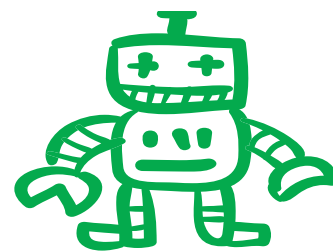


# Воспитание ловкости у старших дошкольников в общеразвивающих упражнениях



Семёнова Татьяна Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова

**П**роблема воспитания ловкости у детей дошкольного возраста — одна из наиболее значимых и наименее разработанных в теории и методике физического воспитания. Одни учёные рассматривают ловкость как координационную способность; другие выделяют как самостоятельное психофизическое, (физическое, двигательное) качество; третьи отрицают понятие «ловкость».

Изучение теоретического аспекта проблемы подтвердило: ловкость является комплексным психофизическим качеством, неповторимым

и индивидуальным, как отпечатки пальцев. Работы Н.А. Бернштейна, В.С. Фарфеля, В.И. Ляха, Е.П. Ильина, И.М. Туревского и других специалистов показывают, что ловкость воспитывается в тесной взаимосвязи с общим развитием ребёнка и благодаря специальному обучению. В целом воспитание ловкости рассматривается как составная часть более общей проблемы — управления движениями, базирующегося на теории уровневого построения движений и принципе сенсорных коррекций Н.А. Бернштейна.

По мнению специалистов в области физического воспитания детей дошкольного возраста, ловкость признаётся наивысшим показателем сформированности двигательного навыка и рассматривается с ним в теснейшей взаимосвязи. Перенос двигательного опыта в игровую и самостоятельную деятельность является наиболее характерным проявлением данного психофизического качества.

На основе изучения ловкости у спортсменов В.С. Фарфелем были выделены её составляющие: быстрота реакции на сигнал; координация движений; быстрота усвоения нового и осознанность выполнения движений с использованием двигательного опыта. Однако, учитывая специфику дошкольного возраста, последовательность работы над каждым из этих элементов была изменена и выглядела следующим образом:

- 1) осознанность выполнения движений с использованием двигательного опыта;
- 2) быстрота усвоения нового;
- 3) координация движений;
- 4) быстрота реакции на сигнал.

Реализация первого компонента данного психофизического качества проявляется в том, что осо-

знаваемые ребёнком физические упражнения — движения, которые могут быть правильно выполнены по словесной инструкции, — свидетельствуют о сформированности двигательных навыков и могут быть перенесены в игровую и самостоятельную двигательную деятельность.

Второй компонент — быстрота усвоения нового — зависит от обеспечения возможности переноса ребёнком-дошкольником двигательных навыков в повседневную деятельность. Чем больше различных движений в арсенале ребёнка, чем они разнообразнее, тем больше у него возможностей посредством одной мысли, импровизируя, мгновенно создавать всё новые и новые комбинации движений. Обогащение двигательного опыта происходит за счёт вариативного выполнения физических упражнений.

В результате уточнения сенсорных коррекций двигательные навыки, которые были сформированы в ходе обучения и перенесены в игровую деятельность, дополнительно «оттачиваются», «шлифуются», заметно повышая координацию движений детей шестого года жизни.

Общеразвивающие упражнения, то есть специально подобранные

движения, направленные на оздоровление организма и развитие мозга (П.Ф. Лесгафт, Е.А. Аркин, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненкова и др.), являются одним из наиболее эффективных средств воспитания данного психофизического качества. В связи с тем, что в процессе обучения общеразвивающим упражнениям могут быть реализованы первые три компонента, которые могут также рассматриваться как показатели ловкости детей старшего дошкольного возраста. Четвёртая её составляющая — быстрота реакции на сигнал — наиболее эффективно воспитывается в подвижных играх.

Учитывая общие положения, лежащие в основе воспитания ловкости, были определены движения, над которыми предполагалось вести работу. Сюда вошли упражнения, направленные на обогащение двигательного опыта детей, способствующие совершенствованию взаимной согласованности движений и улучшающие пространственную ориентировку и связанную с ней точность; физические упражнения, направленные на совершенствование умения своевременно и относительно полно расслаблять мышцы, и упражнения в равновесии, развивающие спо-

собность сохранять устойчивое положение тела в условиях разнообразных движений и поз, и всё это, по возможности, в условиях внезапности изменения окружающей обстановки.

В этой связи были выделены три группы упражнений, оптимально способствующих воспитанию ловкости у старших дошкольников.

