

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

На правах рукопису

СОКИРКО ОЛЕКСІЙ СЕРГІЙОВИЧ

УДК 37.03 – 056.263 – 053.4 : 797.2

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГЛУХИХ ДІТЕЙ
5-6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

**Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

Науковий керівник:
Байкіна Ніна Григорівна
доктор педагогічних наук,
професор

Запоріжжя - 2011

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	4
Вступ.....	5
Розділ 1. Теоретичні засади розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників 5-6 років у процесі навчання плавання.....	13
1.1 Сутність та особливості пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху.....	13
1.2 Шляхи та засоби корекційної роботи з розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху.....	32
Висновки до першого розділу.....	48
Розділ 2. Експериментальне дослідження розвитку пізнавальної діяльності та фізичного стану глухих дошкільників 5-6 років.....	51
2.1 Організація експериментального дослідження особливостей розвитку пізнавальної діяльності та фізичного стану дошкільників з порушенням слуху.....	51
2.2 Загальна характеристика складу експериментальної та контрольних груп дошкільників 5-6 років.....	67
2.3 Особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років.....	75
Висновки до другого розділу.....	96
Розділ 3. Експериментальна корекційна методика розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників 5-6 років у процесі навчання плавання та її ефективність.....	100
3.1 Організація експериментального дослідження ефективності корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників у процесі навчання плавання.....	100
3.2 Експериментальна модель і зміст корекційної методики	

розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників	
5-6 років у процесі навчання плавання	106
3.3 Ефективність експериментальної роботи з розвитку	
пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі	
навчання плавання.....	149
Висновки до третього розділу.....	170
Висновки.....	172
Список використаних джерел.....	176
Додаток А.....	206
Додаток Б.....	211

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КГ1 – контрольна група глухих дітей 5- 6 років

КГ2 – контрольна група дітей 5 - 6 без порушення слуху

ЕГ – експериментальна група глухих дітей 5 – 6 років

ДТ – довжина тіла

МТ – маса тіла

ЖЕЛ – життєва ємність легень

ДБ – децибел

В. п. – вихідне положення

ВСТУП

Актуальність дослідження. Однією з важливих ознак демократизації і гуманізації сучасного суспільства є увага до осіб і особливо дітей з особливими потребами, про що наголошено в багатьох міжнародних документах, Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Відповідно до цього розвивається система спеціальної освіти для осіб з особливими потребами, створюється правова, наукова і методична база їх навчання та виховання, розробляються спеціальні методики корекційної роботи, що забезпечують їхню соціалізацію й адаптацію до умов життєдіяльності в сучасному суспільстві.

Серед значної кількості дітей, яких сьогодні відносять до категорії таких, хто має особливі потреби, велику групу складають такі, що втратили слух або мають його значні порушення.

Ученими доведено, що ураження слухового аналізатора негативно позначається на психічному і фізичному розвитку, соціалізації та становленні особистості глухих дітей. Ускладнений розвиток їхнього мовлення, що зумовлюється порушенням або повною втратою слуху, призводить до порушення мислення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність (Р. Боскіс, Л. Виготський, Т. Власова, Л. Головчиц, О. Дячков, В. Засенко, В. Тарасун, Р. Jann, Т. Ballauf та ін.).

Значно змінюється особистісний розвиток дітей з порушенням слуху. У них розвивається замкненість, небажання вступати в контакт з оточуючими (В. Петшак, І. Соловйов). Зменшення обсягу інформації, яку отримують глухі діти внаслідок ураження слуху, позначається також на рівні їхнього фізичного розвитку, оволодінні майже всіма видами рухових дій (І. Багірова, Н. Байкіна, Н. Белова, Т. Григорьєва,

Л. Тигранова, Н. Яшкова). Усе це негативно впливає на успішність їх подальшого навчання у школі.

Проте результати наукових досліджень і досвід спеціальної освіти показують, що діти з порушенням слуху можуть успішно опанувати програму загальноосвітньої школи за умови відповідної своєчасної та цілеспрямованої роботи. Ефективність корекційної роботи посилюється, якщо вона починається з дошкільного віку і максимально враховує наявні можливості та компенсаторні механізми психофізичного розвитку організму.

Так, встановлено можливість і ефективність корекції дефектів моторики, координаційних можливостей і фізичного розвитку глухих дітей засобами фізичного виховання (Р. Бабенкова, С. Зикова, Я. Крет та ін.), доведено позитивний вплив музично-ритмічних занять на розвиток рухової сфери глухих дітей, а також корекції недоліків їхньої рухової активності засобами фізичних вправ (Е. Абілова, Л. Глубокова, Л. Держинська, Ю. Сапожников, Л. Яшунська). Встановлено, що корекція рухової сфери глухих дітей засобами ковзанярської підготовки сприяє успішному оволодінню новими руховими навичками (Л. Цивілева). Підвищенню рухових можливостей глухих дітей сприяють позакласні заняття з використанням швидкісно-силових вправ (І. Бабій), різних варіантів рухливих і спортивних ігор (Г. Івахненко, М. Ігнат'єв), нетрадиційних засобів фізичної культури (І. Випасняк). Скоротити відставання в розвитку мовлення і основних рухових здібностей глухих дітей дозволяють заняття з фізичної культури із застосуванням елементів східних единоборств (А. Мут'єв).

Перспективним у цьому контексті є навчання глухих дітей плавання. Відомо, що воно, як засіб фізичного виховання, позитивно впливає на діяльність серцево-судинної і дихальної систем організму дитини, підвищує ємність легенів, збільшує інтенсивність обмінних

процесів, покращує координацію рухів та орієнтацію в просторі, сприяє вихованню в дитини самостійності, дисциплінованості, сміливості, рішучості і наполегливості (Н. Байкіна, В. Зайцева, С. Мясичев, Я. Смекалов, Д. Силантьєв). Проте проблема використання плавання як засобу розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху не була предметом спеціального дослідження.

З урахуванням важливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку з порушенням слуху для їх успішного навчання в школі і необхідності використання в цьому процесі спеціальних методик корекційної роботи було визначено тему дослідження «Розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри корекційної педагогіки й адаптивного фізичного виховання «Рання діагностика та корекція психомоторного розвитку дітей з відхиленнями психофізичного розвитку» (№ 00106U008389), що входить до наукового плану Запорізького національного університету. Тема дисертації затверджена Вченою радою Запорізького національного університету (протокол № 2 від 22.10.2010 р.) й узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 12 від 21.12.2010 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати й апробувати методику розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати сутність і особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років, визначити зміст

поняття «пізнавальна діяльність дошкільників з порушенням слуху», уточнити поняття «пізнавальна діяльність».

2. Визначити критерії, показники і рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у порівнянні з однолітками без порушення слуху.

3. Розробити експериментальну модель і систему корекційно-розвивальних вправ із розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання.

4. Розробити методику розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – пізнавальна діяльність глухих дітей 5-6 років.

Предмет дослідження – корекційно-педагогічна робота з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання.

Методи дослідження. З метою визначення сутності й особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку, стану розробки проблеми дослідження в теорії і практиці корекційної педагогіки використано метод аналізу науково-методичної літератури та досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційно-навчальних закладів. Для вивчення особливостей розвитку пізнавальної діяльності і фізичного розвитку глухих дітей використано методи непрямого та відкритого спостереження і тестування. Визначення ефективності розробленої експериментальної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання здійснювалося методом педагогічного (констатувальний і формувальний етапи) експерименту. Для узагальнення експериментальних даних, виявлення

закономірностей у їх зміні використано статистичні методи. Достовірність результатів експерименту перевірено за t-критерієм Стьюдента, забезпечено системністю вихідних теоретичних позицій дослідження, застосуванням комплексу методів, адекватних його предмету, цілям і завданням, тривалістю дослідно-експериментальної роботи, кількісним та якісним аналізом емпіричних даних, репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю експериментальних даних, зіставленням отриманих результатів із масовим досвідом роботи з дітьми дошкільного віку в корекційно-реабілітаційних центрах.

База дослідження. Експериментальне дослідження було проведено на базі Кам'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для слабочуючих та пізнооглухлих дітей і Запорізького навчально-реабілітаційного центру «Джерело» Запорізької обласної ради. Усього в експерименті взяли участь 211 дітей 5-6 років, з них 67 – в основному формувальному експерименті.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше розроблено і науково обґрунтовано експериментальну модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання, що складається з трьох етапів (пропедевтичний, адаптувально-навчальний, розвивально-тренувальний). Схарактеризовано сутність пізнавальної діяльності дітей 5-6 років із порушенням слуху (особлива форма прояву почуттєвої, теоретичної і практичної активності дитини дошкільного віку, спрямована на усвідомлення довкілля, зміст і можливості розвитку якої обмежені дефектом сприйняття слухової інформації) та її показники (зорово-диференційоване сприйняття, логічно-образне і наочно-дійове мислення, увага, здатність до аналізу й узагальнення, зорова пам'ять, орієнтація в просторі). Визначено критерії оцінювання (самостійність,

результативність і правильність виконання дії) та рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років (достатній, задовільний, нижче задовільного, низький). Виявлено відмінності розвитку пізнавальної діяльності та фізичного стану глухих дітей 5-6 років від показників розвитку однолітків без порушення слуху. Уточнено зміст поняття «пізнавальна діяльність». Подальшого розвитку набула теорія і методика корекційної роботи з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено методику розвитку пізнавальної діяльності у процесі навчання глухих дітей 5-6 років плавання, що містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор та завдань для індивідуального і групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху і спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників; методику діагностування розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років та методику діагностування сформованості в них плавальних умінь.

Результати дослідження можуть бути використані в корекційній і оздоровчій роботі з глухими дітьми дошкільного віку в реабілітаційних центрах, на заняттях з плавання в спеціалізованих дошкільних навчальних закладах, у змісті теоретичної та практичної підготовки фахівців при викладанні навчальних дисциплін «Теорія і методика адаптивної фізичної культури», «Корекційна педагогіка», «Теорія і методика викладання спортивних дисциплін з нозологіями» у вищих навчальних закладах та в системі підвищення кваліфікації.

Результати дослідження впроваджено в роботу Запорізького навчально-реабілітаційного центра «Джерело» Запорізької обласної ради (акт про впровадження № 2 від 06.02.2011 р.), Кам'янської

спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для слабочуючих та пізднооглухлих дітей (акт про впровадження № 347 від 29.08.2011 р.), дошкільного навчального закладу № 55 (м. Запоріжжя) (акт про впровадження № 4 від 31.08.2011 р.), факультету фізичного виховання Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» (акт про впровадження № 01 09/846 від 01.04.2011 р.), Інституту здоров'я, спорту і туризму Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (акт про впровадження № 12 від 14.04.2011 р.).

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у визначенні й описі основних етапів використання системи вправ у процесі навчання глухих дітей 5-6 років плавання.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на міжнародних: «Актуальні проблеми фізичної культури, спорту та туризму в сучасних соціально-економічних умовах» (Запоріжжя, 2007) «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2011), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (Херсон, 2011); всеукраїнських: «Реабілітація людей з розумовими вадами: можливості та перспективи» (Запоріжжя, 2007), «Актуальні питання фізичного виховання, спорту та здоров'я студентської молоді» (Бердянськ, 2011); науково-практичних конференціях; IX Міжнародному науковому конгресі «Олімпійський спорт і спорт для всіх» (Київ, 2005).

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 10 публікаціях автора, з них 7 – у фахових наукових виданнях України, 3-х тезах доповідей на конференціях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (270 найменувань, з них 30 – іноземною мовою) і

2 додатків на 10 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 215 сторінок, з них основного тексту – 175 сторінок; у тексті міститься 30 таблиць.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 5 – 6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ

1.1. Сутність та особливості пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху

Поняття «пізнання», «пізнавальна діяльність» належать до числа найбільш вживаних у сучасній філософії, психології, педагогіці. Вони використовуються у зв'язку з характеристикою включення людини в систему складних відносин із довкіллям, спрямованих на усвідомлення його властивостей і використання для задоволення власних потреб.

Багатьма дослідженнями сучасних учених доведено, що життєдіяльність людини забезпечується активним дослідженням і поступовим опануванням об'єктивних властивостей і закономірностей довкілля, що відбувається у формі пізнання (К. Абульханова-Славська [1], О. Леонт'єв [120], Е. Юдіна [236] та інші). Їх усвідомлення і побудова відповідного образу світу забезпечують людині повноцінну і адекватну орієнтацію в ньому, постанову і реалізації власних цілей. У цьому процесі пізнавальна діяльність становить особливий бік життя людини як активного, діючого суб'єкта, засобом, за допомогою якого вона виявляє властивості оточуючих її речей, усвідомлює їх і переробляє, пристосовуючи для власних цілей і потреб. Ця діяльність є одночасно джерелом розвитку людини, умовою її становлення й існування як особистості.

Уточнимо сутність поняття «діяльність». Відповідно до положень теорії діяльності (О. Леонт'єв [120], С. Рубінштейн [190], Г. Суходольський [217] та ін.), будь-яка діяльність є особливою

формою активності людини, яку вона виявляє, встановлюючи і відтворюючи власне відношення до певного предмета, явища, речі або процесу. За О.Леонтєвим така активність, яку позначають поняттям «діяльність», завжди свідома, цілеспрямована і предметна. Важливо, що поза цих характеристик усі інші різноманітні форми активності людини відносно довкілля і самої себе не підпадають під визначення феномена діяльності, залишаючись конкретною формою активності (фізичної, психічної, соціальної тощо).

Сучасні вчені під об'єктом пізнання розуміють весь навколишній світ, що оточує людину, все, що знаходиться поза межами її свідомості (І. Смирнов, В.Ф. Титов [201]).

У більш вузькому значенні, об'єкт пізнання – це та частина довкілля, на яку спрямована пізнавальна і предметно-перетворювальна діяльність людини. Відповідно до цього контексту суб'єктом пізнання в широкому сенсі визначається все людство, що здійснює пізнавальну діяльність і пізнає своє навколишнє оточення. У більш вузькому – конкретна людина, що пізнає.

Попри все розмаїття поглядів і визначень щодо найбільш суттєвих ознак і властивостей об'єкта і суб'єкта, визнано, що тільки реальна людина є суб'єктом пізнавальної діяльності, розум якої невіддільний від її потреб і мотивів, волі, емоцій і почуттів, усієї історії індивідуального розвитку.

За визначенням Л. Венгера [40], пізнання – це процес відображення реальності у свідомості людини, активна і цілеспрямована розумова і емоційна діяльність, результатом якої є знання, прилучення людини до культури.

Освоєння реального світу, що здійснюється в процесі пізнавальної діяльності, вимагає від людини розумової і емоційної активності, напруги, здатності до саморозвитку і самовираження.

Отже, пізнавальна діяльність і сфера психічних процесів, що її забезпечують, – це складне психічне утворення, що забезпечує людині нормальне і повноцінне існування і розвиток особистості в певній культурі.

До сфери пізнавальної (когнітивної) діяльності вчені відносять:

- увагу, уяву, пам'ять і мислення, що представлене трьома видами пізнання (наочно – дійове, наочно – образне, словесно – логічне) і розумовими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, класифікація та ін.);

- інформацію, що включає в себе досвід і досягнення, накопичені людством на шляху пізнання світу;

- джерела інформації, у яких людство фіксує, відображає і зберігає досвід і досягнення свого історичного розвитку;

- ставлення, як певний чуттєво-емоційний досвід людини, що складається з відповідних емоційних реакцій на конкретні об'єкти, предмети, явища, події тощо (О. Венгер [42], І. Дубровіна [76]).

За філософською традицією, пізнання або пізнавальна діяльність людини розглядається на двох рівнях: чуттєвому і раціональному. За результатами чуттєвого пізнання в мозку людини складається образ, картина навколишнього світу – світ у його безпосередній даності і різноманітті. Почуттєве пізнання суб'єкта представлене, у першу чергу, у процесах сприймання і у формі відчуттів. Забезпечується цей рівень пізнання інформацією, яку надають людині органи її чуття – слух, зір, смак та інші. У процесі історичного розвитку людства і в процесі розвитку кожної конкретної людини цей рівень є первинним і найбільш важливим для подальшого ускладнення й удосконалення в процесі соціалізації й навчання.

Другий рівень пізнання – ідеальний або раціональний, відтворює предмети і процеси об'єктивної дійсності у формі логічно

упорядкованих словесних або символічних конструкцій. Для реалізації пізнавальної діяльності на цьому рівні та розуміння його результатів потрібне осмислення досвіду чуттєвого пізнання у формі певних категорій, що фіксують результати процесу відображення і забезпечуються відповідними формами мислення людини та мовними засобами. Тобто досвід чуттєвого пізнання, його повнота і багатство зумовлюють результати раціонального пізнання. Тобто успішність складних форм пізнавальної діяльності залежить від розвиненості її більш низьких, пов'язаних із функціонуванням системи відчуттів.

Проблема особливостей пізнавального розвитку дитини дошкільного віку, створення умов, які ефективно впливають на формування у них пізнавальної активності, протягом багатьох років займає одне із важливих місць у психологічних і педагогічних дослідженнях. Вивченню різних аспектів пізнавального розвитку дошкільників присвячені праці Д.Божович [25], Л.Виготського [57], О.Запорожець [84], М.Подд'якова [178], М.Лісіної [127] та інших науковців.

Доведено, що в розвитку дитини, процесі її соціалізації, пізнавальна діяльність відіграє найважливішу роль: завдяки цій активності вона встановлює зв'язки з довкіллям, аналізує й усвідомлює його властивості і поступово навчається використовувати їх для власних потреб. У цьому процесі всі компоненти пізнавальної сфери пов'язані між собою, доповнюють і визначають один одного (В. Мухіна [152]).

Рівень розвитку сенсорної системи і пізнавальних процесів визначає можливості дитини в пізнавальній діяльності, способи отримання інформації, які вона використовує в певному віці, шляхи переробки інформації, ступінь «занурення» в інформацію, її усвідомлення і засвоєння. Встановлено, що від рівня розвитку цих

процесів залежить розвиток самої дитини як суб'єкта, що здатний аналізувати і усвідомлювати навколишнє середовище через встановлення з ним певних відносин, і особистості, яка реалізує свої людські властивості через стосунки з іншими особистостями через обмін продуктами і предметами діяльності.

Поняття «пізнавальна діяльність» характеризує активність дитини, спрямовану на пізнання навколишнього світу і оволодіння його властивостями, результатом якої стають певні усвідомлення, уявлення і знання. Пізнавальна діяльність дитини є засобом, що дозволяє їй адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Як будь-яка діяльність, пізнавальна має певну структуру. Її елементами є спонукально-мотиваційна складова (потреба, мотиви, цілі), предмет і мета діяльності (предмет, на перетворення якого спрямована активність і бажаний результат), та способи її здійснення (розумові дії та операції).

Ученими доведено, що пізнавальна діяльність розпочинається з моменту народження дитини і забезпечує її увесь подальший інтелектуальний розвиток і соціалізацію.

В інтелектуальному розвитку дитини Ж. Піаже [175] визначає декілька стадій:

- 1) сенсомоторного інтелекту;
- 2) презентативного інтелекту і конкретних операцій;
- 3) репрезентативного інтелекту і формальних операцій.

При цьому інтелект (від лат. *intellectus* - розуміння, пізнання) в широкому сенсі розуміється як сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів і сприймання до мислення та уяви; у більш вузькому сенсі – як мислення.

На підставі узагальнення поглядів учених щодо сутності пізнавальної діяльності дітей, поняття «пізнавальна діяльність глухих

дошкільників» ми визначаємо в такий спосіб: це особлива форма прояву почуттєвої, теоретичної і практичної активності дитини дошкільного віку, що спрямована на усвідомлення довкілля, зміст і можливості розвитку якої обмежені дефектом сприйняття слухової інформації.

У сучасній психології розвиток дитини розуміється як якісно своєрідний процес, що характеризується і супроводжується виникненням у її психологічній структурі певних новоутворень (Л. Виготський [50]). Важливим моментом, що визначає феномен розвитку за концепцією Л. Виготського, є не розвиток й удосконалення виключно однієї, будь-якої функції, а якісна зміна характеру зв'язків між окремими психічними процесами.

За Л. Виготським [52], розвиток дитини дошкільного віку забезпечується здібностями до сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви, мовлення. Наявність цих здібностей, їх поступове ускладнення та удосконалення дозволяє дитині вирішувати життєві завдання трьома способами: наочно-дійовим, наочно-образним і шляхом логічних міркувань, що спирається на поняття.

Важливо, що в ранньому дитинстві пізнання здійснюється в процесі предметних дій з конкретними предметами. Але поступово, з віком, мислення дошкільника починає випереджати його практичну дію: чим молодша дитина, тим більше в пізнанні вона користується практичними спробами; чим вона старша, тим більше вдається до пізнання через мислення наочно-образним і логічним способами (М. Подд'яков [178]).

Численними дослідженнями доведено, що основу розвитку пізнавальної діяльності дошкільника складає формування розумових дій (С. Лебедева [114]). Початком цього процесу є її реальна дія з матеріальними предметами. Від такої дії дитина переходить до

внутрішніх згорнутих дій із реально представленими матеріальними предметами і, нарешті, до дій, здійснюваних цілком у внутрішньому плані, тобто в плані мислення, де реальні предмети замінюються образними уявленнями або словесними поняттями.

Наочно-образні і словесно-логічні форми мислення утворюються поступово шляхом інтеріоризації зовнішніх пізнавальних дій дитини з предметами у внутрішні розумові (Л. Виготський [51], П. Гальперін [60], Н. Ганошенко [62], С. Рубінштейн [190]). При цьому ефективність пізнавального процесу, його точність і повнота залежать від багатства і повноти інформації, що здобула дитина за допомогою органів чуття, свого сенсорного досвіду.

Важливо, що початкові форми уяви дитини досить бідні і виникають тільки у ході виконання нею пізнавальної діяльності. Лише поступово, протягом дошкільного дитинства, уява набуває відносної самостійності. Народжуючись у грі дитини, її предметних діях, активна уява переноситься в такі види її діяльності, як-от: малювання, конструювання, інсценування тощо. Основна лінія розвитку уяви – поступове підпорядкування дій свідомим намірам дитини, перетворення їх на засіб втілення певних задумів.

Дошкільне дитинство – вік домінування мимовільної уваги й пам'яті. Дитина уважна до того, що представляє для неї безпосередній інтерес, збуджує емоції. Вона запам'ятовує те, що привертає її увагу і «запам'ятовується» само. При цьому значно легше запам'ятовуються наочні образи, ніж словесні міркування. Навіть при запам'ятовуванні тексту для дитини дошкільного віку більше значення мають ритм і рима, ніж його зміст. Однак це не означає, що дошкільник зовсім не здатний до цілеспрямованого запам'ятовування.

Наприкінці дошкільного віку в 5-6 років у дитини значно зростає концентрація, обсяг і стійкість уваги, формується можливість все

більш тривалого довільного управління увагою, з'являються елементи післядовільної уваги і починає розвиватися словесна смислова пам'ять, яка до семи років майже зрівнюється з образною. Це пов'язано із загальним ускладненням пізнавальної діяльності дитини, особливо в умовах систематичного навчання. Характерною особливістю сприймання в старших дошкільників є суттєве збільшення долі свідомості в їх діях і відносинах з оточуючими.

Для розвитку пізнавальної діяльності в дошкільному віці особливе значення має засвоєння дітьми систем сенсорних еталонів (форма, колір, величина, об'єм тощо) (Л. Венгер [39], О. Запорожець [83] та інші).

Сенсорні еталони використовуються дітьми при виконанні дій сприймання і слугують для них своєрідними мірками – еталонами, що дають можливість визначити особливості обстежуваних предметів за їх зовнішніми характеристиками. Оволодіння загальноприйнятими системами еталонів "олюднює" сприймання дитини, забезпечує здатність сприймати світ крізь призму суспільного досвіду.

Важливий момент у розвитку дитини полягає в тому, що удосконалення всіх видів її пізнавальних дій і пізнавальної діяльності в цілому спирається на розвиток мовлення.

Саме слово фіксує засвоювані дітьми сенсорні еталони, включається в процеси мислення, відтворюючи уявлення в поняттях, забезпечує можливість їх використання в логічних міркуваннях. Мовлення дитини спрямовує роботу уяви, формулює завдання для уваги і пам'яті, вносячи в них елемент довільності, надає сенсу запам'ятовуванню.

Через мовлення дитині передається концентрований досвід, здобутий людством, зокрема, досвід самої психічної діяльності (Л. Виготський [51], С. Рубінштейн [190] та ін.). Отже, мовлення є

важливим складником пізнавальної діяльності дитини, засобом, за допомогою якого її розумові дії набувають свого матеріального відтворення.

Основним показником розвитку пізнавальних процесів дітей 5-6-річного віку є їхня готовність до навчання в школі. За визначенням вчених готовність до школи представляє собою системну якість психіки дитини перед вступом її до школи, що визначається потребою успішного початку навчальної діяльності (Я. Коломинський, Е. Панько [99]).

Вимоги сучасної початкової школи різноманітні: вони стосуються ступеня сформованості в дитини передумов навчальної діяльності пізнавального інтересу, здатності прийняти навчальне завдання, спілкуватися з однолітками і вчителем у ході навчання і поза нього; здійснювати розумові, мнемічні, перцептивні операції та багато іншого. Готовність дитини до шкільного навчання – це багатокomпонентне новоутворення, що впливатиме на всі сторони її інтелектуального, емоційного і соціального розвитку.

Емоційна зрілість в основному виявляється через зменшення імпульсивних реакцій дитини, можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе, але необхідне завдання.

До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підкорювати свою поведінку законам дитячої групи. Сюди відноситься також її здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Інтелектуальна зрілість пов'язана з диференційованим сприйманням (перцептивна зрілість), що включає виділення певного об'єкта з фону; концентрацією уваги; аналітичним мисленням, що виражається в здатності осягнення зв'язків між явищами; можливістю логічного запам'ятовування; умінням відтворювати зразок.

Інтелектуальна зрілість значною мірою відображає функціональне дозрівання структур психіки дитини відповідно до вимог діяльності в нових соціальних умовах (Н. Гуткіна [70]).

Готовність до навчання в школі передбачає розвиток тонких рухів руки і сенсомоторну координацію, а також певний рівень розвитку мовлення, що виявляється в умінні зв'язно, послідовно, зрозуміло для оточуючих описати предмет, картинку, подію, передати хід своєї думки, пояснити те чи інше явище, правило.

Серед різноманітних мотивів дошкільників, що спонукає їх до активного ставлення до довкілля, особливе місце посідає пізнавальний мотив, який є одним із найбільш специфічних для старшого дошкільного віку (Ж. Піаже [175], М. Лісіна [128]).

У 5-6 років розумова активність дошкільника набуває більш самостійного характеру. Він прагне без сторонньої допомоги вирішувати нові завдання, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти приховані властивості і відносини предметів. Проте виявлено, що пізнавальна мотивація і пізнавальна активність не є прямим наслідком віку і не всім дошкільникам ця якість притаманна однаково.

Пізнавальна діяльність дошкільника переважно пов'язана з наочно-дійовим і образним способом пізнання. Кожен із цих способів передбачає відповідну мотивацію, яка має специфічний зміст і вираз. У першому випадку, пізнавальна мотивація проявляється в дитячому експериментуванні і прагненні до самостійного досягнення результату (створення продукту або знаходження рішення) і виражається в задоволенні від процесу вирішення цього завдання.

У другому випадку, при образному способі пізнання, відповідна мотивація проявляється при сприйманні інформації, встановленні простих причинно-наслідкових зв'язків між подіями і явищами, у

різних видах дитячої художньої діяльності, і виражається в інтересі до набуття нових знань (допитливість), нових вражень. Зазначимо, що обидва види пізнавальної діяльності характерні для старших дошкільників віком 5-6 років.

Спілкування з дорослими і однолітками наповнює пізнавальну діяльність дошкільника особистісним сенсом, стимулює інтерес до пізнання і спонукає до пізнавальної діяльності. Встановлено, що пізнавальна мотивація має свою зону найближчого розвитку та формується під впливом іншої людини – як дорослого, так і однолітка. (Є. Виноградова [46]).

Поступовий розвиток пізнавальної діяльності від довільної і некерованої до навчальної вимагає наявності в дитини певного рівня розвитку довільної поведінки, що проявляється в умінні слідувати вказівкам дорослого, самостійно працювати за зразком, контролювати і оцінювати свої дії і вчинки (Л. Божович [25], Л. Венгер [40], Н. Гуткіна [70], О. Запорожець [83], У. Ульєнкова [222], Д. Ельконін [235] та ін.). У якості найважливіших параметрів регулювання пізнавальної діяльності в процесі навчання зазначається вміння дитини орієнтуватися на систему правил, вміння слухати і виконувати інструкції, працювати за зразком.

