв'язності будучи перехідною ланкою між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій до свободи слова.

Таким чином, заняття з дрібної моторики є надзвичайно корисним видом дитячої діяльності й творчості: окрім розвитку художнього смаку і просторової уяви, такі заняття розвивають, коригують і вдосконалюють дрібну моторику дітей, при цьому в комплексі з такими заняттями, як гра з дрібними предметами (пазли, мозаїка, конструктори, намистини), пальчикові ігри, масаж кистей і пальців та інші відбувається активізація роботи мозку, розвиваються інтелектуальні можливості.

Тренування рухів пальців і кисті рук стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, готує кисть руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини.

1.2. Специфіка розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку

Розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох затримується розвиток прямостояння, тобто вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить істотною і може захоплювати не тільки весь перший, але і другий рік життя дитини.

М. Матвєєва, В. Синьов і О. Хохліна стверджують, що як правило, у всіх дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього, загальна патологічна інертність, що, однак, не виключає крикливості, неспокою, дратівливості і расторможенности. Надалі у них не виникає інтересу до іграшок, підвішених над ліжечком або тих, які перебувають в руках дорослого. Не відбувається і своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, не виникає нова форма спілкування, властива дитячому віку в нормі, – жестами. Це позначається на розвитку перших дій з предметами (хапання) і сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хапанням. Не розвиваються своєчасно і передумови розвитку мовлення: предметне сприйняття і предметні дії, спілкування з дорослими і, зокрема, домовленнєві засоби спілкування. Вчені наголошують на недорозвиненні артикуляційного апарату і фонематичного слуху в дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, в результаті чого в них не виникає своєчасно не тільки лепет, але й гуління. Це процеси рефлексорні, в нормі вони з'являються в найперші місяці життя дитини, протікають в основному незалежно від умов навколишнього середовища, від впливу дорослих і пов'язані безпосередньо зі станом ЦНС.

Отже, узагальнюючи погляди М. Матвєєвої, В. Синьова та О. Хохліної, дошкільник з порушеннями інтелектуального розвитку в ранньому віці має суттєві відхилення у психічному та мовленнєвому розвитку [73].

Водночас, Л. Шипіцина відмічає тенденції розвитку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку ті ж, що і в їх однолітків з нормально типовим розвитком. Багато що в розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (відставання в оволодінні предметними діями, розвиток мовлення і пізнавальних процесів) значною мірою носить вторинний характер. При правильній організації життя дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, що вимагає більш раннього включення спеціального навчання і виховання, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і попереджені.

За Л. Шипіциною, перцептивні дії у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку починають формуватися в дошкільному віці. На основі появи у дитини інтересу до предметів, іграшок виникають і найпростіші уявлення про їх властивості і відносини. У цьому плані переломним роком для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є п'ятий рік, коли вона вже може робити вибір за зразком: за кольором, формою, величиною. У окремих дітей є прогрес у розвитку цілісного сприйняття. Однак все це проявляється скоріше як тенденція розвитку. До кінця дошкільного віку лише дещо більше половини дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досягають рівня розвитку сприйняття, характерного для початку дошкільного віку дітей які нормально розвиваються [85].

Л. Кузнєцова виокремлювала таку важливу сторону чуттєвого пізнання як наочне мислення, що тісно пов'язане з процесом сприйняття. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерним є відставання в темпі розвитку наочно-дієвого мислення. Далеко не всім дітям до кінця дошкільного періоду виявляється доступним виконання навіть таких практичних завдань, в яких дія, виконана рукою або знаряддям, прямо

спрямована на досягнення практичного результату, тобто на переміщення предмета, його використання або зміну. Особливо слід зазначити, що на відміну від дітей які нормально розвиваються у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються зміни, які відбуваються з віком у розвитку наочно-дієвого мислення, без спеціального навчання незначні. До кінця дошкільного віку у них фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань.

Також Л. Кузнецова зазначала, що елементарне словесно-логічне мислення у дітей означеної категорії розвивається уповільнено і має якісну своєрідність. По-іншому, ніж в нормі, складається співвідношення наочного і словесно-логічного мислення. Дослідниця стверджує – гра в молодшому дошкільному віці може виникнути тільки на основі предметної діяльності на певному рівні її розвитку. Однак у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до початку дошкільного віку фактично зовсім не виникає предметної діяльності. Їх дії з предметами залишаються на рівні маніпуляцій, в більшості випадків неспецифічних. Інтерес дітей до предметів, зокрема до іграшок, виявляється короткочасним, тому що збуджується лише їх зовнішнім виглядом.

На переконання Л. Кузнецової, після п'яти років у грі з іграшками в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку все більше місце починають займати процесуальні дії. Однак справжньої гри не виникає. Без спеціального навчання провідною діяльністю у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є не ігрова, а предметна. У грі спостерігається стереотипність, формальність дій, відсутній задум, немає елементів сюжету. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не використовують предмети-заступники, тим більше вони не можуть замінювати дії з реальними предметами зображенням дій чи промовою. У дитини дошкільного віку зазначеної категорії без спеціально організованого навчання в грі не розвивається і мовленнєва функція. Відсутнє не тільки плануюче або фіксує мовлення, але, як правило, і сполучне [56].

Аналіз дослідження В. Лубовського свідчить про низький рівень розвитку продуктивної діяльності у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Вчений наголошує на тому, що продуктивна діяльність у таких осіб поза спеціально організованого навчання практично не виникає; не з'являються конструктивні вміння; не виникає предметний малюнок. При навчанні без урахування особливостей розвитку цієї категорії дітей предметні малюнки можуть з'явитися, але вони, з одного боку, примітивні, фрагментарні, не передають цілісного образу предмета, спотворюють його форму і пропорції, а з іншого – є засвоєним дитиною графічним штампом, який не відбиває для нього реальний предмет. Особливо показовим є той факт, що діти, які навіть вміють малювати, не використовують у своїх малюнках колір ні як засіб зображення, ні як засіб емоційної виразності [43].

Проблему формування трудових умінь дітей із порушеннями інтелектуального розвитку вивчали А. Катаєва та О. Стребелева. На думку науковців, елементи трудової діяльності (насамперед навички самообслуговування) у осіб із порушеннями інтелектуального розвитку починають формуватися під впливом вимог оточуючих. Цей процес вимагає значних зусиль з боку батьків і вихователів, тому в сім'ї, як правило, йдуть по лінії найменшого опору – батьки самі роздягають, одягають, годують дитину. Однак є сім'ї, в яких батьки намагаються ставити перед дитиною певні вимоги і домагаються деяких успіхів. У зв'язку з цим діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають різний рівень оволодіння навичками самообслуговування, але сам характер умінь і навичок, на думку А. Катаєвої і О. Стребелевої, заслуговує більш детального розгляду. Пов'язані з самообслуговуванням рухи у дітей невпевнені, нечіткі, часто уповільнені або, навпаки, безладно метушливі, недостатньо цілеспрямовані. У них сильно виражена неузгодженість рухів обох рук. У низці випадків навіть у старших школярів із порушеннями інтелекту немає розуміння послідовності і логіки всіх дій, що входять в навичку. Наприклад, часто діти беруть сухе мило і, не намочивши, кладуть його на місце, а потім відкривають кран. Страждає і

характер кожної окремо взятої дії, що входить до складу навички. Наприклад, вміючи користуватися ложкою, дитина тримає її, затиснувши в кулак, набирає непомірну кількість їжі і більшу її частину розсипає чи розливає, не доносячи до рота.

А. Катаєва та О. Стребелева прийшли до висновку, що з точки зору сформованості елементів трудових умінь, діти з порушеннями інтелектуального розвитку є неоднорідною категорією. Однак ті з них, до кого висувалися послідовні вимоги з урахуванням їх індивідуальних особливостей, оволодівають навичками самообслуговування та іншими трудовими вміннями, що, на переконання вчених, свідчить про достатню потенційну можливість розвитку практичної діяльності цієї категорії дітей [33; 34].

У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку розвиток мовлення істотно відрізняється від розвитку мовлення у їх однолітків з нормально-типовим розвитком. Відставання в розвитку мовлення починається в дошкільнят цієї категорії з дитинства і продовжує накопичуватися в ранньому дитинстві. Відповідно, до початку дошкільного віку у них немає готовності до засвоєння мови. Не сформовані такі передумови мовного розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, потреба в спілкуванні з дорослими, не сформований фонематичний слух, недостатньо розвинений артикуляційний апарат. Багато дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, а й до чотирьох-п'яти років. Для більшості дітей цієї категорії розвиток мовлення в дошкільному віці тільки починається. Перші слова з'являються у них після трьох років, фрази – до кінця дошкільного віку.

Досліджуючи проблему розвитку мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями інтелекту, О. Єкжанова зазначала, що такі особи є дуже неоднорідною категорією. Серед них є діти, у яких зовсім не розвинуте мовлення, є діти з формально досить добре розвиненим мовленням. Але всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненого мовлення, з одного боку, і

відірваність мовлення від діяльності – з іншого. Мовлення не відображає справжніх інтелектуальних можливостей дитини, не може служити повноцінним джерелом передачі дитині знань.

За О. Єкжановою, фразове мовлення дітей, у яких вона формується, відрізняється великою кількістю фонетичних та граматичних спотворень. Оволодіння граматичною будовою мовлення протягом дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язність мовлення. Однією з характерних особливостей виявляється при цьому стійке порушення узгодження числівників з іменниками.

Також О. Єкжанова звертає увагу на пасивний словниковий запас, який значно перевищує активний, але це стосується, як правило, сприйняття окремих ізольованих слів. Є слова, які дитина з порушеннями інтелекту вимовляє з опорою на картинку, але не розуміє, коли їх вимовляє інша людина поза звичної ситуації. Це свідчить про те, що у дітей із порушеннями інтелекту довго зберігається ситуативне значення слова. Семантичне навантаження слова у них значно менше, ніж у однолітків з нормально-типовим розвитком.

Без спеціального навчання у дітей із порушеннями інтелекту зовсім не розвивається регулююча функція мовлення. В окремих випадках може спостерігатися сполучне мовлення, але зовсім не виникає відображувальне та плануюче. Сполучене мовлення часто справляє враження не співвіднесеної з даною ситуацією. У багатьох випадках спостерігається ехолалічне мовлення.

За О. Єкжановою, мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку настільки слабо розвинене, що не може здійснювати свою найважливішу функцію – комунікативну. На жаль (і це характерно для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, на відміну, наприклад, від дітей із порушенням слуху), недорозвинення комунікативної функції мовлення не компенсується іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестовим. Амімічність (позбавлене міміки), погане розуміння жестів, вживання лише примітивних стандартних жестів характерне для цієї категорії дітей.

О. Єкжанова наголошує на необхідності спеціальної організації навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, без якого вони матимуть істотні мовленнєві порушення [22].

Варто зауважити, що в дитини з порушеннями інтелекту в ранньому дитинстві не складаються ті передумови розвитку особистості, які забезпечують нормальне формування особистості у її однолітків. Такі передумови лише починають виникати в старшому дошкільному віці. Природно, що в цьому випадку особистість дитини з порушеннями інтелекту формується з великими відхиленнями як у строках так і темпах розвитку [78].

У дітей з порушеннями інтелекту починає пізно починає розвиватися інтерес до навколишнього, формуються елементарні дії з предметами із запізненням. У таких дітей спостерігається виникнення перших проявів самосвідомості, виділення свого «Я», які знаходять вираз, як правило, в негативних реакціях на зауваження, осуд чи невдачу. Систематичне переживання неспіху веде до формування патологічних рис особистості – відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості, агресивності або, навпаки, запобіганні перед дорослим або більш сильним. З'являються догідливість, негативізм, озлобленість.

Н. Семаго та М. Семаго стверджують, що в дітей із порушеннями інтелекту зовсім по-іншому, ніж в нормі, складається спілкування з дорослими і однолітками. Обмеженість засобів спілкування (як мовленнєвих, так і немовленнєвих), нерозуміння певних ситуацій ведуть до того, що діти з порушеннями інтелекту стають знедоленими в колективі однолітків. Бажання самоствердитися, характерне для дітей цього віку, набуває патологічних форм: з одного боку, вони стають озлобленими і можуть поводитися жорстоко по відношенню до слабших, а з іншого боку, розвивається комплекс неповноцінності, що робить їх ще більш знедоленими в середовищі однолітків. У поведінці дітей із порушеннями інтелекту, як правило, превалюють миттєві бажання та імпульсивні дії [71].

Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що розвиток дітей із порушеннями інтелектуального розвитку значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком. Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання в дошкільників з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які для дітей з нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в підготовці до навчання в школі. У шкільний період означена категорія учнів потребує застосування найбільш адекватних педагогічних технологій, ефективних методів, прийомів, засобів та форм навчання й виховання, врахування особливостей психічного розвитку дітей, їх рівня інтелектуального розвитку, які б сприяли оптимізації навчально-виховного процесу школярів з інтелектуальними порушеннями та забезпечували формування життєво необхідних компетентностей.

1.3. Особливості розвитку дрібної моторики в учнів зазначеної категорії

У розвитку дрібної моторики пальців рук у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються суттєві відхилення. Рухи у дітей цієї категорії незграбні, погано скоординовані, уповільнені.

Більшість дітей відчують труднощі, які пов'язані з порушенням малювання, ліплення; вони негативно позначаються на розвитку ручної праці та трудової діяльності взагалі [1; 7; 68].

За даними Т. Козлової, практично у всіх груп дітей з обмеженими можливостями відзначається недорозвинення моторики. Виразність і причини моторного недорозвинення різні. Недоліки можуть поширюватися

як на велику, так і на дрібну моторику. Автор стверджує, що це призводить до уповільнення темпів формування різноманітних рухових навичок, автоматизація яких вимагає багато часу і зусиль. Крім того, сформовані навички характеризуються неміцністю і тенденцією до швидкого розпаду. Недоліки в моторній сфері дуже часто виявляються в різноманітних стереотипно повторюваних рухах [35].

В. Лапшин і Б. Пузанов вважають, що розвиток дитини з порушеннями інтелектуального розвитку з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох дітей цієї категорії затримується розвиток прямостояння, тобто вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить суттєвою і може тривати не тільки весь перший рік життя дитини, але і другий рік [39].

Як правило, у всіх дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього середовища, загальна патологічна інертність (що, не виключає крикливості, занепокоєння, дратівливості і розгальмованості). Надалі у них не виникає інтересу до іграшок, які підвішують над ліжечком або знаходяться в руках у дорослого. Не відбувається своєчасного переходу до спілкування з дорослими на основі спільних дій з іграшками, у цих дітей не виникає нова форма спілкування, властива дитячому віку в нормі, – жестова.

Це позначається на розвитку перших дій з предметами – хапанні та на розвитку сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хапання [33; 34].

На думку А. Катаевой, О. Стребелевої у дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку, хапання без спеціального впливу дорослого не виникає, що в поєднанні з фізіологічною незрілістю веде до несформованості ручних умінь [33; 81].

У дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку, на переконання В. Астапової, недорозвинена моторика в цілому. Рухи їх погано скоординовані, уповільнені, незграбні, у них виявляється явно

виражене недорозвинення складних форм рухів, відзначається погане переключення з одного руху на інший, невміння виконувати рухи за словесною інструкцією [18].

В. Лубовский звертає увагу на те, що рухова сфера дітей із порушеннями інтелектуального розвитку багато в чому дефектна і вимагає постійної уваги і корекції. За автором, діти з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку та в початкових класах характеризуються істотними відхиленнями у розвитку моторики. Вони набагато пізніше своїх однолітків починають тягнутися до іграшок, які висять перед ними, не намагаються дістати їх, а також пізніше починають сидіти, стояти, пересуватися в просторі поповзом, ходити. Уповільнений розвиток рухової сфери істотно знижує можливості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку знайомитися з навколишнім світом, орієнтуватися в просторі тощо [78; 80].

За даними В. Лубовського, рухи дітей зазначеної категорії відрізняються незручністю, поганою координацією, надмірною уповільненістю, або навпаки імпульсивністю. Це є однією з причин, що ускладнюють оволодіння найпростішими, життєво необхідними вміннями та навичками самообслуговування. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку довго не вміє користуватися чашкою і ложкою. Вона розливає вміст, не встигнувши донести до рота, забруднюючи стіл і свій одяг.

Багато дітей з порушеннями інтелекту, з якими спеціально не проводилася тривала, цілеспрямована робота, у початкових класах спеціальних навчальних закладів не можуть самостійно одягнутися і роздягнутися, правильно скласти свої речі тощо. Особливу складність представляє для них застібання і розстібання гудзиків, а також зашнуровування черевиків [79].

Незручність рухів дошкільнят означеної категорії виявляється в ходьбі, бігу, стрибках, у всіх видах практичної діяльності. Часто вони ходять незграбно, човгаючи ногами. Насилу опановують такою дитячою забавкою,

як скакалка. Нерідко предмети мимоволі випадають у них із рук. Поливаючи кімнатні рослини, вони розбризкують воду або ллють її в занадто великих кількостях.

Слабкий розвиток моторики позначається й на інших видах діяльності дітей з порушеннями інтелекту. Так, їх малюнки виконані нетвердими, кривими лініями, що лише віддалено передають контур предмета.

Недостатністю моторики в певній мірі обумовлені властиві таким дітям порушення вимови. Фонетично правильне усне мовлення передбачає точну координацію рухів органів мовлення. Порушення моторики, які проявляються під час ходьби та ручної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, знаходять своє відображення і в мовленнєвій діяльності.

О. Проценко вважає, що зараз багато дошкільнят, які мають проблеми з розвитком не лише мовлення, а й інтелекту, не готові до шкільного навчання. У повсякденному житті більшість дітей дошкільного віку зазнають усіляких труднощів при здійсненні тонких рухів рук. За О. Проценко, найбільш характерними з них є:

- порушення регуляції довільних рухів;
- недостатня координація та чіткість виконання;
- труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизація нового руху;
- наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість тощо.

У процесі спеціального навчання дітям важко відтворювати певне положення пальців за зразком. О. Проценко наголошує, що інструкція з першого подання, а іноді й після багатьох повторень майже не реалізується. Діти не володіють одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Усі ці порушення в моторній сфері обумовлюють труднощі в навчальній діяльності.

О. Проценко вважає, що за насиченістю біологічно активними точками й зонами кисть не поступається вуху чи стопі. Рухи пальців рук

філогенетично по'язані з мовленнєвою діяльністю, адже першою формою спілкування первісних людей були жести; особливо важливу роль у цьому відігравала рука – вона давала можливість спілкуватися за допомогою вказівних, оборонних, окреслювальних, погрозливих та інших рухів (жестів), розвинути первинну мову жестів. Пізніше жести почали поєднуватися з вигуками, різними викриками. Рухи пальців рук у людей вдосконалювалися з покоління в покоління, оскільки люди виконували руками все більш тонку та складну роботу [66].