1) Упражнения, способствующие обогащению двигательного опыта детей:

- упражнения на развитие координации;
- упражнения с использованием необычных исходных положений;
- с изменением скорости или темпа выполнения движения;
- «зеркальное» выполнение упражнений;
- упражнения с предметами (мячом, гимнастической палкой, обручем, косичкой, флажками, ленточками и т.п.);
- упражнения в парах или с несколькими партнёрами.

2) Упражнения на расслабление:

- упражнения с произвольным расслаблением мышц;

- упражнения, требующие быстрого чередования напряжения и расслабления мышц.

3) Упражнения в статическом и динамическом равновесии.

Обучение движениям основывалось на закономерностях формирования двигательных навыков и методике поэтапного обучения физическим упражнениям, разработанной А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненковой, Н.В. Полтавцевой и др. Первый этап обучения характеризуется первоначальным разучиванием двигательного действия, второй этап — его углублённым разучиванием, третий этап — закреплением и совершенствованием двигательного действия.

На этапе **первоначального разучивания** детям демонстрировался правильный, безукоризненно чёткий показ образца движения в целом. Затем следовал подетальный показ выполнения движения в более медленном темпе с пояснением последовательности всех элементов, составляющих движение. Например, воспитатель говорил: «Посмотрите ещё раз и послушайте: исходное положение — основная стойка, палку держу хватом сверху. Я поднимаю палку вверх и смотрю на неё, затем опускаю на согнутое коле-

но левой ноги и говорю: «На колени!», обратите внимание — носок левой ноги оттянут! Затем возвращаюсь в исходное положение...».

В некоторых упражнениях образец движения демонстрировался воспитателем последовательно в лицевой и боковой плоскостях (в фас и в профиль). С помощью этого приёма внимание детей акцентировалось на наиболее важных элементах техники (оттянутый носок, прямые, не согнутые в коленях, ноги, расправленные плечи, приподнятый подбородок и т.п.).

Например, при разучивании нового упражнения на координацию воспитатель говорил: «Ребята, сегодня мы будем разучивать упражнение, которое называется «Робот». Посмотрите, как оно выполняется (осуществляется зеркальный и профильный показ). А теперь посмотрите ещё раз и послушайте. Исходное положение — основная стойка, руки на пояс. Я одновременно поднимаю правую руку вперёд и отставляю правую ногу вперёд на носок. Возвращаюсь в исходное положение. Поднимаю левую руку и отставляю левую ногу вперёд на носок, затем вновь возвращаюсь в исходное положение».

При таком подетальном показе счёт не использовался ввиду того, что он не создаёт необходимой предварительной ориентировки у детей. Педагог старался воздействовать словом на сознание дошкольников, используя пространственную терминологию (вверх, вниз, вперёд, назад и т.п.) и вызывая ориентировочно-исследовательский рефлекс в пространстве. Последний проявлялся в движениях глаз и головы в направлении зрительного и звукового раздражителя и давал представление о движении частей собственного тела (поднять руки, согнуть ногу в колене, опустить на колено и т.п.).

Затем следовало практическое выполнение движения в целом — дети самостоятельно воспроизводили действие, слушая указания воспитателя, проверяя, таким образом, практически сложившийся у них образ движения, а педагог следил за тем, как дети поняли задание.

Все эти приёмы обеспечивали образование временных связей в коре головного мозга и способствовали сознательному запоминанию всей последовательности элементов, составляющих данное движение, объединению их

в целостный двигательный образ с опорой на мышечные ощущения, то есть формированию представления о движении. В том случае если педагог замечал какое-либо несоответствие между движениями детей и выполняемым заданием, он вносил уточнения посредством объяснения или повторного показа.

Успех начального этапа формирования двигательных навыков был связан с созданием у детей эмоционально положительного настроения, которое было обусловлено выполнением показанных воспитателем движений, позитивной оценкой педагога.

Создавая у старших дошкольников представление о структуре движения и технике его выполнения, целесообразно сочетать наглядные и словесные приёмы обучения, используя как можно шире словесные возможности, повышающие не только скорость овладения двигательным навыком, но и качество его выполнения. Сочетание зрительного восприятия со словесной инструкцией способствовало активизации у детей представлений, осознанию программы предстоящих двигательных действий.

На данном этапе осознанно, то есть по словесной инструкции,

могли выполнить движение лишь несколько детей группы. Быстрота усвоения нового определялась визуально и была связана с особенностями нервной системы дошкольников. Координация движений не позволила ни одному ребёнку выполнить упражнение правильно. Наблюдалась несоразмерность движений, их несоответствие пространственно-временным характеристикам, наличие «лишних» движений, а также напряжение мышц, не участвующих в данном двигательном действии. То есть на данном этапе обучения большое влияние на проявление ловкости оказывает тип нервной системы ребёнка, его морфофункциональные особенности.