У дослідженнях О. Смирнової [202] показано, що великий вплив на ефективність навчання дошкільника має довіра дитини до дорослого, адекватна реакція дитини на його заохочення та зауваження. Доведено, що на різних етапах онтогенезу специфіка механізмів впливу спілкування на пізнавальну активність дитини неоднакова: якщо в ранньому віці задоволення потреби дитини в спілкуванні з дорослим сприяє збагаченню її позитивними емоціями, то в дошкільному віці воно впливає на орієнтовно-дослідницьку діяльність дитини, становлення її як особистості та суб'єкта самопізнання [202]. Усі наведені характеристики є типовими для

5-6 річної дитини, яка розвивається нормально, без будь-яких порушень психофізичної сфери.

Поразка слуху порушує хід психічного й фізичного розвитку дитини. Е. Леонгард [117] підкреслювала, що в цьому випадку не просто порушується природний хід становлення психіки дитини, а й закріплюється його аномальний розвиток.

Провідні фахівці з проблеми розвитку глухих дітей (І. Соловйов [203], Ж. Шиф [233], Т. Розанова [188], В. Лубовський [130]) підкреслюють, що виключення такого важливого аналізатора, як слух, не проходить без наслідків для розвитку особистості дитини. Втрата слуху залишає дитину без важливого джерела інформації про стан і властивості предметів, які її оточують. Відтак суттєво звужуються можливості її інтелектуального і розумового розвитку.

Серед дітей із втратою слуху розрізняють глухих дітей з повною втратою слуху і дітей слабочуючих, тобто з частковою недостатністю слуху. У свою чергу глухі діти розподіляються на нечуючих без мовлення, які народились глухими або втратили слух у віці до 2-3 років, і нечуючих з залишками мовлення, які втратили слух у віці, коли мовлення вже було сформовано. Отже, втрата або порушення слуху безпосередньо і в першу чергу впливає на мовленнєвий розвиток дитини і лише опосередковано впливає на розвиток її пам'яті та мислення.

Важливо, що особистісні риси і особливості поведінки глухих дітей не є біологічно обумовленими і при створенні відповідних умов піддаються корекції найбільш успішно.

Будь-яка здорова дитина значну частину своїх уявлень про довкілля отримує через слухові відчуття і сприймання. Втрата можливості чути суттєво обмежує її сенсорний досвід, ускладнює

пізнання і накладає особливий відбиток на розвиток зору, рухових і тактильно - вібраційних почуттів.

Т. Розанова [188] зазначає, що на відміну від дітей, які чують нормально, глухі в процесі зорового сприймання помічають значно більше деталей. Проте в глухих дітей більш низька швидкість сприймання, ніж в однолітків, що не мають порушення слуху.

Сурдопедагоги (Ж. Шиф [233], Т. В. Розанова [188]) звертають увагу на особливості рухових відчуттів глухих дітей, певне порушення координації їхніх рухів і пояснюють це поразкою вестибулярного апарату і нервових кінцівок рухового аналізатора.

За даними І. Соловйова [203], причини цього недоліку - у відсутності в дитини слухового контролю під час виконання рухів. Проведені автором дослідження показують, що в глухих дітей на початкових етапах навчання погано розвинений дотик і вони не вміють користуватися цим збереженим аналізатором. Така ж картина виявлена при вивченні тактильно-вібраційних відчуттів, які за своїм характером стоять близько до рухових відчуттів і орієнтації в просторі.

У дослідженнях Г. Бертинь [20] встановлено, що в глухих дітей процеси запам'ятовування також мають низку особливостей. Зокрема, словесна пам'ять у глухих має тенденцію до збільшення обсягу того, що запам'ятовується. Експериментальними дослідженнями підтверджується переважання в глухих дітей наочно-образного мислення (А. Дьячков [77], Л. Тигранова [221], Л. Переслені [172], Є. Мікшіна [147], Н. Яшкова [239] та ін.).

В. Петшак [173] встановив, що в глухих дітей спостерігаються особливості в розвитку емоцій і почуттів. Менша доступність для їхнього сприймання виразності усного мовлення, відставання в оволодінні мовленням, викликає труднощі в усвідомленні власних і чужих емоцій за допомогою їх словесного узагальнення.

Більш пізньє, нїж дїтей без порушення слуху, прилучення до художньої лїтератури, музики також негативно позначається на розвитку в глухих дїтей емоційної сфери. Проте вони придїляють бїльшу увагу невербальним засобам вїдтворення емоцій через мїміку і пантомїму, активно використовують ці виразні засоби в жестовїй мовї для повїдомлення один одному певного змїсту.

Встановлено, що глухї дїти, якї виховуються вдома і мають глухих батькїв, виявляють значно бїльше позитивних емоційних проявїв, нїж глухї дїти батькїв, що не мають порушення слуху, незалежно вїд того, перебувають вони вдома чи в спеціальньому дошкільньому закладї інтернатного типу. За кїлькїстю позитивних емоцій глухї дїти глухих батькїв наближаються до однолїткїв, якї не мають порушення слуху. Однак дїагностика рївня їнтелектуального розвитку глухих дїтей і пїдлїткїв засвїдчує про можливе поєднання даного дефекту з резидуально-органїчними синдромами і олігофренїєю (Л. Вїготський [50]).

Слїд зазначити, що питання вивчення особистостї глухого як соціальної проблеми вперше було поставлено Л. Вїготським [52]. Вїн обґрунтував положення про те, що їнтеграція особистостї з втратою слуху в суспїльство людей, якї нормально чують, може здїйснюватися тїльки шляхом її поступового залучення до рїзноманїтної соціальньо-значущої дїяльностї. Порушення слухової функції накладає вїдбиток на розвиток особистостї, ставить її в специфїчні умови їснування в соціальнїй сферї, звужує коло спїлкування, обмежує дїапазон соціальних зв'язкїв.

Зважаючи на це, у процесї розвитку глухих дїтей виявляються великї їндивїдуальнї вїдмїнностї в рївнї й характерї розвитку їнтелектуальних здїбностей. Особливо це виявляється при формуваннї спеціальних здїбностей до рїзних вїдїв конкретної дїяльностї, що

пов'язані з тактильно-вібраційними відчуттями і орієнтацією в просторі (Л. Тигранова [221]).

Глухі діти, особливо до засвоєння словесної мови і навіть в процесі оволодіння нею, тривалий час залишаються на стадії наочно-образного мислення. Т. Розанова [188], яка досліджувала особливості наочно-образного мислення глухих дітей за допомогою матриць Дж. Равена різної складності, виявила, що найбільші відмінності між глухими дітьми і дітьми без порушення слуху в розвитку наочно-образного мислення виявляються на початок шкільного навчання (I клас).

Дослідження Ж. Шиф [233] показали, що при формуванні наочного узагальнення в глухих дітей і дітей без порушення слуху спочатку спостерігається схожість: у віці близько трьох років для них характерні широкі за обсягом узагальнення; у п'ять років вони поступово звужуються і стають більш диференційованими. Однак на даних етапах глухі діти незначно відстають від тих, які чують. Відмінності виникають далі, коли в дітей без порушення слуху відбувається формування категоріальних узагальнень: саме на цьому етапі глухі діти починають значно відставати від своїх однолітків, які не мають порушення слуху.

Для них більш складним виявляється узагальнення дій, оскільки обов'язковими компонентами дій є рухи і зміни в предметах (або їх переміщенні). У зв'язку з цим результат змін сприймається менш чітко, що створює труднощі аналізу та порівняння дій, виділення в них суттєвих ознак і на цій основі - узагальнення.

Глухі діти з великими труднощами засвоюють назви дій; дають недостатньо повну характеристику дій, а іноді обмежуються тільки описом предмета, з яким здійснюється дія.

Відставання в розвитку мовлення негативно позначається в глухих дошкільників на усвідомленні власних і чужих емоційних станів і обумовлює спрощеність міжособистісних відносин. Однак основні напрями розвитку емоційної сфери в дитини з порушеним слухом ті ж самі, що й у дітей без порушення слуху.

Усі вони народжуються з готовим механізмом оцінки значимості зовнішніх впливів, явищ і ситуацій. Уже на першому році життя в них починають формуватися власні емоції, які мають ситуативний характер, тобто виражають оцінне ставлення до складних реальних чи можливих ситуацій. Розвиток емоцій відбувається за такими напрями, як - от: диференціація якості емоцій, ускладнення об'єктів, що викликають емоційний відгук, розвиток здатності регулювати емоції та їх зовнішні прояви.

Розуміння емоційних станів людини передбачає узагальнення багатьох спостережуваних раніше аналогічних станів та їх символізацію через словесне позначення. За ступенем розвитку симпатії до іншої людини в дитини виникає синтонія як здатність відгукатися на емоційний стан іншої людини, перш за все – близької. Синтонія є основою співпереживання як здатності «привласнювати» основні властивості емоційного стану іншої людини і співпереживати в його життєвій ситуації.

У звичайних умовах дітям із порушеннями слуху мало доступне сприймання мовленнєвої емоційно забарвленої інтонації. Відставання і своєрідність у розвитку мовлення позначаються на оволодінні словами і словосполученнями, що позначають ті чи інші емоційні стани. Разом із тим, при благополучному соціально-емоційному спілкуванні з найближчими родичами, у глухих дітей дуже рано формується підвищена увага до виразності обличчя людей, з якими вони спілкуються, до їх рухів і жестів, до пантоміміки. Поступово вони

опановують природною міміко-жестовою структурою для спілкування з іншими людьми та жестовою промовою, прийнятими в спілкуванні між глухими.

У дослідженнях В. Петшак [173] виявлено залежність між характером спілкування глухих дітей з дорослими і емоційними проявами інших дітей. Встановлено, що відносна бідність емоційних проявів у глухих дошкільників лише побічно обумовлена їх дефектом і безпосередньо залежить від характеру емоційного і мовленнєвого спілкування з дорослими. Збіднення емоційних проявів у глухих дошкільників значною мірою обумовлене недоліками виховання, невмінням дорослих, що не мають порушення слуху, викликати маленьких дітей на емоційне спілкування.

У дошкільному віці починає формуватися такий вид емоційних станів, як почуття, за допомогою яких виділяються явища, що мають стабільну мотиваційну значимість.

Почуття – це переживання людиною свого власного ставлення до предметів і явищ, що відрізняється відносною стійкістю. Сформовані почуття починають визначати динаміку і зміст ситуативних емоцій. У процесі розвитку людини почуття організовуються в ієрархічну систему у відповідності до основних мотиваційних тенденцій кожної конкретної людини: одні почуття займають провідне місце, інші – підпорядковане. Формування почуттів проходить довгий і складний шлях, його можна представити як своєрідну кристалізацію подібних за своїм забарвленням або спрямованістю емоційних явищ.

Розвиток почуттів відбувається в умовах провідної діяльності дошкільного дитинства – сюжетно-рольовій грі. Д. Ельконін [235] відзначає велике значення орієнтації дитини на норми відносин між людьми, що формуються в сюжетно-рольовій грі. Норми, що лежать в основі людських відносин, стають джерелом розвитку моралі,

соціальних і моральних почуттів дитини. Емоції і почуття беруть участь у підпорядкуванні безпосередніх бажань ігровим обмеженням. При цьому дитина може обмежити себе навіть у самому улюбленому виді активності - руховому, якщо за правилами гри потрібно завмерти.

Поступово дитина опановує умінням стримувати бурхливі прояви почуттів. Крім того, вона навчається надавати виявленню своїх почуттів культурно прийнятні форми, тобто засвоює «мову» почуттів - прийняті в суспільстві способи вираження найтонших відтінків переживань за допомогою посмішок, міміки, жестів, рухів, інтонацій тощо. Опанувавши мовою почуттів, дитина користується ними вже усвідомлено, інформуючи оточення про свої переживання, впливаючи на них.

Отже, при порушенні слуху якісні особливості охоплюють майже всі сторони психічної діяльності дитини (Р. Боксіс [28], Л. Тигранова [221]; А. Катаєва [95]; Т. Обухова [163]; Т. Розанова [188]; Т. Григор'єва [69]; І. Соловйов [203]). Змінюється система взаємодії аналізаторів, виникають мовленнєві проблеми, порушується співвідношення наочного та понятійного в розумовій діяльності. У свою чергу, у дослідженнях показано, що багатьом дітям із розладами мовлення притаманне недорозвинення інтелектуальних операцій, зниження здатності до абстрагування, узагальнення. Легкі розлади мовлення, залишаючи збереженим інтелект, певним чином змінюють хід індивідуального розвитку інтелектуальних операцій старших дошкільників.

М. Олександрович [4] встановлено, що динаміка інтелектуальних операцій у старших дошкільників з особливостями психофізичного розвитку має різний характер. У виборці слабчуючих старших дошкільників виявлені вікові зміни в розвитку таких інтелектуальних

операцій, як узагальнення, зменшення, збільшення, порівняння, класифікація, аналіз і синтез.

Виявлені особливості розвитку інтелекту та інтелектуальних операцій старших дошкільників у нормі і з особливостями психофізичного розвитку дозволяють визначити основні напрямки корекційно-розвивальної роботи. Метою такої роботи має бути стимуляція пізнавальної активності та розвиток інтелектуальних операцій старших дошкільників через включення завдань на розвиток пізнавальних мотивів, стимуляцію пізнавальної активності, оптимізацію міжособистісних відносин, розвиток сенсорних здібностей, корекцію і розвиток наочно-образного мислення, розвиток логічних форм мислення.

Встановлені нерівномірності інтелектуального розвитку в дітей з особливостями психофізичного розвитку можуть пояснюватися асинхронією індивідуального розвитку (В. Лебединський [115]; В. Лубовський [129], І.Ю. Левченко [116]). Отже, рівень розвитку інтелекту та інтелектуальних операцій старших дошкільників із порушенням слуху має свою специфіку і варіює більше, ніж у старших дошкільників, які не мають таких порушень. Важливо, що гармонійність розвитку особистості дитини забезпечується єдністю морального, розумового, естетичного і фізичного виховання. О. Леонтьєв [120] з цього приводу зауважує, що розумовий розвиток дитини не можна розглядати у відриві від її психічного розвитку в цілому, від багатства інтересів дитини, її почуттів та всіх інших рис, що утворюють її духовний образ.

Отже, особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5 – 6 років виявляються в специфічних проявах психічних процесів, що забезпечують цю діяльність. Проте за умови цілеспрямованої

корекційної роботи вони можуть долати своє відставання від однолітків, які не мають такого дефекту.

1.2. Шляхи та засоби корекційної роботи з розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху

Проблема вивчення пізнавальної діяльності, шляхів її становлення в дітей без поразки слуху та з особливостями психофізичного розвитку займає значне місце в дослідженнях вітчизняних (С. Рубінштейн [190], Л. Обухова [163], М. Подд'яков [178], Л. Тигранова [221], Л. Виготський [51], Л. Венгер [42], Н. Яшкова [238], М. Холодна [229], Т. Розанова [188], Б. Теплов [220], В. Шадриков [231], В. Дружинін [75], Т. Григор'єва [69]) і зарубіжних (Г. Айзенк [3], Ж. Піаже [175], А. Біне [22], Ф. Гальтон [61], С. Spearman [264], L. Terman [267], J.P. Guilford [249], Н. Gardner [248], R. Sternberg [265]) авторів.

Значна частина цих досліджень присвячена вивченню інтелекту та інтелектуальних операцій дітей дошкільного віку. Аналіз цих робіт дозволяє зробити висновок, що для цієї категорії дітей очевидна нестача дослідницьких засобів, яких побудовані з опорою на невербальний компонент.

У системі навчання і виховання глухих дошкільників основні напрямки корекційної роботи не є самостійними або ізольованими шляхами корекції вад розвитку глухих дітей: вони об'єднані у взаємопов'язану і взаємообумовлену систему психолого-педагогічних впливів. Відповідно до загальних закономірностей психічного розвитку особистість глухої або слабочуючої дитини формується під впливом спілкувань з однолітками і дорослими в процесі накопичення та усвідомлення соціального досвіду. Подолання сенсорної і

соціальної депривації складає основний принцип корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення слуху.

Одним із головних напрямків корекційної роботи з дітьми, які мають порушення слуху, є фізичне виховання глухих дошкільників. На думку Л. Головчиц, правильно організоване фізичне виховання створює основу для зміцнення здоров'я дітей, розвиває їхню активність, підвищує працездатність, стає базою для успішного проведення виховної та корекційно-педагогічної роботи (Л. Головчиц [66]).

За даними С. Корольова [102], формування основних рухів і рухових якостей є одним із головних завдань фізичного виховання дітей з порушеннями слуху, оскільки оволодіння основними рухами створює основу для нормалізації життєдіяльності дитини. Навчання дітей правильної ходьби, бігу, лазіння, стрибків, метання має ефективний вплив на розвиток усього їхнього організму. Сформованість основних рухів забезпечує можливість розширення рухового досвіду, створює необхідну базу для оволодіння більш складними рухами. При цьому для формування основних рухів рекомендується використовувати вправи під водою, що спрощують умови виконання.

На думку багатьох дослідників, у поєднанні з формуванням основних рухів розвиваються рухові якості дошкільників: швидкісні, швидкісно-силові, удосконалюється просторово-часове орієнтування, рівновага, виховуються спритність, витривалість тощо (Н. Бичкова, Н. Карпова, Т. Синельнікова[30]).

Вирішення корекційних завдань пов'язане з розвитком і тренуванням функції рівноваги, формуванням правильної постави, корекцією і профілактикою плоскостопості, розвитком дихання, координації рухів.

Одним з важливих корекційних завдань, яке вирішується шляхом фізичного виховання глухих і слабочуючих дошкільників, є розвиток їхнього орієнтування в просторі. Для цього використовуються вправи, пов'язані зі зміною місцезнаходження дітей та розміщення інвентарю в залі, зміною напрямків та умов руху. Цим вимогам повною мірою відповідає ритмічна гімнастика.

За даними досліджень Л. Глибокової, О. Яхніної встановлено, що ритмічна гімнастика як складова частина фізичного виховання глухих дітей шкільного віку, має значення не тільки для естетичного розвитку, але й для всебічного позитивного впливу на організм, корекції рухових порушень, а також для зменшення недоліків загального фізичного розвитку глухих дітей шкільного віку (Л. Глибокова, О. Яхніна [63]).

На думку І. Ляхової [137], дітей необхідно вправляти в швидкому виконанні ряду рухів, розвивати їхню рухову реакцію в іграх, змінювати умови застосування сформованих навичок і вмінь. Використання звукового супроводу на заняттях з фізичного виховання допомагає розвитку у глухих почуття ритму, вібраційної чутливості, розрізненню повільних і швидких звучань, що сприяє розвитку слухового сприймання (В. Кручинін [111]).

Фізичне виховання глухих дітей нерозривно пов'язане з розвитком мовлення і мовленнєвого спілкування. Виконання рухів супроводжується вихователем з використанням мовних інструкцій. Залежно від віку дітей і етапу навчання, вони пропонуються усно і письмово (на табличках), усно і тактильно (у дитячому садку для глухих) (Г. Яшунська [240]).

Важливим напрямом корекційної роботи є розвиток мовлення і навчання глухих дітей вимові.

У дослідженні М. Шермет [232] наголошується, що при навчанні глухих дітей доцільно широко використовувати методичні прийоми,

засновані на наслідуванні мовленню педагога (спільне говоріння), а також самостійному називанні предметів, картинок, проголошенні окремих римованих рядків, лічилок, віршів, стійких сполучень слів (наприклад, назва пір року, числового ряду, днів тижня), відповідей на питання, самостійному висловлюванні, а в міру оволодіння грамотою, - застосувати прийоми, пов'язані з читанням.

Дослідженням О. Новікової і Н. Шматко встановлено, що за ступенем оволодіння дітьми значеннями слів та інструкцій, мовний матеріал необхідно подавати усно [158]. Глухі діти здатні засвоювати слова, що позначають рухи, фізкультурні снаряди, іграшки, і таким чином, вчаться застосовувати ці слова в спілкуванні з іншими дітьми та педагогом у процесі рухливих ігор, при виконанні вправ.

У навчанні мовленню дітей, що мають порушення слуху, використовується переважно комунікативно-діяльнісна система, сутність якої полягає у формуванні мовлення як засобу спілкування.

Теоретичні та методичні засади комунікативної системи були розроблені і експериментально підтвержені С. Зиковим [88] і привели до створення цілісної дидактичної системи навчання мови глухих дітей. Пошуки і розробка нових підходів до розвитку мовлення глухих дошкільників в рамках цієї системи були здійснені Б. Корсунською [105].

На думку Р. Боскіс [28], розвиток мовної здатності дитини раннього й дошкільного віку пов'язаний з наслідуванням предметним, ігровим, мовленнєвим діям. За рекомендаціями автора дітей необхідно вчити наслідувати артикуляції педагога, вимовляти за зразком лепетання і повні слова, використовуючи відповідні ігри.

Важливого значення, як встановила Є. Кузмічова [112], при навчанні глухих дітей мовленню необхідного надавати розвитку

навичок відбитого і узгоджено-відбитого говоріння як основи для подальшого розвитку самостійного говоріння.

Е. Леонгард [117] вказувала, що на всіх етапах навчання глухих дітей необхідно їх заохочувати до застосування засвоєних мовленнєвих засобів, незважаючи на їхню недосконалість у звуковому відношенні.

Мовленнєва активність дитини має підтримуватись педагогом. Педагог повинен допомагати дитині висловлювати свої бажання, прохання, пропонуючи зразки висловлювань. Вони можуть подаватися у вигляді таблички з надрукованими словами і фразами, усного мовлення педагога, усно-тактильного відтворення.

Для розвитку мовної здатності важливою є організація цікавої для дитини діяльності. У зв'язку з цим до занять необхідно включати ігри, малювання, конструювання, дії з реальними предметами, з приводу яких може відбуватися спілкування і які будуть стимулювати мовленнєву активність дитини (Е. Леонгард [117]).

На різних етапах навчання глухої дитини одним з компонентів мовної здатності виступає символізація, що служить містком між предметом і словом. У процесі навчання глухих дітей мовленню використовуються різні типи символів, що підкріплюють і розширюють значення слів: це різні картинки, піктограми, схеми, стрілки, плани, малюнки.

На думку Т. Маненко [143], увагу слід приділяти таким засобам символізації, що створюють уявні ситуації, дії з уявними предметами, уявне перетворення, застосування предметів-заступників. Ці засоби дозволяють абстрагуватися дітям від предметної віднесеності слова, зробити його значення більш узагальненим, що має значення в процесі засвоєння мовних засобів.

Ще одним напрямом корекційної роботи з глухими дошкільниками є навчання їх ігрової діяльності (Л. Головиц [66]). У

численних дослідженнях (Л. Виготський [53], О. Леонтьєв [118], С. Рубінштейн [190], Д. Ельконін [235]) підкреслюється, що гра сприяє розвитку особистості дитини в цілому: її пам'яті, уяви, мовлення, мислення, емоційної сфери, ініціативи, самостійності і творчої активності.

Гра як вид діяльності, як метод навчання, спосіб пізнання навколишньої дійсності займає провідне місце в системі дошкільної і, зокрема, спеціальної освіти. У процесі ігрової діяльності глухі діти набувають знань про особливості професій, обмірковують свої дії, вирішують завдання, які ставлять собі самостійно (Е. Речицька [187]).

У дослідженнях підкреслюється ефективність використання різних ігрових технологій у корекційній педагогіці (Л. Баряєва [16], В. Борзенков [27], О. Газман [59], Л. Назарова [155] та інші).

У дослідженнях В. Андріанової [2] встановлено, що розвиток дитини раннього й дошкільного віку пов'язаний з формуванням предметної, ігрової, образотворчої, конструктивної, трудової діяльності, у процесі яких відбувається пізнання предметів і явищ навколишнього світу, відносин людей, розвиваються мовлення та навички спілкування, відбувається зародження особистості дитини. Повноцінне формування цих видів діяльності у дітей з порушеннями слуху, на думку автора, відбувається в процесі цілеспрямованого впливу на них.

Виникнення гри в дитини пов'язане з розвитком предметної діяльності, яка формується в дітей без порушення слуху вже на другому році життя. У дітей з порушеннями слуху предметна діяльність формується переважно в дошкільний період (А. Катаєва [95]).

На думку Т. Грабенко [68], ігрова педагогічна технологія емоційного розвитку глухої дитини повинна включати в певному

взаємозв'язку такі складові: ігрову діяльність як дидактичну системоутворювальну основу технології; дидактичні умови (створення ігрового середовища, системну побудову кожної програми ігрової педагогічної технології; облік єдності варіативних і інваріантних компонентів програм технології; єдність репродуктивної і продуктивної діяльності школярів); прийоми, що забезпечують гарантованість педагогічних результатів при реалізації розробленої технології.

Глухі діти, які відвідують дошкільні навчальні заклади, як правило, не володіють елементарними навичками самообслуговування, стають безпорадними в різних побутових ситуаціях. На думку Л. Виготського [50], це пов'язане з фізичною слабкістю, моторною незручністю дітей, підвищеною опікою їх з боку батьків, прагненням замінити через труднощі спілкування доступні дитині дії з самообслуговування власними.

Проте при правильній організації трудової діяльності глухих дошкільників вона може мати досить розвинені форми, бути засобом їхнього всебічного розвитку. Тому важливим напрямом навчально-корекційної роботи з глухими дошкільниками є навчання їх трудової діяльності (Л. Головчиц [65]).

На думку М. Букуна [33], серед головних завдань трудового виховання дітей з порушеннями слуху слід відзначити, по-перше, виховання працелюбності, потреби в праці, по-друге, створення психологічної та практичної готовності до праці. У зв'язку з цим важливо формувати мотивацію трудової діяльності глухих дітей, розвивати інтерес до різних форм праці, допомоги старшим.

У дослідженнях С. Зикова [88] встановлено, що праця в дошкільному віці має важливе значення для розумового розвитку дітей: у процесі знайомства з призначенням, властивостями і якостями

матеріалів та інструментів, оволодіння діями з ними, плануванням послідовності операцій розвиваються сприймання, уявлення, різні форми мислення і розумові операції глухої дитини.

У процесі трудового виховання розширюються і конкретизуються уявлення дітей про життя та заняття людей, про користь і результати їхньої праці (С. Зиков [88]). Теза, яку відстоював С. Зиков, полягала в тому, що в навчанні глухих дітей відношення між практичними роботами і знаннями є своєрідним. Це виявляється в тому, що в багатьох випадках навчання треба починати з практики: у процесі практичної діяльності і на її основі повідомляти дітям знання, від конкретних завдань вести до узагальнень, до пізнання теорії.

Ця позиція С. Зикова привела до введення в навчання глухих дітей предметно - практичної діяльності, до заміни в молодших класах уроків ручної праці уроками предметно - практичного навчання, що були спрямовані не тільки на вирішення завдань трудового навчання, а й мовленнєвого і загального розвитку.

У роботах А. Дьячкова [77], А. Гозової [64], Л. Новосьолова [159] та інших авторів розкрито тісний зв'язок між трудовим навчанням і засвоєнням глухими дітьми загальноосвітніх знань. Набула подальшого розвитку система трудового виховання і навчання глухих дітей, яка ґрунтувалася на теоретичній концепції Л. Виготського [53] у дослідженнях Т. Розанової [188], І. Соловйова [203], Ж. Шиф [233].

У роботах Т. Зикової [89], Е. Марциновської [144], Т. Неверович [156] встановлено, що праця служить також засобом фізичного виховання дітей, оскільки відбувається розвиток зорово-рухової координації, дрібної моторики, удосконалюються рухи, їх координація і узгодженість.

Важливим напрямом корекційної роботи з глухими дітьми є навчання їх образотворчої діяльності (Л. Головчиц [66]). Результати

досліджень А. Катаєвої [96] дозволяють стверджувати, що в ході цілеспрямованого розвитку та збагачення образотворчої та конструктивної діяльності дошкільників з порушеннями слуху створюються умови для їх естетичного та пізнавального розвитку. Дані види діяльності стають одними з найбільш улюблених дітьми. Завдання образотворчої діяльності дітей з порушеннями слуху повинні визначатися з урахуванням закономірностей її розвитку у глухих дошкільників.

На думку А. Венгер [43], Т. Пелимської та Н. Шматко [169], образотворча діяльність для глухих та слабочуючих дітей є не тільки з одним найбільш важливих, але й найбільш доступних засобів естетичного виховання. Їм вдалося встановити, що вплив музики, танців, художнього читання через особливості порушення слуху та мовлення в дітей даної категорії дещо менший (у порівнянні з розвитком їхньої образотворчої діяльності).

Завдання естетичного виховання дітей з порушеним слухом вирішується також у процесі ознайомлення з творами мистецтва (народні вироби, іграшки, репродукції картин), привертанням уваги дітей до предметів інтер'єру, одягу, в процесі оцінки робіт дітей і дорослих і реалізується у формуванні естетичних почуттів. При правильному керівництві образотворчою діяльністю вона може бути одним із засобів особистісного розвитку глухих дітей, оскільки в процесі цієї діяльності розвиваються їх активність, ініціативність, формуються елементи самооцінки, розвивається емоційність сприймання довкілля (Б. Корсунська [105]).