У зв'язку з цим відбувалося збільшення площі рухової проекції кисті руки в людському мозку. Тобто розвиток функції руки та мовлення в людей йшли паралельно, у взаємодії. В. Бехтерєв зазначав, що рухи руки тісно взаємопов'язані з мовленням та сприяють його розвитку.

О. Мастюковою було виявлено кореляційну залежність між динамікою розвитку мовлення та моторикою у дітей із церебральною патологією на всіх вікових етапах розвитку. На основі досліджень, проведених Л. Фоміною, та обстеження великої кількості дітей було виявлено, що мовленнєвий розвиток буде нормальним за умови відповідності розвитку моторики пальців рук віку дитини.

Якщо розвиток пальцевої моторики відстає, то мовленнєвий розвиток також затримується, хоча загальна моторика може бути в нормі. Дослідження М. Кольцової, О. Лурії свідчать про те, що у структурі розвитку важливого значення має оцінка рухових порушень, оскільки виключна роль розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини в цілому належить руховому аналізатору.

М. Кольцова наголошує, що в період підготовки дитини до активного мовлення потрібно розвивати не тільки моторику артикуляційного апарату, а й моторику пальців рук [36].

Варто зауважити, що в шкільні роки недоліки моторики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку істотно згладжуються під впливом корекційно-виховної роботи, яка систематично здійснюється на всіх уроках

та в позаурочний час. Рухи учнів поступово набувають чіткості, координованості й плавності. До кінця навчання в школі, багато школярів цієї категорії легко і красиво ходять, танцюють, бігають на лижах, грають в м'яч, виконують досить складні трудові завдання, як побутового, так і виробничого характеру.

На думку С. Забрамної, при вступі до спеціального навчального закладу школярі з порушенням інтелекту виявляють крайню невмілість, їх пальці м'яві, які не можуть стримувати дрібних предметів. Таким дітям складно здійснювати рухові співвідношення та порівняння. Через несформованість моторики у дітей означеної категорії не «тримаються» букви у рядку, літери «танцюють» [25; 26].

За результатами досліджень І. Грошенкова, порушення моторики у дітини з інтелектуальними недорозвиненнями при виконанні робіт вимагає спритних дій, і якщо спочатку неточними рухами руки вона нерідко пошкоджує виріб, то згодом, в процесі, систематичної роботи, рука набуває впевненості, точності, а пальці стають гнучкими. Все це сприяє підготовці руки до письма, і відповідно до навчальної діяльності.

Автор підкреслює, що своєрідність моторики негативно позначається на виконанні учнями графічних завдань, і, в зв'язку з цим, дітям з порушеннями інтелектуального розвитку характерна низька готовність до образотворчої діяльності [17].

Б. Пінський вважає, що відставання у фізичному розвитку проявляється при виконанні дій і завдань, які вимагають точності, сили, швидкості, влучності і пластичності рухів. Вчений зазначає, що дітям із інтелектуальною недостатністю важко обрати оптимальний темп робочих рухів. Одні починають роботу в прискореному темпі, що призводить до зниження її якості, до закріплення неправильних рухів; інші і після тривалого тренування працюють повільно. У дослідженнях Б. Пінського відзначається, що багато дітей цієї категорії не можуть виконувати такі рухи, які поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією [63].

На думку Т. Власової, М. Певзнер та інших, зазначене порушення пов'язане з невмінням координувати роботу обох рук, поєднувати їх рухи з рухами корпусу, управляти складними рухами. Труднощі викликає диференціація, швидкість, плавність включення в рух, перемикання з одного руху на інший [8; 9].

Деякі дослідники (М. Баришнікова, Р. Нугаєва, Л. Шипіцина та інші) не без підстав вважають, що моторне недорозвинення звужує можливості взаємодії дитини означеної категорії із навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Редується також коло емоційних стимулів, які впливають на дитину завдяки її руховій активності. На думку педагогів, можливо, саме рухова недостатність є причиною відставання в розумовому розвитку і перш за все у формуванні наочно-дієвого мислення [3; 53; 83].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про тенденцію розвитку дитини з порушеннями інтелекту, яка є аналогічною тій, що є в їхніх однолітків із нормо-типовим розвитком. Багато що в їхньому розвитку – відставання в оволодінні предметними діями, розвитку мовлення і пізнавальних процесів – значною мірою носить вторинний характер. Правильна організація життя дитини з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає максимально раннього включення спеціального навчання і виховання, й відповідно, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і попереджені.

Низка дослідників (Л. Занков, А. Лурія, М. Певзнер, Г. Сухарева та інші) вважають, що саме за порушеннями дрібної моторики можна діагностувати рівень інтелектуального розвитку дитини. На переконання вчених, саме показники стану розвитку дрібної моторики є одними з головних критеріїв визначення інтелектуальних порушень [60; 28; 45; 82].

На їхню думку суттєвими ознаками порушення дрібної моторики є:

- відсутність скоординованості в діях;
- незграбність у рухах;
- порушення точності рухів;

– порушення темпу рухів.

М. Кольцова зазначає, що деяка затримка та відставання в розвитку дрібної моторики може бути пов'язана з ліворукістю і з тим, що дитину намагалися перевчити. На думку вченої, діти повинні діяти тією рукою, якою їм зручніше це зробити [36].

Г. Жаренкова зазначає, що дітям із порушеннями дрібної моторики складно виконувати прості дії. Наприклад, в процесі роботи потрібно утримати шаблон. Але дитина не справляється з поставленим завданням, і шаблон з'їжджає. Якщо дати таким дітям лінійку для того, щоб вони провели лінію через певні точки. Лінійка часто зісковзує, і в результаті лінія виходить зламана. Якщо дитині з порушеннями розвитку дрібної моторики давали папір, щоб вона склала його по намічених олівцем лініях, то промальована і лінія згину не збігалися.

Ще одна ознака, на яку вказує Г. Жаренкова – тримання дитиною олівця, кулькової ручки, пензлика тощо. Багато дітей із порушеннями інтелектуального розвитку занадто сильно натискають на папір, проводять жирні лінії або неправильно тримають перераховані предмети [23].

Ще однією складністю для таких дітей є тримання ножиць в правильному положенні. Дитина часто неправильно тримає руку, щоб взяти ножиці, не вміє різати папір по заздалегідь розміченій лінії, не дотримуються правил безпеки, кидає інструмент з рук під час роботи тощо.

І. Лопухіна вважає, що до початку навчання такі навички у дітей означеної категорії повинні остаточно сформуватися. Автор відзначає певні недоліки в дошкільників з порушеннями інтелекту в роботі з пензлем і фарбами. Багато дітей тримають кисть неправильно, занадто затискаючи її в руці, або, навпаки, розслабляючи. У результаті кисть може випасти з рук або невірно розміщуватися по відношенню до поверхні листа. Дитина в цьому випадку набирає занадто багато або мало фарби, наносить її нерівномірним шаром, не вміє очищати надлишок або контролювати кількість фарби [42].

Недолік розвитку дрібної моторики також проявляється і в тому, що дитина не може малювати кінчиком пензля, посилено натискаючи на поверхню. Значна частина дітей з порушеннями інтелекту не може вільно рухати кисть по паперу.

Діти повинні орієнтуватися в малюнку, в його пропорціях. Школярі означеної категорії, як правило, малюють однотипними, завченими, повторюваними рухами, які характерні для більш молодшого віку. Вони не поєднують фарби між собою та фоном.

Л. Виготський, Т. Головіна відмічають у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку невпевненість і неузгодженість у рухах, частковій або повній відсутності координації та взаємозамінності. Учні означеної категорії не можуть зосередитися і виконувати послідовні дії. Їхні рухи метушливі, непослідовні, незручні, нелогічні, хаотичні. Пальці рук у таких дітей неслухняні, одна рука, як правило, права, випереджає дії лівої, що в кінцевому рахунку призводить до повної неузгодженості в рухах.

Б. Пінський перераховує прояви порушення розвитку моторики дитини зазначеної категорії. За вченим, найчастіше, вони помітні при виконанні завдань, де потрібні: швидкість, сила, пластичність, точність і влучність.

Н. Борякова зазначає, що при порушенні інтелектуального розвитку та моторики, дитина має всі шанси навчитися правильно поводитися з необхідними предметами. На початку занять такі діти можуть неточними рухами зламати предмет або упустити його з рук. Але, якщо постійно тренуватися, рука набуває сили і твердості, а рухи стають точними. Пальці стають більш гнучкими, в них відсутня «холодність». Дитина виконує всі дії правильно, які вимагає навчальний процес [6].

Т. Власова і М. Певзнер вважають, що порушення дрібної моторики в дітей цієї категорії пов'язані з їх невмінням координувати складну роботу рук. Наприклад, правої і лівої руки між собою, всього корпусу і рук. Складність полягає в тому, що дитина з певними проблемами перемикається

з одного руху на інший, у неї є проблеми зі швидкістю реакції, плавністю і черговістю рухів.

Б. Пінський помітив, що дітям з порушеннями інтелекту дуже нелегко дотримуватися певного темпу рухів. Одні проробляють все занадто швидко, що впливає на якість, інші – повільно, що не відповідає нормі. Науковець відзначає той факт, що деякі діти не можуть виконувати рухи, пов'язані з орієнтацією в просторі і просторовими уявленнями [63; 64].

За даними Т. Головіної, С. Забрамної, діти з порушеним інтелектом, не можуть утримати дрібні предмети через млявість у пальцях. Вони також не можуть здійснювати скоординованих рухів. Такі діти відчують труднощі навіть при використанні простих речей. Найчастіше вони діють однією рукою, тому, що їм так простіше. Інша рука може залишатися без навантаження [14; 26].

За висновками науковців, діти з порушеним інтелектом погано володіють розвинутою кінестетичною чутливістю. Тобто вони не можуть повноцінно відчутти і контролювати свої рухи. У них руховий процес щодо часу і простору порушений, а рухи недостатньо керовані.

Найчастіше причиною цього є ушкодження у дитини центральної нервової системи ще під час внутрішньоутробного розвитку. Як наслідок, виникає розумова відсталість, яка в подальшому впливає на розвиток дитини.

Таким чином, у розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються суттєві відхилення. Рухи у дітей цієї категорії незграбні, погано скоординовані, уповільнені. Діти не можуть зосередитися і виконувати послідовні дії. Їхні рухи метушливі, непослідовні, незручні, нелогічні, хаотичні. Пальці рук у таких дітей неслухняні, одна рука випереджає дії іншої, що в кінцевому рахунку призводить до повної неузгодженості в рухах.

Учням з порушеннями інтелекту дуже нелегко дотримуватися певного темпу рухів. Одні проробляють все занадто швидко, що впливає на якість, інші – повільно, що не відповідає нормі. Такі особи не можуть виконувати

рухи, пов'язані з орієнтацією в просторі і просторовими уявленнями, у них є проблеми зі швидкістю реакції, плавністю і черговістю рухів.

Правильна організація життя дитини з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає максимально раннього включення спеціального навчання і виховання, й відповідно, багато дефектів розвитку можуть бути скориговані і попереджені.

Висновки до розділу 1

Перший розділ дослідження присвячений теоретичним основам розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. З цією метою було проаналізовано психолого-педагогічну літературу, яка дала змогу дійти таких висновків:

1) дрібна моторика – це здатність маніпулювати дрібними предметами, передавати об'єкти з руки в руку, а також виконувати завдання, що потребують скоординованої роботи очей і рук. Тренування рухів пальців і кисті рук стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, готує кисть руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини;

2) розвиток дітей з порушеннями інтелекту значно відстає від показників однолітків з нормо-типовим розвитком. Вчені констатують індивідуальність у показниках цієї групи дітей і підкреслюють значні відставання в інтелектуальному, фізичному, емоційному, моторному, психічному та мовленнєвому розвитку. Без організації спеціального навчання та виховання в дітей з порушеннями інтелекту не формуються ті види діяльності, які в однолітків із нормо-типовим розвитком є провідними й базовими в навчально-виховному процесі;

3) рухи учнів із порушеннями інтелектуального розвитку (особливо в дошкільному віці та в початковій ланці навчального закладу) незграбні, погано скоординовані, уповільнені. Діти не можуть зосередитися і виконувати послідовні дії. Їхні рухи метушливі, непослідовні, незручні, нелогічні, хаотичні. Пальці рук у таких школярів неслухняні, одна рука випереджає дії іншої, що в кінцевому рахунку призводить до повної неузгодженості в рухах. Учням з порушеннями інтелекту дуже нелегко дотримуватися певного темпу рухів, вони не можуть виконувати рухи, пов'язані з орієнтацією в просторі і просторовими уявленнями, у них є проблеми зі швидкістю реакції, плавністю і черговістю рухів.

РОЗДІЛ 2.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ

2.1. Методика вивчення розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелекту

Важливе значення в магістерському дослідженні має констатувальний експеримент. Він складався із двох частин. Метою першої (підготовчої) частини було визначення методик вивчення розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелекту та критеріїв і рівнів для їх диференціації на певні групи.

Аналіз довідникових джерел свідчить, що під поняттям «критерій» більшість науковців розуміють мірило для визначення, ознаку, на основі якої здійснюється оцінка чого-небудь [74; 75].

На думку Н. Веракси, для вивчення розвитку дрібної моторики в дітей (у тому числі й із порушеннями інтелектуального розвитку) потрібно використовувати такі критерії, як

- 1) координація рухів;
- 2) точність рухів пальців;
- 3) вміння використовувати інструменти (наприклад, ножиці);
- 4) графічні вміння.

Під координацією рухів ми розуміємо процеси узгодження активності м'язів тіла, які спрямовані на успішне виконання рухового завдання. При формуванні рухової навички відбувається видозміна координації рухів, в тому числі оволодіння інерційними характеристиками рухливих органів.

Під точністю рухів ми розуміємо сувору відповідність будь-якого об'єкта, процесу, явища будь-якої норми. Точність рухів означає акуратність,

правильність і відповідність поставленій меті. Витоки точності лежать в удосконаленні контролю над рухами свого тіла. Ці рухи повинні виконуватися з мінімальною силою, без напруги і в той же час досягати бажаного результату. Точність рухів у нашому дослідженні буде розглядатися, як якість окремого руху або певної суми рухів, рухова (фізична) якість, рухова (фізична) здатність.

Характеризуючи критерій «Використання інструменту» зазначимо, що під поняттям «інструмент» ми розуміємо предмет, пристрій, механізм, певну апаратуру, машину, що використовуються для цільового впливу на об'єкт – його зміни для досягнення корисного ефекту. В основі правил використання інструменту лежить знання законів матеріального світу. У широкому сенсі, використання інструменту – це цільовий засіб впливу на об'єкт, його перетворення чи створення нового об'єкта.

Графічні вміння – це здатність проводити прямі і хвилясті лінії заданої товщини, довжини та напрямку; можливість проводити округлі лінії вільно, без натиску; вміння обити обертальні рухи пензлем і графічними інструментами, здатність раціонально використовувати площину листка, виділяючи композиційний центр головними елементами (сформованість композиційних навичок тощо). Під поняттям «графічні навички» ми розуміємо спосіб виконання учнями з порушеннями інтелекту графічних елементів (лінії, точки, кола, овали) з мінімальним контролем свідомості, які сформовані шляхом спеціальних вправ (штрихування, вправи в смузі, графічний диктант і т. д.). Графічна вправа – це багаторазове, повторне виконання дії з кульковою ручкою, олівцем, фломастером, пензлем з метою діагностування стану розвитку дрібної моторики в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [44].

Досліджуючи питання визначення рівнів розвитку дрібної моторики у дітей із порушеннями інтелекту зауважимо, що в широкому сенсі слова дрібна моторика означає тонкі й точні рухи пальців осіб означеної категорії. У більш вузькому визначенні, під дрібною моторикою розуміють сукупність

скоординованих дій нервової, м'язової і кісткової систем, часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних і точних рухів кистями і пальцями рук і ніг [25].

Аналіз робіт І. Єременка, Л. Вавіної, Т. Власової, А. Лурії, М. Малофєєва, Г. Мерсіянової, В. Синьова, Ж. Шиф та інших свідчить про необхідність диференціації стану розвитку дрібної моторики дітей із порушеннями інтелектуального розвитку на три рівні: низький, середній та високий.

Низький рівень розвитку дрібної моторики відрізняється напруженістю і нескоординованістю рухів, порушенням темпу рухів рук, незручністю рухів рук, порушенням пози рук і різкістю рухів. На низькому рівні розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелекту фіксується відсутність вміння проводити прямі і хвилясті лінії заданої товщини, довжини та напрямку; такі діти не можуть проводити округлі лінії, не роблять обертальні рухи пензлем і графічними інструментами, не можуть чергувати окремі елементи, нераціонально використовують площину аркуша паперу, не можуть виділити композиційний центр тощо.

На цьому рівні школярі зазначеної категорії не проявляють інтересу до діагностичних і тренувальних вправ на точність і координацію рухів, не точно і не правильно повторюють рухи за дорослими, не точно і не правильно виконують словесні інструкції педагога, лише за значної практичної допомоги дорослого виконують поставлені завдання на точність рухів і їх координацію.

Середній рівень розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується недостатньою скоординованістю рухів, швидкістю і неточністю рухів, коливаннями темпу рухів рук, порушенням пози на тлі стомлення. Середній рівень передбачає фрагментарну виразність графічних навичок. Діти недостатньо точно проводять лінії відповідно до завдання, недостатньо вільно роблять обертальні рухи пензлем, не чітко й не впевнено використовують графічні та

інші інструменти та матеріали, недостатньо вільно можуть проводити округлі лінії, не можуть чергувати окремі елементи, не завжди можуть раціонально використовувати площину листка і виділити композиційний центр головними елементами.

Школярі означеної категорії не завжди проявляють інтерес до занять на точність і координацію рухів, не завжди точно і правильно повторюють рухи за дорослими не завжди й точно дотримуються словесних інструкцій, як правило, частово самостійно (за певної допомоги дорослого) виконують поставлені завдання на точність рухів і їх координацію.

Високий рівень розвитку дрібної моторики в означеній категорії дітей характеризується відмінною скоординованістю рухів рук, точністю, спритністю, плавністю рухів без напруги, рівномірним темпом руху рук, правильним утриманням пози. Діти впевнено, вільно й точно, за один або декілька рухів проводять прямі, округлі та хвилясті лінії заданої товщини, довжини та напрямку, раціонально використовують площину аркуша, виділяючи композиційний центр головними елементами. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку з великим бажанням виконують інструкції дорослих чи повторюють власні рухові дії за дорослим, самостійно виконують поставлені завдання на точність рухів і їх координацію.