На втором этапе обучения — **этапе углублённого разучивания** физических упражнений — решались задачи уточнения техники, точности и правильности выполнения деталей разучиваемого движения, постепенного исправления имеющихся ошибок. Учитывая механизм образования условных рефлексов, воспитатель старался восстановить в сознании и мышечном ощущении ребёнка последовательность элементов данного действия, конкретность ощущений.

Согласно исследованиям специалистов, в процессе сознательного повторения упражнения у детей постепенно развивается дифференцировочное торможение, повышается роль второй сигнальной системы. Иррадиация возбуждения в коре головного мозга постепенно сменяется всё большей её концентрацией. Возбуждение устремляется к нервным клеткам, которые соответствуют характеру раздражителя, подкрепляемого воспитателем. В то же время благодаря его указаниям, носящим характер тормозного раздражителя, все мешающие ребёнку движения постепенно затормаживаются, отпадают. Закрепляются только те из них, которые соответствуют показу или подкрепляются словом воспитателя (А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненкова, О.А. Кувшинова и др.).

С учётом физиологического механизма процесса постепенного усвоения разучиваемого движения отбирались соответствующие методические приёмы. В ходе обучения педагог обращал внимание ребёнка на правильность выполнения двигательных действий, используя поощрение: «Молодец, красиво стоишь, правильное исходное положение принял», или

давал указания, предупреждая возможные ошибки: «При повороте корпуса ноги остаются на месте, словно они приклеены!» Посредством указаний — «нога прямая, носок оттянут», «спину держим ровно» — педагог направлял и корректировал действия детей, обращая особое внимание на точность выполнения движения.

Необходимо уточнить, что первоначально дети стремились начать выполнение упражнения сразу после показа воспитателя, не дослушав до конца указания педагога. Объяснение этому факту видится в преобладании в методике проведения упражнений наглядных методов и приёмов обучения в ущерб словесным; в сформировавшейся у детей привычке выполнять движение по образцу.

Двигательные действия на данном этапе обучения детям уже знакомы, поэтому при выборе методов и приёмов учитывалась степень сложности каждого движения. Простые по содержанию и структуре упражнения педагог напоминал, не прибегая к наглядному показу, обозначая двигательные действия словом. Например, воспитатель говорил: «Вспомните упражнение, которое мы выполняли на прошлом

занятии. Исходное положение — основная стойка. Мы вытягивали прямые руки вперёд, поднимали вверх, разводили в стороны, затем опускали». Такое напоминание вызывало в представлении детей образ движения в последовательности его элементов, и они могли его выполнить, следуя словесной инструкции.

Первоначально более половины детей испытывали затруднения при выполнении упражнения без наглядного образца. Некоторые, начав выполнять упражнение вместе с воспитателем, затем останавливались и ждали, когда педагог продолжит показ разучиваемого движения. В дальнейшем проведённая работа подтвердила возможность детей шестого года жизни выполнять упражнение по словесной инструкции. Активизация внимания и мышления дошкольников проявлялась в напряжении мимических мышц, а также отдельных мышц тела, выполнении движений с малой амплитудой, то есть было связано с процессом интериоризации — переходом во внутренний план (П.Я. Гальперин и др.). При этом отмечалось желание детей самостоятельно выполнить предложенное воспитателем физическое упражнение.

При проведении более сложных движений показ сочетался с пояснением. В некоторых случаях к показу упражнения привлекались дети. Воспитатель объяснял при этом последовательность и подчёркивал точность выполнения отдельных его элементов. Например: «Серёжа ни разу не уронил мяч, потому что он правильно выполнил задание. Покажи, Серёжа, как нужно выполнять это упражнение». Ребёнок показывал, а воспитатель сопровождал словом последовательность его выполнения, выделяя, как и на предыдущем этапе, зависимость результата от качества выполнения движения: «Посмотрите, ребята, у Серёжи точное исходное положение — ноги врозь, мяч внизу. Он поворачивается вправо, одновременно ударяет мячом о пол у пятки правой ноги и ловит отскочивший мяч, затем поворачивается влево, ударяет мячом о пол у пятки левой ноги и снова ловит мяч».