Образотворча діяльність для глухих та слабочуючих дітей дає можливість контролювати розуміння окремих слів і словосполучень, допомагає виявити і вилучити формалізм у їхньому мовленнєвому розвитку, можливість розвинути власне

сприймання і відображення дійсності, відтворювати власну уяву, задум. Ця діяльність відіграє провідну роль в естетичному вихованні глухого дошкільника, у формуванні емоційно забарвленого ставлення до мистецтва рідного народу, в прищепленні йому почуття прекрасного (Ф. Рау [186]).

На думку Т. Богданової [23], пізнавальна діяльність глухих дітей і формування їх особистості мають ряд особливостей. Основні проблеми психології глухих дітей – особливості їх компенсаторного розвитку, що виникають завдяки засвоєнню мови і перебудові взаємодії збережених аналізаторів.

Дослідники в галузі спеціальної педагогіки та спеціальної психології (Т. Власова [48] , В. Лубовський [129], Т. Розанова [188], І. Соловйов [203]), відзначали, що для глухих дітей характерним є зниження переключення уваги, слабкість пам'яті, інертність психічних процесів, обмежений словниковий запас. За рівнем пізнавальної активності ці діти значно поступаються одноліткам, що не мають порушення слуху. Проте дослідження Л. Виготського [55], Р. Боскіс [28] показали, що успішність засвоєння глухими дітьми матеріалу, творче перетворення наявних у них знань, умінь і навичок, саморозвиток особистості залежать від активності їхньої пізнавальної діяльності.

Дошкільне виховання і раннє навчання словесної мови прискорюють компенсаторний шлях розвитку глухих дітей. При цьому відбувається часткове заміщення слухового сприймання зоровим. Поступово виникають нові форми взаємодії аналізаторів, що сприяють компенсації порушеного слуху (І. Соловйов [203]).

Дослідження вчених (В. Синяк, М. Нудельман [199]) дозволяють говорити про те, що несформованість моторики і особливості розвитку психічних функцій ставлять глухих дітей у специфічні умови. З

втратою слуху значно знижується обсяг мовної інформації, яка бере участь у формуванні всіх видів діяльності. У зв'язку з цим словесна мова є необхідним чинником при навчанні фізичним вправам і руховим діям у процесі фізичного виховання, ігрової та спортивної діяльності.

Включення мовного матеріалу в зміст уроків фізичної культури для глухих дітей позитивно впливає на накопичення і осмислення ними словникового запасу, пов'язаного з формуванням і вдосконаленням рухових умінь, навичок. Він також впливає на розвиток інтелекту глухої дитини.

На думку Т. Зикової [89], у процесі корекційної роботи велику увагу необхідно приділяти розвитку мовлення глухої дитини. При цьому вона не повинна зводитися до кількісного збільшення словника, нарощування типів фраз, а спрямуватись на оволодіння фонетикою та граматику мови. Навчання глухих дітей мові - це навчання специфічного виду діяльності людини – мовленнєвої діяльності і мовленнєвим діям як її складових.

Автор рекомендує використовувати зв'язні висловлювання, предметно-практичні дії при складанні сюжетних текстів, складати замальовки, фігурки, зроблені з пластиліну, оскільки їм можна задавати різні положення: нахили, присідання, зміни положення рук, що викликає в глухих дітей вмотивованість, усвідомленість, обговорювання власних дій, їхній інтерес до складання оповідань. Рухи пальців рук мають особливе значення, оскільки стимулюють дозрівання центральної нервової системи, одним з проявів якої є прискорений розвиток мовлення дитини.

Р. Боскіс [28] при корекції пізнавальної діяльності глухих дітей особливого значення надає розширенню сфери спілкування, використанню залишкового або часткового слуху. Це дозволяє швидше

і з більшим ефектом вийти з труднощів, обумовлених дефектом і вторинними порушеннями, наявними в аномальної дитини.

У роботах Б. Корсунської [105] показано, що для корекції пізнавальної діяльності, що проводиться в період дошкільного навчання і виховання глухих дітей, особливо важливими виявляються: комунікативна спрямованість процесу формування мовлення; застосування допоміжних засобів у навчанні глухих дошкільників мовленню; поетапне формування вимовних навичок на основі використання залишкового слуху.

Є. Луцько [133] у своїх дослідженнях вказує на те, що пізнавальні психічні процеси в глухих дошкільників успішно розвиваються при спілкуванні в середовищі дітей без порушення слуху. При цьому автор надає особливого значення пізнавальній діяльності як умові інтелектуального розвитку, формування мовлення, комунікативній діяльності в дітей з втратою слуху.

Розвиток пізнавальних процесів є важливим завданням розумового виховання дітей з порушеннями слуху. Розвиток відчуттів і сприйняття, формування різних форм мислення, уваги, пам'яті, уяви є елементом проведення різноманітних занять та організації дитячої діяльності (Я. Крет [109]).

Пізнання навколишньої дійсності дошкільниками забезпечується процесами відчуття і сприймання, від розвитку яких залежать повнота і точність формування уявлень. Розвиток сприйняття пов'язане з накопиченням різних чуттєвих образів - зорових, рухових, смакових, дотикових, слухових. (Т. Гущина [71]).

Формування способів чуттєвого пізнання, вдосконалення відчуттів і сприймань лежить в основі сенсорного виховання. Ці процеси найбільш інтенсивно відбуваються в ранньому та дошкільному віці, тому сенсорному вихованню дітей як основі

розумового виховання приділяється значна увага. У процесі сенсорного розвитку увагу дітей привертають до різних ознак і властивостей предметів (наприклад, їх величини, кольору, форми, якості матеріалу тощо).

На думку Л. Тигранової [221], виділення різних властивостей і якостей тісно пов'язане з опануванням дітьми способів обстеження (перцептивними діями) і накопиченням уявлень про сенсорні ознаки предметів. Формування узагальнених уявлень про зовнішні властивості, якості та відношення предметів, орієнтування в просторі і в часі дозволяє підвести дітей до оволодіння еталонами, тобто загальноприйнятими мірками - системою геометричних форм, кольорів, еталонів величини, часу, матеріалів, запахів тощо. Результатом послідовної роботи з сенсорного розвитку дітей є можливість застосовувати засвоєні знання і способи обстеження предметів у власній діяльності, при пізнанні різних явищ навколишньої дійсності.

Згідно з дослідженнями Т. Розанової [188], розумовий розвиток дітей з порушеннями слуху в процесі формування знань про предмети і явища навколишнього життя тісно пов'язаний зі збагаченням мови. Активне пізнання навколишнього світу стимулює її розвиток. Застосування великої кількості наочних і практичних методів роботи спирається на чуттєві способи пізнання властивостей і якостей навколишніх предметів, дозволяє сформувати в дітей значення слів і фраз, забезпечити їх розуміння та використання в конкретних ситуаціях спілкування (О. Мікшина [147], О.Новікова, М.Шматко [158], Ф. Рау [186], В.В.Тарасун [218] та інші).

Накопичення слів і виразів, пов'язаних з пізнанням навколишнього, надалі прискорює процес усвідомлення навколишньої дійсності, перебудовує і збагачує способи сприймання довкілля.

Важливою умовою оволодіння мовою є наявність у дітей інтересу до предметів і явищ, підтримання їх активності в процесі спостережень і практичних дій, включення нової інформації у власну ігрову, образотворчу діяльність.

Проте одним з найбільш дієвих методів корекції розвитку глухих дітей вважається активний рух. Особлива увага приділяється руху у водному середовищі (Н. Булгакова [166]). Залучення дітей з обмеженими можливостями до фізкультурно-спортивної діяльності сприяє їхній фізичній, психічній та соціальній реабілітації (С. Євсєєв, Л. Шапкова, Т. Федорова [78]).

Специфічний вплив плавання на вестибулярний, опорно-руховий апарат, ЦНС, вегетативні та інші функції, які здатні забезпечити компенсаторний вплив на порушені функції організму глухого дошкільника, відзначали у своїх дослідженнях Н.Байкіна [13], М. Васильченко [37]. Зокрема автори зазначають, що компенсаторно-корекційний вплив засобів плавання забезпечує потужний стимулюючий і позитивний вплив не тільки на процес рухової реабілітації, а й на психічну сферу глухих дітей.

С. Мясіщев [153] виявив типологічну характеристику труднощів освоєння досвіду плавання слабчучими і глухими дітьми та встановив відмінності між глухими і здоровими за показниками фізичної підготовленості (швидкісно-силові якості, спритність, координація рухів, збереження статичної рівноваги) і психічних якостей (увага, сенсомоторні реакції, інтелектуальна діяльність тощо). Автором було доведено позитивний вплив спеціально розробленого на основі плавання комплексу засобів і методичних прийомів, у тому числі вправ додаткового впливу на вестибулярний апарат, на фізичний і психічний стан глухих дітей.

На думку Я. Смекалова [200], плавання, як вид фізичних вправ, являє собою майже ідеальну модель для дослідження проблеми навчання руховим навичкам, оскільки тут спочатку повністю відсутні будь-які вміння, навички пересування у воді. Автор встановив, що ступінь розвитку психомоторних і пізнавальних здібностей дітей у процесі навчання плаванню визначає якість освоєння техніки рухів і навпаки. Результати його досліджень дозволяють зробити висновок про те, що спеціально організовані педагогічні впливи в процесі навчання плавання приводять до суттєвого розвитку психомоторних і пізнавальних здібностей глухих дітей і підвищують їх ефективність.

Отже, підсумовуючи дослідження з корекції розвитку пізнавальної діяльності дітей із порушенням слуху, слід зазначити, що в значній кількості з них є залишкові слухові відчуття. У процесі цілеспрямованих заходів і завдяки зусиллям самої дитини ця залишкова функція слуху активізується. Проте це відбувається не через відновлення анатомо-фізіологічних механізмів слуху, а через навчання дитини активному використанню тих слухових відчуттів, що в неї залишилися.

Основним замісником слухового аналізатора в дитини з порушенням слуху стає зоровий. Саме зір стає провідним джерелом у розвитку пізнавальної діяльності глухих дитини і оволодінні мовленням. Крім зорових, у пізнавальної діяльності глухих дітей важливу роль відіграють тактильні і рухові відчуття. Рухові відчуття допомагають глухій дитині оволодівати усним мовленням. Вони стають для неї засобом самоконтролю, базою для опанування рухів артикуляційного апарату, формування тактильного та мімічного мовлення.

Підсумковуючи цілі і завдання допомоги дітям з особливими потребами, В.Тарасун зазначає, що головна ідея сучасної теорії і

практики спеціальної педагогіки полягає в корекційному навчанні і вихованні дитини [219]. Саме вони виступають основним засобом реабілітації та інтеграції дитини з особливими потребами в сучасне суспільство. При цьому корекційне навчання сьогодні спрямоване переважно на підвищення рівня розвитку дитини через подолання труднощів, викликаних порушенням її психічних структур, процесів і функцій.

Проте, на думку автора, існує інший шлях - шлях корекційно-превентивного навчання, спрямованого на інтенсивний розвиток вже достатньо зрілих, формування недорозвинених та корекції порушених базових інваріантних дій та операцій. Цей шлях спрямований на запобігання виникненню можливого недорозвитку здібностей дитини, необхідних для успішного навчання, чим забезпечується попередження ймовірних труднощів.

Модель корекційно-превентивного навчання, що пропонує В.Тарасун, базується на використанні даних про актуальні та потенційні можливості дитини і прийнятті до уваги стану її недорозвинених можливостей. Автор наголошує на тому, що в навчанні дитини з особливими потребами мають бути врахованими не тільки результати діагностики, але й прогнозування її труднощів - найближчих і віддалених - з подальшим їх запобіганням шляхом формування, розвитку та корекції [219].

Отже, аналіз наукових і методичних джерел свідчить про існування різних підходів, шляхів і засобів корекції проблем розвитку дітей з особливими потребами. Серед них значна увага приділяється розробці засобів і методик корекційної роботи з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу спеціальної наукової й науково-методичної літератури встановлено особливості пізнавальної діяльності глухих дітей, визначені принципи корекційної роботи, основні шляхи і засоби її проведення для дітей з порушенням слуху.

При порушенні слуху якісні особливості охоплюють майже всі сторони психічної діяльності дітей. Змінюється система взаємодії аналізаторів, виникають мовленнєві проблеми, порушується співвідношення наочного та понятійного в розумовій діяльності.

Глухим дітям властиве недорозвинення інтелектуальних операцій, зниження здатності до абстрагування, узагальнення. Це пов'язано з розладами мовлення, які змінюють хід індивідуального розвитку інтелектуальних операцій глухих дошкільників та викликають відставання в предметній та ігровій діяльності, призводять до своєрідності і затримки сенсорного розвитку глухих дошкільників.

Порушення слухової функції накладає відбиток на розвиток особистості глухих дітей, ставить їх у специфічні умови існування в соціумі, суттєво обмежує коло спілкування, загальний діапазон соціальних зв'язків з дорослими і однолітками.

У результаті недостатнього розвитку мовлення, меншого обсягу знань, якими володіє глуха дитина в порівнянні з однолітками без порушення слуху, а також обмеженістю спілкування з оточуючими, виявляється більш уповільнений темп її становлення як особистості, вузькість пізнавальних інтересів, порушується природний хід становлення психіки дитини.

Основними шляхами корекційної роботи з глухими дошкільниками є формування різних форм діяльності (ігрової,

образотворчої, трудової), фізичне виховання, навчання вимові й розвиток слухового сприйняття. У процесі корекційної роботи глухі діти повинні бути включені до виду діяльності, що забезпечує активне пізнання спостережуваного. У такому випадку створюються передумови для збагачення знань і уявлень про навколишній світ, відбувається розвиток основних розумових операцій, здатності виділяти істотні ознаки досліджуваних об'єктів, об'єднувати конкретні знання в систему.

Розвиток пізнавальної дітей з порушеннями слуху відбувається в процесі формування знань про предмети і явища навколишнього світу, що пов'язане із збагаченням мови. Активне пізнання навколишнього світу стимулює її розвиток. Застосування великої кількості наочних і практичних методів роботи, в тому числі основаних на чуттєвих способах пізнання властивостей і якостей навколишніх предметів, дозволяє сформувати значення слів і фраз, забезпечити їх розуміння та використання в конкретних ситуаціях спілкування.

Плавання, як один із видів активної діяльності, у процесі корекційної роботи з глухими дітьми може сприяти підвищенню її ефективності. Завдяки своїм специфічним вимогам, плавання є ефективним засобом розвитку психомоторних і пізнавальних здібностей глухих дітей.

Під впливом плавання відбувається перебудова і удосконалення організму, збільшується об'єм і сила м'язів, підвищується життєва ємність легень, збільшується загальна і розумова працездатність, підвищується сприйнятливність органів відчуттів, удосконалюється діяльність центральної нервової системи, активізуються пізнавальні процеси.

Основні матеріали цього розділу висвітлено в публікаціях автора [205,212].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФІЗИЧНОГО СТАНУ ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 5-6 РОКІВ

Одним із найбільш важливих положень корекційної педагогіки є розробка і використання корекційно-розвивальних впливів відповідно до реальних можливостей конкретної дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку. При цьому умовною «нормою» розвитку, відносно якої можна виявити ступінь наявних порушень у глухих дітей, є показники їх здорових однолітків. Від правильності вибору методів діагностики, ступеня їх адекватності досліджуваним проявам дитини, що має порушення у своєму психофізичному розвитку, залежить точність висновків про наявний стан розвитку глухої дитини і правильність вибору засобів для виправлення виявлених недоліків.

Відповідно до цього положення в даному розділі подано зміст і методику діагностувального експерименту, спрямованого на виявлення особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років порівняно з однолітками, які не мають порушення слуху; наведено дані, що характеризують основні показники фізичного стану цих дітей.

2.1. Організація експериментального дослідження особливостей розвитку пізнавальної діяльності та фізичного стану дошкільників з порушенням слуху

Діагностувальний експеримент проводився відповідно до одного з головних принципів корекційної педагогіки – єдності діагностики і корекції. Підґрунтям діагностувального експерименту була думка

Л.С. Виготського про те, що позитивна своєрідність розвитку дитини з порушеннями зумовлюється новоутвореннями, які в неї виникають на заміщення або компенсацію втрачених функцій [50]. Отже, у розвитку дитини, що має певні порушення, провідну роль відіграє не її первинний дефект, а вторинний та подальші наслідки. Своєчасне виявлення цих наслідків, їх прояв необхідні для створення ефективної програми і методики корекційної роботи.

Основна мета діагностувального етапу дослідження – виявити особливості розвитку пізнавальної діяльності і фізичного стану дітей 5-6 років з порушенням слуху, які відрізняють їх від однолітків без цієї патології.

Для досягнення цієї мети потрібно було вирішити такі завдання:

- виявити показники, які характеризують фізичний стан і розвиток пізнавальної діяльності дошкільників 5-6 років;
- розробити комплексну методику діагностування за визначеними показниками;
- провести діагностувальні зрізи та проаналізувати їх результати;
- охарактеризувати відмінності розвитку пізнавальної діяльності і фізичного стану глухих дошкільників і їхніх однолітків без поразки слуху.

Відзначимо, що індивідуальний підхід є вкрай необхідним у роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Зумовлено це тим, що інтелектуальний потенціал глухої дитини може залишитися непоміченим на тлі психічної або фізичної недуги. Слід зазначити, що в корекційній педагогіці і психології вивчення пізнавальної сфери дитини та її пізнавальної діяльності

спостерігається в найбільш виразній формі і ефективно піддається корекції в дошкільний період.

Вивчення індивідуальних відмінностей за розвитком пізнавальної діяльності старших дошкільників без поразки слуху та з особливостями психофізичного розвитку дозволяє виявити рівень інтелекту кожної дитини, виробити стратегії індивідуального корекційного впливу і створити сприятливі умови навчання та розвитку.

При проведенні діагностики ми пам'ятали про те, що психічний розвиток дітей - це складний процес, у якому неможливо виділити окремі незалежні один від одного параметри. Тому при проведенні діагностики необхідно використовувати «батарею» методик, спрямованих на вивчення всіх сторін психіки дітей, зіставляючи дані так, щоб можна було отримати цілісне уявлення про конкретну дитину. При цьому важливо не лише правильно дібрати методики, але і розташувати їх у певному порядку, щоб дитина не втомилася, не відмовилася від роботи.

При організації і проведенні діагностувального дослідження особливостей розвитку пізнавальної сфери дошкільників 5-6 років ми виходили з того, що правильна діагностика - перший крок в організації корекції психічних відхилень, оскільки вона показує, що є першопричиною порушень у психічному розвитку, які показники сформовані найгірше. Таким чином, психологічна характеристика глухої дитини є підставою для складання плану корекції - від допомоги дитині у виправленні простих недоліків до компенсації її слухового дефекту.

Відомо, що під час діагностувальної роботи важливо налагодити і підтримувати контакт з дитиною. Зважаючи на це, ми

здійснювали аналіз та враховували зовнішній вигляд дітей і їх реакції на ситуацію обстеження.

Увага зверталась на те, наскільки дитина відкрита для контакту, чи виявляє вона активність або відволікається (крутиться на місці, поривається встати, крутить щось у руках, махає руками або ногами). Фіксувався прояв загальмованості, напруженості, які виявляла дитина; прагнення сісти або стати в куток, небажання привертати до себе увагу, боязливість вступити в розмову.

Усі ці факти пов'язувались як з психодинамічними (вродженими) особливостями дитини (наприклад, з імпульсивністю або ригідністю), і якостями її особистості (наприклад, з тривожністю чи демонстративністю). Отримані при спостереженні дані в подальшому зіставлялися з даними тестів і допомагали зрозуміти природу інтелектуальних або емоційних відхилень дитини.

При обстеженні методики чергувались таким чином, щоб методи, спрямовані на вивчення пам'яті, йшли за методикою, спрямованою на аналіз мислення, а вивчення сприймання - за дослідженням уваги.

Діагностувальний експеримент з виявлення особистостей розвитку пізнавальної діяльності дошкільників 5-6 років передбачав визначення показників, за якими можливо схарактеризувати стан цієї діяльності. При їх визначенні ми орієнтувались на результати досліджень Т. Григор'євої [69], Л. Занкова [164], Т. Розанової [188], Л. Тигранової [221] та інших авторів. За їх даними основні порушення пізнавальної діяльності в глухих дітей виявляються в процесах сприймання, уваги, пам'яті, уваги, мислення.

Так, виявлено, що в глухих дітей зберігаються залишки слухових відчуттів, які можуть активізуватися за умов набуття навичок їх використання. Зорові відчуття і сприймання в дітей з порушенням слуху зазвичай розвинуті не менше, ніж в однолітків без цього дефекту. Проте, при наявності добре розвиненого зорового аналізатору, глухі діти мають труднощі в сприйманні просторових відношень (Л. Занков [164], І. Соловйов [203]).

Крім зорових відчуттів, глухі діти в сприйманні спираються на інформацію, яку одержують за допомогою тактильних і рухових відчуттів. Однак їх розвиненість залежить від віку дитини, і в дошкільників вони розвинуті менше, ніж у молодших школярів і підлітків (І. Соловйов [203]).

Характерною для глухих дітей є слабкість вегетативної системи. Швидка втомлюваність, лабільність емоційної сфери негативно позначаються на розвитку уваги, яка значною мірою обумовлює результати пізнавальної діяльності, їх правильність (Р. Боскіс [28], Т. Розанова [188]).

Встановлено, що впродовж дошкільного дитинства стійкість уваги глухої дитини не перевищує 10-12 хв. (Т. Богданова [23]). Лише в підлітковому віці вона досягає рівня, який збігається з рівнем однолітків без порушення слуху. Подібна тенденція виявлена і відносно прояву довільної уваги.

Значні відмінності виявлено в розвитку пам'яті глухих дітей. За умови, що запам'ятовування не є цілеспрямованим і не потребує спеціальних зусиль, глухі діти не поступаються в її розвитку своїм одноліткам. Однак у відтворенні образів по пам'яті зображення глухих дітей суттєво відрізняються за низкою деталей від зображень дітей без порушення слуху. Значно відрізняється довільна пам'ять глухих дітей. Найбільш часто вони виявляють

порушення в запам'ятовуванні місця розташування предметів (Т. Богданова [23]); використанні раціональних логічних прийомів (Л. Занков [164]); відтворенні цілісного образу предмета без його безпосереднього сприймання тощо.

За рівнем розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення глухі діти зазвичай не відстають від своїх одноліток без порушення слуху. Найбільші відмінності спостерігаються в розвитку словесно-логічного мислення, що призводить в основному до недостатнього рівня розвитку в глухих дітей пізнавальної діяльності (В. Синяк, М. Нудельман [199]). Відставання в розвитку словесно-логічного мислення зумовлюється труднощами, що пов'язані з оволодінням словесною мовою і недостатнім рівнем розвитку в глухих дітей усного мовлення.

Недоліки в розвитку словесно-логічного мислення в глухих дітей виявляються при діях аналізу, узагальнення, порівняння, абстрагування (Т. Розанова [188]).

Наведені дані щодо розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей були покладені нами в основу діагностувального експерименту. Показниками розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, за якими вони порівнювались з однолітками без порушення слуху, були: зорова пам'ять та здатність до впізнавання, образно-логічне мислення, розвиненість розумових дій аналізу й узагальнення, логічність мислення, наочно-дійове мислення, зорове диференційоване сприймання, стійкість, розподіл і переключення уваги, орієнтація у просторі.

Починали діагностику ми з малювання на вільну і задану тему за рекомендаціями З.Г. Білоусової [19]. Це давало дитині час

увійти в ситуацію обстеження, звикнути до неї і дорослого, який проводив діагностування.

Спочатку давалися завдання на дослідження пам'яті, оскільки необхідний певний час (не менше 20 хвилин) для визначення результатів відстроченого відтворення.

Особистісні методики пропонувалися дітям у кінці роботи, після того, як новизна ситуації для них згладжувалася і налагоджувався контакт між дорослим, що проводив діагностику, і дитиною. Ця послідовність зберігалася і в тому випадку, якщо обстеження проводилось неодноразово, а протягом декількох занять. Кожна методика була спрямована на вимірювання дуже вузької, спеціальної якості - певного виду уваги, пам'яті, мислення дитини тощо.

Зважаючи на вік дітей, які брали участь у діагностувальному експерименті (5-6 років), критеріями оцінювання у них рівнів розвитку пізнавальної діяльності були: самостійність у виконанні завдання, точність його виконання згідно з наданою інструкцією дорослого, результативність або кількість правильно виконаних завдань. Використання цих критеріїв давало можливість оцінити розвиток пізнавальної діяльності дитини за чотирма рівнями: достатнім (виконання тестів повною мірою відповідає всім трьом критеріям), задовільним (виконання тестів повною мірою відповідає двом із трьох зазначених критеріїв), нижче задовільного (виконання тестів частково відповідає двом із трьох зазначених критеріїв), низьким (виконання тестів частково відповідає одному із зазначених критеріїв).

Для визначення особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників та їхніх однолітків без цього дефекту використовувалися наступні методики.

Методика "Графічний диктант"(Д. Ельконін [235]) призначена для дослідження орієнтації дитини в просторі. За її допомогою також визначалося вміння уважно слухати і точно виконувати вказівки дорослого, правильно відтворювати заданий напрямок лінії, самостійно діяти за вказівкою дорослого.

Для виконання завдання за даною методикою дитині видавався зошит у клітинку з нанесеними на його сторінці одна під одною чотирма крапками. Дитині пропонували за вказівкою дорослого малювати різні візерунки. При цьому нову лінію необхідно було починати там, де закінчувалася попередня, не відриваючи олівець від малюнка.

Перед проведенням тесту діти виконували тренувальний малюнок, який супроводжували поясненнями. Враховувалися результати самостійного виконання і за вказівкою керівника. Результати виконання тренувального візерунка не оцінювалися.

В основних візерунках оцінювалися точність виконання диктанту та самостійне малювання: 4 бали - точне відтворення візерунка (нерівність лінії, «бруд» не враховувалися); 3 бали - відтворення, що містить помилку в одній лінії; 2 бали - відтворення, що містить кілька помилок; 1 бал - відтворення, у якому є лише подібність окремих елементів з візерунком; 0 балів - відсутність схожості.

За самостійне виконання завдання оцінка йшла за кожною шкалою. Таким чином, дитина одержувала 2 оцінки за кожен візерунок, що коливалися від 0 до 4 балів. Підсумкова оцінка за виконання графічного диктанту виводилася з підсумовування мінімальної і максимальної оцінки за виконання 3 візерунків (середня не враховувалася). Аналогічно підраховувався середній бал за самостійну роботу. Сума цих оцінок давала підсумковий

бал, який міг коливатися від 0 до 16 балів. У подальшому аналізі використовувався тільки підсумковий показник, який інтерпретувався таким чином: 0-3 бали - низький; 3-6 балів - нижче середнього; 7-10 балів - середній; 11-13 балів - вище середнього; 14-16 балів - високий.

Діагностика розвитку елементів логічного та образного мислення, здатності до аналізу і синтезу, а також особливостей уваги та сприйняття кольору, форми і величини в старших дошкільників проводилася за допомогою таких методик.

Тест «Знайди пару». Дитині давали аркуш із зображенням 6 пар рукавиць, розкиданих у довільному порядку, і пропонували підібрати пару до кожної рукавиці за чотирма ознаками - кольором, розташуванням і розміром елементів узору, положенням великого пальця.

Оцінювання результатів виконання тесту здійснювалось таким чином: дитина не може підібрати жодної пари – 0; правильно підбрала одну пару – 1; правильно підбрала дві пари – 2; правильно підбрала 3-6 пар - 3 бали. Якщо дитина не виконувала завдання, ми припускали, що в неї недостатньо розвинене логічне або образне мислення, або довільна увага. Додатково ураховувався ступінь самостійності дитини, за якою вона виконувала завдання.

Для діагностики розвитку логічного мислення ми використовували методику «Вільна класифікація». Дитині пред'являли 16 карток із зображенням людей, речей, тварин і рослин і просили самостійно розкласти їх за групами. Підстава для класифікації дитині не задавалося і вона повинна була вибрати її сама. При підборі експериментального матеріалу враховувалось,

що запропоновані дитині картки не мають інших підстав для класифікації, крім зазначених вище.

Дітям пропонувалася така інструкція: «Розклади ці картки за 4 групами (купками) так, щоб кожен групу (купку) можна було назвати одним словом». Якщо дитина відчувала труднощі або не справлялася з завданням самостійно, їй надавали допомогу: не пояснюючи словами, розкладали перед нею перші 4 картки по одній з кожної групи і пропонували також розкласти всі інші. Якщо така підказка не наводила дитину на думку про те, якою має бути підстава для класифікації, називали цю підставу і знову пропонували дитині розкласти картки за зазначеними групами.