Таким чином, для визначення стану сформованості розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелекту нами визначено три рівні: низький, середній і високий.

Для діагностування розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелекту нами було обрано та адаптовано наступні методики:

1. Методика «Стінка» – спрямована на визначення стану розвитку координації рухів у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

2. Комплексна методика «Пальчики» – спрямована на діагностування точності рухів пальців у школярів означеної категорії.

3. Методика «Чарівні ножиці» –спрямована на діагностування вміння правильно використовувати школярами з порушеннями інтелектуального розвитку такий інструмент, як ножиці.

4. Методика «Ліс» – спрямована на визначення стану графічних вмінь у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Методика «Стінка» складається із завдань на визначення стану розвитку координації рухів у дітей шкільного віку. Для цього учням пропонується взяти тенісний м'яч правою рукою і кинути його в стінку й зловити. Потім повторити цю вправу лівою рукою. Інструктувати школярів з порушеннями інтелекту потрібно орієнтовно так: «Візьми тенісний м'яч у праву руку, підійди до позначки й кинь м'яч у стінку на рівні свого зросту, а потім спробуй впіймати м'яч обома руками. У тебе три спроби. Відпочинь. Подумай, як краще виконати цю вправу. Після цього візьми тенісний м'яч у ліву руку, підійди до позначки й кинь м'яч у стінку на рівні свого зросту, а потім спробуй впіймати м'яч обома руками.

Завдання методики «Стінка» здійснюється індивідуально з кожною дитиною.

Критерії оцінки від 5 до 0 балів:

5 балів – всі спроби виконано правильно обома руками;

4 бали – завдання виконані з незначною кількістю помилок (по одному м'ячику не впіймано кожною рукою, решта спроб – вдалі);

3 бали – завдання виконано без помилок однією рукою, та із значними помилками іншою рукою;

2 бали – вдалими є 1-2 спроби на одну руку, решта дій були невдалими.

1 бал – завдання не виконане, жодна із спроб на обидві руки не були вдалими;

0 балів – дитина відмовилася виконувати завдання.

Комплексна методика «Пальчики» складається із завдань надіагностування точності рухів пальців у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Дітям пропонувалося виконати пальцями такі

фігури, як «Півник», «Зайчик», «Прапорець», «Вилка». Дітям пропонувалося уважно подивитися на дії педагога, повторити за ним всі фігури. А потім за командою «Півник», «Зайчик», «Прапорець» чи «Вилка» дитина повинна показати пальцями озвучену фігуру.

При діагностуванні зазначеною методикою інструктувати школярів з порушеннями інтелекту потрібно орієнтовно так: «Уважно подивись як я роблю фігуру (педагог повільно й поступово показує відповідну фігуру). Повтори за мною. Ця фігура називається (оголошує назву фігури). Повтори за мною. Ще раз повтори».

Запропоновані пальчикові фігури є доступними для школярів означеної категорії. Зокрема, фігура «Півник» здійснюється наступним чином – долоню вгору, вказівний палець впирається на великий, інші пальці розчепірені і підняті вгору); «Зайчик» – витягнути вгору середній і вказівний пальці, при цьому безіменний палець і мізинець притиснути великим пальцем до долоні; «Прапорець» – чотири пальці – (вказівний, середній, безіменний і мізинець) – разом, а великий палець опущений вниз, тильна сторона долоні до себе); «Вилка» – витягнути вгору три пальці - вказівний, середній і безіменний, які розставлені нарізно, а великий палець утримує мізинець на долоні.

Виконання діагностичних вправ комплексної методики «Пальчики» здійснюється індивідуально з кожною дитиною.

Критерії оцінки від 5 до 0 балів:

5 балів – всі завдання виконано правильно;

4 бали – одне завдання виконано неправильно, дитина невпевнена занадто повільна;

3 бали – два завдання виконано неправильно, дитина невпевнена занадто повільна;

2 бали – три завдання виконано неправильно, дитина плутає фігури, невпевнена занадто повільна;

1 бал – всі завдання виконані неправильно.

0 балів – дитина відмовилася виконувати завдання.

Методика «Чарівні ножиці» – спрямована на виявлення рівня сформованості дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелекту при розмітці паперу за шаблоном (обведення) і роботі з ножицями. Для виконання завдань цієї методики ножиці повинні бути правильно підібрані, бути легкими і з гострими кінцями. Для діагностування за цією методикою необхідно дітям роздати чи запропонувати самим обрати певний шаблон (пластмасовий листок дерева) та складений навпіл аркуш паперу.

Завдання – вирізати ножицями такий же листок, як на шаблоні. Для цього учням необхідно було використовувати шаблон. Прикласти його до аркуша паперу до згину, обвести акуратно олівцем, після вирізати по лінії.

Інструктаж школярів з порушеннями інтелекту повинен бути наступного змісту: «Візьми аркуш паперу, згорни його навпіл, візьми шаблон листка й олівець, поклади шаблон на аркуш, обведи олівцем його. Після цього візьми ножиці й виріж листок. Різати ножицями треба по обведених тобою лініях».

Виконання діагностичного завдання методики «Чарівні ножиці» здійснюється індивідуально з кожною дитиною.

Критерії оцінки від 5 до 0 балів:

5 балів – завдання виконано правильно;

4 бали – допущена незначна помилка в обведенні шаблону чи незначна помилка у вирізанні ножицями;

3 бали – допущені помилки в обведенні шаблону чи вирізанні ножицями;

2 бали – допущена помилка в одній дії (обведенні шаблону або вирізанні ножицями) та допущена значна помилка в іншій дії (обведенні шаблону або вирізанні ножицями);

1 бал – допущені значні помилки в обведенні шаблону та вирізанні ножицями;

0 балів – дитина відмовилася виконувати завдання.

Діагностична методика «Ліс» спрямована на визначення стану графічних вмінь у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. Для цього дитині пропонується зображення (малюнок) лісу, а їй потрібно обвести малюнок точно по контуру, не відриваючи олівець (кулькову ручку) від паперу (Додаток А).

Інструктаж школярів означеної категорії повинен бути наступного змісту: «Уважно подивись на малюнок. Бачиш як зображений ліс. Він намальований однією лінією. Візьми олівець (чи кулькову ручку) й проведи нею по лінії без відриву від аркуша паперу. Повторюю, потрібно вести олівцем (чи кульковою ручкою) не відриваючи її від аркуша паперу».

Виконання діагностичного завдання методики «Ліс» здійснюється індивідуально з кожною дитиною.

Критерії оцінки від 5 до 0 балів:

5 балів – завдання виконано правильно;

4 бали – допущена незначна помилка без відриву олівця від аркуша паперу;

3 бали – допущена незначна помилка із відривом олівця від аркуша паперу;

2 бали – допущені значні помилки без відриву олівця від аркуша паперу;

1 бал – допущені значні помилки з відривом олівця від аркуша паперу;

0 балів – дитина відмовилася виконувати завдання.

Для узгодження якісної характеристики рівнів розвитку дрібної моторики у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку та кількісних показників діагностичних методик, нами було визначено, що низькому рівню розвитку дрібної моторики відповідатимуть 0-2 бали, середньому рівню – 3-4 бали, високому рівню розвитку дрібної моторики відповідатимуть 5 балів.

Таким чином, для визначення розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку нами буде використано такі

критерії, як координація рухів, точність рухів пальців, вміння використовувати інструменти (ножиці) та графічні вміння.

На основі зазначених критеріїв нами визначено такі рівні розвитку дрібної моторики в школярів означеної категорії, як низький, середній і високий.

Для діагностування розвитку координації рухів нами було адаптовано методику «Стінка», для визначення точності рухів пальців використано методику «Пальчики», для діагностування вміння користуватися інструментом було взято методику «Чарівні ножиці», для визначення графічних вмінь адаптовано методику «Ліс».

Після тестування, школярі з порушеннями інтелекту, які наберуть від 0 до 2 балів (по кожній методиці) будуть вважатися, як такі, що мають низький рівень розвитку дрібної моторики; діти, які отримають від 3 до 4 балів (по кожній методиці) – вважатимуться, що перебувають на середньому рівні; учні, які наберуть 5 балів (по кожній методиці) будуть визначені, як такі, що мають високий рівень розвитку дрібної моторики.

2.2. Стан розвитку дрібної моторики в учнів із інтелектуальними порушеннями

Констатувальний експеримент було проведено у вересні-жовтні 2019 року на базі Сумського загальноосвітнього закладу середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. На цьому етапі дослідження взяло участь 9 школярів (всі учні 2-А класу). Значна частина з них мають діагноз F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня). Дві дитини мають діагноз F 71 (порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня).

Відповідно до мети другої частини констатувального експерименту були визначені такі завдання:

1) апробувати адаптовані під психофізичні можливості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку діагностичні методики визначення в них рівня розвитку дрібної моторики;

2) визначити стан розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.

В основу організації дослідження було покладено індивідуальний підхід. Це сприяло встановленню доброзичливого контакту, створенню позитивного ставлення дитини до завдання, диференційованому поясненню завдання для отримання об'єктивних даних.

Під час проведення константувального дослідження використовувались різноманітні засоби наочності, використання яких стимулювало пізнавальну активність школярів із порушеннями інтелекту, дозволяло підтримувати інтерес до занять, доносити діагностичний матеріал в цікавій та доступній формі. Наочний матеріал розміщувався таким чином, щоб кожна дитина могла його роздивитися, дотягнутися й попрацювати з ним.

В основу констатувального дослідження покладено адаптовані завдання методики «Стінка» – для діагностування розвитку координації рухів, методики «Пальчики» – для визначення точності рухів пальців, методики «Чарівні ножиці» – для діагностування вміння користуватися інструментом, методики «Ліс» – для визначення графічних умінь у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз дитячих робіт за методикою «Стінка» показав наступні результати: 66,6 % дітей означеної категорії отримали 1 бал, тобто поставлене завдання не виконали, жодна із спроб на обидві руки була не вдалою;

22,2 % учнів із порушеннями інтелекту отримали 2 бали, вдало здійснивши 1-2 спроби на одну руку, а решта дій були невдалими;

11,1 % школярів зазначеної категорії отримали 3 бали, виконавши завдання без помилок однією рукою, та із значними помилками іншою рукою.

Отже, за результатами діагностування учнів спеціального навчального закладу за методикою «Стінка», яка спрямована на вивчення стану розвитку координації рухів, було встановлено, що 88,8 % школярів мають низький рівень розвитку дрібної моторики (набрали від 0 до 2 балів), 11,1 % дітей перебувають на середньому рівні (набрали від 3 до 4 балів). Жоден учень за методикою «Стінка» на констатувальному етапі дослідження не продемонстрував високого рівня розвитку дрібної моторики (Рис. 2.1).

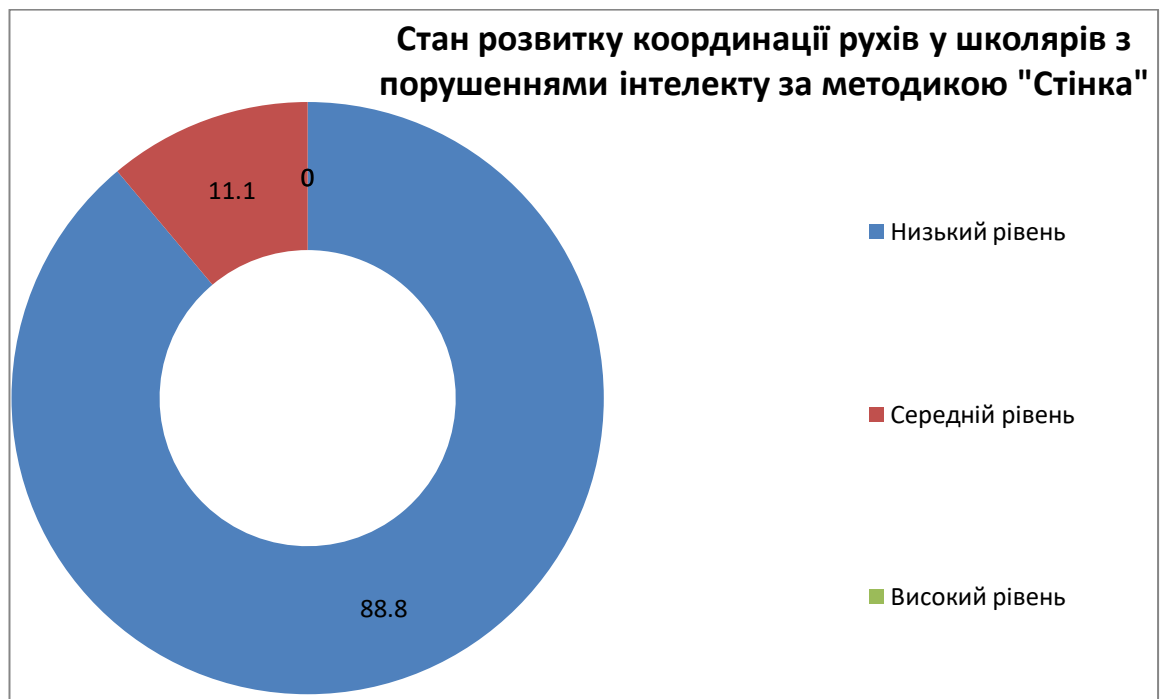


Рис. 2.1. Стан розвитку координації рухів у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Стінка» на констатувальному етапі дослідження

За результатами вивчення відповідей учнів спеціальної школи за методикою «Пальчики» було отримано наступні дані: 44,4 % дітей отримало від 1 до 2 балів. Вони в цілому, неправильно виконали три завдання, плутали фігури, були занадто повільними й потребували допомоги дорослих. Їхня моторика пальців була незграбною, уповільненою, а дії невпевненими.

44,4 % школярів отримали від 3 до 4 балів. Ці учні припустилися помилки в 1-2 завданнях, були повільними, але самостійними.

11,1 % учнів дітей виконали всі завдання правильно і самостійно. Їхні дії було оцінено в 5 балів.

Таким чином, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Пальчики» було встановлено, що 44,4 % учнів спеціальної школи перебувають на низькому рівні розвитку точності рухів пальців, 44,4 % дітей перебувають на середньому рівні, а 11,1 % мають високий рівень розвитку точності рухів пальців (Рис. 2.2).

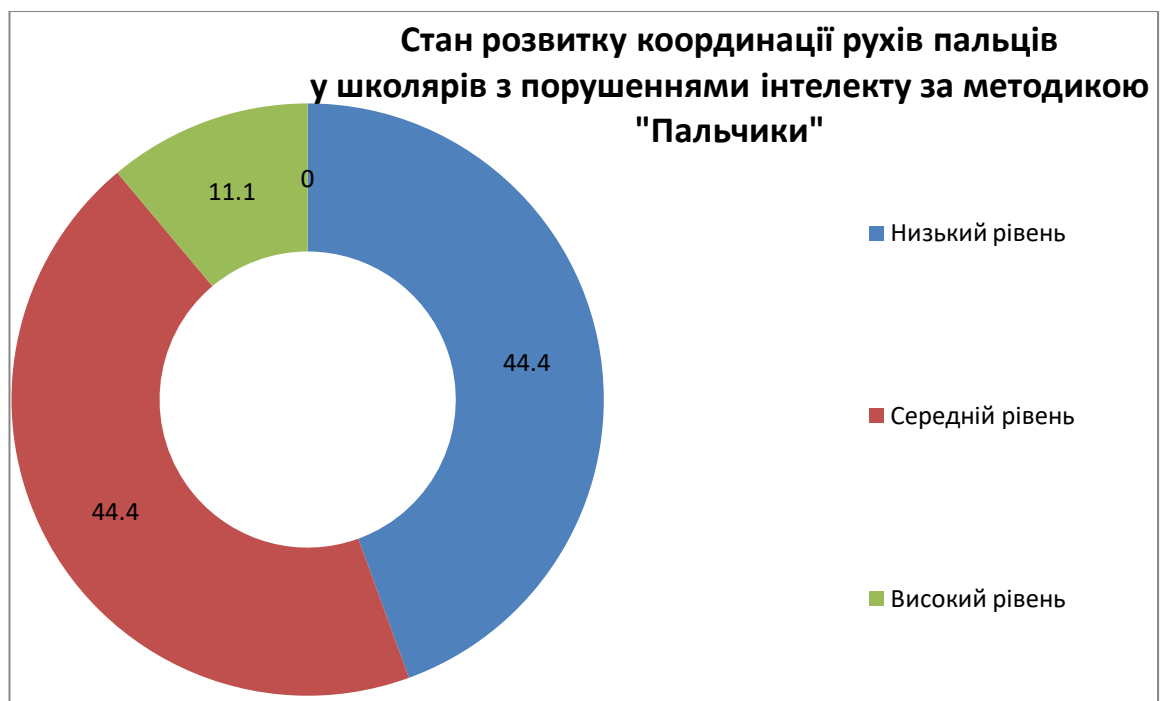


Рис. 2.2. Стан розвитку координації рухів пальців у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Пальчики» на констатувальному етапі дослідження

Результати дитячих робіт за методикою «Чарівні ножиці», яка спрямована на виявлення рівня сформованості дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелекту при розмітці паперу за шаблоном (обведення) і роботі з ножицями показав наступні дані:

55,5 % учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку припустилися значних помилок в обведенні шаблону та вирізанні ножицями фігури з паперу. Ці діти отримали по 1 балу.

22,2 % школярів зазначеної категорії допустили значну помилку в одній із двох дій (обведенні шаблону або вирізанні ножицями). Виконання ними завдань за методикою «Чарівні ножиці» було оцінено в 2 бали.

11,1 % учнів допустили незначні помилки в обведенні шаблону та вирізанні ножицями. Їхня робота була оцінена в 3 бали.

11,1 учнів молодших класів із порушеннями інтелектуального розвитку виконали завдання правильно й отримали 5 балів.

Отже, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Чарівні ножиці» було встановлено, що 77,7 % учнів молодших класів спеціальної школи отримали від 1 до 2 балів і перебувають на низькому рівні розвитку дрібної моторики (розмітка на папері за шаблоном і робота з ножицями). 11,1 % дітей отримали від 3 до 4 балів, що свідчить про середній рівень розвитку дрібної моторики. 11,1 % молодших школярів отримали 5 балів, що свідчить про високий рівень розвитку володіння ними ножицями (Рис. 2.3).