При проведении упражнений в парах воспитатель объяснял технику движения, а подготовленная заранее пара детей демонстрировала образец. Например, воспитатель говорил: «Посмотрите, ребята стоят лицом друг к другу, на расстоянии одного шага. Как назы-

вается это исходное положение? Правильно, основная стойка. Левая рука — на поясе, правая рука каждого из них лежит на плече товарища. Егор стоит на левой ноге, а Кирилл — на правой. Они делают четыре прыжка: Егор на левой ноге, а Кирилл — на правой, сначала — к окну, затем — к стене. Важно одновременно начать движение и делать одинаковые по длине прыжки, иначе упражнение не получится».

Этап углублённого разучивания требует разнообразия методов и приёмов, которые активизируют мыслительную деятельность ребёнка, совершенствуют его представления о структуре движения и способствуют осознанию техники. Для закрепления движения детям было предложено вспомнить последовательность выполнения упражнения и рассказать, как оно выполняется. При этом ребёнку предлагался примерный план ответа: «Вспомни, какое исходное положение ног, рук; с чего начинается упражнение, что делать потом, как закончить». Обозначение словом двигательных действий способствовало повышению эффективности обучения, формированию осознания последовательности их выполнения, что исключало механическое



воспроизведение. Важность продуманной последовательности движений обусловлена тем фактом, что возможность нашего мышления гораздо богаче возможностей опорно-двигательного аппарата. Когда есть точный мысленный план движения, то исполняющей части — мышцам и суставам — гораздо легче физически выполнить то, что запрограммировано в головном мозгу — аппарате мышления (П.Ф. Лесгафт, Н.А. Бернштейн, А.В. Кенеман, Э.Я. Степаненкова и др.).

С целью привлечения детей старшего дошкольного возраста к описанию упражнений разучиваемое движение выполнялось после перестроения детей в две колонны. Дошкольники одновременно могли слушать объяснения воспитателя и видеть образец качественного выполнения задания. Педагог при этом подходил к каждому ребёнку и при необходимости словом или мягким исправлением позы оказывал индивидуальную помощь. Постепенно движения детей упорядочивались, уточнялись в силу всё более развивающегося дифференцировочного торможения, наступала специализация рефлекса (В.С. Фарфель и др.). Таким образом, ребята, стоящие

в одной колонне, выполняли движение, а дети, стоящие в другой колонне, смотрели и затем объясняли последовательность упражнения. При этом педагог предлагал им оценить качество выполнения движений.

Первоначально дети шестого года жизни испытывали трудности при выполнении данного задания, они не выделяли последовательности движений, а отвечали: «Мне понравилась Оля, я с ней дружу», либо объяснение сочеталось с показом: «Лена хорошо делала, вот так (показывает)». Если дошкольники затруднялись с ответом, педагог, предлагая вариант ответа, говорил: «Очень красиво выполнила движение Олеся, она наклонялась низко, касаясь пальцами пола, колени не сгибала, затем возвращалась в исходное положение».

Наряду с анализом выполнения упражнений другими детьми мы использовали показ фотографий, картинок, схем с изображением техники выполнения того или иного движения. По мнению В.С. Фарфеля, показ ребёнку «рисунка» его упражнения, условного кода его движений, такого понятного и выразительного, сличение собственного рисунка с рисунком-эталонem вызывает

в мозгу его необычайно быстрый процесс осознания своих двигательных действий и поразительно быстро развивает способность управлять данным движением.

Детям предлагалось определить, правильно ли выполняется физическое упражнение, изображённое на картинке, если неправильно, объяснить, почему. В случае затруднения — попробовать самостоятельно выполнить изображённое на картинке двигательное действие. Такая методика способствовала активизации мыслительной и двигательной деятельности, сравнению и обобщению качественных показателей упражнения. Работа с опосредованной наглядностью проводилась индивидуально с каждым ребёнком в течение дня. В результате оценка детьми действий товарищей была вполне развёрнутой: «Женя красиво выполнял упражнение, наклонялся низко, колени не сгибал»; «Аня была внимательна, она прицеливалась, а когда приседала, мяч не укатывался».

Формирование двигательных навыков основывается на анализе не только внешних ощущений — зрительных, слуховых, но и внутренних — проприорецептивных (Е.П. Ильин и др.). Поэтому особое

внимание мы уделяли формированию телесной рефлексии — осознанию собственных мышечных ощущений (Э.Я. Степаненкова и др.). Для этого обращали внимание детей на различие мышечных ощущений при выполнении одного и того же упражнения с разными предметами. Например, предлагали выполнить наклоны вправо-влево с гимнастической палкой и косичкой, затем сравнить ощущения. Приведём варианты ответов детей: «Косичку надо держать натянутой, плечи устают, с палкой выполнять легче», «С палкой можно наклониться, а спина будет ровная, с косичкой — нет. С палкой можно наклониться низко».