Оцінювання результатів виконання тесту здійснювалося таким чином: невиконання завдання після всіх видів допомоги – 0 балів; виконання після словесної вказівки дорослого – 1 бал; виконання після показу перших 4 карток, без словесного пояснення – 2 бали; виконання за основною інструкцією самостійно без допомоги дорослого – 3 бали.

За підсумками результатів виконання тестів за першою і другою методиками можна було зробити такі висновки.

1. Високі результати в обох завданнях (у сумі складають від 4 до 6 балів) свідчать про гарний розвиток логічного і образного мислення дитини, довільної уваги і сприйняття кольору, форми, величини. Сумарна оцінка, яка дорівнює 2 балам, вважається позитивною, але скоріше є показником зони найближчого розвитку дитини.

2. Якщо дитина не впоралася із завданнями методики 1, але виконала контрольне завдання на увагу і завдання методики 2 (вільна класифікація), можна припустити слабкість образного мислення, що у здорових дітей 5 – 6 років нерідко є наслідком

неправильної підготовки до школи, форсованого, зайвого раннього навчання читання, письма, рахунку у збиток специфічних дошкільних видів дитячої діяльності.

3. Якщо дитина не впоралася з обома завданнями, то можна припустити, що розвиток його мислення не відповідає рівню, необхідному для успішного навчання в школі.

Для вивчення стійкості, розподілу і переключення уваги застосовувалася методика С. Лієпінь [124]. За цією методикою дитині пропонувався бланк із зображенням знайомих предметів трьох видів предметів (гриби, м'ячі, ялини), розташованих по вісім у кожному рядку. Для оцінювання стійкості уваги перед дитиною ставилося завдання закреслити всі м'ячі, потім всі ялинки. Для оцінки розподілу і переключення уваги потрібно було викреслити ялинки червоним олівцем, а м'ячі - синім.

Обробка результатів здійснювалась таким чином: правильне виконання завдання нижче 50% відповідало низькому рівню розвитку уваги, що свідчить про наявність затримки розвитку в дитини цієї психічної функції; на 50 – 75% - достатнього рівня її розвитку і більше 75% - про її відповідність нормі. Аналогічно до попередніх методик ураховувався ступінь самостійності дитини і здатність дотримуватись інструкції дорослого.

Для дослідження логічності мислення нами застосовувалася методика «Узагальнення понять». Дітям давалося завдання на узагальнення - пропонувалося назвати одним словом декілька рядків конкретних понять. Наприклад: шафи, ліжка, стільці; футболки, штани, куртки; чоботи, туфлі, капці; волошки, конвалії, троянди; дуби, ялинки, берези; ворони, голуби, качки; смородина, малина, полуниця; картопля, морква, помідори; яблука, груші, мандарини; моряки, льотчики, артилеристи.

Обробка результатів виконувалась відповідно до попереднього тесту: правильне виконання менше 50% завдання відповідало низькому рівню розвитку уваги, що свідчить про наявність затримки розвитку в дитини цієї психічної функції; на 50 – 75% – достатнього рівня її розвитку і більше 75% - про її відповідність нормі. Аналогічно до попередніх методик урахувався ступінь самостійності дитини і здатність дотримуватись інструкції дорослого.

Для оцінки зорового диференційованого сприймання було запропоновано тест «Знайди квадрат». Досліджуваним дітям пропонувалася така інструкція: подивися уважно на цей малюнок, знайди і покажи всі однакові фігури. Оцінювання та визначення рівнів розвитку в дітей диференційованого сприймання здійснювалось за такою шкалою балів: низький - відшукав 2 фігури, середній – 3 фігури, задовільний – 4 фігури, достатній – 5 фігур.

Для оцінки наочно – дійового мислення ми проводили тестування за методикою «Окресли контур». У цьому завданні дітям було запропоновано з'єднати прямими лініями фігури в нижній частині малюнка так, як це зроблено у верхній частині, точно повторюючи контур на кожному малюнку.

Оцінювання результатів методики проводилося таким чином: слабкий рівень – лінії на всіх малюнках нерівні, з'єднання не повторюють заданого контуру, на виконання завдання витрачено більше 2 хвилин; середній рівень – правильно виконано одне завдання, є нерівності і помилки у двох інших, час роботи – 2 хвилини; вище за середній рівень – правильно виконані 1-ше і 2-ге завдання, є нерівності і невеликі помилки в 3-му завданні, час роботи – до 2-х хвилин; високий рівень – дитина витратила на

виконання всього завдання менше 100 секунд, усі лінії йдуть точно за заданими контурами, прямі і точно з'єднують кути фігур.

Тест «Зайвий предмет» застосовувався нами для оцінки образно-логічного мислення – розумових операцій аналізу і узагальнення. Дитині пропонували подивитися уважно на малюнок і з предметів, намальованих на картці, обрати один зайвий. Було запропоновано подумати і пояснити, чому зроблено такий вибір? Потім пропонувалось подумати і пояснити, як можна предмети, що залишились, позначити одним словом. Після тренувальної проби кожній дитині показували по черзі 5 карток і фіксували результати.

Для оцінювання рівня розвитку здатності до впізнавання та перевірки зорової пам'яті дітей 5 – 6 років, які взяли участь у діагностувальному експерименті, нами був використаний тест «Дізнайся фігури». За інструкцією дітям пропонувалось, дивлячись на зображення, показати фігури, які схожі на наведений зразок. Всього було необхідно виконати запропоноване завдання на 10 зображеннях.

Для оцінювання враховувалися правильність і час виконання завдання. Слабкий рівень: на виконання завдання витрачено 2 хвилини і більше, є багато помилок. Середній рівень: 1 хвилина або 1хв. 20 сек., половина виконаних завдань виконана з помилками. Добрий рівень: 45-60 сек., більша кількість завдань виконана правильно. Високий рівень: до 40 сек., усі завдання виконано правильно.

Уже зазначалось, що якісні особливості психіки при порушенні слуху охоплюють майже всі сторони психічної діяльності. Змінюється система взаємодії аналізаторів, виникають проблеми з мовленням, порушується співвідношення наочного та

понятійного мислення в розумовій діяльності. Проте при вивченні пізнавальної сфери не можливо ігнорувати фактор статевих та інших індивідуальних відмінностей; важливість вивчення індивідуального розвитку у дітей певної вікової групи у нормі і з особливостями психофізичного розвитку (В. Arosztowicz [242]; W. Pilecka [260]).

Діагностика пізнавальної сфери є першим кроком розробці корекції її розвитку. Вона виявляє, що є першопричиною порушень у психічному розвитку, які якості найгірше сформовані. Натомість цілісна картина щодо психофізичного розвитку дитини включає в не тільки пізнавальні лінії її розвитку, але й фізичного. Оскільки формування психофізичних якостей відбувається в дитини комплексно, розвиток однієї з якостей сприяє поліпшенню інших психофізичних якостей.

Психофізичні якості є проявом рухових можливостей людини, які багато в чому залежать від його вроджених анатомо-фізіологічних, біохімічних і психологічних особливостей. Під впливом систематичного спрямованого процесу навчання може істотно впливати на розвиток цих якостей.

Дослідженнями виявлено, що порушення слуху негативно позначаються на точності координації та впевненості рухів дитини (Р. Бабенкова [8]), оволодінні статичною і динамічною рівновагою (А. Гозова [64]). У глухих дітей спостерігається більш повільне оволодіння руховими навичками (І. Соловйов [203]), синхронністю рухів і просторової орієнтації (І. Горська [67] та інші).

Згідно з рекомендаціями дослідників (Л.Г. Харітонова [227], Ж.К. Холодов [230]) рівень координаційної здібності виявляється за такими показниками:

- швидкість реагування на різні сигнали, зокрема, на об'єкт, що рухається;
- точність і швидкість виконання рухової дії за мінімальний проміжок часу;
- диференціювання просторових, часових та силових параметрів руху;
- пристосовування до мінливих ситуацій, до незвичайної постановки завдання;
- прогнозування (передбачення) місця знаходження предмета, що рухається, у визначений момент часу;
- орієнтування в часі виконання завдання на рух.

Координаційні здібності дитини виконують в управлінні її рухами функцію узгодження, упорядкування різноманітних рухових дій в єдине ціле відповідно до поставленого завдання. Добре розвинені координаційні здібності є необхідними передумовами для успішного навчання фізичним вправам. Вони впливають на темп, вид і спосіб засвоєння техніки рухів, на її подальшу стабілізацію і ситуаційно-адекватне різноманітне застосування.

Координаційні здібності ведуть до більшої щільності та варіативності процесів управління рухами, до збільшення рухового досвіду. Вони сприяють ефективному виконанню робочих операцій при постійно зростаючих вимогах трудової діяльності, підвищують можливості людини в управлінні своїми рухами.

Отже, сформовані координаційні здібності є необхідною умовою підготовки дітей до активного життя, успішного навчання і продуктивної праці.

Для визначення особливостей функціонального стану психофізичної сфери глухих дошкільників та їх однолітків без

поразки слуху було проведено дослідження рівня фізичного розвитку та тестування базових координаційних здібностей: статичної координації та реагуючої здатності. Також при дослідженні фізичного стану дітей 5 – 6 років нами були зафіксовані їх антропометричні дані – довжина і маса тіла, життєва ємність легенів.

Рівень розвитку в дітей статичної рівноваги оцінювався за результатами виконання “проби Ромберга” в положенні “Лелека”. За цією пробою досліджуваним дітям пропонувалось стати на одній нозі, зігнувши в коліні другу і торкаючись ступнею цієї ноги колінного суглоба опорної ноги, руки витягнуті вперед, очі заплющені. Визначався час усталеного знаходження в цьому положенні.

Реагуюча здатність вимірювалась для оцінювання функціонального стану ЦНС. Відомо, що функціональний рівень нервової системи, стійкість реакції і рівень функціональних здібностей відображають збудливість, лабільність та реактивність.

У діагностувальному експерименті реагуюча здатність дітей 5-6 років оцінювалась за допомогою тесту «Впіймай лінійку». Для його виконання досліджуваним дітям пропонувалося прийняти вихідне положення: основна стійка, більш сильна рука зігнута в ліктьовому суглобі (кут 90°), долонею всередину, пальці випрямлено.

Експериментатор встановлював лінійку довжиною 40 см на відстані 1-2 см від долоні дитини паралельно її площині. Нульова відмітка лінійки знаходилася на рівні нижнього (зовнішнього) краю долоні. Без сигналу експериментатор відпускав лінійку. Перед дитиною стояло завдання, як можна швидше впіймати падаючу лінійку. Вимірювалась відстань у сантиметрах від

нульової відмітки до нижнього краю долоні. Середній результат визначався за трьома спробами.

Поряд із діагностуванням розвитку пізнавальної діяльності дітей 5-6 років та їх фізичного стану виявлялись чинники, що призвели до порушення слуху. Звертаючись до їх аналізу, ми виходили з того, що причиною порушення нормального розвитку дитини може бути вплив внутрішнього або зовнішнього фактора. При цьому важливим є момент виникнення і тривалість впливу негативного фактора, його походження. Зважаючи на це, діагностувальний експеримент передбачав вивчення та аналіз медичних карток дітей, які брали участь в експериментальній роботі. Зокрема, вивчалась історія розвитку дитини, здоров'я її батьків, час і причини порушення слуху. Результати діагностувального експерименту за всіма визначеними показниками описані в наступному підрозділі.

2.2. Загальна характеристика експериментальної та контрольних груп дітей 5 – 6 років

Діагностувальний етап експериментальної роботи, спрямований на виявлення особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників 5-6 років у порівнянні з однолітками без порушення слуху, був проведений на базі дошкільних навчальних закладів Кам'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для слабочуючих та пізнооглухлих дітей і Запорізького навчально-реабілітаційного центру «Джерело» Запорізької обласної ради впродовж 2006 – 2010 років. У цілому в діагностувальному експерименті взяло участь 211 дітей у віці 5-6 років.

Склад експериментальної (далі ЕГ) і контрольних груп (далі: контрольна група глухих дітей - КГ1 і контрольна група одноліток без порушення слуху - КГ2) визначався за принципом однорідності якісного і кількісного складу. Загальна характеристика якісного і кількісного складу дітей експериментальної і контрольних груп, що взяли участь у дослідженні, представлена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Кількісний і якісний склад експериментальної вибірки

Група	Кількість дітей					
	Дівчата		Хлопчики		Разом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Контрольна група глухих дітей (КГ1)	38	18,0	35	16,5	73	34,5
Експериментальна група глухих дітей (ЕГ)	34	16,1	33	15,6	67	31,7
Контрольна група чуючих дітей (КГ2)	34	16,1	37	17,5	71	33,6
Разом	106	50,2	105	49,7	211	100

Із наведених у таблиці даних бачимо, що в цілому на діагностувальному етапі експерименту було обстежено 106 дівчат, що складало 50,2% від загальної кількості дітей, залучених до експерименту, і 105 хлопчиків віком від 5 до 6 років (49,7%). Із них до складу контрольної групи дітей без порушення слуху (далі - КГ2) увійшли 34 дівчинки і 37 хлопчиків.

Експериментальна група (далі - ЕГ) складалася з 34 дівчат і 33 хлопчиків. Контрольна група глухих дітей (далі - КГ1) складалася з 38 дівчат і 35 хлопчиків. За кількісною характеристикою до складу ЕГ увійшли 67 глухих дітей 5 – 6 років; КГ1 – 73 глухих дітей і КГ2 – 71 дитина 5 – 6 років без порушення слуху. Усі діти експериментальної і контрольних груп відвідували дошкільний навчальний заклад.

Наступний крок діагностувального етапу експерименту був пов'язаний із з'ясуванням причин і часу втрати слуху дітьми, які брали участь в обстеженні. Ці дані були отримані на підставі аналізу медичних карток дітей, що зберігаються в ДНЗ. Результати цього аналізу подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Характеристика експериментальної вибірки глухих дітей за часом, причинами втрати слуху

Група	Характеристика дефекту										Разом	
	За часом прояву						За природою набуття					
	Від народження		Перший рік життя		Другий рік життя		Вроджений дефект		Придбаний дефект		абс	%
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%		
ЕГ	16	23,5	16	23,5	36	53,0	16	23,9	52	76,1	68	48,6
КГ	17	32,6	21	29,1	34	47,3	17	23,5	55	76,5	72	51,4
Ра- зом	33	23,5	37	26,5	70	50,0	33	23,5	107	76,5	140	100

За медичними картками було встановлено, що в діагностувальному експерименті взяли участь 140 глухих дітей зі стійкою втратою слуху (75-80 децибел). За часом, у якому відбулося порушення слуху, до складу ЕГ і КГ1 входили 23,5% дітей глухих від народження (33 дитини), 27,1% оглухлих на першому році життя (37 дітей) і 49,2% – на 2 році життя (70 дітей). Відповідно до даних, наведених у медичних картках причиною поразки слуху в 33 випадках стала спадковість (спадкова приглухуватість за наслідками генетичних відхилень). У решті випадків втрата слуху в дітей відбулась як наслідок інфекційних захворювань (кір, свинка, отити) і побічного ефекту прийому фармакологічних засобів (107 дітей).

Крім того, за медичними картками з історіями розвитку дітей було встановлено, що у всіх глухих дітей, які взяли участь у нашому експерименті, відмічено певні відхилення від нормального розвитку, такі як-от: порушення інтелектуальних функцій, емоційно-вольової сфери, рівня мовленнєвого розвитку, опорно-рухового апарату.

Для характеристики фізичного стану глухих дітей 5-6 років і їх однолітків без порушення слуху, нами були проаналізовані їх антропометричні дані. Результати порівняння їх за показниками довжини тіла наведені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика дітей 5-6 років за довжиною тіла (см)

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	110,67	108,64	4,78	4,86	0,73	0,56
ЕГ	109,88	109,44	4,43	4,80	-	-
КГ2	115,59	113,17	3,84	5,40	5,32	2,24

Відповідно до проведених вимірювань довжина тіла в глухих хлопчиків КГ1 у середньому становила 110,67 см, в ЕГ - 109,88см. Перевірка отриманих даних за критерієм Стьюдента виявила відсутність відмінностей між глухими хлопчиками КГ1 і ЕГ за довжиною тіла на рівні $t = 0,75$, при рівні достовірності $P \leq 0,05$.

У хлопчиків без порушення слуху в КГ2 довжина тіла складала в середньому 115,59 см. При цьому вони значно і достовірно відрізнялися від своїх глухих однолітків ($t=5,32$).

У дівчат КГ1 середні показники довжини тіла складали 108,64 см. В ЕГ цей показник був дещо кращим і становив 109,44 см. За критерієм Стьюдента між показниками довжини тіла у глухих дівчат КГ1 і ЕГ немає достовірних розбіжностей ($t = 0,56$). У КГ2 середні показники довжини тіла в дівчат становили 113,17 см. При цьому вони

суттєво і достовірно відрізнялися за цим показником від глухих дівчат КГ1 і ЕГ.

Наступне обстеження було проведено за показником маси тіла. Його результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика дітей 5-6 років за масою тіла (у кг)

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	19,26	18,01	1,43	1,36	0,77	0,38
ЕГ	18,53	18,17	0,97	1,93	-	-
КГ2	19,11	19,96	1,67	2,46	0,21	2,65

Із наведених даних таблиці бачимо, що в глухих хлопчиків КГ1 середня маса тіла складала 19,26 кг. В ЕГ середня вага хлопчиків була на рівні 18,53 кг. Було встановлено, що між масою тіла глухих хлопчиків обох груп немає істотних відмінностей ($t = 0,77$). Порівняння маси тіла хлопчиків КГ-2 виявило, що в середньому вона коливається в межах 19,11 кг і за цим показником вона не має відмінностей від глухих хлопчиків ($t = 0,21$).

У глухих дівчаток КГ1 середня маса тіла складала 18,01 кг. В ЕГ - 18,17 кг. Величина критерія Ст'юдента засвідчила про відсутність між цими групами істотних відмінностей ($t = 0,38$). У КГ2 середня маса тіла в дівчат, які не мали порушення слуху, складала 19,96 кг. При цьому вона суттєво відрізнялася від середніх показників глухих дівчат ($t = 2,65$).

Для визначення показників життєвої ємності легенів нами були проведені дослідження за допомогою спірометра. Результати цього тесту наведені в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльна характеристика дітей 5-6 років за життєвою ємністю легенів (см³)

Група	X	σ	t
-------	---	---	---

	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	610,53	545,46	137,0	143,85	1,31	0,95
ЕГ	670,59	588,89	113,17	149,34	-	-
КГ2	1111,75	1199,44	266,65	184,88	5,94	10,83

За результатами вимірювань було встановлено, що показники життєвої ємності легенів у глухих дівчаток КГ1 складають у середньому 545,46 см³; в ЕГ - 588,89 см³. При порівнянні отриманих результатів видно, що відмінності між показниками КГ1 та ЕГ не істотні, що підтверджено за допомогою критерію Стьюдента (t дорівнює 0,95). У той же час показник ЖЕЛ у дівчаток КГ2 становить 1199,44 см³ і має суттєві відмінності з попередніми групами ($t=10,83$).

У глухих хлопчиків показники ЖЕЛ у КГ1 склали в середньому 610,53 см³ і в ЕГ - 670,59 см³. За критерієм Стьюдента ($t = 1,31$), що свідчить про наявність відмінностей за цією характеристикою між КГ1 і ЕГ, де представлені глухі діти. Така ж відмінність спостерігалася за показником ЖЕЛ між хлопчиками КГ2 (без порушення слуху) і їх глухими однолітками в контрольній та експериментальній групах: середній показник склав 1111,75 см³ при $t= 5,94$.

Дані щодо рівня розвитку статичної координації, що виявлявся за допомогою тесту «проба Ромберга» «Лелека», представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Порівняльні результати розвитку статичної координації у дітей 5-6 років (сек.)

Група	Х		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	16,16	12,05	3,59	4,47	0,50	0,11
ЕГ	16,82	11,89	4,08	1,93	-	-
КГ2	35,00	19,28	20,74	4,47	3,44	4,45

Відповідно до наведених у таблиці даних, середні показники в глухих дівчат КГ1 склали 12,05 сек.; у дівчат ЕГ - 11,89 сек. Проте середнє квадратичне відхилення від цих значень у групах було різним: в ЕГ отримані результати були більш щільними ($\sigma = 1,93$), ніж у КГ1 ($\sigma = 4,47$). Проте за критерієм Ст'юдента між групами глухих дівчат немає суттєвих відмінностей ($t = 0,11$). У дівчаток КГ2 розвиток статичної координації становив у середньому 19,28 сек. і суттєво відрізнявся від показників глухих дівчат $t = 4,45$.

За результатами дослідження рівня розвитку статичної координації у глухих хлопчиків були встановлені середні показники для КГ1 – 16,16 сек., і ЕГ – 16,82 сек., без наявності істотних відмінностей ($t = 0,50$). Проте хлопчики КГ2 істотно відрізнялися за цим показником від контрольної і експериментальної груп глухих дітей: середній показник у цій групі склав 35,00 сек., при $t = 3,44$.

Результати наступного тесту на визначення в дітей реагуючої здатності подано в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Порівняльні результати рівня розвитку в дітей 5-6 років реагуючої здатності (см)

Група	X		σ		t	
	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	9,78	10,75	0,62	0,54	1,00	0,35
ЕГ	10,15	10,68	0,43	0,59	-	-
КГ2	8,27	8,75	0,65	1,44	9,84	8,40

При визначенні ступеня розвитку реагуючої здатності за допомогою тесту «Впиймай лінійку», було встановлено, що середні показники в дівчат КГ1 складають 10,75 см; у дівчат ЕГ – 10,68 см, при цьому між ними немає суттєвих відмінностей ($t = 0,35$). У той же час результати цього тесту в дівчаток КГ2 становили 8,75 см і мали істотні відмінності з попередніми групами на рівні $t = 8,40$.

У результаті виконання тесту на виявлення реагуючої здатності у хлопчиків КГ1 середні показники становили 9,78 см, в ЕГ – 10,15 см при $t = 0,50$. У хлопчиків КГ2 середній показник складав 8,27, при $t = 9,84$, що свідчило про суттєву відмінність результатів цієї групи від КГ1 і ЕГ.

Крім наведених у таблицях узагальнених даних, більш детальний аналіз з результатів виконання дітьми тестів на розвиток базових координаційних здібностей виявив, що глухі діти, у яких порушення слуху були набутого характеру і настали на другому році життя, мають більш високий рівень розвитку координаційних здібностей, ніж їх глухі однолітки із вродженим дефектом або набутим на першому році життя.

Отже за результатами тестів було виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку координаційних здібностей та фізичного стану фактично немає суттєвих розбіжностей. Деякі незначні розбіжності були виявлені тільки у хлопчиків за показниками життєвої ємності легенів ($t = 1,31$) і реагуючою здатністю ($t = 1,0$). У той же час встановлені достовірні розбіжності між показниками глухих та дітей без порушення слуху за результатами діагностики рівня розвитку фізичної сфери, окрім показників маси тіла у хлопчиків, де порівняння результатів свідчать, що відмінності не є суттєвими. Ці розбіжності свідчать про відставання глухих дітей від своїх однолітків без порушення слуху за низкою показників фізичного стану, що може бути наслідком їх дефекту.

2.3. Особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників

Проведення діагностичного обстеження глухих дітей 5 – 6 років та їх однолітків без порушення слуху за розробленою комплексною методикою вимагало уточнення деяких позицій. За науковою традицією пізнавальну діяльність визначають як триаду інтелекту, мислення і емоційно-вольової сфери особистості. При цьому сам процес пізнавальної діяльності складається з єдності всіх компонентів психічної діяльності, що протікають у соціально детермінованому середовищі. Тільки при створенні адекватних соціальних умов можливий повноцінний розвиток особистості, що неодноразово підкреслювалося багатьма авторами (Л. Виготський [50], О. Леонт'єв [118], А. Лурія [131], Д. Ельконін [235], О. Запорожець [83], П. Лесгафт [122] та ін.).

У дослідженні і корекції розвитку пізнавальної діяльності дітей 5-6 років важливо враховувати відповідну вікову й індивідуальну норми. Остання є підставою для створення програм корекційної роботи для кожної конкретної дитини з урахуванням ступеня її самостійності і можливостей у досягненні позитивного досвіду у вирішенні певного завдання.

Поняття «психологічна норма» було введено в науковий обіг Л. Виготським. Воно визначає такий спосіб відображення розвитку особистості та її діяльності, який в основному розкриває, що обумовлює свідомість дитини, її ставлення до довкілля, внутрішнє і зовнішнє життя в даний період життя [50].

Дошкільний вік - початковий етап формування особистості. У дітей виникають такі особистісні утворення, як супідрядність мотивів, засвоєння моральних норм та формування довільності поведінки. Супідрядність мотивів полягає в тому, що діяльність і поведінка дітей починають здійснюватися на основі системи мотивів, серед яких все

більшого значення набувають мотиви суспільного змісту, яким підпорядковуються всі інші мотиви.

Руховими силами розвитку психіки дошкільника є суперечності, які виникають у зв'язку з розвитком цілого ряду його потреб. Найважливіші з них: потреба в спілкуванні, за допомогою якої засвоюється соціальний досвід; потреба в зовнішніх враженнях, у результаті чого відбувається розвиток пізнавальних здібностей; а також потреба в рухах, що призводить до оволодіння цілою системою різноманітних навичок і вмінь.

Існує декілька підходів у розумінні пізнавальної діяльності дошкільників залежно від засобів, які використовуються дитиною в процесі пізнання довкілля. Так, М. Подд'яков [178] головним засобом пізнання вважає дитяче експериментування, спрямоване на перетворення об'єкта з метою пізнання його властивостей, результатом якого є формування узагальнених способів практичного дослідження ситуації.

Л. Венгер [39] головними засобами пізнання дитиною довкілля вважав еталонну і модельну форми опосередкування, розглядаючи їх у різних видах пізнавальної діяльності дітей. Їх особливості визначаються різними засобами, які вводяться в процес навчання і якими користуються діти.

Проблема інтелектуального розвитку дітей розглядається крізь призму психологічної теорії діяльності, згідно з якою психічні процеси можна розуміти як специфічні види діяльності: розумові, мнемічні і т.д. Кожна з них у процесі пізнання довкілля виконує особливі завдання: розумова - спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин між предметами і явищами; мнемічна - на запам'ятовування і потім на відтворення уявлень про які-небудь об'єкти.

Головною особливістю психіки здорової дитини є її пізнавальна активність. Допитливість дитини постійно спрямована на пізнання довкілля і побудову власної картини цього світу. Дитина, граючи, експериментує, намагається таким чином встановити причинно-наслідкові зв'язки і залежності між предметами і явищами. Чим активніше в розумовому відношенні дитина, тим більше вона ставить питань і тим різноманітніші ці питання. Вона змушена оперувати знаннями, представляти ситуації і намагатися знайти можливий шлях для відповіді на свої запитання.

Шестирічна дитина при виникненні перед нею деяких завдань намагається вирішити їх, реально приміряючи і пробує, але вона ж може вирішувати ці задачі і подумки. Вона уявляє собі реальну ситуацію і нібито діє в ній у своїй уяві. Таке мислення, у якому рішення задачі відбувається в результаті внутрішніх дій з образами, називається наочно-образним. Образне мислення - основний вид мислення шестирічної дитини. Вона може в окремих випадках мислити логічно, але в цілому цей вік сензитивний до навчання, що спирається на наочність.

Мислення шестирічної дитини відрізняється егоцентризмом, особою розумовою позицією, обумовленою відсутністю знань, необхідних для правильного рішення визначених проблемних ситуацій. Так, дитина сама не відкриває у своєму власному досвіді знання про збереження таких властивостей предметів, як довжина, обсяг, вага та ін.

Відсутність систематичних знань, недостатній розвиток понять призводить до того, що в мисленні дитини панує логіка сприймання. Так, дитині важко оцінювати однакову кількість води, піску, пластиліну та ін., так само, коли на її очах відбувається зміна їх обсягу залежно від форми посудини або наданої їм нової статичної

форми. Дитина попадає в залежність від того, що вона бачить у кожен новий момент зміни предметів.

Пізнавальна активність дитини, спрямована на обстеження довкілля, організує її увагу на досліджуваних об'єктах досить довго, поки не зникне інтерес. Якщо шестирічна дитина зайнята важливою для неї грою, вона, не відволікаючись, може грати дві, а то і три години. Так само довго вона може бути зосередженою і на продуктивній діяльності (малюванні, конструюванні, виготовленні значимих для нього виробів). Однак і результати зосередження уваги - наслідок інтересу до того, чим зайнята дитина. Вона буде нудитися, відволікатися і почувати себе зовсім нещасливою, якщо треба бути уважним до тієї діяльності, яка їй байдужа або зовсім не подобається. Проте дорослий може організувати увагу дитини за допомогою словесних вказівок. Їй нагадують про необхідність виконувати задану дію, вказуючи при цьому способи дії.