Рис. 2.3. Стан розвитку дрібної моторики у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Чарівні ножиці» на констатувальному етапі дослідження

Аналіз дитячих робіт за методикою «Ліс», яка була спрямована на визначення рівня володіння графічними вміннями в учнів із порушеннями інтелекту показав наступні результати:

66,6 % дітей означеної категорії отримали від 1 до 2 балів. Під час виконання діагностичного завдання учні допустили значні помилки з відривом олівця від аркуша паперу та значні помилки без відриву олівця від аркуша паперу.

22,2 % учнів молодшого шкільного віку допустили незначні помилки без відриву олівця від аркуша паперу та із відривом олівця від аркуша паперу й отримали за проходження тестового завдання від 3 до 4 балів.

11,1 % молодших школярів завдання виконали правильно й отримали 5 балів.

Як бачимо, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Ліс» було встановлено, що 66,6 % учнів молодших класів спеціальної школи отримали від 1 до 2 балів і перебувають на низькому рівні розвитку розвитку графічних умінь. 22,2 % дітей отримали від 3 до 4 балів, що свідчить про середній рівень розвитку графічних умінь. 11,1 % молодших школярів отримали 5 балів, що свідчить про високий рівень розвитку графічних умінь у цієї категорії дітей (Рис. 2.4).

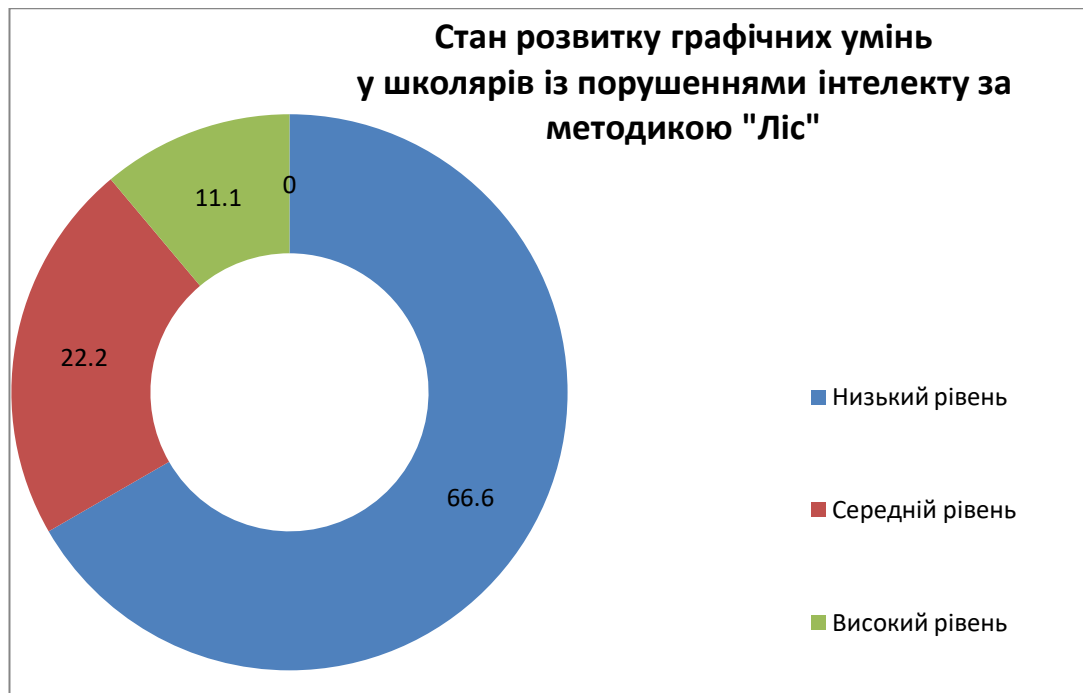


Рис. 2.4. Стан розвитку графічних умінь у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Ліс» на констатувальному етапі дослідження

Для визначення узагальненого показника стану розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку на констатувальному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 2.1)

Таблиця 2.1.

Узагальнені показники стану розвитку дрібної моторики в молодших школярів з порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	Бали					
	0	1	2	3	4	5
	%					
«Стінка» (на визначення розвитку координації рухів)	0	66,6	22,2	11,1	0	0
«Пальчики» (на визначення точності рухів пальців)	0	22,2	22,2	33,3	11,1	11,1

«Чарівні ножиці» (на визначення вміння користуватися ручним інструментом)	0	55,5	22,2	11,1	0	11,1
«Ліс» (на визначення графічних умінь)	0	33,3	33,3	11,1	11,1	11,1
Узагальнений показник	0	44,4	25	16,7	5,5	8,3

У результаті констатувального дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за всіма методиками.

Встановлено, що в 69,4 % учнів означеної категорії, які набрали від 0 до 2 балів мають низький рівень розвитку дрібної моторики, 22,3 % дітей, що набрали від 3 до 4 балів мають середній рівень розвитку дрібної моторики, і лише в 8,3 % молодших школярів зафіксовано високий рівень розвитку дрібної моторики (Рис. 2.5).



Рис. 2.5. Стан розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту на констатувальному етапі дослідження (за всіма методиками)

Таким чином, констатувальне дослідження проводилося нами з метою визначення стану розвитку дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Для цього було адаптовано завдання методик «Стінка», «Пальчики», «Чарівні ножиці» та «Ліс» під психофізичні можливості молодших школярів означеної категорії.

У експерименті взяло участь 9 учнів 2-А класу Сумського загальноосвітнього закладу середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. Значна частина дітей мають діагноз F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня). Дві дитини мають діагноз F 71 (порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня).

За результатами проведеного констатувального експерименту було встановлено, що 69,4 % учнів означеної категорії перебувало на низькому рівні розвитку дрібної моторики, 22,3 % дітей мало середній рівень розвитку дрібної моторики та 8,3 % молодших школярів перебувало на високому рівні розвитку дрібної моторики.

Висновки до розділу 2

Другий розділ дослідження присвячений дослідженню стану сформованості дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на констатувальному етапі. Проведена робота дала змогу дійти наступних висновків:

1) для об'єктивного визначення стану сформованості дрібної моторики в школярів із порушеннями інтелекту нами було визначено такі критерії, як «координація рухів», «точність рухів пальців», «вміння використовувати ручні інструменти», «графічні вміння».

Для діагностування розвитку координації рухів нами було адаптовано методику «Стінка», для визначення точності рухів пальців використано

методику «Пальчики», для діагностування вміння користуватися інструментом було взято методику «Чарівні ножиці», для визначення графічних вмінь адаптовано методику «Ліс».

На основі зазначених критеріїв нами визначено такі рівні розвитку дрібної моторики в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, як низький, середній і високий. Діти, які наберуть від 0 до 2 балів будуть визначатися нами, як такі, що мають низький рівень розвитку дрібної моторики. Діти, які отримають від 3 до 4 балів визначатимуться нами, як такі, що мають середній рівень розвитку дрібної моторики. Дошкільники, які наберуть 5 балів будуть визначені, як такі, що мають високий рівень розвитку дрібної моторики;

2) у констатувальному експерименті взяло участь 9 учнів із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, які навчаються в 2-А класі Сумського загальноосвітнього закладу середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради;

3) у результаті проведеного констатувального дослідження було встановлено, що 69,4 % учнів означеної категорії перебувало на низькому рівні розвитку дрібної моторики, 22,3 % дітей мало середній рівень розвитку дрібної моторики та 8,3 % молодших школярів перебувало на високому рівні розвитку дрібної моторики.

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ТА КОМПЛЕКСУ ВПРАВ З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

3.1 Комплекс вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів учнів із порушеннями інтелекту

Дрібна моторика дуже важлива для розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. За її допомогою розвиваються вищі властивості свідомості: увага, спостережливість, мислення, уява, зорова і рухова пам'ять, координація і мовлення.

До дрібної моторики відноситься велика різноманітність рухів: від примітивних (наприклад, захоплення об'єктів), до найдрібніших рухів, відяких, наприклад, залежить почерк людини.

Формування та вдосконалення дрібної моторики кисті і пальців рук – це головний стимул розвитку центральної нервової системи дитини, всіх його психічних процесів і мовлення.

Аналіз і синтез при обробці інформації в центральній нервовій системі забезпечує свідомий відбір відточених моторних функцій. При поліпшенні моторних функцій і навичок, дитина більш комфортно відчуває себе в будь-якій ситуації і будь-якому середовищі.

У процесі досліджень, які були проведені Л. Антаковою, М. Фоміною, М. Кольцовою та Б. Пінським, було підтверджено зв'язок моторики пальців з інтелектуальним розвитком. Ступінь розвитку мовлення дітей також знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості тонких рухів кистей і пальців рук [6].

У дітей із порушеннями інтелекту розвиток дрібної моторики відбувається через ігри та ігрові вправи, в процесі яких розвиваються увага,

пам'ять, слухове і зорове сприйняття, посидючість, ігрова та навчально-практична діяльність. Такі ігри і вправи, мають великий стимулюючий ефект на розвиток мовлення, є потужним засобом підтримки працездатності і тону кори головного мозку, засобом її взаємодії з нижчими структурами [14].

Функція людської руки універсальна і унікальна. Починати розвиток дрібної моторики необхідно з самого раннього віку. Вже в грудному віці дитині необхідно масажувати пальчики, тобто виконувати пальчикову гімнастику, тим самим впливаючи на активні точки, які пов'язані з корою головного мозку. У ранньому і молодшому дошкільному віці необхідно виконувати прості вправи, які супроводжуються віршованим текстом, розвивати елементарні навички самообслуговування: зав'язувати шнурки, застібати і розстібати гудзики тощо. Діти цього віку люблять махати ручкою, плескати в долоні, грати в «Ладушки», «Сороку-білобоку», показувати «козу рогату». Ці ігри дуже корисні, оскільки тренують руки.

Для розвитку кисті і пальців рук дітей з порушеннями інтелекту необхідно організовувати ігри з дрібними іграшками, мозаїкою, дрібними конструкторами, проводити заняття з малювання, ліплення тощо.

У молодшому шкільному віці для дітей із порушеннями інтелекту актуальним залишається розвиток навичок самообслуговування. У початкових класах доречно розвивати та удосконалювати навички користування ножицями, різноманітними образотворчими засобами, аплікацією тощо.

Отже, дрібна моторика – це узгоджені рухи пальців рук, вміння дитини з порушеннями інтелекту користуватися цими рухами – тримати ложку, олівець, застібати гудзики, малювати, ліпити, писати.

Важливим етапом у житті кожної дитини є навчання у школі, а саме в першому класі. Першокласники з порушеннями інтелекту значно відстають у розвитку дрібної моторики від своїх однолітків з нормотиповим розвитком.

Поступаючи в 1-й клас, діти відчують труднощі з письмом: у них швидко втомлюється рука, втрачається робочий рядок, не виходить правильне написання букв; нерідко зустрічається і «дзеркальне» письмо, коли дитина не розрізняє поняття «ліво», «право», «листок», «торінка», «рядок» тощо. Такі діти часто не вкладаються в загальний темп роботи. Все це негативно позначається на засвоєнні дітьми навчальної програми. Варто зауважити, що схожі проблеми можна спостерігати і в інших молодших класах у багатьох школярів із порушеннями інтелекту. Це викликає необхідність організації додаткових занять, мета яких підготувати руку дитини до систематичного письма, сформувати елементарні специфічні графічні навички тощо.

З метою покращення розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку нами було досліджено значну кількість відповідних вправ, ігор та забавлянок. До нашого комплексу спеціальних вправ було відібрано й адаптовано ті вправи й ігри, які будуть доступними й зрозумілими для означеної категорії дітей.

Розроблений комплекс вправ був спрямований на вияв індивідуальних здібностей дітей у розвитку дрібної моторики, на розвиток тактильної чутливості рук дітей, на поєднання ігор та вправ для тренування пальців з промовлянням дітей, на формування елементарних специфічних графічних навичок, на підготовку руки дитини до письма.

Застосування комплексу спеціальних вправ передбачає дотримання низки принципів. Під поняттям «принцип» ми розуміємо твердження, яке сприймається як головне, важливе, суттєве, неодмінне або, принаймні, бажане правило, дотримання якого підвищить ефективність певної діяльності.

Успішне застосування комплексу спеціальних вправ передбачає дотримання таких принципів, як:

1. Принцип усвідомлення скоєних дій. На нашу думку, необхідно дії супроводжувати відповідним промовлянням. Наприклад: «Який пальчик зараз працює?», «Твої пальчики зараз згинаються або розгинаються?» і т.д.

2. Принцип поступовості освоєння навичок. Темп і механізм освоєння навичок у різних дітей із порушеннями інтелектуального розвитку неоднаковий в силу їх індивідуальних особливостей. Кожна частина програми може бути освоєна при різній кількості занять. Тому необхідно відпрацьовувати навички засвоєння рухів дитини в оптимальному саме для неї режимі.

3. Принцип зворотнього зв'язку. Під час заняття, на нашу думку, необхідно коментувати, допомагати, підказувати і оцінювати дії дитини для закріплення у неї правильних рухових дій. Застосування цього принципу дозволяє дитині швидко коригувати свої рухові дії, якщо він допускає помилки.

Під час застосування комплексу спеціальних вправ із розвитку дрібної моторики, на нашу думку, необхідно дотримуватися низки правил:

- вправи необхідно підбирати з урахуванням їх поступово зростаючої складності;
- врахування індивідуальних особливостей дитини, темп його розвитку, можливості, настроїв тощо;
- вправи застосовувати регулярно, систематично.
- часові обмеження з урахуванням психофізичних особливостей школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, щоб не викликати перевтоми в дітей;
- поступове ускладнення вправ;
- використання ігор з розвитку дрібної моторики для підвищення інтересу в дітей до занять;
- створення ситуації успіху, з метою подальшої мотивації та розвитку інтересу до зазначеного виду діяльності.

Розроблений нами комплекс вправ з розвитку дрібної для молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку складався з низки компонентів:

- 1) вправи на розвиток графічної моторики;

- 2) фізкультхвилинки;
- 3) масаж рук;
- 4) пальчиковий тренінг;
- 5) пальчикові ігри;
- 6) сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання і ліплення;
- 7) вправи з дрібними та іншими предметами;
- 8) конструювання (Додатки Б, Б.1, Б.2, Б.3, Б.4, Б.5) (Рис. 3.1).



Рис. 3.1. Структура комплексу вправ з розвитку дрібної моторики для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

Важливим структурним компонентом комплексу вправ з розвитку дрібної моторики для учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є «Розвиток графічної моторики». Вправи з розвитку графічної моторики передбачають залучення дітей до штрихування, обведення по трафарету фігур або предметів, з використанням простого і кольорового олівців. Трафарети можуть бути на різну тематику: овочі, фрукти, посуд, одяг, тварини тощо. Для штрихування можна використовувати розмальовки.

Також цей компонент передбачає обведення контурів, обведення малюнків точно по лініях, не відриваючи олівець від паперу, малювання візерунків по клітинках. Наприклад, у зразку є початок візерунка і необхідно його продовжити.

Важливою частиною цього компоненту є малювання по опорних точках, пунктирних лініях, розмальовування картинок та інше.

Велике значення в розвитку дрібної моторики відіграють спеціальні фізкультхвилинки. Використання фізкультхвилинок у роботі з учнями із порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку передбачає словесний супровід дій з пальцями та кистями рук. Такі фізкультхвилинки сприяють переключенню на інший вид діяльності, підвищенню працездатності, зняттю навантаження, тренують психічні процеси (пам'ять, увагу, слухове сприйняття, мислення тощо).

Важливим структурним компонентом комплексу вправ з розвитку дрібної моторики для учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є пальчиковий тренінг. Ці вправи виконуються в певній послідовності:

- 1) зжати пальці в кулак і зробити кругові рухи кистю вліво, потім вправо. Повторювати 4-5 разів;
- 2) із силою стискати і розтискати пальці. Повторювати 5-6 разів;

3) випряміть пальці, великий палець відведіть у сторону і виконайте ним кругові рухи спочатку вліво, потім вправо. Повторювати 4-6 разів;

4) випряміть пальці, одночасно згинайте та розгинайте дві перші фаланги. Повторювати 5-6 разів;

5) розведіть прямі пальці, послідовно, віялоподібним рухом, починаючи з мізинця, зігнути всі пальці в кулак. Потім, починаючи з великого пальця, повернутися в початкове положення. Повторювати 3-4 рази.

6) зіжміть пальці в кулак. Спробуйте розгинати і згинати окремо кожен палець. Потрібно прагнути до того, щоб інші залишалися зібраними в кулак. Вправи виконуються сидячи, лікті поставлені на стіл. Поступово доводити кількість повторень до 10-15 разів.

Закінчивши пальчиковий тренінг, потрібно потрясти розслабленими кистями і зробити масаж.

Одним із важливих компонентів нашого комплексу вправ є масаж рук. Він проводиться спочатку на одній руці, потім на іншій. Масаж здійснюється у такій послідовності:

1) поглажування від кінчиків пальців до середини руки по зовнішній та тильній стороні;

2) розминка пальців: інтенсивні кругові рухи навколо кожного пальця;

3) інтенсивні рухи великого пальця вперед-назад, вгору-вниз, по колу;

4) згинання-розгинання всіх пальців одночасно;

5) згинання-розгинання руки в кистьовому суглобі;

6) інтенсивне розтирання кожного пальця;

7) точковий масаж кожного пальця між фалангами з бічних і фронтально-тильних сторін.

Важливим компонентом нашого комплексу вправ є пальчикові ігри. Варто зауважити, що пальчикові ігри – це культурна спадщина німецького народу. Вони цікаві, сприяють розвитку мовлення, творчої діяльності, виробляють спритність, вміння керувати своїми рухами, активізують

моторику руки. Діти зображують з пальців предмети, птахів, тварин. Всі фігури бажано супроводжувати невеликими віршованими текстами.

Пальчикові ігри та вправи в поєднанні зі звуковою гімнастикою стимулюють розумову діяльність у молодших школярів із порушеннями інтелекту, сприяють формуванню позитивних емоцій, корегують вимову багатьох звуків, розвивають мовлення. Ігри (дидактичні, театралізовані, «театр в руці», сюжетно-рольові та інші) дозволяють підвищити загальний тонус, розвивають увагу, пам'ять, знижують психоемоційне напруження, розвивають уяву в дітей означеної категорії.