По мере автоматизации навыка значение физического упражнения как средства воспитания ловкости уменьшается. В этой связи, а также с целью обогащения двигательного опыта детей использовались варианты физических упражнений. Детям предлагалось выполнить знакомое упражнение из других исходных положений. Упражнения для мышц рук, например, выполнялись из следующих исходных положений: стоя, ноги врозь, правая (левая) впереди; стоя, ноги скрестно; стоя на правом (левом) колене; сидя на пятках; сидя

по-турецки; сидя в положении барьерного бега, лёжа на спине и т.п. При выполнении упражнений для мышц ног изменялось исходное положение рук: руки за голову, перед грудью, к плечам, за спину, кисть за кисть и т.п.

При проведении общеразвивающих упражнений использовались предметы: гимнастические палки, большие и малые обручи, косички, флажки, мячи разного диаметра. Совместное творчество педагога и детей, выражающееся в составлении вариантов движения, первоначально осуществлялось при ведущей роли педагога. По мере осмысления детьми возможности варьирования упражнений им предлагалось самим придумать варианты движений. Например, подобрать предметы, с которыми можно выполнить приседания, наклоны и т.п. Такие задания вызвали особый интерес и положительные эмоции у дошкольников, активизировали их внимание, следовательно, повышали результативность обучения.

Взаимосвязь слова и наглядности способствовала осознанию и дифференцировке структуры движения. Использование педагогом соответствующей терминологии, выполнение неслож-

ных упражнений по словесной инструкции, привлечение детей к анализу и самоанализу качества выполнения движений способствовало уточнению их представлений о движении, расширению словарного запаса, активизации мышления.

На данном этапе работы было зафиксировано, что выполнить движение по слову могли абсолютно все дети. Упражнение выполнялось технически правильно, что свидетельствовало об эффективности применения данной методики для формирования осознанности выполнения движений. Говоря о быстроте усвоения нового, следует отметить, что формирование двигательных навыков у детей носило индивидуальный характер (И.М. Сеченов и др.). То есть движение быстрее и лучше получалось у детей с сильной нервной системой (тип нервной системы определялся визуально, с педагогической точки зрения). Однако также быстро оно расстраивалось под воздействием сбивающих факторов. У детей со слабой нервной системой навык формировался дольше, однако был более стабилен в изменяющихся условиях. К концу второго этапа обучения степень сформированности двигательных

навыков у всех детей была примерно одинаковой.

Координация движений относительно первого этапа обучения заметно улучшилась, несмотря на то, что у каждого ребёнка координация проявлялась по-своему, что исключало возможность количественного сравнения ловкости по данному показателю.

Применение описанных выше методических приёмов помогло дошкольникам полноценно воспринимать разнообразные способы выполнения движений, создавало точное представление о каждом из них, позволяло осмыслить и технически правильно выполнить упражнение, активизировало мысль ребёнка. Было отмечено, что по мере совершенствования двигательного навыка, его автоматизации исчезла необходимость в уточнении последовательности выполнения физических упражнений, пространственного положения частей тела. Постепенно дети подошли к третьему этапу обучения — закреплению и совершенствованию двигательного навыка.

На третьем этапе задача педагога заключалась в том, чтобы закрепить и совершенствовать приобретённый ранее навык владения

техникой двигательного действия, стимулировать детей к самостоятельному выполнению движения и создать возможность его творческого применения в играх и в повседневной жизни.

На данном этапе дети воспринимали задание сознательно, действовали целенаправленно. Способ выполнения движений уже автоматизировался, поэтому внимание ребёнка было сосредоточено главным образом на их качестве. По одному названию упражнения: «Мельница», «Винт», «Обезьянка» и т.п. — в сознании и представлении ребёнка возникала последовательность его выполнения, и движение выполнялось быстро и чётко. Это подтверждалось положением И.М. Сеченова о том, что «малейший внешний намёк на часть влечёт за собой воспроизведение целой ассоциации». Обращение к памяти ребёнка активизировало его идеомоторные представления, включающие в деятельность мышцы в точном соответствии с мысленным образом движения.