Дітям важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності. Ця особливість уваги є однією з підстав для включення в заняття елементів гри і досить часті зміни форм діяльності. Шестирічні діти, безумовно, здатні утримувати увагу на інтелектуальних задачах, але при цьому їхня увага швидко виснажується. Дошкільний вік - вік інтенсивного розвитку пам'яті. Прийнято вважати, що пам'ять є провідним пізнавальним процесом. Дитина в дошкільному віці засвоює мову настільки, що стає істинним носієм рідної мови. Пам'ять схоплює значущі для дитини події і відомості й зберігає їх. Дошкільне дитинство залишає багато спогадів на все життя людини.

Шестирічна дитина вже може запам'ятовувати довільно. Коли запам'ятовування стає умовою успішної гри або має значення для реалізації домагань дитини, вона легко запам'ятовує слова в заданому

порядку, вірші, послідовність дій та ін. Шестирічна дитина свідомо може користуватися прийомами запам'ятовування. Вона повторює те, що треба запам'ятати, прагне осмислити, усвідомити запам'ятовуються в заданій послідовності. Однак мимовільне запам'ятовування залишається більш продуктивним. Тут все визначає інтерес дитини до справи, якою вона зайнята.

Шестирічна дитина у своїй уяві може створювати найрізноманітніші ситуації, у яких вона виступає в самих різних проявах. Формуючись у грі, уява переходить в інші види діяльності. Найбільш яскраво воно проявляється в малюванні і у творенні дитиною казок. Уява відіграє в житті дитини більш значну роль, ніж у житті дорослого, виявляється набагато частіше і допускає порушення життєвої реальності. Невтомна праця уяви - це найважливіший шлях пізнання і освоєння дитиною довкілля, це спосіб вийти за межі вузького особистого досвіду.

Обстеження пізнавальної сфери глухих дітей у нашому дослідженні починалося зі спроб налагодити контакт із дитиною за допомогою бесіди і нескладних питань. У процесі спілкування ми намагалися заохотити дитину до діалогу, визначити, які теми її цікавлять, дати можливість повідомити щось про себе. Тим самим створювалася атмосфера, яка дозволяла дитині, на наш погляд, більш ефективно виконувати завдання і реалізовувати свій психологічний потенціал.

Для вивчення орієнтації в просторі, уміння уважно слухати і точно виконувати вказівки дорослого, правильно відтворювати заданий напрямок лінії, самостійно діяти за вказівкою дорослого було використано тест «Графічний диктант» за Д.Б. Ельконіним [235]. Результати виконання цього тесту подано в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту

«Графічний диктант»

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	3,27	2,82	0,90	0,64	1,21	0,61
ЕГ	2,94	2,97	1,93	1,93	-	-
КГ2	7,11	5,57	1,28	1,01	5,9	6,3

Із наведених у таблиці даних бачимо, що середні результати виконання цього тесту в глухих дівчат КГ1 склали 2,82 бала; дівчат ЕГ - 2,97 бала. При цьому величина середнього квадратичного відхилення в першій групі складала 0,64, у другій була дещо більшою і складала 1,93. Проте за коефіцієнтом критерію Стьюдента між групами глухих дівчат суттєвих розбіжностей не виявлено ($t = 0,61$).

Результати виконання тесту дівчатками без порушення слуху майже у двічі були вищими за результати глухих і становили в середньому 5,57, при загальній розбіжності індивідуальних результатів від середнього на рівні 1,01. За критерієм Стьюдента відмінності між результатами виконання тесту глухими дівчата та їх однолітками без порушення слуху були суттєвими ($t = 6,3$).

За результатами виконання тесту глухими хлопчиками були виявлені певні відмінності ($t = 1,21$): хлопчики КГ1 дещо краще справилися із завданнями (середній бал – 3,27), ніж з ЕГ (середній бал – 2,94). Також результати хлопчиків КГ1 були кращими, ніж в ЕГ за своєю щільністю: середнє квадратичне для груп становило 0,9 і 1,93 відповідно. Проте глухі хлопчики значно поступалися в якості виконання тесту своїм одноліткам без порушення слуху: у КГ2 середній бал хлопчиків складав 7,11 при середньому відхиленні – 1,28. Відмінності між результатами виконання тесту глухими і чуючими

хлопчиками є суттєвими, про що засвідчував коефіцієнт критерію Стьюдента ($t = 5,9$).

При виконанні тесту «Графічний диктант» у глухих дошкільників найбільші труднощі виникали у зв'язку з орієнтацією дій у просторі. Для них завдання провести лінію на аркуші вгору-вниз-праворуч-ліворуч викликало постійні труднощі. Вони постійно звертались до дорослого із запитаннями «Це куди?» або «Я правильно виконую?». Кожну команду вони просили повторювати декілька разів і найчастіше виконували її неправильно.

Уповільненим був темп виконання тесту, бо жодна дитина не встигала його виконати у відведений проміжок часу. Слід зазначити, що з урахуванням особливостей глухих дітей команди для виконання тесту їм подавались за допомогою жестів і дублювались наочно на дошці. Крім того, їм надавалася можливість виконати більше тренувальних завдань, ніж одноліткам без порушення слуху.

При виконанні цього тесту глухі діти допускали велику кількість помилок, не тільки через нерозуміння завдання, а через складності для них провести лінію в заданому напрямку. У їхніх роботах було багато виправлень і нерівних ліній.

Труднощі також виникали у зв'язку з розумінням відстані і масштабу малюнка. При інструкції «одну клітинку вниз, дві клітинки вправо і т.д.» діти перепрошували і просили допомоги у вихователя, який проводив тест. Наявність підказки у вигляді наочних зразків сприяла поліпшенню якості малюнків, однак після певного часу кількість помилок збільшувалася, незважаючи на допомогу дорослих. Загалом діти швидко втомлювались і часто відмовлялись виконувати тест вже після першого завдання.

Діти без порушень слуху досить швидко і без суттєвих помилок виконували тест. Вказівки «веди лінію угору», «праворуч», «ліворуч»

не викликали в них значних труднощів при орієнтуванні на аркуші. Помилки вони припускалися переважно внаслідок недостатньої уважності і відсутності бажання виконувати завдання. Помилки в орієнтації в просторі було мало, і в багатьох випадках діти виправляли їх самостійно, після більш уважного прослуховування команди. Для значної кількості дітей тест не викликав труднощів і виконувався в повному обсязі у відведений проміжок часу.

Діагностика розвитку логічного та образного мислення, здатності до аналізу і синтезу, а також особливостей уваги та сприйняття кольору, форми і величини в глухих та їхніх ровесників, що чують, проводилася за допомогою методики, за якою дітям необхідно було скласти пари із зображень, розкиданих у випадковому порядку за кольором, розташуванням, розміром елементів узору, положенням великого пальця (тест «Знайди пару»). Результати виконання цього тесту подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту
на розвиток логічного та образного мислення «Знайди пару»**

Група	X		σ		t	
	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	3,19	2,74	0,88	0,71	0,022	1,06
ЕГ	3,19	2,48	0,88	1,93	-	-
КГ2	6,91	5,80	1,02	1,07	3,97	4,22

Як бачимо з таблиці, за результатами виконання тесту середній бал у глухих дівчат КГ1 становив - 2,74 і ЕГ - 2,48 бала, при цьому між результатами були певні розбіжності на рівні $t = 1,06$. У групі їхніх одноліток без порушення слуху з КГ2 середній показник складав 5,8 бала, при критерії Стьюдента $t = 4,22$, що свідчило про наявність суттєвих відмінностей від результатів глухих дівчат.

У хлопчиків середні показники цього тесту в КГ1 і ЕГ складали по 3,19 бала, при відсутності будь-якої відмінності ($t = 0,022$). За результатами виконання цього тесту хлопчиками без порушення слуху середній бал був значно вищий і дорівнював 6,91 при середньому квадратичному відхиленні 1,02 і суттєвих відмінностях з попередніми групами - $t = 3,97$.

Найбільші труднощі в глухих дітей при виконанні цього тесту виникали у визначенні ознаки, за якою предмети можуть бути поєднаними в пару. У більшості випадків вони не визначали самостійно критерій, який служив для визначення пари (колір, розмір, положення, величина). Однак після підказки могли успішно знаходити пару, але тільки за однією цією ознакою. Часто помилялися, знаходячи пару за несуттєвими ознаками.

Ставлення до запропонованих завдань було емоційно нестійким: якщо дитині не вдавалося зразу правильно виконати завдання, і вона не отримувала підтримки від дорослого у вигляді похвали, вона відволікалася, відмовлялася від подальших спроб, вставала з місця й намагалася уникнути роботи з тестом і т.д. Той, кому вдавалося успішно виконати кілька завдань, довше зберігав зацікавленість до роботи. Однак усі глухі діти досить швидко втомлювались і ближче до кінця тесту починали допускати більше помилок, навіть у завданнях, які виконувалися за допомогою вихователя.

Для дошкільників без порушення слуху тест «Знайди пару» був досить легким, оскільки подібні завдання вони виконували на заняттях із розвитку мовлення, формування елементарних математичних уявлень, у дидактичних іграх (дитяче лото) тощо. Помилки у виконанні цього тесту допускалися дітьми без порушення слуху переважно внаслідок неувважності і відсутності інтересу до цих завдань.

Для діагностики розвитку логічного мислення також було використано тест «Вільна класифікація», за яким дітям необхідно було самостійно розкласти за групами 16 карток із зображеннями людей, рослин, тварин і речей. Результати виконання цього тесту наведені в таблиці 2.10.

З наведених у таблиці даних бачимо, що в глухих дівчат КГ1 середній результат складав 5,60 бала, в ЕГ - 5,06 бала. При цьому відмінності між показниками склали $t = 1,29$, тобто мали місце. Середній бал із виконання цього тесту в дівчат КГ2 становив 9,89 бала і мав відмінності з групами глухих дівчат на рівні $t = 6,4$.

Таблиця 2.10

**Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту
на розвиток логічного мислення «Вільна класифікація»**

Група	Х		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	4,68	5,60	1,28	1,18	1,46	1,29
ЕГ	4,09	5,06	1,23	1,93	-	-
КГ2	11,83	9,89	1,47	1,40	9,87	6,40

За результатами виконання тесту «Вільна класифікація» у хлопчиків КГ1 середній показник становив 4,68 бала і ЕГ - 4,09 бала, при наявності певних відмінностей на рівні $t = 1,46$. Для хлопчиків КГ2 середній результат складав 11,83 бала і істотно відрізняється від результатів глухих хлопчиків на рівні $t = 9,87$.

При виконанні цього тесту глухими дітьми було відмічено, що їм потрібно чимало часу, щоб визначитись, до якої групи необхідно віднести той чи інший малюнок. Вони довго вагалися, перед тим, як прийняти остаточне рішення. Іноді знов його змінювали і т.п. Кращі результати у виконанні цього тесту були, якщо інструкція вихователя

торкалася тільки одного класу речей, що мали бути згрупованими. Інструкція, яка мала загальний характер і вимагала самостійного порівняння й узагальнення ознак подібності і відмінності у всіх предметах, представлених на малюнках, фактично не виконувалася. Глухі діти при виборі керувалися якимось одним критерієм, наприклад, люди чи машини, інші викликали утруднення. Після підказки помилку могли виправити, але труднощі викликало групування вже інших предметів.

Для дітей без порушення слуху тест за змістом завдання не викликав особливих труднощів. Діти досить легко і швидко розкладали картки по однорідних групах. Помилки найбільш часто виникали через неухважність і бажання виконати тест якомога швидше. Однак після пропозиції вихователя подивитись і самостійно знайти помилку, вони в більшості випадків її виправляли. Труднощі виникали тоді, коли дітям задавали питання: чому вони згрупували всі картки саме так, а не інакше. Відповідь на нього вимагала позначення критерію, за яким вони здійснювали групування, одним словом, але не всі діти його знаходили правильно.

Для вивчення стійкості, розподілу і переключення уваги нами застосовувалася методика С. Лієпінь [124]. Результати її виконання наведені в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

**Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту
на стійкість, розподіл і переключення уваги**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	11,60	12,56	1,89	2,18	0,54	0,32
ЕГ	11,26	12,09	1,99	1,93	-	-
КГ2	20,03	19,81	2,05	2,44	5,40	4,54

З таблиці бачимо, що середні результати виконання цього тесту в дівчат КГ1 становили 12,56 бала, в ЕГ - 12,09 бала, при відсутності відмінностей ($t=0,32$). У дівчат у КГ2 середній результат був значно вищий і становив 19,81 бала. Достовірні відмінності між результатами глухих дівчат і без порушення слуху були суттєвими і дорівнювали $t=4,54$.

У глухих хлопчиків КГ1 середній результат був на рівні 11,6 бала і в ЕГ - 11,26 бала, при відсутності істотних відмінностей між групами ($t=0,54$). У хлопчиків без порушення слуху з КГ2 середній результат складав 20,03 бала, при наявності достовірних і суттєвих відмінностей від результатів глухих хлопчиків ($t=5,40$).

При виконанні цього тесту збільшення кількості помилок, яких припускали глухі діти, фіксувалося наприкінці рядка або строки. При зміні кольору олівця, їм був потрібен певний час, щоб повернутися до виконання завдання відповідно до інструкції вихователя. Крім того, цю інструкцію вони не запам'ятовували відразу, а тільки після того, як її декілька разів повторював і підказував дорослий. Сам темп виконання тесту був дуже повільний і не вкладався у визначену норму.

У дошкільників без порушення слуху помилки також були пов'язані зі стійкістю уваги і її переключенням. Але за швидкістю виконання завдань тесту, точністю і самостійністю в слідуванні інструкції вихователя вони показували кращі результати, ніж їх глухі однолітки.

Результати діагностування дітей для визначення рівня логічного мислення за тестом «Узагальнення понять» подано в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Порівняльні результати тесту
з логічного мислення «Узагальнення понять»**

Група	X	σ	t
-------	---	----------	---

	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	2,90	3,68	1,28	1,18	0,81	0,09
ЕГ	3,09	3,06	1,21	1,93	-	-
КГ2	6,12	5,03	1,23	1,44	4,74	3,40

Як бачимо, у дівчат КГ1 середній результат з виконання цього тесту складав 3,68 бала, в ЕГ він був трохи менший і складав 3,06 бала. За критерієм Стьюдента відмінності між даними цих груп складала $t=0,09$, що дозволяє вважати їх несуттєвими.

У дівчат КГ2 середній результат був значно вищий і становив 5,03 бала. Достовірні відмінності їх результатів від результатів глухих дівчат обох груп були встановлені на рівні $t_p=3,40$.

У глухих хлопчиків КГ1 середній результат складав - 2,90 бала, в ЕГ - 3,09 бала. При цьому між групами не було істотних відмінностей ($t = 0,81$). У хлопчиків КГ2 середній результат складав 6,12 бала, при значенні критерію Стьюдента $t = 2,74$, що засвідчувало наявні достовірні відмінності від результатів виконання цього тесту глухими хлопчиками.

При виконанні цього тесту в глухих дітей не виникало значних труднощів, і вони успішно виконували узагальнення й групування знайомих предметів (одяг, предмети побуту, овочі, фрукти). Труднощі викликали групування карток за професією людей, рослин і тварин; самостійність виконання завдань і виконання їх у повному обсязі. Зазвичай, вже після складання другої групи карток, діти починали відволікатись, відмовлялись продовжувати роботу. Їм треба було постійно нагадувати, що вони мали зробити, щоб виконати завдання. Уточнення потребувало також само поняття, за яким вони мали здійснити класифікацію і групування предметів.

У групі дошкільників без порушення слуху зміст завдання не викликав запитань: діти досить швидко і правильно розкладали картки

за групами, припускаючи окремі помилки через неухважність. Але за пропозицією вихователя перевірити себе і знайти помилку, вони в більшості випадків самостійно її знаходили і виправляли. У глухих дітей цього майже не спостерігалось. Крім того, дошкільники без порушення слуху більш швидко виконували тест, ніж глухі діти, менше відволікались і зберігали уважність до кінця тесту.

Результати тесту на пізнавання і зорову пам'ять представлені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Порівняльні результати тесту
на впізнавання та зорову пам'ять «Упізнай фігури»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	4,48	4,33	1,19	1,29	0,29	0,033
ЕГ	4,16	4,43	1,17	1,29	-	-
КГ2	4,86	4,83	1,25	1,44	0,40	0,87

Із наведених у таблиці даних бачимо, що середні результати цього тесту в глухих дівчат КГ1 складають 4,33 бала і в ЕГ - 4,43 бала. При цьому наявність відмінностей між результатами дівчат КГ1 і ЕГ на рівні $t_p=0,033$ дозволяє вважати їх не суттєвими. У дівчат у КГ2 середній результат складав 4,83 бала, при $t=0,87$, що також свідчило про відсутність суттєвих відмінностей порівняно з результатами виконання цього тесту глухими дівчатами.

За результатами виконання тесту «Упізнай фігури» хлопчиками було встановлено, що їх середні результати становлять 4,86 бала і мають відмінності від попередніх груп за критерієм Стьюдента $t_p=0,4$, що дозволяє їх вважати неістотними.

При виконанні цього тесту глухим дітям вдавалося досить точно знаходити фігури, які мають схожість за кількома ознаками (колір,

величина). При цьому після підказки вихователя, їм вдавалося значно скоротити час виконання. Однак, якщо однакові фігури не мали спільного кольору, діти частіше помилялись. Відмінності у виконанні цього тесту в глухих дітей виявлялись переважно: у темпі його виконання - вони витрачали більше часу на порівняння зразка і власного завдання; самостійності - частіше звертались до вихователя для перевірки і підтримки правильності своїх дій; повноти виконання всіх завдань – значна кількість дітей відмовлялась від виконання тесту вже після 3 – 4 завдання.

Їхні однолітки без порушення слуху у виконанні цього тесту мали труднощі в уважному порівнянні зразка і власного завдання (що порівнювати?), швидкості виконання тесту (відставання викликало повторне звертання до завдання для пошуку помилки), збереженні інтересу (після шостого зразка для порівняння починали відволікатись, останні завдання виконували переважно за умови емоційної підтримки вихователя).

Виявлення особливостей розвитку в дітей наочно - дійового мислення здійснювалось за допомогою тесту «Окресли контур». Його результати подані в таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

Порівняльні результати тесту з

оцінки наочно - дійового мислення «Окресли контур»

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	8,00	7,68	1,90	1,45	0,47	1,25
ЕГ	7,67	7,12	2,47	1,24	-	-
КГ2	13,00	13,41	2,82	2,01	9,63	9,98

При аналізі даних таблиці з виконання цього тесту було встановлена наявність певних розбіжностей між показниками наочно – дійового мислення у глухих дівчат КГ1 та ЕГ. Так, середні результати

виконання тесту складало 7,68 бала і 7,12 бала відповідно, при значенні критерію Стьюдента $t_p = 1,25$. Дівчата КГ2 мали більш істотні відмінності з попередніми групами на рівні $t_p = 9,98$ і їхні результати виконання тесту в середньому становили 13,41 бали.

У глухих хлопчиків КГ1 середні результати становили 8,00 бала і ЕГ - 7,67 бала, при величині критерію Стьюдента $t = 0,47$, що свідчило про відсутність істотних відмінностей. Проте результати хлопчиків КГ2, де середній бал складав 13,0, істотно відрізнялися від КГ1 і ЕГ - $t = 9,63$.

При виконанні цього тесту глухими дітьми і їх однолітками, які не мали порушення слуху, основні відмінності полягали в результативності та правильності виконання завдань тесту. Так, на початку виконання завдання глухі діти допускали менше помилок, лінії були більш рівні і багато в чому схожі зі зразком. Проте ближче до закінчення завдання виявлялось все більше неточностей. Діти втрачали інтерес і відволікалися, переставали намагатися зробити свій малюнок кращим і більш точним. Однак, зважаючи на те, що перед очима них був наочний зразок для виконання завдання, вони менше звертались по допомогу і фактично виконували завдання самостійно. Найбільша кількість помилок виникала у зв'язку з відсутністю в глухих дітей розвиненої уяви, навички виконувати щось подумки.

Для дітей без порушення слуху основні труднощі при виконанні тесту виникали переважно з усвідомленням того, як треба продовжити лінію, щоб створюване зображення було подібним зразку. Обговорення своїх можливих дій уголос допомагало знайти правильне рішення. Без цього обговорення уголос своїх дій, жодна дитина не впоралася з правильним виконанням усіх трьох завдань. Крім того, воно вимагало додаткового часу, який за тестом був обмежений.

Результати виконання дітьми тесту «Зайвий предмет» на оцінку образно-логічного мислення і розумових операцій аналізу і узагальнення показані в таблиці 2.15.

Таблиця 2.15

**Порівняльні результати
оцінки образно-логічного мислення і розумових операцій аналізу
і узагальнення за тестом «Зайвий предмет»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	8,95	7,74	2,81	2,87	0,90	1,11
ЕГ	9,67	6,94	2,24	1,18	-	-
КГ2	13,00	11,06	1,76	1,31	4,82	6,03

Як бачимо, за результатами виконання цього тесту в глухих дівчат було встановлено середні бали: КГ1 - 7,74; в ЕГ - 6,94. Між результатами виконання цього тесту глухими дівчатами виявлено певну відмінність на рівні $t=1,1$. У дівчат КГ2 середній бал складав 11,06, при $t_p = 6,03$.

У хлопчиків середні результати в КГ1 становили 8,95 бала і в ЕГ - 9,67 бала, при відсутності істотних відмінностей на рівні $t_p = 0,90$. За результатами виконання цього тесту хлопчиками КГ2 середній бал складав 13,0, при $t = 4,82$, тобто на рівні суттєвої відмінності від результатів глухих хлопчиків.

Головна відмінність при виконанні глухими діти тесту «Зайвий предмет» полягала в тому, що вони відразу просили допомоги у вихователя. Їм були незрозумілі критерії визначення «зайвого» предмета в більшості прикладів або вони вибирали його невірною. Так, у прикладі, де були намальовані яблука, груші, кавун і взуття, вони вибирали зайвим кавун, пояснюючи це тим, що він великий. Проте після підказки вихователя, здатні були правильно виконувати схожі

завдання. При поясненні критеріїв вилучення зайвого предмета, вони легше всього усвідомлювали і пояснювали різницю між «істивним» і «неістивним» предметами. Найбільш складним було останнє завдання, за яким необхідно було позначити одним словом предмети, які залишились зайвими після групування. Жодна дитина не змогла дібрати для такого узагальнення правильного наочного образу.

Діти без порушення слуху досить правильно і швидко впорались з виконанням цього тесту. Основні труднощі виникали при формулюванні відповіді на запитання: чому було зроблено саме такий вибір, а не інший? Що поєднує «зайві» предмети?

Оцінювання зорового диференційованого сприйняття проводилось за допомогою тесту «Знайди квадрат». Результати виконання цього тесту наведені в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Порівняльні результати
оцінки зорового диференційованого сприймання
за тестом «Знайди квадрат»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	7,82	8,68	1,77	2,67	1,87	0,35
ЕГ	7,00	8,94	0,94	1,81	-	-
КГ2	10,67	12,29	0,71	1,72	5,42	6,53

Із наведених у таблиці даних бачимо, що в глухих дівчат КГ1 середні результати виконання тесту склали 8,68 бала, в ЕГ вони були дещо кращими і склали 8,94 бала. При цьому величина критерію Стьюдента ($t=0,35$) свідчить про відсутність суттєвих розбіжностей між цими групами. У дівчат КГ2 середній результат склав 12,29 бала, при $t=6,53$, тобто на рівні суттєвої відмінності від результатів глухих дітей.

У глухих хлопчиків середні результати в КГ1 склали 7,82 бала і в ЕГ - 7,00 бала, при наявності певних розбіжностей - $t=1,87$. У хлопчиків КГ2 середній результат із виконання цього тесту склав 10,67 бала при достовірних і суттєвих відмінностях із попередніми групами на рівні $t=4,82$.

При виконанні цього тесту глухі діти найчастіше припускалися помилок, якщо однакові фігури були різного кольору або розміру. Так само вони не розуміли завдання і вимагали додаткових пояснень вихователя, якщо на малюнку фігури стикалися між собою або були вписані одна в одну. Саме в цих завданнях вони припускалися найбільшої кількості помилок, або зовсім відмовлялись їх виконувати. Підказки і допомога вихователя при виконанні цих завдань небагатьох дітей приводила до правильного виконання завдань усього тесту.

Їхні однолітки без порушення слуху також мали труднощі із впізнаванням фігур, якщо вони подавались не поодиноці, а іншим способом. Вони також зверталися по допомогу до вихователя, але за його підказками і нагадуванням, що треба шукати і порівнювати, у більшості випадків знаходили правильне рішення.

Наведені вище результати діагностувального етапу експерименту давали уявлення про ступінь прояву глухими дітьми 5 – 6 років і їхніми однолітками, які не мають порушення слуху, основних показників пізнавальної діяльності. Їх порівняння дозволяло охарактеризувати особливості пізнавальної діяльності глухих дітей, які взяли участь у нашому експерименті, та ступінь їх відмінності від пізнавальної діяльності дошкільників цього ж віку без порушення слуху. Проте вони не давали цілісного уявлення про відмінності в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих і чуючих дошкільників, що чують 5-6 років.

Визначення рівнів розвитку пізнавальної діяльності дітей

експериментальної і контрольних груп за результатами діагностувальних тестів здійснювалось на підставі їх відповідності критеріям самостійності, результативності і правильності. Достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності відповідав 75-100% самостійному, результативному і правильному виконанню завдань; задовільний – 50-74%; нижче задовільного – 49-25% і низький – менше за 25%.

Дані щодо узагальнення результатів виконання глухими дітьми і їхніми однолітками, що не мають порушення слуху, всіх тестів за рівнями розвитку пізнавальної діяльності подані в таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Рівні розвитку пізнавальної діяльності дошкільників 5-6 років за результатами діагностувального експерименту (у %)

Групи	Рівні розвитку пізнавальної діяльності							
	Достатній		Задовільний		Нижче задов.		Низький	
	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.
ЕГ	-	-	-	-	20,3	22,1	79,7	77,9
КГ1	-	-	-	-	22,8	23,6	77,2	76,4
КГ2	9,5	14,7	60,6	71,4	29,9	13,9	-	-

З наведених даних бачимо, що найбільша кількість дітей (79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат) експериментальної групи виявили низький рівень розвитку пізнавальної діяльності. Рівень нижче задовільного в цій групі виявили 20,3% глухих хлопчиків і 22,1% глухих дівчат. Достатній і задовільний рівень розвитку пізнавальної діяльності в експериментальній групі не був виявлений у жодної дитини.

Аналогічна картина була в контрольній групі глухих дітей. Із низьким рівнем розвитку пізнавальної діяльності в цій групі було виявлено 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. Рівень нижче задовільного виявили 22,8% хлопчиків і 23,6% дівчат.

У контрольній групі дітей 5 – 6 років без порушення слуху 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат виявили достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності. Переважна кількість дітей (60,6% хлопчиків і 71,4% дівчат) виявила задовільний рівень. Рівень розвитку пізнавальної діяльності нижче задовільного в контрольній групі дітей, щочують, виявили 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчат. Низький рівень у цій групі не виявлений.

Отже, результати діагностувального етапу експериментальної роботи дозволили охарактеризувати склад експериментальної і контрольної груп за показниками фізичного стану і пізнавальної діяльності, виявити особливості їх прояву відповідно до рівнів розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5 – 6 років і їх однолітків без порушення слуху.

Висновки до другого розділу

У розділі подано зміст і методику діагностувального експерименту, спрямованого на виявлення особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років порівняно з однолітками, які не мають порушення слуху; наведено дані, що характеризують основні показники фізичного стану цих дітей.

Показниками розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, за якими вони порівнювались з однолітками без порушення слуху, були: зорова пам'ять та здатність до впізнавання, образно-логічне мислення, розвиненість розумових дій аналізу й узагальнення, логічність мислення, наочно-дійове мислення, зорове диференційоване сприймання, стійкість, розподіл і переключення уваги, орієнтація в просторі. Кожен із зазначених показників досліджувався за допомогою

стандартизованих тестів, що використовуються в практичній роботі психологів і педагогів.

Критеріями оцінювання рівнів розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років та їхніх однолітків без порушення слуху були: самостійність у виконанні завдання, точність його виконання згідно з наданою інструкцією дорослого, результативність або кількість правильно виконаних завдань. Відповідно до обраних критеріїв було охарактеризовано такі рівні розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років.