Щоб розвиток дрібної моторики пальців рук став захоплюючою грою, необхідно використовувати різноманітні прийоми:

- 1) пальчикову гімнастику;
- 2) показ за допомогою рук різних зображень («окуляри», «стілець», «дзвіночок», «зайчик» та інші), якими може супроводжуватися читання потішок або казок;
- 3) обривання паперу різної щільності і фактури (серветок, газет, картону тощо);
- 4) зжимання паперу пальцями в грудочку;
- 5) перебирання і сортування круп і насіння (рис, пшоно, горох, квасоля тощо);
- 6) викладання з круп на фоновому папері різних зображень геометричних фігур, букв, цифр, візерунків;
- 7) виконання аплікацій з природного матеріалу (насіння, горіх, яєчної шкаралупи та інших).

Пальчикові ігри, пальчиковий тренінг сприяють освоєнню дітьми із порушеннями інтелекту елементів самомасажу, надають оздоровчий вплив на організм дитини, покращують функції рецепторів провідних шляхів тощо.

Провідне значення в комплексі спеціальних вправ відіграють сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання, і ліплення. Вони

сприяють розвитку пізнавальних і творчих здібностей, розвитку навичок і умінь дітей, координації рухів пальців рук, сприяють розвитку мовлення.

У рамках сюжетно-тематичних занять, читання художньої літератури, потішок розширює горизонти пізнання, стимулює мовленнєвий та інтелектуальний розвиток, розширює словниковий запас дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Використання графічних вправ вчить орієнтуватися на обмеженій площині, розвиває розумову діяльність, увагу, пам'ять дитини, привчає руку до свідомих, точних, цілеспрямованих рухів.

Важливе місце у комплексі спеціальних вправ відіграє робота з дрібними та іншими предметами. Значну користь для розвитку дрібної моторики відіграє:

- 1) зав'язування і розв'язування бантів, вузлів;
- 2) застібання гудзиків, блискавок, гачків;
- 3) нанизування бус, гудзиків і дрібних іграшок на волосінь, робота з дротом;
- 4) конструювання з паличок, смужок візерунків різними пальцями;
- 5) плетіння гачком кісок і викладання з них зображень по контуру;
- 6) ліплення з пластиліну, глини та солоного тіста та інші.

Одним із важливих компонентів комплексу спеціальних вправ на розвиток дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку є конструювання. Цей напрямок передбачає:

- 1) малювання різними матеріалами (олівцем, крейдою, кольоровою крейдою, аквареллю, гуашшю та інше);
- 2) плетіння з паперу та тасьми килимків, смужок (залежно від можливостей кожної дитини);
- 3) симетричне вирізання, аплікація, вирізання ножицями різних фігурок зі паперу та інше.

Конструювання – це кропітка, цікава праця, яка розвиває увагу, удосконалює сенсомоторику, сприяє узгодженості в роботі очей і рук, координації рухів, їх точності тощо.

Таким чином, для ефективного розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку нами було розроблено комплекс спеціальних вправ, які враховували інтелектуальні та психофізичні можливості дітей зазначеної категорії.

Розроблений комплекс вправ був спрямований на вияв індивідуальних здібностей дітей у розвитку дрібної моторики, на розвиток тактильної чутливості рук дітей, на поєднання ігр та вправ для тренування пальців з промовлянням дітей, на формування елементарних специфічних графічних навичок, на підготовку руки дитини до письма.

Структурно спеціальний комплекс вправ складався з таких компонентів, як вправи на розвиток графічної моторики; фізкультхвилинки; масаж рук; пальчиковий тренінг; пальчикові ігри; сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання і ліплення; вправи з дрібними та іншими предметами; конструювання.

3.2. Модель використання комплексу вправ з розвитку дрібної моторики в молодших класах

Використання комплексу вправ з розвитку дрібної моторики в молодших учнів із порушеннями інтелекту передбачає організацію дидактично ефективних умов, доступних методів пояснення особливостей проведення означеного комплексу, кількості й частоти їх застосування, врахування специфіки розвитку кожної дитини.

Важливим показником ефективного впровадження комплексу вправ з розвитку дрібної моторики є врахування пізнавальних можливостей кожного школяра, адже врахування інтелектуальних можливостей учня, його

психофізичного потенціалу, темпу роботи, швидкості втомлюваності, особистісних інтересів, мотивів і потреб є важливою умовою отримання високих результатів у цьому напрямку педагогічної роботи.

Тісна взаємодія описаних у частині 3.1 нами компонентів є моделлю ефективного розвитку дрібної моторики в означеній категорії школярів.

Під поняттям «модель» у педагогіці розуміється складна багатокomпонентна категорія, загальна схема функціонування основних компонентів навчання, у якій інтегруються різні галузі знань, якими повинні оволодіти учні у процесі навчання.

А. Колупаєва поняття «модель» визначає як спрощений уявний або знаковий образ певного об'єкта або системи об'єктів. На думку науковця модель призначена для відображення суті процесу корекційно-освітнього розвитку в дітей означеної категорії, її цілей і способів здійснення враховуючи специфічні, індивідуальні й вікові особливості дітей з порушеннями інтелекту [38].

На думку О. Пошетун, дидактична модель – це найкоротший шлях від початкових умов до запланованих результатів, в основі якого лежить комплекс методів і засобів навчання і виховання [65].

М. Кларін і К. Баханов під моделлю навчання розуміли загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчально-виховного процесу, де основу складає переважаюча діяльність учнів, організована вчителем. Дидактична модель охоплює весь навчально-виховний цикл і ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів, яка враховує не тільки логіко-змістовний бік навчання і виховання (мету, зміст, завдання), але і його динаміку та розгортання в часі [35].

Розглянемо більш детально компоненти розробленої моделі. Кожна модель охоплює навчально-виховний процес учнів протягом усього навчального року, тому базовою основою для нашої моделі є такі компоненти, як «Особистість молодшого учня з порушеннями інтелекту», «Освітнє середовище», «Форми й засоби розвитку дрібної моторики»,

«Внутрішнє відношення до комплексу вправ», «Стимули», «Провідні методи».

Основним компонентом моделі розвитку дрібної моторики є особистість молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку з його потребнісно-мотиваційним відношенням до розвитку зазначених якостей. Це довготривалий, усвідомлений, керований процес, який базується на прагненні людини до вдосконалення дрібної моторики, вимагає усвідомлених внутрішніх спонукань, додаткових вольових зусиль, застосування педагогічних впливів, що мотивують дитину до свдомих занять з розвитку дрібної моторики рук (Рис. 3.2).



Рис. 3.2. Модель розвитку дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку

Базовим елементом нашої моделі виступає освітнє середовище. У реальній життєвій ситуації на розвиток дрібної моторики в дитини з порушеннями інтелекту впливають, як правило, не тільки уроки у спеціальному навчальному закладі середньої освіти, але й позаурочні заходи й форми організації навчально-виховної діяльності школярів, а саме гуртки, секції, товариства, клуби, а також родина.

Важливим компонентом моделі розвитку дрібної моторики є стимуляція учнів до зазначеного виду діяльності. На процес розвитку дрібної моторики в дітей з особливими освітніми потребами впливають мотиви, інтереси, потреби і установки. Щодо мотивів, дослідники виділяють дві групи – мотив «перемоги» (мотив «досягнення успіху», «мотив досягнення» кращого результату і т. д.), що виявляється в бажанні виконати завдання, домогтися визнання однолітків, вчителів, похвали батьків і тощо.

Мотив «перемоги», впливаючи на установку, розширює зону її впливу й на вольову сферу школяра, який реалізує потреби, що виникли.

Інша група мотивів – це мотиви «страху поразки» (не виконати завдання, виглядати невдахою, бути об'єктом насмішок тощо). На відміну від першої групи мотивів, прихильники цієї групи прагнуть звужити сферу, щоб уникнути невдачі. Це пригнічує активність особистості.

Щодо установки дитини, зазначимо, що такий компонент моделі, як «Освітнє середовище» впливає на установку дитини з порушеннями інтелектуального розвитку і на її два поведінкових мотиви: «мотив перемоги» і «страх невдачі». Ці мотиви, в свою чергу, також впливають на установку.

При розробці нашої моделі, ми дотримувалися визначення установки, яку розробив Д. Узнадзе, який вважав, що на установку школяра, впливають цінності суспільства, держави, особистості, які сформувалися в конкретній соціальній спільноті.

Установка є особливим станом, готовністю до певної діяльності, зокрема до розвитку дрібної моторики. Виникнення установки залежить від наявності наступних умов: від потреби, яка є актуальною для дитини та від об'єктивної ситуації задоволення цієї потреби.

Потреба – це внутрішній стан психологічного чи функціонального відчуття недостатності чого-небудь, який проявляється в залежності від ситуаційних чинників. Потреба – вид функціональної або психологічної потреби, або нестачі будь-якого об'єкта, суб'єкта, індивіда, соціальної групи,

суспільства. Потреби є внутрішнім збудником активності і проявляються по-різному в залежності від ситуації.

Потреби проявляються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, а їх задоволення – у вигляді оціночних емоцій. Потреби виявляються особистістю в мотивах, що спонукають її до діяльності. Виховання потреби – це одне з центральних завдань формування особистості.

Процес задоволення потреби є не що інше, як цілеспрямована діяльність. У цей момент особистість зосереджує на ній всю свою увагу: ставить за мету, шукає засоби для її досягнення, робить конкретні дії.

У момент, коли приходить розуміння, чого хочеться насправді, народжується мотив. Мотив (мотивація) – це рушійна сила, завдяки якій дитина з особливими освітніми потребами починає щось робити. Чим гостріше потреба, тим негативніші емоції. Якщо дитина сильно роздратована, значить, якась з потреб в даний момент не задоволена. Чим сильніше емоції, тим сильніше у неї бажання чого-небудь. Необхідно зрозуміти чого хоче дитина, якщо вона не може самотійно повідомити про це педагогу.

Згідно нашої моделі, дитина з порушеннями інтелекту може за допомогою різних форм і засобів розвивати дрібну моторику, а саме: вправ на розвиток графічної моторики, фізкультхвилинок, масажу рук, пальчикових тренінгів, пальчикових ігор, сюжетно-тематичних занять з аплікації, малювання і ліплення; вправ з дрібними та іншими предметами, конструювання тощо. На зазначених формах і засобах розвитку дрібної моторики в означеній категорії дітей зупинятися не будемо, адже їх опис та особливості застосування зазначені в підрозділі 3.1 нашого магістерського дослідження.

Для ефективного розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту необхідно використовувати відповідні дидактичні методи. У нашій моделі ми пропонуємо використовувати найбільш широковживану традиційну класифікацію методів навчання за джерелами передачі та сприймання інформації на основі

чуттєвого сприймання (слух, зір, дотик). Згідно моделі нами будуть використовуватися словесні, наочні та практичні методи. Будь-які практичні вправи повинні супроводжуватися поясненням, бесідою, інструктажем.

Під поясненням ми розуміємо монологічну форму викладу, словесне тлумачення правил виконання вправ, їх послідовності, кількості, часу виконання тощо. При поясненні повинні добре використовуватися різні засоби наочності, які сприяють розкриттю істотних сторін, положень, процесів, явищ і подій. У ході пояснення доцільно ставити періодично питання перед дітьми для підтримки їхньої уваги та інтересу. Пояснення повинні бути точними, ясними і короткими.

Бесіда – діалогічний метод навчання, при якому педагог шляхом постановки ретельно продуманої системи питань підводить дітей до розуміння значення виконання комплексу вправ з розвитку дрібної моторики, їх корекційного впливу на фізичний та загальний стан дитини, на успіхи у навчанні тощо.

Успіх проведення бесід багато в чому залежить від правильності постановки запитань. Питання повинні бути короткими, чіткими, змістовними, сформульованими так, щоб були зрозумілими дітям. Не слід ставити подвійних запитань, питань, які підкажуть відповідь або настановляють на вгадування відповіді. Не слід формулювати запитання, які потребують однозначних відповідей типу «так» чи «ні».

Зауважимо, що бесіда, в порівнянні з іншими методами, забезпечує відносно високу пізнавальну активність і мотивацію дітей означеної категорії.

Значний вплив на розвиток дрібної моторики дітей відіграють наочні методи навчання, які передбачають насамперед демонстрацію правильності виконання вправ. Під демонстрацією вчені розуміють метод навчання, який передбачає показ процесів у їх натуральному вигляді, динаміці.

Важливою групою є практичні методи навчання. У процесі розвитку й корекції дрібної моторики в дітей означеної категорії найбільш ефективними,

на нашу думку, є практичні вправи. Саме багаторазове виконання практичних вправ дає змогу дітям правильно їх застосовувати, розвивати та корегувати дрібну моторику.

Таким чином, для розвитку розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту нами була розроблена відповідна модель. Структурно модель складалася з таких компонентів, як «Особистість молодшого учня з порушеннями інтелекту», «Освітнє середовище», «Форми й засоби розвитку дрібної моторики», «Внутрішнє відношення до комплексу вправ», «Стимули», «Методирозвитку дрібної моторики».

Згідно моделі, внутрішнє відношення такої дитини до необхідності виконувати комплексні вправи з розвитку дрібної моторики вибудовуються через інтерес, потреби, мотиви і установки. Значний вплив на формування, розвиток і корекцію дрібної моторики відіграє освітнє середовище. Молодших школярів цієї категорії необхідно стимулювати, застосовуючи похвалу, заохочення, ставлення в приклад, створювати сприятливі умови. Сприятимуть досягненню поставлених завдань такі форми й засоби, як вправи на розвиток графічної моторики, фізкультхвилинки, масаж рук, пальчикові тренінги, пальчикові ігри, сюжетно-тематичні заняття з аплікації, малювання і ліплення; вправи з дрібними та іншими предметами, конструювання тощо. Ефективному розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту сприятимуть словесні методи навчання (пояснення, бесіда, інструктаж), наочні методи (демонстрація) та практичні методи (вправи).

3.3. Аналіз результативності формувального експерименту

Контрольна перевірка результативності формувальної частини експерименту була проведена в жовтні 2020 року на базі Сумського загальноосвітнього закладу середньої освіти спеціальна школа Сумської міської ради. На цьому етапі дослідження взяло участь 9 учнів 3-А класу. сім школярів мають діагноз F 70 (порушення інтелектуального розвитку легкого ступеня). Дві дитини мають діагноз F 71 (порушення інтелектуального розвитку помірного ступеня).

Метою контрольного експерименту було визначення стану розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку після впровадження комплексу спеціальних вправ у спеціальній школі.

В основу організації дослідження було покладено індивідуальний підхід, який сприяв встановленню доброзичливого контакту, створенню позитивного ставлення дитини до завдання, диференційованому поясненню завдання для отримання об'єктивних даних.

В основу контрольного дослідження покладені тіж самі методики, які використовувалися на констатувальному етапі дослідження, а саме, адаптована методика «Стінка» (для діагностування розвитку координації рухів), методику «Пальчики» (для визначення точності рухів пальців), методику «Чарівні ножиці» (для діагностування вміння користуватися ручним інструментом), методику «Ліс» (для визначення графічних вмінь).

Аналіз дитячих робіт за методикою «Стінка» показав наступні результати: 33,3 % дітей означеної категорії отримали 1 бал, тобто поставлене завдання не виконали, жодна із спроб на обидві руки була не вдалою;

11,1 % учнів із порушеннями інтелекту отримали 2 бали, вдало здійснивши 1-2 спроби на одну руку, а решта дій були невдалими;

55,5 % школярів зазначеної категорії отримали 3 бали, виконавши завдання без помилок однією рукою, та із значними помилками іншою рукою.

Отже, за результатами діагностування учнів спеціального навчального закладу за методикою «Стінка», яка спрямована на вивчення стану розвитку координації рухів, було встановлено, що 44,4 % школярів мають низький рівень розвитку дрібної моторики (набрали від 0 до 2 балів), 55,5 % дітей перебувають на середньому рівні (набрали від 3 до 4 балів). Жоден учень за методикою «Стінка» на контрольному етапі дослідження не продемонстрував високого рівня розвитку дрібної моторики (Рис. 3.3).

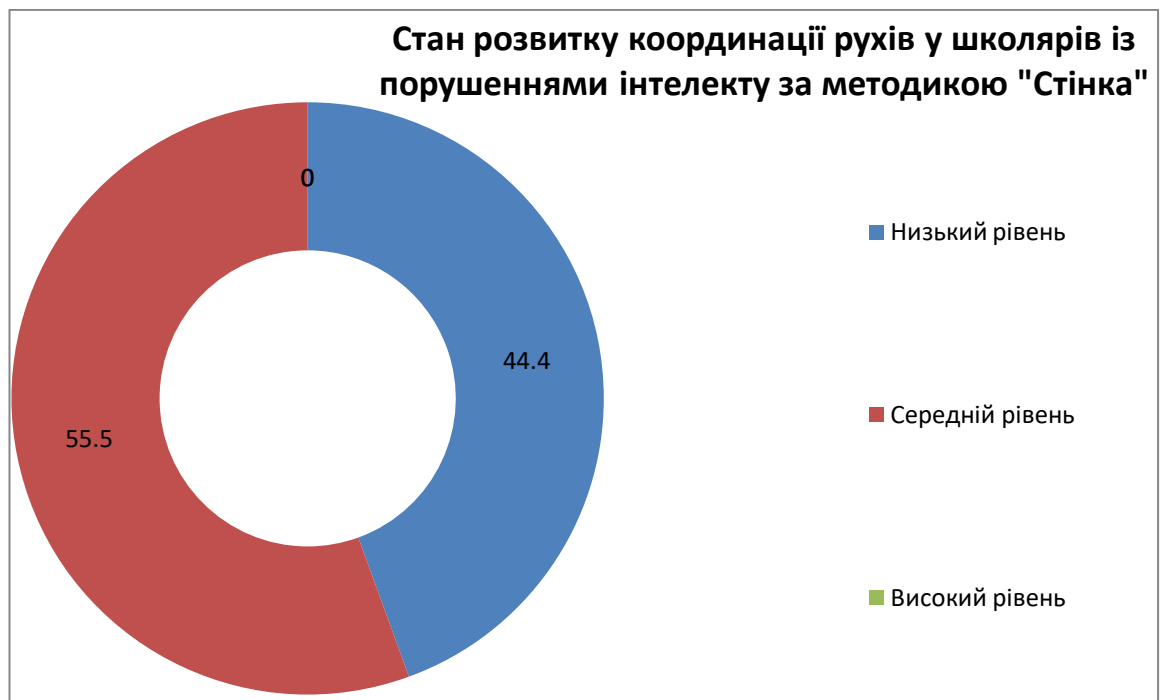


Рис. 3.3. Стан розвитку координації рухів у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Стінка» на контрольному етапі дослідження

За результатами вивчення відповідей учнів спеціальної школи за методикою «Пальчики» було отримано наступні дані: 33,3 % дітей отримало від 1 до 2 балів. Вони в цілому, неправильно виконали три завдання, плутали

фігури, були занадто повільними й потребували допомоги дорослих. Їхня моторика пальців була незграбною, уповільненою, а дії невпевненими.