Были использованы варианты выполнения физических упражнений с целью развития находчивости — способности не растеряться при непредвиденном осложнении — или,

говоря словами Н.А. Бернштейна, «приспособительной манёвренности, которая застраховывает выработанный навык от сбиваемости и деавтоматизации». Например, посредством интонации ведения счёта варьировался темп выполнения упражнений. Например: раз — два — три — четыре; раз, два, три — четыре; раз — два, три, четыре и т.п. В некоторых случаях счёт был заменён музыкальным сопровождением.

С целью совершенствования функции равновесия, а также более точной, дифференцированной, оценки мышечных ощущений детям предлагалось выполнить отдельные элементы упражнения с закрытыми глазами, исключив, таким образом, контроль зрительного анализатора. Это позволяло свести к минимуму подражание и выполнить упражнение, опираясь на собственный двигательный опыт. Например, воспитатель просил принять исходное положение, затем закрыть глаза и выполнять следующие команды: «Руки вперёд, открыть глаза, проверить, смотрят ли ладони друг на друга. Закрыть глаза, отвести руки в стороны-назад, ладони кверху, открыть глаза» или: «Закрыть глаза, левую руку поставить на пояс,

правой рукой коснуться колена правой ноги». Затем предлагалось проверить, кто правильно выполнил упражнение. Подобные задания проводились сначала с детьми индивидуально или с подгруппами из двух-трёх человек, постепенно количество детей в подгруппе увеличивалось, задание усложнялось.

С учётом имеющегося у детей опыта и уже освоенной техники выполнения упражнений воспитатель предлагал им выполнить творческие задания: подобрать предметы, внести какое-либо изменение в известное упражнение, создать его вариант, скомбинировать из знакомых элементов новое движение или придумать своё, оригинальное упражнение. Совместное творчество воспитателя и детей проходило при ведущей роли педагога. При выполнении подобных заданий дети испытывали определённые трудности, они либо отказывались выполнять упражнение, либо подражали своим товарищам, либо показывали упражнение, но не могли описать его. В индивидуальной работе педагог, опираясь на положение Н.А. Бернштейна о том, что любое новое упражнение строится на основе старых координационных связей, подсказывал

возможные варианты выполнения упражнений, затем предлагал поучаствовать в игре «Затейники» и воспроизвести любое понравившееся движение. Внимание всей группы обращалось на наиболее удачные варианты, поощрение робких детей способствовало повышению их самооценки.

Постепенно детей подводили к самостоятельному придумыванию вариантов движения. Так, при проведении комплекса общеразвивающих упражнений педагог говорил: «Следующее упражнение — наклоны в стороны. Вы сделаете 8 наклонов вправо и влево, способ выполнения выберите сами». Были предложены варианты выполнения наклонов из исходного положения: стоя ноги врозь — руки на поясе, за головой; в стороны; с гимнастической палкой, обручем, флажками и т.п. Или, например: «Следующее упражнение — прыжки на двух ногах. Вы сделаете 20 прыжков, а способ выполнения выберите сами». Дети предлагали прыгать вперёд-назад; с поворотом на 90°; четыре прыжка — слегка отрывая ноги от пола, а пятый — высоко; ноги врозь — ноги скрестно; одна — вперёд — другая — назад, в сочетании с хлопками и т.п.

В процессе выполнения упражнений с использованием перечисленных выше методов и приёмов у детей складывался и постепенно уточнялся идеомоторный образ движения, устанавливалась взаимосвязь между контролирующей частью (корой головного мозга) и исполняющей (опорно-двигательным аппаратом). Но эта связь ещё не обладала достаточной прочностью и устойчивостью, техника движений изменялась, особенно под влиянием сбивающих факторов.

Наличие у детей представлений о физических упражнениях, осознание структуры движения, пространственного расположения частей тела, знание соответствующей терминологии помогало детям описывать упражнения, подводило их к самостоятельному использованию двигательных навыков в подвижных играх и повседневной жизни. Было отмечено наличие положительной взаимосвязи между осознанностью выполнения физических упражнений и переносом двигательных навыков в игровую деятельность.

Наблюдалась положительная динамика воспитания ловкости: по слову выполняли движение абсолютно все дети, при этом

более половины из них могли объяснить его последовательность. Быстрота усвоения нового была приблизительно на одном уровне у всех дошкольников. Координация движений улучшилась, однако по-прежнему носила индивидуальный характер в зависимости от морфофункциональных особенностей каждого ребёнка. Значительно расширился фонд двигательного опыта детей, что свидетельствовало о возможности перехода к работе над четвёртым компонентом ловкости — быстрой реакции на сигнал.