Достатній рівень – дитина самостійно або за незначною підказкою дорослого виконує завдання, чітко керується інструкцією, правильно вирішує всі або переважну більшість завдань, наведених у тестах. Задовільний рівень – дитина виконує завдання, але постійно звертається по допомогу до дорослого для нагадування інструкції щодо його виконання, підтримки своїх дій, знаходить правильні рішення після декількох помилкових спроб, проте виконує правильно більше, ніж половину завдань. Нижче задовільного – дитина виконує завдання лише з постійною емоційною підтримкою і за допомогою дорослого, забуває і порушує інструкції щодо виконання завдання, постійно потребує підказки, швидко втомлюється та втрачає бажання працювати, більшість завдань залишає невиконаними або виконаними зі значними помилками. Низький рівень – дитина відмовляється від виконання більшості завдань навіть за емоційної підтримки і допомоги дорослого. Завдання, що виконуються, не завершені, зі значними помилками.

Для характеристики фізичного стану глухих дітей 5-6 років і їхніх однолітків без порушення слуху, нами були проаналізовані їхні антропометричні дані (довжина тіла, маса тіла, життєва ємність легень), а також базові координаційні здібності – статична рівновага і

реагуюча здатність. За результатами цих тестів було виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку координаційних здібностей та фізичного стану фактично немає суттєвих розбіжностей. Деякі незначні розбіжності були виявлені тільки в хлопчиків за показниками життєвої ємності легенів і реагуючою здатністю. У той же час встановлені достовірні розбіжності між показниками глухих та дітей без порушення слуху за результатами діагностики рівня розвитку фізичної сфери, окрім показників маси тіла в хлопчиків, де порівняння результатів свідчать про несуттєві відмінності.

За результатами дослідження пізнавальної діяльності було виявлено, що між групами глухих дітей за рівнями розвитку пізнавальної сфери за всіма тестами немає суттєвих розбіжностей. Значні відмінності були виявлені між групою глухих дітей і групою дітей без поразки слуху за показниками: зорового сприйняття, образно-логічного мислення, наочно-дійового мислення, логічного мислення, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі, образного мислення, уваги та сприйняття тощо.

Проте було встановлено, що за рівнем розвитку зорової пам'яті глухі діти не відстають від своїх однолітків без порушення слуху. Результати констатувального експерименту також виявили, що діти, які втратили слух на другому році життя, більш успішні у виконанні тестів з діагностики розвитку пізнавальної діяльності, ніж ті, у яких цей дефект є уродженим або набутим на першому році життя.

За результатами виконаних тестів найбільша кількість дітей (79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат) експериментальної групи виявили низький рівень розвитку пізнавальної діяльності. Рівень, нижче задовільного, у цій групі виявили у 20,3% глухих хлопчиків і 22,1% глухих дівчат. Достатній і задовільний рівень розвитку пізнавальної

діяльності в експериментальній групі не був виявлений у жодної дитини.

У контрольній групі дітей 5 – 6 років без порушення слуху 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат виявили достатній рівень розвитку пізнавальної діяльності. Переважна кількість дітей (60,6% хлопчиків і 71,4% дівчат) виявила задовільний рівень. Рівень розвитку пізнавальної діяльності нижче задовільного в контрольній групі дітей, щочують виявили 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчат. Низький рівень у цій групі не виявлений.

Отже, порівняння результатів діагностувальних зрізів на визначення рівнів розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років і дітей зі збереженою слуховою функцією засвідчило про значне відставання глухих дітей від своїх однолітків без порушення слуху. Це підтверджує необхідність пошуку і використання таких засобів і методик корекційно-педагогічної роботи, які б дозволяли скоротити відставання глухих дітей у рівні розвитку пізнавальної діяльності від своїх однолітків без порушення слуху. Одним із таких засобів у дослідженні розглядається навчання глухих дітей плавання.

Основні матеріали цього розділу висвітлені в публікаціях автора [212],[205].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 5-6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ ТА ЇЇ ЕФЕКТИВНІСТЬ

3.1. Організація експериментального дослідження ефективності корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників у процесі навчання плавання

Експериментальне дослідження ефективності корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання було проведено впродовж роботи з експериментальною групою глухих дітей. Глухі діти з контрольної групи і діти без порушення слуху, з яких складалась друга контрольна група, у заняттях з навчання плавання не брали участі. Це дозволяло нам визначити, наскільки навчання плавання позитивно впливає на розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей, порівняно з їхніми однолітками, які навчаються в спеціальних дошкільних закладах для дітей з порушенням слуху і звичайних дошкільних навчальних закладах для дітей без цього дефекту.

Експериментальна робота проводилась у басейні спортивного комплексу Класичного приватного університету «КПУ – Спартак» із вересня по червень упродовж 2008 - 2010 рр. Розроблена корекційна методика була розрахована на 70 занять, що проводилися 2 рази на тиждень. Кожне заняття включало підготовчу частину на суші, у залі сухого басейну й основну частину - у воді. Тривалість занять складала: на суші – 20-25 хвилин, у воді – 40-45 хвилин.

На кожному занятті були присутні тренер-експериментатор, вихователь, група глухих дітей, яких навчали плавання і група дітей 6-8 років, які вже мали сформовані навички плавання. В окремих випадках до занять запрошувались плавці-спортсмени, які виконували демонстраційні вправи і допомагали в навчанні цих вправ глухих дітей.

В основу корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання було покладено декілька тез, які відігравали роль її теоретичного підґрунтя.

Відповідно до першої тези, на яку ми спирались при розробці корекційної методики, накопичення внутрішнього і зовнішнього чуттєвого сприймання в людини з раннього віку формується через відчуття і усвідомлення власного тіла як особливої цілісності, відмежованої від предметів довкілля. Тіло людини з дитинства відіграє роль детермінанти в становленні просторово-часового сприймання реального світу, визначення власного місця в його просторово-часових координатах. Тілесна організація задає канали і норми сприймання дитиною світу і поведінки в ньому. При цьому неявні уявлення про власне тіло набувають важливої ролі в чуттєвій категоризації дійсності і створенні схем пізнання і мислення. Створення таких схем нерозривно пов'язане з формуванням навичок тілесних (фізичних) дій, здатності визначати власні можливості в оперуванні предметами (П. Анохін [7], М. Бернштейн[21]).

Ця теза підтверджувала доцільність використання плавання як засобу впізнавання дитиною можливостей власного тіла і впливу через цей досвід на розвиток її пізнавальної діяльності.

Наступна теза полягала в тому, що діяльність не є вродженою формою активності дитини, а засвоюється в процесі її індивідуального розвитку в суспільстві, в оточенні людей. Основу розвитку діяльності

визначає свідомо мотивація, що спрямована на створення дитиною певного продукту з соціальним сенсом. Усвідомлення діяльності, що призводить до створення певного продукту, його цінності для себе і для інших виступає механізмом розвитку самої діяльності й особистості, що її здійснює. Опанування діяльності відбувається у декілька етапів: орієнтація в ситуації виконання діяльності; цілепокладання (визначення мети діяльності і умов її досягнення); планування процесу досягнення мети діяльності (уточнення умов реалізації діяльності і послідовності дій у їх використанні); відтворення плану досягнення мети в конкретних діях; аналіз результату діяльності й корекція способу його досягнення.

Наведена теза стала підставою для визначення основних етапів корекційної роботи з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання, їх цілей, змісту і послідовності. У змісті розробленої нами корекційної методики вони представлені у вигляді моделі, що визначає послідовність і цілі вирішуваних завдань. Ця методика складається з трьох етапів: пропедевтичного, адаптивно-навчального, розвивально-тренувального.

Метою першого – пропедевтичного, - етапу було налагодження емоційного контакту з дітьми, знайомство їх з навколишнім середовищем (водний басейн, зал сухого басейну, спортивне приладдя, іграшки тощо). Досягнення цієї мети передбачало мотивування глухих дітей до навчання плавання, зняття страху перед водним середовищем (демонстрація різних способів плавання, ігор у воді; використання відеороликів з мультфільмами за відповідною тематикою); навчання основним жестам, що використовуються під час опанування плавальних рухів і плавання (команди «Увага», «Початок», «Закінчення», «Угору», «Вниз», «Праворуч», «Ліворуч» та інші); формування первинних уявлень про основні елементи плавальних

рухів (гребкові рухи руками, рухи ногами, основні положення для пірнання, стрибки, перекиди тощо).

Метою другого – адаптувально-навчального етапу було освоєння глухими дітьми навичок безпечної поведінки у воді і набуття навички виконання плавальних рухів у водному середовищі (пірнання, переміщення по дну басейна, занурення і спливання у воді, утримування на поверхні води, дихання тощо); навчання взаємодії з тренером і однолітками, дотримування команд.

Метою третього – розвивально-тренувального етапу виступало ускладнення плавальних рухів (поєднання рухів рук і ніг, координація дихання з рухами рук і ніг, під час пірнання, занурення у воду і спливання, виконання плавальних рухів за командою з рухливою опорою і без опори); навчання організації взаємодії з однолітками і дорослими за допомогою жестів і наочних команд (проведення парних, групових і командних ігор з делегуванням повноважень з їх керівництва).

Наступна теза, яка була поскладена в основу розробленої нами корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання їх плавання, була пов'язана з педагогічними принципами організації цього процесу. Уже зазначалось, що пізнавальна діяльність базується на єдності чуттєвого сприймання, теоретичного усвідомлення і практичного відтворення. Важливо, що кожна із цих складових пізнавальної діяльності може існувати самостійно, проте якості вмотивованої, цілеспрямованої і предметної пізнавальної діяльності вони набувають тільки у взаємозв'язку, взаємному зумовлюванні і взаємному доповненні. Обґрунтована науковими психологічними дослідженнями і перевірена різноманітною педагогічною практикою ця закономірність покладена в основу

принципів активізації пізнавальної діяльності дітей під час навчання (Л. Венгер [39], Ю. Карандашев [92], А. Леонт'єв [121], А. Лурія[131]).

Отже, для активізації розвитку пізнавальної діяльності глухих дошкільників під час навчання їх плавання в корекційній методиці особлива увага приділялась таким принципам.

Принцип проблемності вважається найбільш вагомим в активізації пізнавальної діяльності дитини. Його сенс визначається створенням такої ситуації навчання, яка вимагає від дитини усвідомлення того, що в неї немає готової відповіді на певне завдання, і стимулює її до самостійних пошуків цієї відповіді у власному досвіді або досвіді інших. У результаті знайдена відповідь стає самостійним створеним продуктом пізнавальної діяльності дитини, її активного мислення.

Принцип адекватності пізнавальної діяльності характеру практичних завдань вимагає підпорядкування розумових, пізнавальних дій дитини реальним, конкретним завданням, сенс вирішення яких вона може усвідомити безпосередньо із власного досвіду і отримати емоційне задоволення від вирішеної задачі. Поза розумінням практичного сенсу вирішення пізнавальної задачі, дитина дошкільного віку зазвичай не має власної мотивації до пізнавальної діяльності і виконує її лише під примусом дорослого. Як наслідок, результати такої діяльності, сам спосіб її виконання залишаються неусвідомленими, отже, не сприяють її розвитку.

Принцип індивідуалізації є одним із основних у корекційній педагогіці. Відповідно до цього принципу важливою є чітка орієнтація змісту завдань і характеру їх постанови реальним можливостям дитини і спрямованості на зону їх найближчого розвитку. Завдання, які не враховують реальні можливості дитини з особливими потребами, не сприяють її подальшому розвитку (якщо занадто легкі), або стримують

його (складні і недоступні для виконання). В обох випадках ускладнюється головна мета корекційного навчання – подолання недоліків у розвитку дитини.

Принцип наочності навчання належить до класичних принципів педагогіки, але в розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушенням слуху він набуває особливої значущості. Порушення слуху призводить до труднощів в оволодінні дитиною головного засобу комунікації – мовленням: сенсорна депривація стає чинником її соціальної деривації. Глуха дитина сприймає мовлення головним чином через зорове сприймання. Останнє стає найбільш продуктивним каналом набуття глухою дитиною інформації із зовнішнього оточення. Наочність важлива не тільки в опануванні глухою дитиною самою мовою, словом, але й образами предметів, що позначаються за допомогою слова. Мислення глухої дитини формується на підставі конкретних образних уявлень, що виникають завдяки зоровим, дотиковим, тактильно-вібраційним відчуттям. У розвитку дитини, що пізнає світ наочно-образне мислення є єдиною сходинкою до словесно-логічного мислення. Освоєння емоційно-виразної образної сторони мовлення через жестову, невербальну мову дозволяє дитині вступати в контакти з оточуючими і розширювати свої соціальні стосунки.

За класифікацією В.Синяка і М.Нудельмана [199] жестове мовлення глухих дозволяє відтворювати образи, що сприймаються зором; повністю або частково імітують дію; відтворюють відчуття дотику, запаху, смаку, вібрацій; емоційного стану; позначають числа і дії з ними і таке інше.

Усвідомленню жестового мовлення сприяє принцип взаємонавчання. Його реалізація забезпечується залученням до ситуації навчання здорових однолітків глухих дітей; використанням завдань, що виконуються в парі, у групі і які вимагають певного

спілкування, обміну інформацією тощо. Взаємонавчання сприяє подоланню глухою дитиною замкненості, зайвої сором'язливості, страху перед іншими. Воно також створює природну основу для формування навичок соціальної взаємодії і співпраці, що стимулює дітей до пошуку і використання засобів для комунікації.

Зазначені принципи відтворювались у корекційній методиці розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5 – 6 років у процесі навчання плавання у першу чергу, але вони не виключали врахування інших спеціальних принципів корекційної педагогіки (принцип розвивального навчання, врахування співвідношення первинного порушення і вторинних відхилень у розвитку дитини, врахування зони найближчого розвитку дитини, комплексного підходу до діагностики та реалізації потенційних можливостей дітей у навчанні та вихованні, диференційованого підходу в корекційному навчанні та вихованні дітей з порушеннями розвитку).

3.2. Експериментальна методика навчання плаванню глухих дошкільників

Методика навчання плавання глухих дошкільників передбачала застосування наочних, словесних і практичних методів навчання. Специфіка роботи з глухими дітьми в басейні вимагала застосування в процесі навчання плаванню умовних сигналів і жестів. Користуючись ними, можна значно швидше здійснювати зв'язок з групою, виправляти помилки, пояснювати завдання.

Наочний метод передбачав використання в роботі з глухими дітьми 5-6 років не тільки зорового сприйняття, а й асоціацій, які виникають у них при образному поясненні плавальних вправ.

Наприклад: «Пірнаємо, як дельфін», «Випускаємо водичку, як кит», «Робимо ніжками фонтан», «Працюємо руками, як млин» тощо.

Слід зауважити, що у зв'язку з особливостями розвитку та сприйманням глухих дітей при початковому навчанні велике значення має показ або демонстрація зразка. Порухення слуху і недостатній розвиток мовлення не дозволяв глухим дітям повною мірою сприймати усне пояснення, тому до показу висувалися особливі вимоги (виразність, доступність, пряма допомога тренера або помічників).

У процесі навчання для полегшення пояснень конкретних плавальних завдань глухим дітям дошкільного віку нами використовувалися постійні і тимчасові орієнтири (поперечні й поздовжні лінії на дні басейну, різні кольори забарвлення на доріжках, прапорці на бортиках, встановлені в певному місці від старту, тощо).

Для оптимізації процесу навчання глухих дітей, а також їх адаптації до умов плавання була використана система жестів Н.Ж. Булгакової [166], пристосована для навчання глухих людей різного віку. Ця система жестів була нами розширена, доповнена і конкретизована відповідно до потреб глухих дітей дошкільного віку.

Крім загальноприйнятих жестів, використовуваних учителями фізичної культури, вихователями в роботі з глухими дітьми, наприклад, «Помилка», «Спочатку», «Не бавтеся!», «Виконуйте!» і т.д., нами були розроблені спеціальні жести, що дозволяють прискорити освоєння дітьми техніки виконання плавальних вправ (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу і ритму рухів). Для

забезпечення техніки безпеки при роботі з глухими дітьми на воді, а також їх орієнтуванні у водному середовищі і корекції рухів у воді всі спеціальні жести спочатку розучувались на суші в залі сухого басейну одночасно з навчанням плавальних рухів. Тільки потім вони застосовувалися при роботі з глухими дітьми у воді.

Увага на цьому етапі приділялася вивченню жестів, необхідних для організації і забезпечення тренувального процесу з глухими дітьми, а також для оперативної корекції помилок у діях дітей. Нижче описано основні жести, які вивчалися на пропедевтичному етапі.

Жест «Встати спиною до бортика» (рух назад передпліччями, піднятими вгору). Застосовувався безпосередньо перед початком виконання різних вправ у воді, початкова фаза яких пов'язана з відштовхуванням від бортика (стінки) басейну. При проведенні занять з плавання з глухими дітьми ми звертали увагу на те, щоб всі дії, які здійснювались дітьми у воді, виконувалися за командою і під наглядом тренера.

Жести «На старт, марш» (рука вгору, рука опускається до лінії плечей). Використання цього жесту пов'язане з необхідністю організованого виконання різних вправ, початком ігор або ігрових дій у воді. Застосовувався на всіх етапах навчання плаванню.

Жест «Коліна притиснути до грудей, виконати угруповання» (коліна і підборіддя притиснуті до грудей). Застосування цього жесту пов'язане з виконанням вправи «Поплавець», освоєння якого є важливою ланкою для подальшого вдосконалення плавальних навичок.

Жест «Увага» (тильний бік долоні притиснутий до підборіддя), використовувався на всіх етапах навчання. Після показу цього жесту ми витримували паузу доти, поки не

переконувалися в тому, що вся група має зоровий контакт з викладачем. При вивченні цієї команди на суші ми намагалися пояснити, навіщо потрібно уважно стежити за тренером.

Жест «Стоп», «Зупинитися!» (долоні ребрами хрест-навхрест). Як правило, застосовувався в разі загальної помилки у виконанні вправ, для припинення виконання всією групою або командою ув грі, або був сигналом для закінчення гри. Зупиняли конкретну дитину за допомогою плавців-помічників у воді.

Жести «Вірно» (великий палець вгору). Жест "Невірно" не застосовувався, оскільки для підтримки стійкого інтересу до занять, впевненості і створення необхідного психологічного клімату на заняттях, навіть у разі неправильного виконання ми вважали, що дитина заслуговує на похвалу, просили повторити ще раз і вказували на допущені нею помилки.

Жест «Швидше» (швидке обертання передпліч з долонями або швидкі удари ребром долоні по вказівному пальцю).

Жест «Повільніше» (погладжування грудей долонею зверху вниз, або зведення рук).

Жест «Продовжувати» (мах долонею випрямленої руки).

Вивчення зазначених жестів здійснювалось у такій послідовності: 1) спочатку дітям показували зображення жесту і схематичне зображення відповідних дій; 2) застосовували допомогу дітей без порушення слуху і дорослих для відтворення зображеної ситуації; 3) пропонували виконати жест глухим дітям разом з дітьми без порушення слуху; 4) пропонували самим показати названий жест.

Наведемо опис жестів, які вивчались на другому етапі навчання:

Жест «Глибина занурення» (зведення або розведення рук, и зігнутих у ліктях). Визначення необхідної глибини занурення тіла у воду є важливою умовою визначення досягнення і збереження оптимальної структури рухових дій у воді. Величина глибини занурення може бути пов'язана як із зануренням окремих кінцівок, або голови, так і з зануренням усього тіла.

Жест «Натягнути носок» (рухи ніг виконуються з майже витягнутою і злегка повернутою носком всередину стопою). При виконанні руху ногами носки ніг повинні бути витягнуті і спрямовані всередину. Навчання правильному виконанню рухів ногами кролем і вивчення цього жесту починалося на суші, за допомогою підвідних вправ для цього слугували сиди на колінах, імітаційні махи ногами в упорі сидячи ззаду. У воді - сидячи на бортику басейну, так само в упорі сидячи ззаду.

Жест «Сховати» коліна». (рухи ноги вгору являє собою хлистоподібне випрямлення, яке починається зі згинання в тазостегновому суглобі, після чого - розгинання в колінному суглобі). Застосовувався при навчанні техніки плавання кролем на спині. Жест застосовувався для усунення та запобігання помилки, яка виникає при виконанні рухів ногами на спині, при якій нога виконує рух вгору, згинається в колінному суглобі і виринає з води.

Жест «Виконувати рухи ногами кролем» (рухи ногами виконуються в низькому ритмі, при русі однієї ноги вниз, інша рухається вгору). Застосовувався на всіх етапах навчання плаванню. Цей жест використовувався для усунення виникаючих у глухих дітей труднощів при виконанні рухів, пов'язаних з узгодженням рухів ніг і рук.

Жест «Рухи від стегна» (рух вниз починається зі згинання ноги в тазостегновому суглобі з подальшим її випрямленням в колінах). Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на спині. Жест спрямований на усунення помилок, пов'язаних зі змінами в просторових, часових і динамічних параметрах рухів ніг.

Жест «Виконати стрілочку» (руки з'єднані разом, сильно випрямлені і розташовані над головою з кистями одна над іншою. Тулуб випрямлений, ноги зведені разом, стопи випрямлені). Застосовувався на всіх етапах навчання плаванню.

Жест «Розвернути кисть, виконати крен тіла». Застосовувався при навчанні техніці плавання кроль на спині, і пов'язаний із запобіганням і своєчасним усуненням найбільш частих помилок, таких як вкладання руки у воду тильним боком долоні, пронос зігнутою в лікті руки, «дрібний гребок», поява бульбашок повітря при виконанні гребка.

Жест «Обличчя у воді на видих». Застосовувався при навчанні виконання вдиху і видиху при плаванні кролем на грудях. Вдих збігається з першою половиною проносу рук над водою, при цьому рот повинен бути нижче рівня води, завдяки хвилі, яка виникає перед головою.

Жест «Вище голову». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на грудях. Сприяє формуванню уявлень про правильне і максимально обтічне положення тіла у воді.

Жест «Пізніше вдих». Жест спрямований на усунення однієї з найбільш поширених помилок під час навчання техніці плавання кролем - раннього вдиху. При виконанні вдиху відбувається поворот голови і тулуба, які значно гальмують просування вперед, якщо вдих виконується під час гребка, а не після його завершення.

Жест «Вище лікоть під час виконання проносу рук». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на грудях для створення необхідного поняття про структуру виконання проносу рук над водою, яке передбачає високе положення ліктя, у разі низького або широкого проносу існує велика ймовірність зміни раціонального положення тіла.

Жест «Не гребти ліктем вперед. Кисть обганяє передпліччя». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на грудях. Використовувався для усунення помилок пов'язаних зі спотворенням техніки виконання гребка, і формування оптимальної структури рухів.

Жест «Вхід руки у воду» (долоні розвернуті. Вище лікоть під час входу руки у воду). Застосовувався при навчанні техніці плавання кроль на грудях. Сприяє уточненню зорового образу, пов'язаного з виконанням входу руки у воду, і усуненню виникаючих помилок.

Жест «Колесо. Передача зусиль. Подвійна опора об воду». Застосовувався при навчанні техніці плавання кроль. Пов'язаний з одним із найбільш важливих моментів у структурі техніки плавання кролем - передачею зусиль від однієї руки до іншої. Це досягається за рахунок того, що вхід у воду однієї збігається з відштовхуванням іншої. Термін «колесо» застосовувався для формування необхідних асоціацій та уточнення відчуттів виникаючих при виконанні вправ.

Жест «Рука рухається вниз і вбік». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на спині. Жест застосовувався для усунення виникаючих помилок.

Жест «Руки вкладати на ширині плечей». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на спині для збільшення

інформації про параметри виконуваних дій і оперативної корекції у разі виконання помилки, а саме неправильного вкладання рук у воду. Досить розповсюдженою помилкою при навчанні плаванню на спині є вкладання рук у воду не за найкоротшою траєкторією.

Жест «Пряма рука». Застосовувався при навчанні техніки плавання кролем на спині. Пронос руки над водою при плаванні на спині повинен виконуватися за найліпшою траєкторією прямою рукою. Зміна параметрів виконання проносу рук призводить до зміни положення тіла у воді, зміни швидкості просування, зниження економічності. Жест спрямований на оперативну корекцію параметрів рухів.

Жест «Вище лікоть під час відштовхування». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на грудях. Під час закінчення гребка у фазі відштовхування рука рухається ззовні вгору і назад, поступово випрямляючись у ліктьовому суглобі. По мірі закінчення відштовхування кисть розгортається ззовні і швидкість її руху в цій фазі найбільша. Відхилення від оптимальних параметрів рухів у цій фазі призводить до значного зниження ефективності гребка.

Жест «Голова на місці». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем. Застосування цього жесту було пов'язано з необхідністю збереження відносної нерухомості й стабільності положення голови при плаванні кролем, як на спині, так і на грудях.

Жест «Закрити каструлю». Застосовувався на етапі навчання техніки плавання кролем на спині. При виконанні відштовхування рука рухається вниз і назад по траєкторії півкола, поки не виявиться повністю випрямленою нижче стегон. При цьому кисть розгортається долонею вниз. Застосовується для пояснення

основних елементів і роз'яснення відчуттів, що виникають при правильному виконанні відштовхування.

Жест «Прискорення в кінці гребка». Застосування цього жесту пов'язане зі структурою техніки плавання кролем, яка передбачає виконання значного прискорення до кінця гребка, забезпечуючи просування. У момент прискорення руху кисті однієї руки інша виконує захват зі значно меншою швидкістю. Якщо початкова фаза гребка буде виконуватися швидше, ефект поступального руху буде значно меншим.

Словесний метод застосовувався для пояснення основних елементів досліджуваного руху і роз'яснення відчуттів, що виникають у результаті правильного їх виконання («Спирайся на воду, як на твердий предмет» – при виконанні фази захвату в гребку кролем; «Дістань книгу з полицки» – при виконанні фази захвату в гребку кролем на спині і т. д.). Так само словесний метод застосовувався для систематичної оцінки і заохочення тих, хто займається. Крім того, враховуючи провідну роль зорового аналізатора в роботі з глухими дітьми, нами застосовувалися картки із завданнями, на яких були намальовані спеціальні вправи, оптимальна структура рухів і кількість повторень визначених вправ.

З практичних методів, які застосовувалися при навчанні навичкам адаптивного плавання глухих підлітків, основне місце належало ігровому методу. Використання цього методу передбачало організацію рухової діяльності тих, хто займається, на основі змісту, умов і правил ігор.

Також застосовувався метод інтегрованого навчання: два рази на місяць проводилися спільні заняття у воді з однолітками та спортсменами високої кваліфікації, без порушення слуху. На

інтегрованих заняттях використовувалися вправи в парах з підтримкою партнера (у них ті, щочують, виступали помічниками тренера-викладача) і відбувалася демонстрація спортсменами високої кваліфікації окремих вправ або техніки плавання в більш досконалому виконанні.

Крім того, на заняттях з адаптивного плавання з глухими дітьми застосовувалися прийоми інклюзивного навчання, спрямовані на нівелювання таких явищ, як стрес, пов'язаний з оцінюванням виконаних дій. З цією метою застосовувалася оцінка прогресу в навчанні; приділялося більше уваги засвоєнню ключових понять; використовувався спосіб поетапного засвоєння нового матеріалу, який дає глухим дітям 5-6 років зрозуміти, що вони відповідальні за виконання завдань. При цьому, їм надавалася свобода вибору, приділялося більше уваги емоційним потребам і поведінці, яка змінюється в кожній дитини з утратою слуху.

До практичних методів, які застосовувались при навчанні адаптивному плаванню глухих дітей, належали методи навчання руховим діям: розчленовано-конструктивний і цілісний методи, що застосовувалися комбіновано. Розчленовано-конструктивний метод передбачав розчленовування рухової дії на окремі фази або елементи з почерговим їх розучуванням і наступним поєднанням у єдине ціле. Наприклад: вивчення окремо рухів руками, потім ногами, потім об'єднання рухів у цілісну рухову дію. Цілісним методом освоювалися окремі деталі, елементи або фази рухів, але не ізольовано, а в загальній структурі руху, шляхом акцентування уваги глухих дітей на необхідних частинах техніки.

Значний ефект у навчанні плавання досягався за допомогою використання такого прийому навчання, коли дітям пропонували діяти парами, допомагаючи один одному. Тим самим постійно

активізувалася рухова активність дітей. При цьому необхідно зазначити, що виконання вправ у парах вимагає значних координаційних зусиль, викликає певні труднощі і вимагає більшої кількості повторень і часу для освоєння і закріплення вивченого матеріалу.

Заняття з глухими дітьми дошкільного віку склалися з трьох частин:

1. Підготовча частина. Вправи на суші. Шикування, загальнорозвивальні вправи, демонстрація і пояснення досліджуваного способу плавання, вивчення жестів, пов'язаних з виконанням плавального елемента, виконання імітаційних вправ, вправи, спрямовані на освоєння техніки способу плавання, рухлива гра.