44,4 % школярів отримали від 3 до 4 балів. Ці учні припустилися помилки в 1-2 завданнях, були повільними, але самостійними.

22,2 % учнів дітей виконали всі завдання правильно і самостійно. Їхні дії було оцінено в 5 балів.

Таким чином, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Пальчики» було встановлено, що 33,3 % учнів спеціальної школи перебувають на низькому рівні розвитку точності рухів пальців, 44,4 % дітей перебувають на середньому рівні, а 22,2 % мають високий рівень розвитку точності рухів пальців (Рис. 3.4).



Рис. 3.4. Стан розвитку координації рухів пальців у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Пальчики» на контрольному етапі дослідження

Результати дитячих робіт за методикою «Чарівні ножиці», яка спрямована на виявлення рівня сформованості дрібної моторики в учнів із

порушеннями інтелекту при розмітці паперу за шаблоном (обведення) і роботі з ножицями показав наступні дані:

33,3 % учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку припустилися значних помилок в обведенні шаблону та вирізанні ножицями фігури з паперу. Ці діти отримали по 1 балу.

22,2 % школярів зазначеної категорії допустили значну помилку в одній із двох дій (обведенні шаблону або вирізанні ножицями). Виконання ними завдань за методикою «Чарівні ножиці» було оцінено в 2 бали.

22,2 % учнів допустили незначні помилки в обведенні шаблону та вирізанні ножицями. Їхня робота була оцінена в 3 бали.

22,2 учнів молодших класів із порушеннями інтелектуального розвитку виконали завдання правильно й отримали 5 балів.

Отже, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Чарівні ножиці» було встановлено, що 55,5 % учнів молодших класів спеціальної школи отримали від 1 до 2 балів і перебувають на низькому рівні розвитку розвитку дрібної моторики (розмітка на папері за шаблоном і робота з ножицями). 22,2 % дітей отримали від 3 до 4 балів, що свідчить про середній рівень розвитку дрібної моторики. 22,2 % молодших школярів отримали 5 балів, що свідчить про високий рівень розвитку володіння ними ножицями (Рис. 3.5).

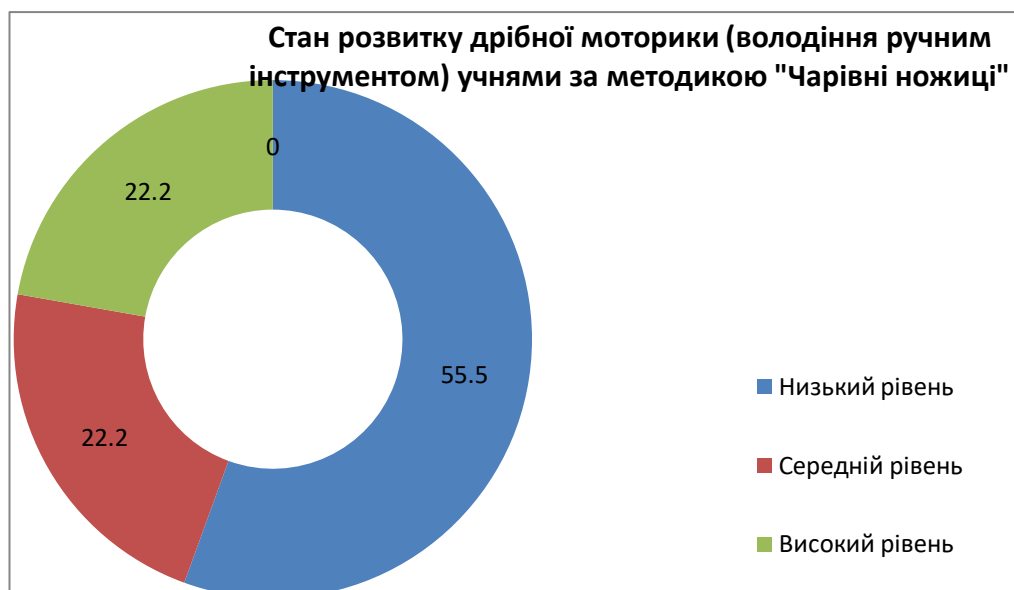


Рис. 3.5. Стан розвитку дрібної моторики у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Чарівні ножиці» на контрольному етапі дослідження

Аналіз дитячих робіт за методикою «Ліс», яка була спрямована на визначення рівня володіння графічними вміннями в учнів із порушеннями інтелекту показав наступні результати:

44,4 % дітей означеної категорії отримали від 1 до 2 балів. Під час виконання діагностичного завдання учні допустили значні помилки з відривом олівця від аркуша паперу та значні помилки без відриву олівця від аркуша паперу.

33,3 % учнів молодшого шкільного віку допустили незначні помилки без відриву олівця від аркуша паперу та із відривом олівця від аркуша паперу й отримали за проходження тестового завдання від 3 до 4 балів.

22,2 % молодших школярів завдання виконали правильно й отримали 5 балів.

Як бачимо, за результатами діагностування школярів із порушеннями інтелектуального розвитку за методикою «Ліс» було встановлено, що 44,4 % учнів молодших класів спеціальної школи отримали від 1 до 2 балів і перебувають на низькому рівні розвитку розвитку графічних умінь. 33,3 % дітей отримали від 3 до 4 балів, що свідчить про середній рівень розвитку графічних умінь. 22,2 % молодших школярів отримали 5 балів, що свідчить про високий рівень розвитку графічних умінь у цієї категорії дітей (Рис. 3.6).

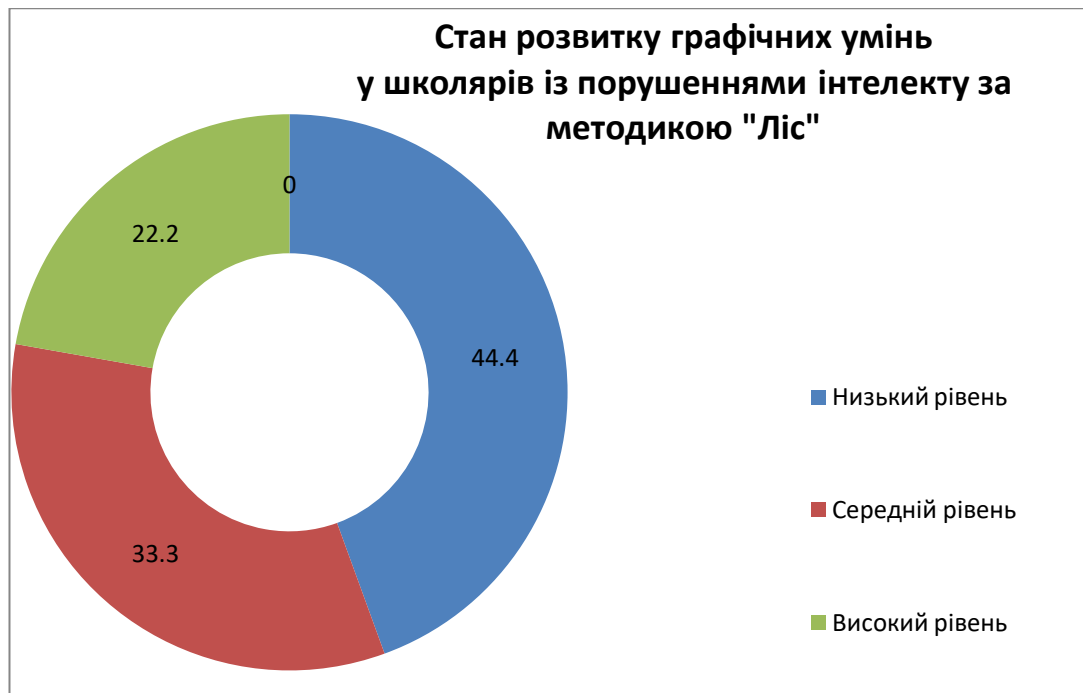


Рис. 3.6. Стан розвитку графічних умінь у школярів із порушеннями інтелекту за методикою «Ліс» на контрольному етапі дослідження

Для визначення узагальненого показника стану розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку на контрольному етапі дослідження ми застосували формулу середнього арифметичного (Табл. 3.1)

Таблиця 3.1.

Узагальнені показники стану розвитку дрібної моторики в молодших школярів з порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками)

Методики	Бали					
	0	1	2	3	4	5
	%					
«Стінка» (на визначення розвитку координації рухів)	0	33,3	11,1	55,5	0	0
«Пальчики» (на визначення точності рухів пальців)	0	11,1	22,2	22,2	22,2	22,2

«Чарівні ножиці» (на визначення вміння користуватися ручним інструментом)	0	33,3	22,2	22,2	0	22,2
«Ліс» (на визначення графічних умінь)	0	22,2	22,2	22,2	11,1	22,2
Узагальнений показник	0	25	19,5	30,5	8,3	16,7

У результаті контрольного дослідження нами було визначено узагальнені показники рівня розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку за всіма методиками.

Встановлено, що в 44,5 % учнів означеної категорії, які набрали від 0 до 2 балів мають низький рівень розвитку дрібної моторики, 38,8 % дітей, що набрали від 3 до 4 балів мають середній рівень розвитку дрібної моторики, і в 16,7 % молодших школярів зафіксовано високий рівень розвитку дрібної моторики (Рис. 3.7).



Рис. 3.7. Стан розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту на контрольному етапі дослідження (за всіма методиками)

Таким чином, контрольне дослідження проводилося нами з метою з'ясування ефективності запропонованої моделі та розробленого комплексу спеціальних вправ для розвитку дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Для цього було проведено діагностування учнів спеціальної школи, які систематично виконували зазначений комплекс вправ в урочний та позаурочний час за методиками «Стінка», «Пальчики», «Чарівні ножиці» та «Ліс».

Результати контрольного етапу магістерської роботи свідчать про позитивну динаміку змін в досліджуваному процесі. Кількість дітей, у яких розвиток дрібної моторики піднявся до високого рівня зріс на 8,4 % (було 8,3 %, стало 16,7 %), кількість дітей розвиток дрібної моторики яких піднявся до середнього рівня зріс на 16,5 % (з 22,3 % до 38,8 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 24,9 % (з 69,4 % до 44,5 %).

Варто зауважити, що незначний показник росту високого й середнього рівнів розвитку дрібної моторики в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку свідчить про необхідність довготривалого й систематичного застосування комплексу спеціальних вправ, а також специфіку особистісного розвитку дітей означеної категорії.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячений проблемі теоретичного обґрунтування комплексу спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики і моделі його використання та їх експериментальній перевірці. Проведене дослідження дало змогу дійти наступних висновків:

- 1) для розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку нами було розроблено комплекс спеціальних вправ, які враховували інтелектуальні та психофізичні

можливості дітей зазначеної категорії. Структурно спеціальний комплекс вправ складався з таких компонентів, як вправи на розвиток графічної моторики; фізкультхвилинки; масаж рук; пальчиковий тренінг; пальчикові ігри; сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання і ліплення; вправи з дрібними та іншими предметами; конструювання;

2) для ефективного використання комплексу вправ нами було розроблено модель, яка структурно складалася з таких компонентів, як «Особистість молодшого учня з порушеннями інтелекту», «Освітнє середовище», «Форми й засоби розвитку дрібної моторики», «Внутрішнє відношення до комплексу вправ», «Стимули» та «Методирозвитку дрібної моторики»;

3) результати контрольного етапу дослідження свідчать про позитивні зміни в розвитку дрібної моторики школярів зазначеної категорії. Зокрема було встановлено, що кількість дітей, у яких розвиток дрібної моторики піднявся до високого рівня зріс на 8,4 % (було 8,3 %, стало 16,7 %), кількість дітей розвитку дрібної моторики яких піднявся до середнього рівня зріс на 16,5 % (з 22,3 % до 38,8 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 24,9 % (з 69,4 % до 44,5 %). Зазначені показники свідчать про ефективність запропонованої нами моделі та комплексу спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

ВИСНОВКИ

Визначення науково-теоретичних засад та узагальнення проведеного експериментального дослідження з проблеми розвитку дрібної моторики в молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку засобом спеціальних вправ дали змогу дійти таких висновків:

1. Під поняттям «дрібна моторика» науковці розуміють здатність дитини маніпулювати дрібними предметами, передавати об'єкти з руки в руку, а також виконувати завдання, що потребують скоординованої роботи очей і рук. Тренування рухів пальців і кисті рук стимулює мовленнєвий розвиток дитини, сприяє поліпшенню артикуляційних рухів, готує кисть і пальці руки до письма, і є потужним засобом, який підвищує працездатність кори головного мозку і стимулює розвиток мислення дитини.

Розвиток дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелекту значно відстає від однолітків з нормо-типовим розвитком. У більшості з них спостерігаються незграбні, погано скоординовані, уповільнені, метушливі, непослідовні, незручні, нелогічні, хаотичні рухи кисті й пальців рук.

2. Для об'єктивного визначення стану розвитку дрібної моторики в молодших школярів зазначеної категорії нами було визначено такі критерії, як «координація рухів», «точність рухів пальців», «вміння використовувати ручні інструменти (ножиці)» та «графічні вміння». На основі цих критеріїв визначено такі рівні розвитку дрібної моторики, як низький, середній і високий.

Для діагностування розвитку координації рухів нами було адаптовано методику «Стінка», для визначення точності рухів пальців використано методику «Пальчики», для діагностування вміння користуватися інструментом було взято методику «Чарівні ножиці», для визначення графічних вмінь адаптовано методику «Ліс».

3. Комплекс спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики був розроблений із врахуванням інтелектуальних і психофізичних можливостей дітей зазначеної категорії. Структурно комплекс вправ складався з таких компонентів, як вправи на розвиток графічної моторики; фізкультхвилинки; масаж рук; пальчиковий тренінг; пальчикові ігри; сюжетно-тематичні заняття з аплікації, конструювання, малювання і ліплення; вправи з дрібними та іншими предметами; конструювання. Для ефективного використання комплексу вправ нами було розроблено модель, яка структурно складалася з таких компонентів, як «Особистість молодшого учня з порушеннями інтелекту», «Освітнє середовище», «Форми й засоби розвитку дрібної моторики», «Внутрішнє відношення до комплексу вправ», «Стимули» та «Методи розвитку дрібної моторики».

Згідно моделі, внутрішнє відношення такої дитини до необхідності виконувати комплексні вправи з розвитку дрібної моторики вибудовуються через інтерес, потреби, мотиви і установки. Значний вплив на формування, розвиток і корекцію дрібної моторики відіграє освітнє середовище. Молодших школярів цієї категорії необхідно стимулювати, застосовуючи похвалу, заохочення, ставлення в приклад, створювати сприятливі умови. Сприятимуть досягненню поставлених завдань такі форми й засоби, як вправи на розвиток графічної моторики, фізкультхвилинки, масаж рук, пальчикові тренінги, пальчикові ігри, сюжетно-тематичні заняття з аплікації, малювання і ліплення, вправи з дрібними та іншими предметами, конструювання тощо. Ефективному розвитку дрібної моторики в дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту сприятимуть словесні методи навчання (пояснення, бесіда, інструктаж), наочні методи (демонстрація) та практичні методи (вправи).

4. Результати контрольного етапу свідчать про позитивні зміни в розвитку дрібної моторики школярів зазначеної категорії. Зокрема було встановлено, що кількість дітей, у яких розвиток дрібної моторики піднявся до високого рівня зріс на 8,4 % (було 8,3 %, стало 16,7 %), кількість дітей

розвиток дрібної моторики яких піднявся до середнього рівня зріс на 16,5 % (з 22,3 % до 38,8 %), а кількість дітей, які залишилися на низькому рівні зменшилася на 24,9 % (з 69,4 % до 44,5 %). Зазначені показники свідчать про ефективність запропонованої нами моделі та комплексу спеціальних вправ з розвитку дрібної моторики в молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Э. Н. Абаровский, «Развитие моторики рук детей с умственными отклонениями», *Дефектология*, № 3, с.44-49, 1989.
2. В. М. Астапов, «Дети с нарушениями развития», Москва, Россия: Международная педагогическая академия, 1995.
3. Л. В. Антакова-Фомина, «Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук», Москва, Россия: Просвещение, 1999.
4. М. В. Барышникова, «Влияние мелкой моторики на речевое развитие дошкольников», [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://io.nios.ru/articles2/77/10/vliyanie-melkoy-motoriki-na-rechevye-razvitiye-doshkolnikov>. Дата звернення: Січень. 22, 2020.
5. Ю. С. Белая, «Формирование графических умений у младших школьников при решении задач», *Концепт*, № 2, с. 39-42, 2017.
6. А. И. Блинова «Дидактический материал для преодоления нарушений письма у детей», Київ, Україна: Радянська школа, 1990.
7. Н. Ю. Борякова, «Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей», Москва, Россия: Гном-Пресс, 1999.
8. Н. П. Вайзман, «Психомоторика умственно отсталых детей», Москва, Россия: Просвещение, 1997.
9. Т. А. Власова, «О детях с отклонениями в развитии», Москва, Россия: Просвещение, 1973г.
10. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, «Отбор детей во вспомогательную школу», Москва, Россия: Педагогика, 1983.
11. В. В. Воронкова, «Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I-IV классов», Москва, Россия: Владос, 2001.

12. В. В. Воронкова, «Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения», Москва, Россия: Просвещение, 1984.
13. Л. С. Выготский, «Избранные психологические исследования», Москва, Россия: Просвещение, 1979.
14. О. П. Гаврилушкина, «Обучение конструированию в дошкольных учреждениях для умственно отсталых детей», Москва, Россия : Просвещение, 1991.
15. С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина, «Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать», Москва, Россия: Академия и К, 2000.
16. Т. Н. Головина, «Особенности изодетельности учащихся вспомогательной школы», Москва, Россия: Педагогика, 1992.
17. В. И. Гончаров, «Моторные механизмы ошибок воспроизведения амплитуд движений», *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*, № 8 (30), с. 27-31, 2007.
18. В. И. Гончаров, «Содержание понятия «точность движений», *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 6 (88), с. 21-27, 2012.
19. И. А. Грошенков, «Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида», Москва, Россия: Академия, 2002.
20. І. М. Дичківська, «Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності : монографія», Рівне, Україна: Волинські обереги, 2016.
21. Н. Л. Егорова, Т. А. Вехова, «Формирование мелкой моторики у умственно отсталых младших школьников во внеклассных формах работы», *Медицина*, Вып. 3, с. 57-59, 2020.
22. Е. А. Екжанова, «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников», Москва, Россия: Просвещение, 2005.
23. . И. Жаренкова, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова, «Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей:

методическое пособие», Москва, Россия: Педагогическое общество РСФСР, 1981.