2. Основна робота. Вправи у воді. Шикування, вхід у воду, повторення вивчених раніше вправ та елементів техніки плавання, виконання підводних вправ і вправ, спрямованих на освоєння плавального елемента, рухлива гра, стрибки у воду.

3. Підведення підсумків заняття. Аналіз виконуваних вправ глухими дітьми 5-6 років, опитування щодо техніки виконання розучуваних вправ, орієнтовні основи рухової дії (ООРД). Обговорення питань, які викликають у дітей дошкільного віку ускладнення, пов'язані з виконанням плавальних вправ, рекомендаціями тренера щодо їх усунення.

У процесі навчання плавання глухих дошкільників нами застосовувалася паралельно-послідовна система навчання плаванню, яка передбачала одночасне освоєння двох стилів – кролю на грудях та на спині. Загальна послідовність навчання навичкам плавання складалася з таких кроків:

1. Демонстрація досліджуваного способу плавання і його елементів.

2. Вивчення системи жестів, пов'язаних з організацією глухих дітей на заняттях плаванням, оцінкою виконання плавальних вправ, а також особливостями виконання техніки й основними помилками при виконанні глухими дітьми 5-6 років досліджуваних елементів (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу й ритму рухів).

3. Практичне ознайомлення з формою плавальних рухів на суші (виконання імітаційних і підвідних вправ, які створювали в глухих дітей уявлення про просторові, тимчасові й силові характеристики рухів).

Заняття з плавання з глухими дітьми в порівнянні з тими, що чують, мають свої особливості. У зв'язку з цим, на початковому етапі навчання глухих дітей плаванню великого значення набували заняття на суші. На цих заняттях вирішувались завдання, пов'язані зі створенням у дітей адекватних уявлень про плавальні рухи.

Застосування загальних і спеціальних засобів тренувальних впливів на суші сприяли загальному фізичному розвитку, вдосконалення психофізичних якостей глухих дітей, необхідних для успішного освоєння плавальних рухів. Використовувані нами в процесі навчання плаванню імітаційні вправи сприяли отриманню глухими дітьми необхідного рухового досвіду, зосередженню уваги і сприйняття.

Зміст засобів, що застосовувалися на заняттях на суші (вивчення положень, прийомів, рухових дій, орієнтирів), дозволяв послідовно збільшувати складність досліджуваних вправ, наближаючи їх до цілісного виконання, що є необхідною умовою

вивчення техніки плавання. Це дало можливість підвищити моторну щільність занять у воді, зробити плавальні рухи більш доступними для освоєння їх глухими дітьми. Застосування великої кількості підготовчих вправ на початковому етапі навчання плаванню сприяло створенню в глухих дітей рухової бази, що сприяло надалі підвищенню рівня їхнього психофізичного розвитку.

1. Оволодіння елементами способу адаптивного плавання та різних їх поєднань у воді (застосування різних вправ, спрямованих на формування необхідних рухових навичок і розширення рухового фонду глухих дошкільників).

Освоєння окремих елементів способів плавання у воді проводилося в такому порядку: попереднє вивчення рухів у воді в опорному положенні без просування (спираючись на бортик або дно басейну), потім – у поєднанні з ходьбою по дну басейну, вивчення рухів з рухливою опорою (опора на плавальну дошку, надувні предмети), освоєння плавальної навички в безопорному положенні з просуванням (ковзання з наступними рухами кінцівками).

Навчання нових дій на даному етапі відбувалося в такій послідовності. Спочатку схематично показували модель дії на малюнку. Малюнок залишався на видному місці, щоб кожна дитина могла його побачити. Потім виконувався показ руху. Наступним кроком було виконання дії за допомогою прямої допомоги тренера або помічників. На початку навчання створювалися умови, які сприяли полегшенню виконання дій, що вивчались. Наприклад, виконання перекиду на початку навчання виконувалося на похилій площині. Потім за ступенем первісної стабілізації умінь кількість прийомів, що сприяють полегшенню умов, поступово

зменшувалась і наближалась у виконанні до цільових.

На початковому етапі навчання глухих дітей велика увага приділялася поясненню основним правилам поведінки на воді, ознайомленню з командами, що подаються при навчанні в умовах басейну. Основним методом для вирішення завдань першого етапу був ігровий метод. Засоби - різні вправи, ігри та ігрові дії пов'язані з виконанням найпростіших рухових дій у воді.

На цьому етапі на заняттях на суші розучували такі рухи: різні стійки і положення, виси, перекиди і угруповання, переміщення кроком, на носках, на п'ятах, бігом, махи руками, стрибки, вправи з предметами (м'ячами, гімнастичними палицями). Основними вимогами до виконання вправ були дотримання просторових і часових характеристик рухів. Для забезпечення оптимальної структури рухів застосовувалася пряма допомога тренера, що надавало додаткову інформацію глухій дитині про структуру руху і розширювало її руховий досвід. На цьому етапі, крім помічників, у воді перебував і керівник для максимально результативного використання ігрового методу. Ігри, що застосовуються, у воді розглядалися і пояснювалися на суші для подальшого практичного освоєння у воді.

На етапі початкового навчання плаванню великого значення набувають вправи, спрямовані на розвиток здатності свідомо керувати і контролювати свої дії у воді, приймати необхідне положення тіла, затримувати повітря.

Нижче наводимо вправи, які пропонувались для освоєння глухими дітьми водного середовища.

1. Ходьба по дну басейна обличчям за напрямком руху, спиною, боком.

2. Стоячи в положенні нахилу вперед, набрати в долоні воду й опустити в неї обличчя.

3. Опустити обличчя у воду й відкрити очі.

4. Зануритися у воду з головою та відкрити очі.

5. В. п. – стоячи на дні басейну в широкій стійці, руками триматися за доріжку, сходи або бортик. Зробити вдих через рот, закрити рот, затримати дихання і присісти, опустившись під воду.

6. В. п. – стоячи на дні, присісти так, щоб підборіддя було на поверхні води, руками упертися в коліна. Зробити вдих через рот, закрити рот, затримати дихання і опуститися під воду. Відкрити очі. Відірвати ноги від дна басейну.

7. В. п. – стоячи на дні басейну, зробити вдих, присісти під воду, щільно обхопити коліна руками, обличчя наблизити до колін. У цьому положенні спливати на поверхню води.

8. Нахилитися і дуги на воду, намагаючись утворити хвилі.

9. Опустити рот у воду й зробити активний видих.

10. Те саме, зануривши голову у воду.

11. Багаторазові видихи у воду через ніс і рот.

12. Присідання з видихами у воду. В. п. – стоячи на дні басейну, ноги ширше плечей, руками триматися за доріжку, сходи або бортик. Зробити вдих через рот, закрити рота, затримати подих й присісти, опустившись під воду. Прорахувати подумки від 1 до 10, після чого випрямитися.

Після первинної сформованості плавальних умінь послідовно і поступово, зберігаючи спадкоємність занять у процесі навчання, вводили нові рухові дії.

Ігри для засвоєння водного середовища:

1. Морський бій. Мета гри: допомогти дітям освоїтися у воді і не боятися бризок. Гравці розділялися на дві команди і шикувалися

у дві шеренги обличчям один до одного на відстані одного метра. За сигналом викладача всі гравці починали бризкати водою один одному в обличчя. Виграла команда, у якій більше гравців, що не закривали очі, не повертали обличчя убік і не відступали зі свого місця.

2. Дев'ятий вал. Мета гри: освоєння з водним середовищем. Гравці шикувались обличчям до борту басейну, і, узявшись прямими руками за поручень, за командою одночасно згинали і розгинали руки, викликаючи хвилеутворення в басейні. Після припинення рухів вигляд величезних хвиль викликав у глухих дітей задоволення і захоплення.

3. Футбол у воді. Мета гри: допомогти дітям освоїтися у воді і не боятися бризок. На міліні, йдучи в колоні по колу, розбризкували воду ногами на гравця, що йде попереду.

4. Рибки пустують. Мета гри: привчати дітей виконувати різні рухи у воді, не боятися води. За сигналом викладача діти підстрибують на двох ногах. За другим сигналом - сідають навпочіпки. Дозволялися стрибки на двох ногах з подальшим падінням у воду. Дітей просили уважно дивитися на викладача, виконувати рухи за сигналом, не штовхати один одного. Такі вправи допомагали дітям подолати страх перед водою, підбадьорювали несміливих гравців.

5. Злови воду. Мета гри: навчити дітей стискати пальці рук, робити «ложечку». Гравці стояли на місці в одній шерензі або в колі. За командою вони витягували руки вперед, опускали у воду, з'єднували під водою кисті рук, стискаючи пальці. Зачерпнувши воду, діти піднімали руки над поверхнею. Викладачі перевіряли наявність води в руках. Діти самостійно контролювали правильність положення пальців рук.

6. Хвилі на морі. Мета гри: познайомити з опором води. Діти стояли обличчям у коло на відстані витягнутих рук. Руки були відведені праворуч (ліворуч) та лежали на поверхні води, долоні були повернені за напрямком руху рук. Одночасно з поворотом тулуба діти проносили руки під самою поверхнею води в протилежний бік - для утворення хвилі. Рух продовжувався безперервно то в один, то в інший бік. Стежили, щоб діти не опускали руки глибоко у воду.

7. Злови човник. Мета гри: привчати дітей пересуватися у воді, долати її опір. Діти стояли біля борту по один бік басейну. Викладач пускав плавальні дошки і пропонував дітям зловити їх. Потім діти віддавали їх викладачеві. Гра повторювалась. Стежили за тим, щоб діти не штовхали один одного, та ловили тільки по одному човнику. Спочатку не квапили малюків.

При повторному проведенні гри запропоновували дітям завдання: «Хто швидше зловить човник?», щоб стимулювати пересування їх у воді.

8. Наздоженіть мене. Мета гри: навчити дітей пересуванню в різних напрямках, долаючи опір води. Діти стояли поряд із дорослим біля борту. Тренер відходив і пропонував наздогнати його. Біля протилежного боку басейну він зупинявся і зустрічав дітей, підбадьорював тих, хто відчував утруднення. Стежив за тим, щоб діти не наштовхувались один на одного. При багаторазовому повторенні гри тренер пропонував дітям тікати, а сам ловив їх. При цьому не поспішав, щоб дати дітям можливість спокійно дістатися до свого місця.

9. Принеси м'яч. Мета гри: привчати дітей рухатися у воді в різних напрямках, долати опір води. Діти ставали уздовж однієї із сторін басейну. Викладач показував яскраві м'ячі, потім кидав їх у

воду і пропонував дітям зловити. Діти пересувалися по воді за м'ячами, ловили їх і приносили викладачеві. Гра повторювалась. Починати ловити м'ячі потрібно було за сигналом викладача. Стежили за тим, щоб діти не штовхалися і не бризкались. М'ячі не розкидали дуже далеко від дітей. Іноді замість м'ячів для гри використовували інші надувні іграшки.

10. М'ячики. Мета гри: привчати дітей підстрибувати у воді, не боятися бризок. Викладач починав грати з однією дитиною. Поклавши руку на голову дитини, він пропонував їй пострибати, як м'ячик. Дитина підстрибувала, а викладач підбадьорював малюка. Потім пропонував пострибати, як м'ячики, всім дітям.

11. Човники плывуть. Мета гри: привчати дітей пересуватися у воді один за одним, не боятися води. Діти входили у воду, ставали один за одним уздовж борту. За сигналом діти рухались один за одним, розгрібаючи воду руками, як веслами. Човники плвли спочатку поволі, потім швидше. Стежили за тим, щоб діти дотримувалися напрямку, не наштовхувались один на одного, не відставали, рухались сміливіше. При повторному проведенні гри запропонували їм рухатися в різних напрямках.

12. Бігом за м'ячем! Мета гри: закріпити в дітей навички сміливо входити у воду і пересуватися в ній. Гравці ставали в одну шеренгу біля борту обличчям до води на відстані кроку один від одного. На відстані 4-5м від них у воді плавали предмети (м'ячі, круги), кількість яких дорівнювала числу гравців. За сигналом діти бігали за м'ячами (кругами) і повертались на свої місця. Виграв той, хто першим займав своє місце в шерензі. Стежили за тим щоб, глухі діти не забігали за обумовлене місце, не заважали один одному, не штовхалися. Ми також заохочували спритних, допомагали іншим, підбадьорювали їх. Також пропонували такий

варіант гри, коли м'ячів у воді менше, ніж дітей. Діти повинні були бігти швидше, щоб не залишитися без м'яча.

13. Фонтан. Мета гри: навчити дітей не боятися бризок, не відвертатися від них. Гравці утворювали коло, тримаючись за руки. Вони стояли обличчям у коло, опускали руки, приймали положення упору, лежачи ззаду. За сигналом усі одночасно починали рухи ніг кролем, піднімають фонтан бризок. Гра повторювалась кілька разів. Стежили за тим, щоб діти не відверталися від бризок, не падали на спину, вставали. Також ця гра проводилась на етапі оволодіння рухами ніг при плаванні кролем.

14. Криголам. Мета гри: привчити дітей рухатися у воді в різних напрямках. Діти стояли біля борту в шеренгу обличчям до викладача. Викладач стояв на відстані 5–7 метрів від борту. За командою гравці йшли до викладача і поверталися до борту. Відзначали тих, хто прийшов першим. Стежили за тим, щоб діти ходили, заклавши руки за спину і нахилившись уперед.

15. Човники з веслами. Мета гри: привчати долати опір води, вправлятися у виконанні рухів руками, як веслами. Діти ходили уздовж борту, допомагаючи собі весловими рухами рук.

16. Острівці. Мета гри: учити дітей сміливо занурюватися у воду. Гравці утворювали коло, узявшись за руки. За командою керівника ті, що стояли в колі, присідали до підборіддя, щоб на поверхні води залишилася тільки голова.

17. Чаплі. Мета гри: закріпити в дітей навички сміливо входити у воду і пересуватися в ній. Гра проводилась на глибині води по коліно. Дітям пропонували ходити по дну з переступанням поверхні води.

18. Дроворуб у воді. Мета гри: допомогти дітям освоїтися у воді і не боятися бризок. Діти стояли в одну шеренгу (коло), ноги

були на рівні плечей, руки вгору. Дітям пропонували нахилити тулуб уперед з маховими рухами рук вниз-назад. Руками потрібно було ударяти об воду, піднімаючи бризки. Глибина води була вища за коліна. Те ж саме можна виконували, стоячи спиною всередину кола, у парах спиною один до одного.

19. Невід. Мета гри: допомогти освоїтися з опором води. Гравці (риби) розташовувались в обмеженому просторі. Двоє рибалок, узявшись за руки, за сигналом викладача бігали за рибкою, намагаючись оточити її. Кожна спіймана риба включалась в коло рибалок. Так поступово складається невід. Гра закінчувалася, коли всі риби були переловлені. Стежили за тим, щоб діти не «ловили рибу» розірваним неводом, а також не штовхалися, топили один одного, хапали за руки, тулуб. Ведучих призначав викладач. Спійманий останнім оголошувався найшвидшою рибкою.

20. Покажи п'ять. Мета гри: допомогти дітям освоїтися у воді. Глухим дітям пропонували на міліні спертися руками об дно, випрямитися і витягнути ноги назад так, щоб на поверхні води були видні п'яти.

На другому етапі діти продовжували вивчати жести, макети і зображення рухових дій. На цьому ж етапі застосовували показ техніки плавання і виступів спортсменів-плавців без порушень слуху. Необхідно зазначити, що це значною мірою сприяло підвищенню мотивації глухих дітей і творчому підходу до виконання завдань.

Крім ігор, на цьому етапі застосовувалися різні вправи. Наводимо приклад справ цього етапу:

1. В. п. – лежачи на грудях, упертися руками в бортик басейну або в дно, підняти до поверхні води таз і п'яти, носки відтягнути.

Виконувати почергові рухи ногами, як при плаванні кролем. Те саме, але обличчя опущене у воду, дихання затримано.

1. Безопорне плавання на грудях за допомогою ніг із різним положенням рук.

2. В. п. – стоячи на дні, руки покласти на дошку, виконати відштовхування від дна, випрямити руки із рухом ногами кролем. Обличчя опущене у воду. Те саме, лежачи на воді на спині.

3. «Зірочка» на грудях. В. п. – стоячи на дні, зробити вдих, випрямити й розвести руки й ноги в боки, прийнявши горизонтальне положення на поверхні води.

4. «Зірочка» на спині. В. п. – стоячи на дні, лягти на спину, прийнявши горизонтальне положення на поверхні води, руки і ноги розведені в сторони і випрямлені.

5. «Поплавець» із наступним виконанням «Зірочки». В. п. – стоячи на дні, зробити вдих, присісти під воду, щільно обхопити коліна руками, обличчя наблизити до колін. У цьому положенні спливати на поверхню води. Затримавши подих, випрямити руки і ноги, розвівши їх у боки.

6. «Стрілочка». В. п. – стоячи на дні, зробити вдих, лягти на воду. Руки й ноги випрямити, з'єднати кисті, прийнявши горизонтальне положення на поверхні води.

7. «Стрілочка» з відштовхуванням від бортика басейну. В. п. – стоячи спиною до бортика басейну, підняти руки вгору, з'єднати кисті, голова - між руками. Зробити вдих, затримати подих, присісти й відштовхнутися від бортика ногою, лягти на воду.

8. Рухи ногами кролем на грудях, тримаючись за бортик басейну. В. п. – лежачи на грудях, упертися руками в бортик басейну або дно, підняти до поверхні води таз і п'яти, носки

відтягнути. Робити почергові рухи ногами, як при плаванні кролем. Рухи виконуються у швидкому темпі.

9. Плавання за допомогою рухів ніг кролем на грудях і на спині. В. п. – стоячи спиною до бортика басейну, підняти руки нагору, з'єднати кисті, голова між руками. Виконати ковзання, руки витягнуті вперед, з рухами ногами кролем.

10. Плавання за допомогою рухів ногами кролем на грудях і спині з дошкою. В. п. – стоячи на дні, руки покласти на дошку, виконати відштовхування від дна, випрямити руки з рухами ногами кролем. Обличчя опущене у воду. Те саме, лежачи на воді на спині.

Нижче наводимо ігри, які використовувались для навчання глухих дітей техніці дихання, пірнання, лежання на воді та спливання.

1. Сховаємося під воду. Мета гри: тренувати в зануренні у воду з головою. Гравці, бралися за руки, утворювали коло. За сигналом діти сідали, занурювалися у воду з головою, не рознімаючи рук. Стежили за тим, щоб діти не рознімали руки та не витирали лице після підйому з води.

2. Оса. Мета гри: привчати занурюватися у воду з головою, не боятися води. Гравці утворювали коло. Викладач знаходився в центрі кола. Тримаючи вудилище, до якого мотузком був прив'язаний бантик з поролону. Викладач по черзі або вибірково намагався посадити на кого-небудь осу. Гравці, рятуючись від осі, занурювалися у воду з головою. Той, на кого сіла оса, обов'язково повинен був зануритися у воду, а піднявшись із води, не розривати коло та не витирати лице руками. При проведенні цієї гри ми, вже знаючи особливості дітей, спочатку опускали осу на сміливіших дітей, що не боялись зануритися у воду.

3. Сом пливе! Мета гри: учити дітей сміливо занурюватися у воду, а також освоювати занурення у воду з головою. Дітям пропонували ходити або бігати по дну басейну в довільних напрямках, допомагаючи собі руками, зображаючи рибку. Сом стояв спиною до басейну на березі або в кутку басейну. За сигналом діти зупинялись і занурювались у воду до підборіддя або з головою. Сом (ведучий) уважно стежив за виконанням завдання. Рибку, яка неправильно виконала завдання, сом відводив до себе. Спійманий ставав сомом.

Гра повторювалась 3-4 рази. За рибками кожного разу впливав вже інший сом. Ведучий не повертався обличчям до басейну раніше подачі сигналу. Ведучого призначав тренер, або він сам був ведучим. При повторенні гри за рибками іноді впливали по чергово 2-3 соми.

4. Дістань іграшку. Мета гри: показати, що вода прозора, через неї видно іграшки; привчати опускати руки глибоко у воду, не боятися зануритися у воду з головою. Діти стояли біля борту. Тренер розкладав іграшки, що тонуть, біля протилежного борту. За сигналом діти тут же дивились на дно через воду, відшукували іграшки, діставали їх із дна і приносили викладачеві. Гра повторювалась. Стежили за тим, щоб глухі діти починали рух за сигналом, діставали по одній іграшці, не віднімали їх у товаришів та не штовхали один одного. Спочатку опускали іграшки на міліні, при повторенні гри - на глибшому місці. Також ми підбадьорювали дітей, допомагали боязким.

5. Упірни в обруч. Мета гри: учити занурюватися у воду з розплющенням очей і ковзанням. У воду вертикально опускали обруч із вантажами. Діти ставали в колону поодиночі, йшли уздовж борту до обруча. Дійшовши до нього, діти по черзі занурювались у

воду, проходили крізь обруч, зринали на поверхню з іншого боку і рухалися далі. Коли всі проходили крізь обруч, гра повторювалась. При проведенні гри стежили, щоб діти йшли один за одним, не нашттовхувалися, не топили один одного. Також ми стежили за правильністю виконання завдання, підбадьорювали боязких дітей.

6. Крокодили. Мета гри: учити занурюватися у воду з розплющенням очей. Дітям пропонували опустити голову у воду, ноги витягнути, щоб вони спливли. Після цього пересуватися по дну на руках.

7. Мисливці і качки. Мета гри: тренуватися в зануренні у воду з головою. Вибирались два мисливці. Решта дітей були качками. Мисливці ставали по обидві сторони басейну, у кожного з них по м'ячу. Качки плавали в різних напрямках по басейну. За сигналом качки повинні були потонути у воді, щоб мисливці не змогли потрапити в них м'ячами. Якщо хтось із них не встигав сховатися і в нього потрапляли м'ячем, він повинен був вийти на якийсь час зі гри. Мисливці змінювались після того, як кожен із них потрапив м'ячем у декілька качок.

8. Насос. Мета гри: навчити дітей занурюватися з головою у воду кілька разів підряд. Діти стояли парами, узявшись за руки, обличчям один до одного. По черзі, сідаючи, вони занурювались у воду з головою. Кожен із гравців повинен був занурюватися у воду 4–5 разів. Гра повторювалась 3 рази. Не можна було відпускати руки і витирати лице, змахуючи воду, після кожного чергового занурення. Граючі пари розташовувались боком до тренера.

9. Вудка. Мета гри: тренувати дітей у зануренні у воду з головою. Діти утворювали коло, стоячи один від одного на відстані витягнутих рук, і повертались обличчям до центру. У центрі стояв тренер. У руках у нього був мотузок, до кінця якого прив'язана

надувна іграшка. Довжина мотузка рівна радіусу кола. Тренер обертав мотузок так, щоб іграшка рухалася по колу на висоті 10-30 см над водою. Діти повинні були уникати дотику іграшки, занурюючись під воду, коли вона наближається. Не можна було ховатися раніше, ніж наблизиться іграшка. Спочатку ми обертали мотузок з іграшкою трохи вище голови дітей. Коли ми побачили, що діти сміливо занурюються у воду, висоту зменшили.

10. Пролізь у коло. Мета гри: учити дітей сміливо занурюватися у воду, допомогти освоювати занурення з головою. Гра проводилася на глибині води до пояса. На поверхню води клали дерев'яне кільце або надутий гумовий круг. Дітям пропонували зануритися з головою у воду, опуститися під круг, встати і вилізти з нього.

11. Жвавий м'ячик. Мета гри: сприяти оволодінню тривалим, поступовим видихом. Гравці ставали в одну шеренгу на відстані витягнутої руки один від одного. Кожен мав м'ячик або тенісну кульку. Приймавши положення упору лежачи спереду, робили видих на нього на поверхні води на лінії рота. Роблячи видих, дули на м'яч, прагнучи відігнати його якнайдалі від себе. Потім дітям пропонували йти за м'ячем по дну на руках, роблячи неодноразовий вдих і видих. За командою викладача всі залишались на своїх місцях та переставали дути на м'яч. З'ясовували, чий м'яч відплив далі за всіх, – це «найжвавіший м'ячик».

При проведенні цієї гри стежили за тим, щоб глухі діти не заважали один одному, не дули на чужий м'яч. Спочатку гру проводили без просування на руках уперед за м'ячем. Кожного разу виконувався тільки один видих. Гра проводилася і на глибокому місці (вода по груди). Тоді гравці просувались за м'ячем, ідучи по

дну. Тренер стежив за тим, щоб діти виконували поступовий видих.

12. Гойдалки. Мета гри: сприяти оволодінню видихом у воду. Дітям пропонували стати парами, узявшись за руки, обличчям один до одного. По черзі вони сиділи, занурюючись у воду з головою, та робили видих у воду. Кожен гравець повинен був зробити 3-4 видихи у воду. Стежили за тим, щоб діти не відпускали руки та не затримували свого товариша під водою. Граючі пари ми розташовували боком до тренера.

13. Водолази. Мета гри: привчати сміливо розплющувати очі у воді, розглядати предмети під водою. Дітям пропонували стати біля борту з одного боку басейну. Викладач розкидував по дну басейну гумові іграшки, які тонуть, пластмасові тарілки. За сигналом водолази занурювались у воду і намагались зібрати якомога більше предметів. Стежили за тим, щоб діти починали виконувати завдання за сигналом, не штовхали товаришів, не віднімали іграшки. Ми відзначали і заохочували дітей, які успішно справлялися із завданням, допомагали несміливим дітям, підбадьорювали гравців. Також цю гру проводили з розділенням на команди і давали завдання, чия команда водолазів більше збере предметів.

13. Природне спливання. Мета гри: позбавлення від боязні глибокої води в невимушеній ігровій обстановці, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань по освоєнню з водним середовищем і видиху у воду. На глибині по груди або плечі діти шикувалися в шеренгу, розімкнену на витягнуті руки. Обумовлювався потрібний час нерухомого лежання на воді після природного спливання. За сигналом всі гравці робили глибокий вдих і сідали на дно, обійнявши коліна руками і нахиливши голову

до колін, після чого чекали, поки вода сама не виштовхне їх тіло на поверхню як природний поплавець. Вільно спливши на поверхню без будь яких допоміжних рухів, гравцям потрібно було розвести у сторони руки і ноги і, не піднімаючи голови, нерухомо лежати на воді, неквапливо видихаючи в неї протягом обумовленого часу (5-10 с, відлічуваних про себе). Потім необхідно було встати на ноги в повний зріст, зробити глибокий вдих із підняттям рук через сторони вгору і знову повторювати ігрову вправу. Відзначали тих, хто протягом 1 хвилини зумів правильно повторити ігрову вправу більшу кількість разів.

14. Поплавець. Мета гри: учити дітей сміливо занурюватися у воду, навчання лежанню на воді, спливанню. Гра проводилася на глибині води по груди. Глухим дітям пропонували, зробивши глибокий вдих і затримавши його, зануритися під воду з розплющеними очима. Потім сильно зігнути ноги, узяти руками гомілки і підтягти коліна до грудей, голову нагнути якомога ближче до колін. У цьому положенні «поплавцем» спливати на поверхню води. Плавати на поверхні, не змінюючи положення. Після цього стати на дно.

15. Чи зможеш, спробуй? Мета гри: навчити зберігати горизонтальне положення тіла у воді. Гра проводилася на глибині води по груди. Дітям пропонували зробити глибокий вдих, спокійно лягти на спину на воду. Лежати спокійно, вільно розкинувши руки вгору в сторони. Дихати спокійно. Якщо ноги дуже глибоко занурювались у воду, було потрібно злегка ними порухати вгору-вниз. Також проводили інший варіант гри: пропонували зробити глибокий вдих, спокійно лягти на спину на воду; лежати спокійно, витягнувши руки уздовж тулуба. Якщо ноги занурювались у воду дуже глибоко, дітям рекомендували злегка

натискати долоньями на воду зверху вниз.

16. Медуза. Мета гри: навчити зберігати горизонтальне положення тіла у воді. Гра проводилась на глибині води до пояса. Дітям пропонували зробити глибокий вдих, затримати дихання і, нахилившись уперед, вільно лягти на воду. Пояснювали, що тіло спочатку трохи зануриться у воду, а потім спливе. Дітям було необхідно лежати у воді без рухів.

17.Потяг у тунель. Мета гри: удосконалювати уміння ковзати на грудях. Гравці шикувалися в колону поодинці, поклавши один одному руки на плечі, зображаючи потяг. Колона рухалася кроком. Викладач тримав обруч - тунель. Щоб проїхати через тунель, глухі діти, що зображають потяг, по черзі виходили вперед колони і виконували ковзання на грудях. Потім поверталися в кінець колони. При проведенні гри стежили, щоб діти не штовхали один одного, не квапились.

18.Пірнання. Дітям пропонували стоячи на дні, підборіддя на поверхні води, руками упиратися в коліна. Зробити вдих через рот, закрити рота, затримати подих і опуститися під воду. Відкрити очі. Відірвати ноги від дна басейну.