24. Н. И. Жинкин, «Механизмы речи», Москва, СССР, : Учпедгиз, 1958.

25. С. Д. Забрамная, «От диагностики к развитию», Москва, Россия: Новая школа, 1998.

26. С. Д. Забрамная, «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей», Москва, Россия: Владос, 1995.

27. И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Г. Г. Ларин, «Коррекционная педагогика», Ростов на Дону, Россия: МарТ, 2002.

28. Л. В. Занков, «Психология умственно отсталого ребенка», Москва, СССР: Учпедгиз, 1968.

29. Р. А. Иванкова, «Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста», *Дошкольное воспитание : традиции и современность*, № 4, с. 53-56, 2002.

30. Е. И. Исенина, «Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни», Москва, Россия: Прогресс, 1999.

31. И. Кант, «Критика чистого разума», Москва, Россия: Азбука, 2018.

32. А. Н. Карпеев, «Нарушение чтения и письма у детей», Санкт-Петербург, Россия: Нева, 1997.

33. А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, «Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии», Москва, Россия: Владос, 2004.

34. А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, «Дошкольная олигофренопедагогика», Москва, Россия: Владос, 2001.

35. Т. Н. Козлова, «Особенности развития мелкой моторики у детей с нарушением интеллекта [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/2756.html>. Дата звернения: Лютий 12, 2019.

36. М. М. Кольцова, «Ребёнок учится говорить», Москва, Россия: Владос, 2003.
37. Т. С. Комарова, «Формирование графических навыков у дошкольников», Москва, Россия: Просвещение, 1980.
38. Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева, «Основы специальной психологии : учебное пособие», Москва, Россия: Академия, 2002.
39. В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов, «Основы дефектологии», Москва, Россия: Просвещение, 1991.
40. З. В. Лиштван, «Конструирование : пособие для воспитателей детского сада», Москва, СССР: Просвещение, 1981.
41. В. А. Лобанова, А. С. Тимошенко, «Структура педагогического партнерства в воспитательно-образовательном процессе со старшими дошкольниками», *Дошкольное воспитание*, № 5, с. 107-112, 2013.
42. И. С. Лопухина, «Логопедия – речь, ритм, движение : пособие для логопедов и родителей», Санкт-Петербург, Россия: Дельта, 1997.
43. В. И. Лубовский, «Психологические проблемы аномального развития детей», Москва, СССР: Педагогика, 1989.
44. Е. А. Лупандина, «Формирование графических навыков у детей дошкольного возраста средствами мезенской росписи : опыт педагогической деятельности», *Концепт*, Т. 13, с. 150-154, 2017.
45. А. Р. Лурия, «Умственно отсталый ребенок», Москва, Россия: Дрофа, 1996.
46. И. Ф. Марковская, Е. А. Екжанова, «Развитие тонкой моторики рук у детей с ЗПР», *Дефектология*, № 4, с. 62-65, 1989.
47. Е. М. Мастюкова, «Ребенок с отклонениями в развитии», Москва, Россия: Педагогика, 1992.
48. М. Монтессори, «Дети – другие», Москва, Россия: Карапуз, 2004.
49. М. Монтессорі, «Метод наукової педагогіки, застосований до дитячого виховання в «Будинках дитини». Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки», Київ, Україна: Вища школа, 2004.

50. В. Мухина, «Что такое готовность к учению?», *Семья и школа*, № 4, с. 25-27, 1987.
51. С. В. Мухина, «Детская психология», Москва, СССР: Просвещение, 1985.
52. О. А. Новиковская, «Ум на кончиках пальцев», Москва, Россия: Сова, 2006.
53. Р. Р. Нугаева, «Связь мелкой моторики с игровой деятельностью и ее влияние на развитие личности дошкольника», *Молодой ученый*, № 7, с. 401-404, 2013.
54. Л. Ф. Обухова, «Детская психология : теория, факты, проблемы», Москва, Россия: Тривола, 1996.
55. «Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы», под ред. В. Г. Петровой, Москва, СССР: Педагогика, 1982.
56. «Основы специальной психологии», под. ред. Л. В. Кузнецовой, Москва, Россия: Академия, 2002.
57. Л. А. Парамонова, «Теория и методика творческого конструирования в детском саду», Москва, Россия: Академия, 2002.
58. Л. Г. Парамонова, «Как подготовить ребенка к школе», Санкт-Петербург, Россия: Дельта, 1997.
59. Л. Г. Парамонова, «Упражнения для развития письма», Санкт-Петербург, Россия: Питер, 1999.
60. М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, «Динамика развития детей-олигофренов», Москва, СССР: Просвещение, 1963.
61. М. Н. Перова, «Методика преподавания математики во вспомогательной школе», Москва, СССР: Просвещение, 1989.
62. Е. П. Пименова, «Пальчиковые игр», Ростов-на-Дону, Россия: Феникс, 2007.
63. Б. И. Пинский, «Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы», Москва, СССР: Педагогика, 1985.

64. Б. И. Пинский, «Психологические особенности деятельности умственно отсталого ребенка», Москва, СССР: АПН РСФСР, 1962.
65. Н. Н. Поддяков, «Мышление дошкольника», Москва, СССР: Педагогика, 1977.
66. О. В. Проценко, «Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://kirc.kupyansk-rada.gov.ua/info/page/18351>. Дата звернення: Березень 22, 2020.
67. «Психологический словарь», под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, Москва, Россия: АТС, 2006.
68. «Развитие, воспитание и обучение дошкольников с нарушением интеллекта : хрестоматія», сост. Л. Б. Баряева, А. П. Зарин, Е. Л. Ложко, Санкт-Петербург, Россия: Нева, 1996.
69. Л. П. Савина, «Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов», Москва, Россия: АТС, 1999.
70. И. Е. Светлова, «Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук», Москва, Россия: Академия, 2010.
71. Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, «Проблемные дети : основы диагностической и коррекционной работы психолога», Москва, Россия: Аркти, 2000.
72. «Сенсорное воспитание», под ред. Н. Н. Поддякова, В. Н. Аванесовой, Москва, СССР: Просвещение, 1981.
73. В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна, «Психологія розумово відсталості дитини», Київ, Україна: Знання, 2008.
74. «Словник іншомовних слів», за ред. О. С. Мельничука, Київ, УРСР: Головна редакція УРЕ, 1985.
75. «Словник української мови», Київ, УРСР: Наукова думка, Т. 5, 1974.

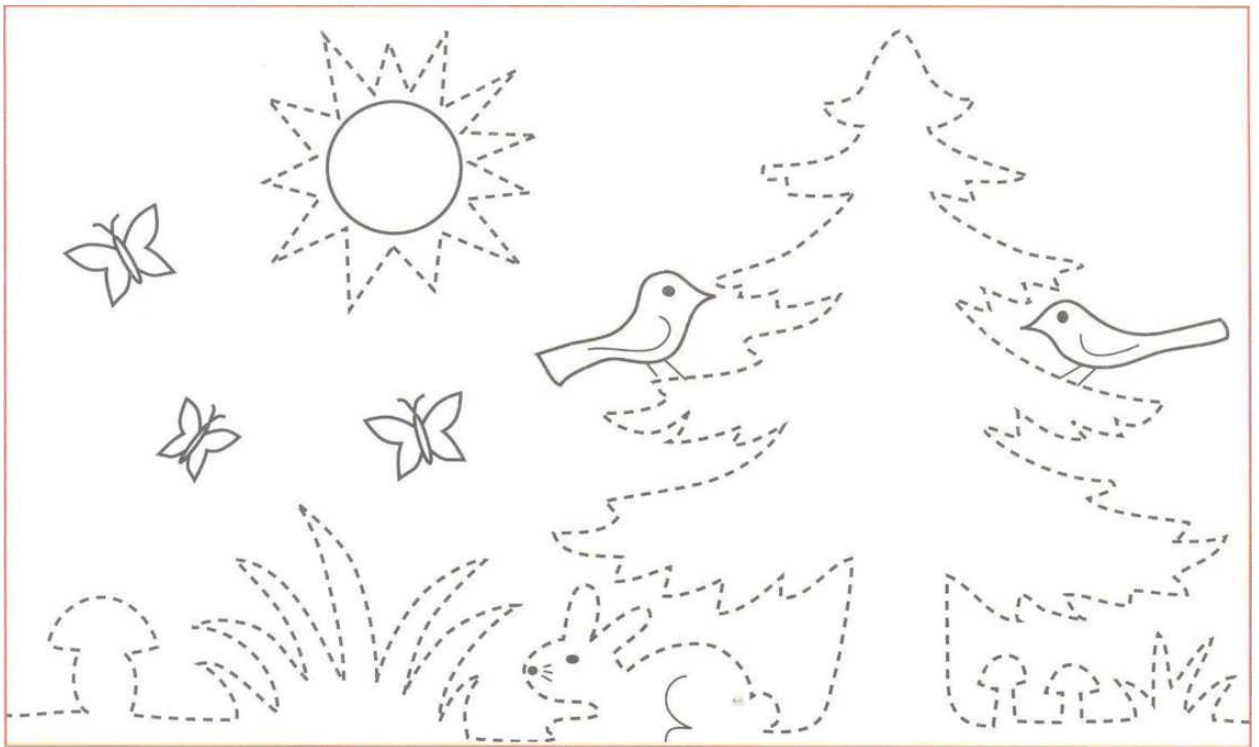
76. Е. Н. Соколова, О. Т. Тарасова, «Обучение чистописанию», Москва, СССР: Просвещение, 1989.
77. А. И. Сорокина, «Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя детского сада», Москва, СССР: Просвещение, 1982.
78. «Специальная дошкольная педагогика», под ред. Е. А. Стребелевой, Москва, Россия: Академия, 2001.
79. «Специальная психология», под ред. В. И. Лубовского, Москва, Россия: Академия, 2007.
80. «Специальная психология», под ред. Л. М. Шипициной, Санкт-Петербург: Речь, 2003.
81. Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова, «Специальная дошкольная педагогика : учебное пособие», Москва, Россия: Академия, 2001.
82. Г. Е. Сухарева, «Клинические лекции по психиатрии детского возраста», Москва, СССР: Медгиз, 1959.
83. В. О. Сухомлинський, «Сто порад учителєві», Київ, УРСР: Радянська школа, 1988.
84. В. В. Холмовская, «Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста», Москва, Россия: Триада, 1996.
85. Л. М. Шипицына, «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта», Санкт-Петербург, Россия: Речь, 2005.
86. Д. Б. Эльконин, «Психология игры», Москва, Россия: Просвещение, 2000.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностична методика «Ліс»(спрямована на визначення стану графічних вмінь у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку).

Інструктаж. Уважно подивись на малюнок. Бачиш як зображений ліс. Він намальований однією лінією. Візьми олівець (чи кулькову ручку) й проведи нею по лінії без відриву від аркуша паперу. Повторюю, потрібно вести олівцем (чи кульковою ручкою) не відриваючи її від аркуша паперу».



Додаток Б

Комплекс спеціальних вправ на розвиток дрібної моторики в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту

Вправи на розвиток графічної моторики

Дощик

На зображенні намальовані хмаринки, а внизу квіти. Полийте квіточки, щоб вони не зів'яли. Для цього дітям потрібно провести лінії. Таке завдання

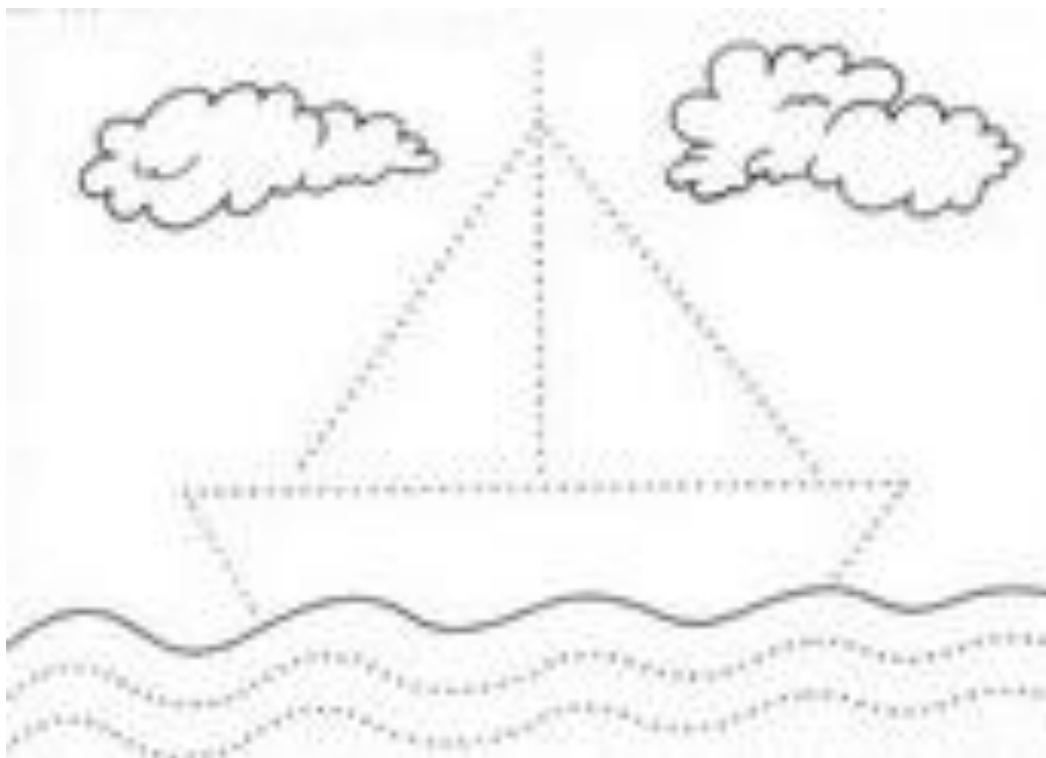
можна виконувати кілька разів, пропонуючи кожного разу картинку з іншими видами ліній.





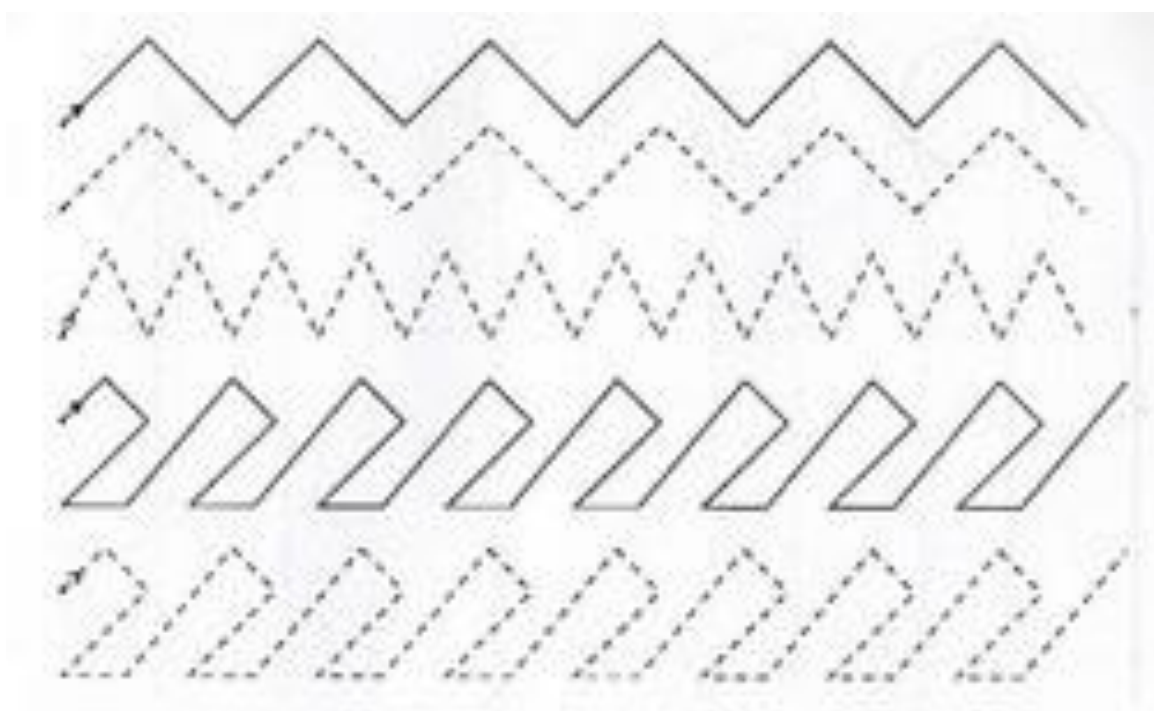
Хвилі

Потрібно обвести кораблик і намалювати хвилі на воді. Слід звернути увагу, що лінії різного виду (прямі і вигнуті).



Узорне штрихування

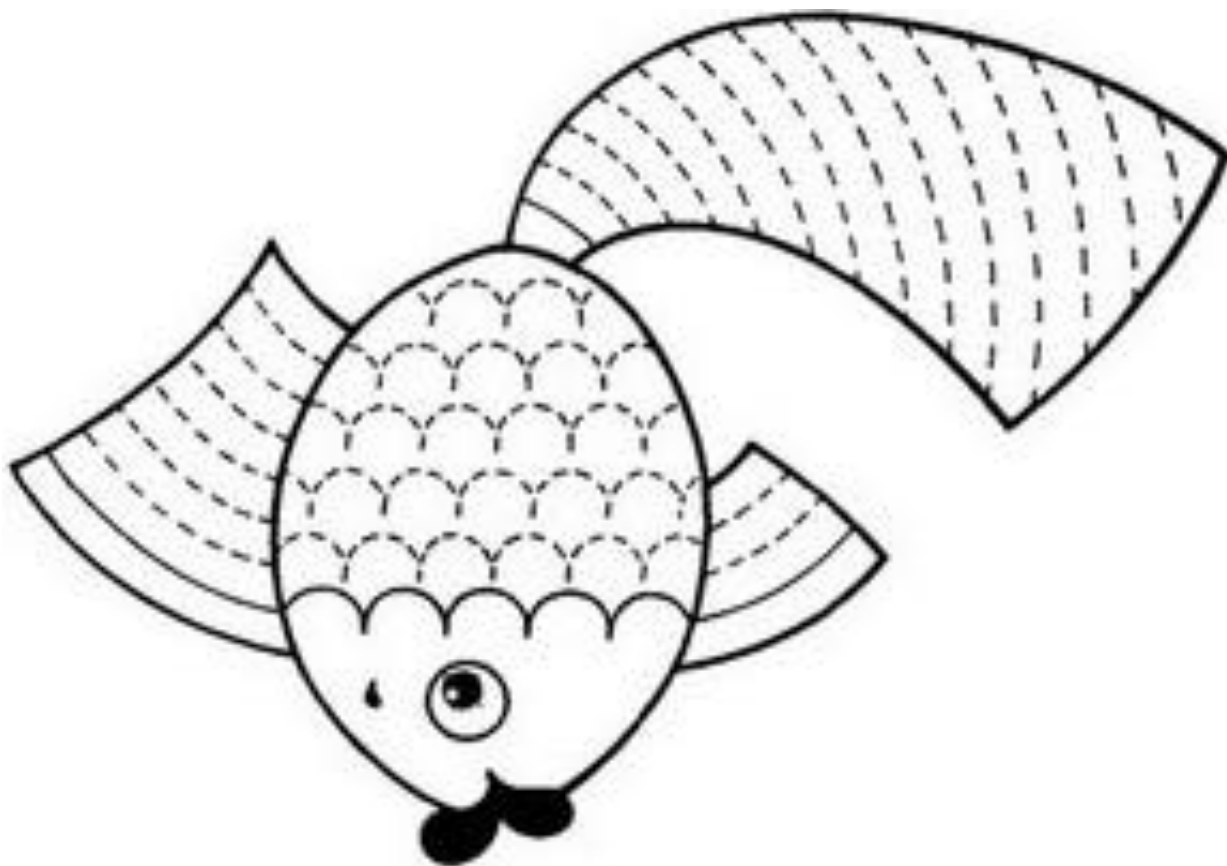
На картці розташовані приклади фігурних ліній. Діти повинні поставити олівець на точку і провести лінію, закінчивши візерунки. Головне, намагатися не відривати ручку від паперу, поки лінія не буде дописана до кінця.





Рибка

Домалюй лінії плавника, наведи лусочки.



Додаток Б.1

Фізкультхвилинки на розвиток дрібної моторики

Ми вивчали більше-менше І шукали важче-легше. Я зірвав із гілки грушку, а у другу взяв подушку. Хоч подушка більша, але вона легша. А грушка маленька, та вона важкенька.

Із-за парти встану в далечінь погляну. Руки в гору потягну, сонечко я обійму, опушу я руки в боки, пострибаю із прискоком. Ще повітря наберу, усміхнусь й писать почну.

Яблуко вгорі червоне, а внизу – земелька чорна. Сонечко вгорі так сяє, Землю зверху оглядає. З висоти десь із хмаринки, вниз спустилася краплинка. Напоїла вона квітку, що така внизу привітна. Квіточку ту пригорну та ніколи не зірву.

Травичка – низенька. Деревя – високі. Річки є вузьенькі, а є і широкі. Кругом покрутились, на місці спинились. Вдихнули повітря й всміхнулись привітно.

- Що висить на груші?
- Грушка!
- Хто під грушку ліг?
- Павлушка!
- Що несуть щоднини?
- Повні грушами корзини!
- Хто збирав усі ті груші?
- Гоша, Петрик і Ганнуся!

Хто це крутиться у нас? Це гучний прийшов Тарас. Хто зігнувся як дуга? Ні не я, та й не я. Стали рівно, руки вниз. Раз – присіли, піднялись. Плечі уперед звели, і назад їх відвели. Обвели очима клас. І тепер порядок в нас.

Добро підніма аж до неба, а кривда присаджує дуже. Ні справа, ні зліва не треба ображати людей, мій друже!

За вікном розквітла квітка – усміхнись! Удуплі сховалась білка – подивись! На хмаринці сидить промінь – дотягнись! Гучно плескаєм в долоні – раз, два, три!

Хочу бути столяром – стук, стук, стук. Маляром як буду – кисть візьму до рук. А щоб бути мулярем – треба вміти класти цеглу, як великий майстер. Хочу бути я пілотом й високо літати. І шофером, й комбайнером – я не проти стати.

Зайчик в полі жито жав. Так низенько присідав. Жайвір в небо піднімався, крилами хмарок торкався. Політав-покружляв, і до нас завітав. Всім бажає він добра, успіхів, сердець тепла.

На галяві лісовій – дві суничечки малі. Нахилились до трави, щоб не бачили їх ми, а трава вся загойдалась, зашуміла, захиталась, потяглася і сказала: «Якщо хоч суничку з'їсти – треба гарно нахилитись».

Йшов із хати – тупи-тупи, та забувся, що роззутий. Нахилився по черевички – загубились рукавички. Вправо-вліво нахилився – рукавички не знайшлися. Ой, роззява я, роззява, загубив усе ще зрання.

Вчилися ми писати «2». Закрутилась голова. Заболіли пальці рук. Раптом хтось в віконце – стук. Голови підняли вгору, захитали головою. Руки стали як вітряк. Полетіли, наче птах. Потім сіли ми рівненько й написали всі гарненько.

Додаток Б.2

Масаж паліців і кистей рук

Техніка виконання

1. Нанести крем, тальк, олію або лосьйон на тильну сторону руки. Потім м'якими поглажуючими рухами розтерти по всій поверхні кисті. Плавними рухами згинайте і розгинайте кисть в області зап'ястка.

2. Масажуйте пальці, повільно пропускаючи їх між вказівним і великим пальцями своєї руки у напрямку від долоні до кінчиків пальців.

3.Покладіть руку клієнта на стіл, ліктем донизу. Масажуйте долоню круговими рухами великих пальців рук, поперемінно то в одному напрямку, то в іншому.

4.Покладіть руку дитини на стіл і, по чергово помасажуйте пальці круговими рухами, завершуючи легким натиском на їх кінчики.

5.Міцно тримаючи руку клієнта, масажуйте кисть круговими рухами, рухаючись від зап'ястка до кінчиків пальців. Потім сковзаючими рухами переведіть свої руки на зап'ясток клієнта і виконайте три кругових рухи в протилежних напрямках в області суглоба.

6.Помасажуйте кожен пальчик.

7.Покладіть руку клієнта на стіл долонею вниз. Масажуйте передпліччя від зап'ястка до ліктьового суглоба повільними круговими рухами. Потім переверніть руку долонею догори і все повторіть знову.

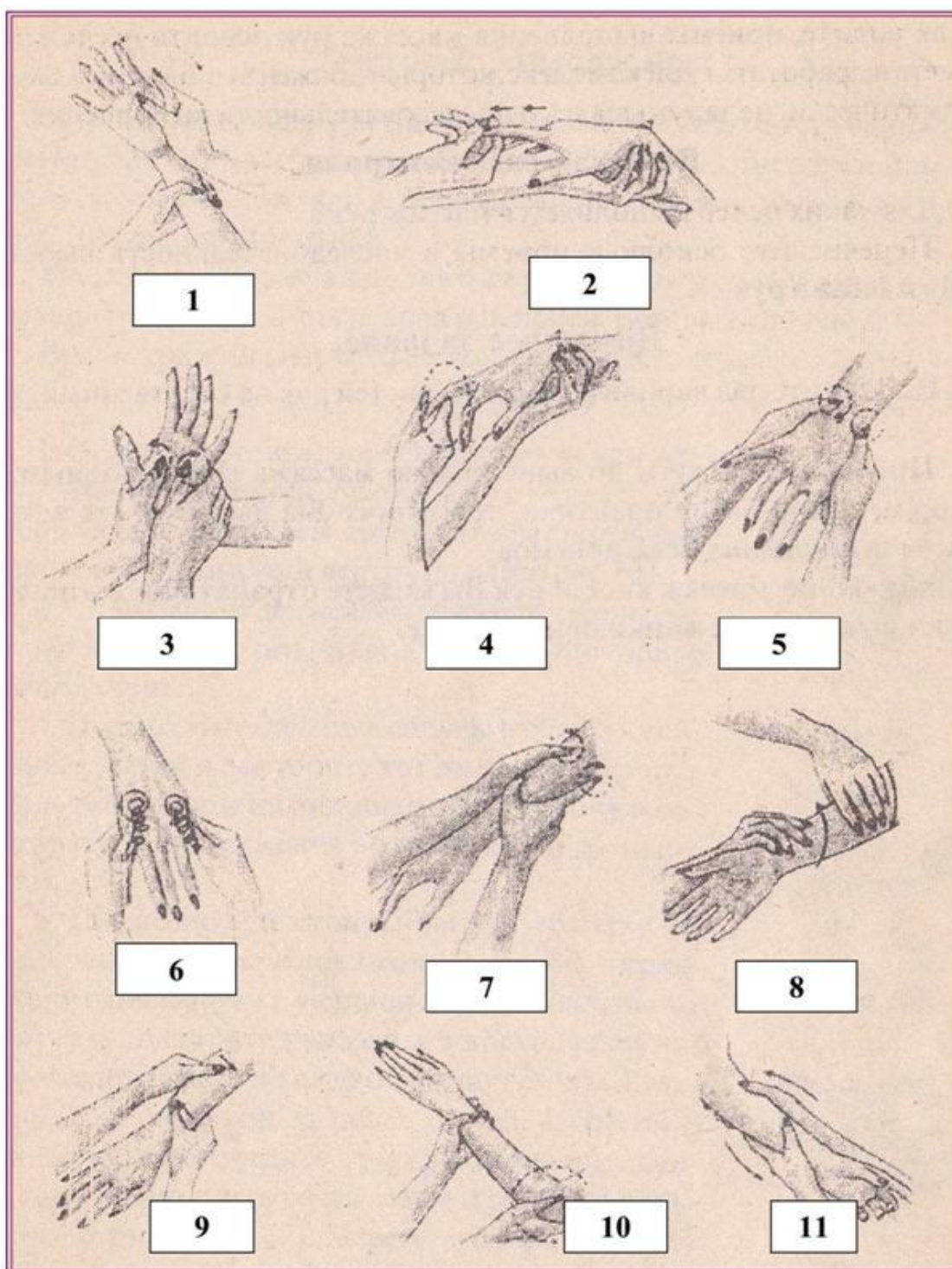
8.Енергійно помасажуйте передпліччя з нижньої сторони від зап'ястка до ліктьового суглоба, поперековими рухами пальців обох рук в протилежних напрямках.

9.Масажуйте передпліччя з верхньої сторони, від зап'ястка в протилежних напрямках.

10.Обхопіть долонею ліктьовий суглоб клієнта і круговими рухами масажуйте його.

11.Масажуйте пальцями обох рук передпліччя від зап'ястка до ліктьового суглоба, рухаючись в протилежних напрямках. Потім помасажуйте кожен палець і закінчіть масаж легким натиском на кінчики пальців.

Всі рухи виконують по три рази.



Додаток Б.3

Пальчикові ігри

Сидить білка

Сидить білка, вчить потішки,

Продає вона горішки:

Лисичці-сестричці,

Горобцеві, синичці,
Ведмедикові товстоп'ятому,
Зайченяті вусатому.

Дитина за допомогою лівої руки загинає по черзі пальці правої руки,
починаючи з великого пальця.

Дружба

Дружать в нашій класі дівчата і хлопчики
(пальці рук з'єднуються в «замок»).

Ми з тобою подружимо маленькі пальчики
(ритмічне торкання однойменних пальців обох рук).

Раз, два, три, чотири, п'ять
(почергове торкання однойменних пальців, починаючи з мізинців),

Починай знов рахувати.

Раз, два, три, чотири, п'ять.

Ми закінчили рахувати.

(руки вниз, струсити кистями).

Кільце

Кінчик великого пальця правої руки по черзі торкається кінчиків
вказівного, середнього, безіменного пальців і мізинця;
ту ж вправу виконувати пальцями лівої руки;
ті ж рухи проводити одночасно пальцями правої і лівої руки.

Пальці вітаються

З'єднати пальці обох рук «будиночком». Кінчики пальців по черзі
ляскають один по одному, вітаються великою з великим, потім вказівний з
вказівним і так далі.

Оса

Випрямити вказівний палець правої руки і обертати їм;
 те ж лівою рукою;
 те ж двома руками.

Чоловічок

Вказівний і середній пальці «бігають» по столу;
 ті ж рухи проводити пальцями лівої руки;
 ті ж рухи проводити одночасно пальцями обох рук («діти біжать
 наввипередки»).

Додаток Б.4

Пальчикові тренінги

Коза

Витягнути вказівний палець і мізинець правої руки;
 ту ж вправу виконати пальцями лівої руки;
 ту ж вправу виконувати одночасно пальцями обох рук.

Окуляри

Утворити два кружки з великого і вказівного пальців обох рук, з'єднати їх.

Зайчик

Витягнути вгору вказівний і середній пальці правої руки, а кінчики
 безіменного пальця і мізинця з'єднати з кінчиком великого пальця;
 ту ж вправу виконати пальцями лівої руки;
 ту ж вправу виконувати одночасно пальцями обох рук.

Дерева

Підняти обидві руки долонями до себе, широко розставити пальці.

Пташки летять

Пальцями обох рук, піднятих до себе тильною стороною, проводити рухи вверх-вниз.

Згинання-розгинання пальців

По черзі згинати пальці правої руки, починаючи з великого пальця;
виконати ту ж вправу, лише згинати пальці, починаючи з мізинця;
виконати дві попередні вправи пальцями лівої руки;
зігнути пальці правої руки в кулак, по черзі випрямляти їх, починаючи з великого пальця;
виконати ту ж вправу, лише випрямляти пальці, починаючи з мізинця;
виконати дві попередні вправи пальцями лівої руки.

Додаток Б.5

Вправи на розвиток дрібної моторики зі словесним супроводом, дрібними та іншими предметами

Завозить осінь до комори»

(на кожну назву овочу загинати пальчик)

Завозить осінь до комори

Кавуни і помідори,

Баклажани й огірки

І вантажить гарбузи

На машини і вози.

Плодопад

Вас чекає сад гостинний *(обидві руки зігнуті в ліктях, долоні стиснути)*

Там плодів потік невинний *(притиснути долоні одна до одної, поворушити пальцями)*

Плодопад рясний в нас рушив (*загинати пальчики*)

У траві є абрикоси, груші,

Сливи, яблука, горіхи...

Усім для радості і втіхи.

Ідуть, ідуть дощі

Ідуть і йдуть, і йдуть дощі (*барабанити по столу кінчиками пальців, імітуючи звуки на крапання дощу*)

Стали чорними куші (*струшувати пальчики*)

І дерева чорні стали,

Бо листочки всі опали (*імітувати падання листя з дерев*).

Заготівля грибів

Між сосни пухнастих лап (*вистягнути вперед руки з розчепіреними пальцями, покласти одна на одну долонями до низу*)

Дзвінко дощик: крап, крап, крап (*пальцями ледь вдаряти по поверхні столу*)

Де сучок давно засох (*стиснути руки в кулаки*)

Виріс мох, мох (*розтискаючи кулачки, різко виставляти по одному пальцю*)

Де листок до листка прилип (*притиснути долоню до долоні*)

Виріс там великий гриб (*зробити один сплеск, стиснути праву руку в кулак і накрити її долонею лівої руки, імітуючи лісовий грибочок*)

Білих там грибів сім'я (*розчепірені пальці притиснути до грудей*)

Хто знайшов їх? Я, я, я! (*послідовно з'єднувати однойменні пальці рук подушечками*)

Дружно ми гриби збирали і до кошика складали (*імітування збирання грибів*)

Їде білка своїм возом

(*загинати пальці на кожну назву тварини*)

Їде білка своїм возом,

Каже: «Я підвезти можу

Лисичку-сестричку, горобчика, синичку,
 Ведмедя товстоп'ятого
 Ще й зайчика вусатого.

По гриби

(на кожен рядок вірша загинати пальчик)

Раз, два, три, чотири, п'ять,
 Ідемо гриби шукать.
 Цей ось пальчик в ліс пішов,
 Цей ось пальчик гриб знайшов,
 Цей ось пальчик раду дав,
 Цей ось пальчик зготував,
 Цей ось пальчик гарно з'їв
 І від цього потовстів.

Мають місце на землі

(загинати пальці однієї руки на кожну назву комах)

Комашки і мошки,
 Бджоли і джмелі
 Та метелики малі
 Мають місце на землі.

Запрошення

(на кожну назву пташки загинати пальчик)

Я ладнаю годівнички
 Для горобчика й синички,
 Для сороки й глухаря,
 Для малого снігура.
 Крихт насиплю і пшонця.
 Прилітайте, друзі милі,

Не лякайтесь заметілі.

Жабки

Жабки весело стрибають
(кінчиками пальців стрибати по столу)
 Жабки пісеньку співають.
 У них пісня не нова:
 «Ква-ква-ква-ква»
(загинати по одному пальчику).

Кіт

(розвиток загальної і дрібної моторики)
 Сірий котик міцно спав *(імітація)*
 Навіть пісню не співав.
 Та нарешті стрепенувся
 І довкола озирнувся *(поворот голови праворуч, ліворуч),*
 Став смачненько потягнувшись *(імітація),*
 Порозчісував він вуса: довгі-довгі, русі-русі *(імітація),*
 Зубки й кігті нагострив
 І в комірочку побрів *(імітація ходьби пальчиками рук по поверхні столу).*
 Буде мишку полювати
 І добро оберігати *(з'єднувати пальчики з великим пальцем по чергово).*

Рябко

Бачиш – будка ось яка *(виставити долоні перед собою)*
 Це – будиночок Рябка *(з'єднати поіменно пальці обох рук,*
зображаючи дах будинку)
 Поруч – сам Рябко, малята *(вертикально розмістити долоню, мізинець*
опустити вниз, великий палець трішки зігнути, решту пальців притиснути
один до одного)
 Ось як гавкає завзято *(ритмічні рухи мізинця вгору-вниз,*

решта пальців нерухомі)

У собаки зуби гострі (*скласти горизонтально одна на одну округлені долоні,
імітуючи собачу пащу*)

Любить кісточки він гризти (*кінчики пальців з'єднувати і
роз'єднувати поперемінно*)

Хазяїв Рябко стрічас,

Радо хвостиком виляє (*стиснути кулачок, здійснювати рухи вказівним
пальцем праворуч-ліворуч*).

Ідуть до нас морози люті

(вправа на розвиток загальної і дрібної моторики)

Ідуть до нас морози люті (*зобразити сердитий вираз обличчя*)

Снігурі сидять надуті (*надуті щоки*)

Пташенята – стриб-стриб-стриб (*пальчиками обох рук перебирати по
поверхні столу*),

Малесенький – диб-диб-диб (*ніби переступають ніжками, зобразити вираз
подиву на обличчі*)

Їжу на снігу шукають (*артикулювання: спочатку усміхатися, потім
складати губи трубочкою*)

І під стріхою спочивають (*примружитися, стиснути руки в кулачок*).