19.Перекид у воді. Дітям було необхідно, стоячи на дні, зробити вдих, присісти під воду, щільно обхопити коліна руками, обличчя наблизити до колін, виконати перекид уперед або назад. Встати на ноги, випрямитися.

На третьому етапі розучування вправ, що дають глухим дітям дошкільного віку змогу засвоїти техніку рухів рук, проводилося також на суші й у воді. На суші пропонувалися до виконання наступні вправи:

1. Стоячи в положенні нахилу прогнувшись, одночасне обертання прямих рук у плечових суглобах уперед та назад.

2. Те саме, але зігнутими руками.

3. Те саме, але рухи руками почергово.

4. Стоячи в нахилі вперед, узгодження одночасних рухів прямих і зігнутих рук через сторони з ходьбою з кроками на місці й просуванням уперед.

5. Стоячи на одній нозі, узгодження одночасних рухів рук із рухами іншої ноги.

6. Імітація рухів кролем на грудях у нахилі.

7. Одночасні й почергові обертання рук у плечових суглобах уперед та назад.

8. В. п. – стоячи спиною до бортика басейну, затримавши дихання, виконати відштовхування з рухами ніг кролем, кисті з'єднані. Після цього виконати гребковий рух однією рукою, інша рука випрямлена і спрямована вперед.

9. Те саме, тільки відштовхнутися і лягти на спину. Руки випрямлені в ліктях.

Наведемо основні вправи, які застосовувались на III етапі у воді.

Виконання вдиху через сторону, стоячи в нахилі. В. п. – стоячи на дні, ноги ширше плечей, нахилитися вперед (плечі торкаються поверхні води), одну руку витягнути вперед, інша позаду біля стегна. Голову покласти щокою на воду й подивитися на руку, яка знаходиться біля стегна, зробити вдих; повернути обличчя у воду, очі відкриті, виконати видих у воду.

Плавання за допомогою рухів ногами кролем із різним положенням рук на грудях і спині. В. п. – стоячи спиною до бортика, виконати відштовхування з ковзанням і рухами ногами кролем. Положення рук: одна рука випрямлена, спрямована вперед, інша біля стегна.

Імітація гребкових рухів, стоячи на дні басейну. В. п. – стоячи на дні, ноги ширше плечей, плечі й обличчя у воді, одна рука попереду, інша позаду біля стегна. У цьому положенні виконувати кола руками вперед, як при плаванні кролем. Гребти під живіт, гребок робити якомога довшим.

Імітація гребкових рухів у поєднанні з ходьбою по дну басейна. Те саме, але виконувати під час ходьби по дну.

Гребок однією рукою при плаванні за допомогою ніг на грудях. В. п. – стоячи спиною до бортика басейну, затримавши подих, виконати відштовхування з рухами ногами кролем, кисті з'єднані; після чого виконати гребковий рух одною рукою, друга рука випрямлена й спрямована вперед.

Гребок однією рукою при плаванні за допомогою ніг на спині. Те саме, але відштовхнутися й лягти на спину. Руки випрямлені в ліктях. Стоячи в положенні нахилу вперед, рухи прямими й зігнутими руками, як у кролі.

В. п. – стоячи на дні басейну, широка стійка, плечі й обличчя у воді, одна рука попереду, інша позаду біля стегна. У цьому положенні описувати кола руками вперед, як при плаванні кролем. Те саме в поєднанні з ходьбою по дну басейну.

Як було вказано раніше, велике значення для ефективності навчання на цьому на всіх етапах мали рухливі ігри. Рухливі ігри застосовувалися як на додаткових (на суші), так і на основних заняттях (у воді). Вони були спрямовані на всебічний розвиток рухових якостей і здібностей, формування умінь і навичок, розширення фонду рухових дій глухих дошкільників, а також на формування стійкого і позитивного інтересу до занять плаванням. Усі ігри, що застосовувалися на заняттях із глухими дітьми

5-6 років, були розділені на дві групи: рухливі ігри на суші та у воді.

Ігри, що застосовуються на заняттях на суші, були спрямовані на розвиток швидкості, спритності, орієнтації в просторі, уваги. Тривалість кожної гри на суші не перевищувала кількох хвилин. Основними критеріями, що визначали тривалість гри були ознаки втоми глухих дітей і зниження інтересу до гри. У цих випадках гру зупиняли і пропонували дітям іншу гру протилежної інтенсивності та іншої спрямованості, що вимагала прояви інших якостей і здібностей. Наприклад, після проведення гри, яка була спрямована на розвиток швидкості і спритності, пропонували ігри, пов'язані з проявом уваги, координаційних здібностей, гнучкості.

Під час проведення ігор на заняттях на суші з глухими дітьми спочатку пропонувалися ігри, знайомі дітям, потім у них вносили якісь зміни або доповнення, пов'язані з ускладненням умов або навчання нових рухів. Для оптимізації процесу пояснення сюжету, правил і рухових дій нових ігор застосовували допомогу дітей без порушення слуху і дорослих, які брали участь у «показовій» грі в якості зразка. Така допомога значною мірою сприяла скороченню часу пояснення.

На кожному занятті застосовувалися комплекси ігор, які включали в себе як вже вивчені так і нові. Співвідношення кількості нових і вже знайомих ігор було приблизно 2:4. Однак застосування тих чи інших ігор залежало від цілого ряду чинників, а саме емоційного стану дітей, ступеня їх працездатності, мотивації та ін. У зв'язку з цим, на заняттях на суші і у воді спочатку застосовували знайомі гри, а також найбільш улюблені дітьми. Потім переходили до нових ігор, до змісту яких включали нові рухові дії або вміння. У разі виникнення ускладнень, вносили

зміни для полегшення умов або пропонували іншу гру.

Включення ігор в основну частину занять у ході проведення навчального експерименту сприяло засвоєнню досліджуваного матеріалу, підвищення його моторної щільності, дозволяло збільшити кількість повторюваних вправ, у тому числі і тих, які викликали значні труднощі в процесі вивчення.

Ігри для розвитку різних рухових і плавальних якостей.

1. Квац із м'ячем. Мета гри: учити занурюватися у воду з головою, пересуватися у воді, розвиток спритності, швидкості. Викладач призначав ведучого і давав йому маленький м'яч. Усі гравці розходилися по басейну. За командою викладача ведучий намагався заплямувати м'ячем будь-якого гравця. Заплямований гравець змінювався з ведучим ролями. Стежили за тим, щоб ведучий не плямував гравця, який занурив голову у воду.

2. Усі до своїх прапорців! Мета гри: навчити пересуванню у воді, розвиток швидкості, спритності, уваги. Усі гравці розподілялися на команди по 4–5 осіб. Кожній команді привласнювався певний колір. У кожній команді вибиралися капітани, які отримували прапорці вказаного кольору. Гравці утворювали коло, узявшись за руки навколо своїх капітанів. За першим сигналом керівника гравці відходили на відстань 8-10 м і ставали спиною до капітанів. Капітани в цей час міняються прапорцями і місцями один з одним. За другим сигналом помічника керівника, який стояв біля дітей, гравці повинні були намагатись першими стати в коло навколо капітана з прапорцем кольору їх команди.

3. Рух по дну рачки. Мета гри: розвиток швидкості, спритності, обачності і вольових якостей, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань із засвоєння з водним

середовищем або плавання під водою. Гра проводилася на глибині до пояса. Група шикувалася в шеренгу і розмикалася на витягнуті руки. За сигналом викладача всі гравці опускались на дно рачки і бігали в цьому положенні вперед до вказаної межі, після чого випірнали з води і ставали на ноги в повний зріст. Вигравав той, хто пробігав далі за всіх.

4. Солдатик. Мета гри: розвиток спритності, координації рухів у воді. Дітям пропонували сісти і встати без допомоги рук. Гра проводилась на глибині по коліна, потім - до пояса.

5. Рух по дну на руках. Мета гри: розвиток швидкості, спритності, обачності і вольових якостей, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань з освоєння з водним середовищем або плавання під водою. Група шикувалася в шеренгу, розімкнену на витягнуті руки. За сигналом педагога всі гравці опускались на дно. Дітям пропонували лежачи рухатися вперед, витягнувши ноги і крокуючи по дну тільки руками до зазначеної межі, після чого необхідно було випірнути з води і стати на ноги в повний зріст. Виграв той, хто проходив на руках по дну далі за всіх.

6. М'яч по колу. Мета гри: освоєння з водним середовищем, розвиток спритності, координації рухів. Гравці ставали в коло і передавали легкий гумовий м'яч один одному, намагаючись не упустити його. Той, хто впускав м'яч, виходив на середину. Його завдання було - торкнутися м'яча, який передавали діти. Якщо дитина торкалася м'яча, то вона поверталася на своє місце, а в коло виходив гравець, що не встигав передати м'яч.

7. Квачі з поплавцем. Мета гри: закріплювати уміння занурюватися у воду, триматися на воді, ковзати. Вибирався ведучий («квач»). Діти пересувались по басейну в різних

напрямах. За сигналом квач намагався наздогнати і доторкнутися до кого-небудь із гравців. Рятуючись від нього, діти повинні були прийняти положення «поплавець». Якщо ведучий торкався гравця раніше, ніж він приймав положення «поплавець», той вважався спійманим. При проведенні ігри стежили, щоб діти не штовхали гравців, що прийняли положення «поплавець». Також ми пропонували дітям варіант гри «Квачі зі стрілою», у якому вони замість положення «поплавець» виконували ковзання «стріла».

8. Джерельце. Мета гри: навчання правильному видиху у воду, імітація гребкових рухів. Гравці шикувались в одну шеренгу біля стінки басейну і за командою викладача йшли до протилежної стінки, виконуючи поперемінні гребкові рухи рук у воді спереду назад. Під час ходьби кожен гравець повинен був регулярно вдихати і без затримки робити видих так, щоб під час видиху на поверхні безперервно вирувала вода. Виграв той, хто під час руху краще за інших робив джерельце.

9. Стрибок дельфіна. Мета гри: навчання ковзанню під водою, правильному положенню тіла, кистей, рук, голови. Гра проводилася на глибині до пояса. Дітям пропонували злегка сісти, підняти руки вгору і трохи вперед так, щоб передпліччями були прикриті вуха. Потім вискочити з води вперед, трохи зігнувшись, зробити вдих, затримати дихання та увійти до води з витягнутими вперед руками і головою. Під час ковзання під водою прогнутися в поясниці, направити руки на голову під кутом уперед-угору. Ковзати з розплющеними очима, здійснюючи поступовий видих. У кінці ковзання зігнути ноги, стати на дно, опустити руки і завершити видих. Знову приступити до виконання стрибка. Стрибнути, як дельфін, з нетривалими зупинками, 2-3 разів підряд.

Гравцям запропонувати другий варіант – просування упоперек басейну з перестрибуванням через доріжки.

10. Прорив сома. Мета гри: розвиток швидкості, координаційних здібностей, обачності та уваги, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань із плаванням під водою. Гра проводилася на глибині по груди, з учасників гри вибирався «сом», а решта гравців ставали в коло, спиною до центру, і бралися за руки, імітуючи своєрідну рибну загороду. «Сом» розміщувався в центрі «загороди». За сигналом педагога «сом» намагався непомітно вирватися із «загороди», пропливши під водою між гравцями, а ті були повинні, відчувши його наближення, загородити йому шлях і старатися зловити «сома». Після невдалої спроби прориву «сом» повинен був повернутися назад і шукати інший прохід. Гравець, праворуч від якого «сом» прорвався назовні, мінявся з ним місцями і ролями.

11. Торпеди. Мета гри: навчити техніці руху ніг при плаванні кролем на грудях. Гравці розташовувалися в шеренгу поодиноці і за командою тренера виконували ковзання на грудях із подальшими рухами ніг, як при плаванні кролем. Вигравав той, хто перший перетинав фінішну пряму або торкався до протилежної стінки басейну. Стежили за тим, щоб під час руху гравці опускали обличчя у воду і пливли на затриманому диханні.

13. Жаби і лелеки. Мета гри: навчити техніці руху ніг при плаванні брасом і кролем на грудях. Гравці розділялись попарно на дві групи - жаби і лелеки. Обидві групи шикувались у шеренги обличчям один до одного на відстані 20 м. За командою тренера жаби і лелеки одночасно починали плисти назустріч один одному (до середньої лінії) за допомогою одних ніг. Якщо лелека першою перетинала середню лінію, то жаба повинна була зупинитися, не

допливаючи до лелеки, а якщо жаба першою досягала середньої лінії, то зупинялась лелека. Вигравала команда (лелеки або жаби), у якій більше гравців перетнули середню лінію.

14. Запливи з дошками. Мета гри: розвиток координаційних здібностей, швидкості та уваги, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань з удосконалення рухів ніг при плаванні кролем.

Гра проводилася з роздільним заліком у дівчаток і в хлопчиків. На глибині до пояса або грудей дітей шикувалися за лініями стартових поплавців розімкненими на витягнуті руки стрічними шеренгами: одна шеренга складалася з дівчаток, інша з хлопчиків. Відстань між шеренгами 15-25 м. У руках у дівчаток були плавальні дошки. За сигналом тренера шеренга дівчаток відштовхувалась від дна і, витягнувши руки з дошками вперед, наввипередки пливла до зустрічної шеренги, працюючи одними ногами. Перемагала та дитина, яка першою передасть свою плавальну дошку хлопчикові зустрічної шеренги, що стоїть навпроти. Потім те ж саме ігрове завдання виконувала шеренга хлопчиків, фінішем яких була стартова лінія дівчаток.

15. Ковзання з рухами рук. Мета гри: розвиток координаційних здібностей, швидкості і сили відштовхування, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань з удосконалення рухів рук при плаванні кролем на грудях або спині. Гра проводилася на глибині до пояса або груди, глухі діти шикувалися в шеренгу і розраховувались на «перший-другий». На відстані 5 і 20 м від борту поплавцями позначали проміжну і фінішну лінії. За сигналом тренера перші номери відштовхувались ногами від борту і, витягнувши руки вперед, ковзали по воді на грудях до проміжної лінії, порівнявшись з якою, підключали

почергові рухи рук кролем. Вигравав той, хто перетне фінішну лінію першим. Потім те ж саме ігрове завдання виконували другі номери. Також дітям пропонували варіант гри: те ж саме на спині.

16. Ковзаючі стріли. Мета гри: розвиток сили відштовхування, спритності та обачності, використання як вправи, що підводить до навчальних завдань із плаванням кролем на грудях або спині. Гра проводилась на глибині по груди, гравці шикувалися в шеренгу і розраховувались на «перший-другий». Перші номери лягали грудьми на воду, витягнувши зведені долонями руки вперед і упираючись зігнутими ногами в борт басейну, зображали готову до пуску стрілу, а другі підтримували їх на плаву руками знизу.

За сигналом тренера перші номери опускали обличчя у воду, відштовхувалися ногами від борту і ковзали вперед до повної зупинки, поступово видихаючи у воду. Виграв той, хто проковзав по воді далі за всіх без єдиного додаткового руху. Кінець ковзання фіксувався там, де плавець піднімав голову для вдиху. Потім те ж саме ігрове завдання виконували другі номери, а перші підтримували їх на старті. Також глухим дітям пропонували варіанти гри: те ж саме в положенні на спині, руки вздовж тулуба.

18. Акули і дельфіни. Мета гри: навчити правильному положенню тіла при ковзанні і виконанні плавальних рухів ногами способом, що вивчається. Усі гравці розподілялись на дві команди - команда «дельфінів» і команда «акул». Кожна команда розташовувалась біля суміжних бортів басейну, тобто під кутом 90° один до одного. За знаком тренера по черзі кожен гравець із команди «дельфінів» відштовхувався від борту басейну і, проковзнувши декілька метрів, пропливав паралельно місцю розташування команди «акул» на відстані 2-3 м. Тоді як гравець з команди «дельфінів» пропливав повз «акул», один гравець із цієї

команди, відштовхувався від борту басейну, плив напереріз «дельфінові», намагаючись торкнутися його. Обидва гравці працювали ногами кролем. Стежили за тим, щоб якщо гравець команди «акул» торкнеться гравця команди «дельфінів», то команда «акул» отримувала очко, в іншому випадку очко отримувала команда «дельфінів». Після того, як гравці обох команд виконували вправи по одному разу, тренер підраховував очки, а команди мінялись ролями.

19. Торпеди (2 варіант). Мета гри: освоїти плавальні рухи способом кроль на спині. Межі поля відзначали з двох сторін поплавцями. Усі учасники розподілялись на дві команди з рівною кількістю гравців. Команди шикувалися посередині поля у дві шеренги, один проти одного, на відстані 1 м. Гравці кожної пари по черзі лягали спиною на воду і, узявшись за руки, упирались ступнями ніг один в одного. За командою викладача вони швидко відпускали руки і притискували їх уздовж тіла або відкидали назад за голову. Потім відштовхувались ногами і ковзали по поверхні води, працюючи ногами способом кроль і прагнучи щонайшвидше досягти своєї межі поля. Команда, гравцеві якої вдалося зробити це швидше, отримувала одне очко. Переможницею вважалася команда, яка набирала більше очок.

Ігри для навчання дітей техніки плавальних рухів рук та ніг:

1. Млин. Мета гри: навчити зберігати правильне положення тіла у воді, проносу рук над водою, узгодженню роботи рук і ніг. Гра проводилася на мілині (глибина - до пояса). Гравці розташовувались в одну шеренгу біля стінки басейну (обличчям до води). За сигналом тренера вони відштовхувались від стінки або дна і в положенні на грудях виконували поперемінні кругові рухи прямих рук у швидкому темпі (дихання затримане).

Вигравав той, хто швидше за інших пропливав заданий відрізок.

2. Плавці. Мета гри: навчання дітей способу плавання кроль. Діти шикувалися біля бортика басейну. За першим сигналом, діти пливли до зазначеної межі на ногах кролем. Стежили за тим, щоб діти виконували завдання за сигналом, не наштовхувалися на товаришів.

3. Чия команда швидше збереться? Мета гри: навчання плаванню кролем. Діти розподілялись на 3-4 групи з однаковим числом гравців, кожна група вишикувалася в колону в кутах басейну. За сигналом діти розходилися по всьому басейну, виконували різні вправи за своїм бажанням. За сигналом діти повинні були швидко проплисти на своє місце і вишикуватися в колону. Тренер відзначав, яка команда швидше збиралася. Стежили за тим, щоб при виконанні вправ діти відходили далі від місця збору ланки, не наштовхувалися один на одного. Місця розташування команд позначали кольоровими прапорцями або кульками, покладеними на борт басейну. Для ускладнення гри можна змінювати місцями прапорці, кульки.

4. Карасі і коропи . Мета гри: тренувати дітей у плаванні кролем на грудях і на спині. Діти розподілялись на дві рівні групи (карасі і коропи). Команди вишикувались у шеренги біля протилежних сторін басейну обличчям до центру. За сигналом діти починали рухатися назустріч один одному. Кожній команді надавався свій колір. Коли відстань між шеренгами ставала приблизно 2-3 м, тренер підіймав прапорець із кольором однієї команди. Гравці названої команди повинні були пливти на своє місце, а гравці іншої команди – зловити їх. Ми уважно стежили за тим, щоб діти, які ловили тих, що пливли, не штовхались, не топили їх. Дітям вказували на необхідність уважно стежити за

сигналами тренера.

5. Оволодін м'ячем. Мета гри: розвиток плавальних якостей. Гра проводилася як на мілині, так і на глибокому місці. Усі гравці розподілялися на дві команди. Викладач кидав м'яч на вільне місце. Гравці обох команд спрямувалися до м'яча, намагаючись заволодіти ним. Команда, якій вдалося оволодіти м'ячем, отримувала очко. Іноді ми вказували спосіб пропливання відрізка.

6. Боротьба за м'яч. Мета гри: розвиток плавальних якостей, координації рухів у воді, «відчуття води», навичок оволодіння м'ячем.

Усі гравці розподілялися на дві команди. Тренер кидав м'яч на вільне місце. Гравці обох команд прямували до м'яча, намагаючись заволодіти ним. Захопивши м'яч, вони перекидали його між собою. Мета гри – доторкнутися м'ячем до бортика другої команди. За це команда отримувала 1 бал. Інша команда прагнула відібрати його в супротивника. Перемагала команда, яка набирала більшу кількість балів. Необхідно зазначити, що ця гра була найулюбленішою в дітей, діти чекали на її проведення, і результати гри були для них дуже важливими. Тому проведення цієї гри завжди було дуже емоційним, і треба було уважно стежити, щоб діти не топили один одного і не виривали м'яч.

Слід зазначити основні труднощі, які відчували глухі діти в процесі навчання плаванню. При навчанні глухих дошкільників навичкам плавання, пов'язаним з освоєнням водного середовища (видихи у воду, пірнання, спливання і лежання на воді), виникали труднощі з виконанням видиху у воду через ніс або рот, швидкого вдиху, затримки дихання.

Для усунення цих недоліків застосовувалися вправи, спрямовані на засвоєння правильного виконання дій, а також

різновидів дихання, застосовуваного плавцями (безперервного і вибухового): виконання багаторазових видихів у воду через ніс і рот, виконання повного видиху у воду, як головної умови виконання швидкого вдиху, вправи із затримкою дихання.

При навчанні рухам ніг і рук кролем найбільш складним для глухих дітей 5-6 років виявилось виконання плавних і ритмічних рухів, а також узгодження рухів ніг та рук. Для подолання й усунення цих складностей застосовувалися такі методичні прийоми: виконання вправ у парах, полегшення умов виконання вправ, повільне плавання.

При навчанні техніки плавання кролем, як на грудях, так і на спині, у глухих дітей основні ускладнення полягали в невмінні погодити безперервні рухи кінцівками з диханням у тому ритмі, що визначається структурою способу плавання. Виходячи з цього, глухим дітям пропонувалося поетапне освоєння техніки виконання даного виду вправи.

До факторів, що ускладнюють процес навчання плавання, можна віднести страх перед водним середовищем, перед незвичними відчуттями (при попаданні води на слизову оболонку очей, у ніс, у вуха), невпевненість у своїх силах і т.д. Ці фактори особливо яскраво виражені в глухих дітей унаслідок особливостей їх психофізичного розвитку, а саме більш обмеженого життєвого досвіду глухих дітей у порівнянні з дітьми без порушень слуху, труднощами передачі відповідної інформації, що вимагає в багатьох випадках словесних форм вираження. У цьому відношенні дуже ефективним засобом є гра, пропонована дітям вже на перших заняттях, у процесі гри діти значною мірою були здатні долати вищеперераховані фактори.

На кожному занятті з плавання з глухими дітьми ми

враховували особливості розвитку їх пізнавальної сфери і створювали необхідні умови, які могли сприяти розвитку пізнавальних процесів. Для цього на експериментальних заняттях з плавання з глухими дітьми нами створювалися пізнавальні ситуації, пов'язані з передачею спеціальних спортивно - плавальних знань (оволодінням технікою плавальних рухів, вивченням схем, малюнків, спеціалізованих жестів) і з рішеннями рухових завдань і творчих шляхів для їх вирішення.

Враховуючи закономірності розвитку пам'яті (А. Лурія [131]), пояснення і показ ми намагалися зробити максимально цікавим, "оживляючи" предмети і враховуючи, що інформація запам'ятовується краще, якщо відбувається застосування дій на практиці. Найбільш важливу інформацію подавали на початку і наприкінці заняття. Отримані знання систематично повторювались для їх більш надійного запам'ятовування.

Доступність пропонованого матеріалу забезпечувалась поєднанням застосування наочних посібників та елементів ідеомоторного тренування, додаткових орієнтирів, тактильної мови з виразною артикуляцією. Наочний матеріал дозволив акцентувати увагу учнів на основних елементах вправи і попереджати можливі помилки. Також нами застосовувався показ вправ на живій моделі, коли підключається наочно-дієва і наочно-образна пам'ять.

Мислення розвивали у двох напрямках: відтворюючому (репродуктивному) і продуктивному (творчому). Відтворююче мислення полягало в розумінні дітьми своїх дій після інструктивних вказівок керівника. Творче мислення - в аналізі спортивної техніки з метою раціонального застосування її до своїх індивідуальних особливостей. Таким чином, створювалися умови, які сприяли розвитку та вихованню таких інтелектуальних якостей,

як кмітливість, зосередженість, допитливість, швидкість мислення. Отже діти були поставлені перед необхідністю використовувати наявні в них знання та вміння. Такі умови сприяли активізації уваги та мислення глухих дітей.

Пояснення, засновані на зоровому сприйнятті, сприяли розвитку уваги, мислення та пам'яті. Це знайшло відображення в тому, що в міру засвоєння необхідних навичок показ і пояснення давалися в більш згорнутій, лаконічній формі і були засновані на уявленнях дітей, сформованих раніше.

Слід зазначити, що специфіка навчання плавання глухих дітей полягає також і в тому, що освоєння техніки рухів вимагає в ряді випадків великого обсягу інформації, яка не може бути передана тільки за допомогою наочних методів. До такої інформації відносяться відомості про послідовність розподілу м'язових зусиль.

Для розвитку уваги і сприйняття глухих дітей ми застосовували наочний метод. Однак при його застосуванні ми дотримувалися ряду необхідних умов. Ми намагалися правильно організувати сприйняття дітей, навчивши їх помічати те, що вимагає уваги. Для цього ми ставили перед ними завдання - не тільки подивитися на предмет або його зображення, але й виявити в них щось, відповісти на певне питання, провести порівняння і т. п. Усе це активізувало увагу дітей, сприяло їх здатності виділяти істотне, помічати головне. Необхідною передумовою розвитку довільної уваги було формування в дітей свідомого ставлення до навчання плаванню.

Однак найважливішою умовою розвитку пізнавальної сфери глухих дітей на заняттях з плавання було подолання страху перед новими формами діяльності і можливість повірити у власні сили.

Цьому більшою мірою сприяли заняття в інтегрованих групах з дітьми без порушень слуху, спільна ігрова діяльність та створення на заняттях у глухих дітей певних емоційних станів стеничного характеру. Згідно з С. Рубінштейном емоційні стани можуть поліпшувати або погіршувати життєдіяльність людини (С. Рубінштейн [190]). Стеничні емоції виконують ряд функцій: це активація (емоції здатні активізувати роботу організму, мобілізувати його ресурси, якщо це необхідно в конкретній ситуації); зв'язок із пізнавальними процесами (емоції супроводжують усі пізнавальні процеси: відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, творчість. Таким чином, створюються передумови для розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей на заняттях із плавання.

3.3. Ефективність експериментальної роботи з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання

Після завершення корекційно-педагогічного експерименту з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5 – 6 років у процесі навчання плавання в експериментальній і контрольних групах були проведені повторні зрізи за методиками, які використовувалися на діагностувальному етапі. До виконання тестів були залучені ті самі глухі діти і діти без порушення слуху, які брали участь у діагностуванні.

Зміни, які відбулись у фізичному стані дітей після завершення експериментальної роботи, подані в таблиці 3.1.

З представлених даних видно, що значний приріст у показниках статичної координації відбувся тільки в експериментальній групі глухих дітей і їхніх однолітків, які не мали порушення слуху. Так, у

контрольній групі тих, щочують, цей приріст складав +6,35 у хлопчиків і +5,55 – у дівчат. В ЕГ він був трохи меншим і становив +6,03 у хлопчиків і +4,11 у дівчат.

Таблиця 3.1

Динаміка змін за показниками фізичного стану дітей

Показники	КГ1		ЕГ		КГ2	
	хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.
Статич. координація	+0,01	+0,86	+6,03	+4,11	+6,35	+5,55
Реагуюча здатність	-0,04	+0,05	+0,08	+0,03	+0,15	+0,35

У контрольній групі глухих дітей цей приріст був незначним і складав +0,86 у дівчат і +0,01 у хлопчиків. За показником реагуючої здатності приріст був зовсім малим і складав: в ЕГ у хлопчиків +0,08, у дівчат +0,03; у КГ2 у хлопчиків +0,15, у дівчат +0,35. В КГ1: у дівчат +0,05 і у хлопчиків -0,04.

Зміни, які відбулись у дітей в орієнтації у просторі, вмінні слухати і виконувати вказівки дорослого, правильно відтворювати заданий зразок і самостійно діяти, було зафіксовано за результатами повторного виконання тест «Графічний диктант» за Д.Б. Ельконіним [164]. Результати виконання цього тесту подано в таблиці 3.2.

З наведених у таблиці даних бачимо, що середні результати виконання цього тесту в глухих дівчат КГ1 склали 2,98 бала; у дівчат ЕГ – 3,01 бала. При цьому величина середнього квадратичного відхилення у першій групі складала 0,60, у другій була 0,79. За коефіцієнтом критерію Стюдента між групами глухих дівчат суттєвих розбіжностей не виявлено ($t = 0,11$).

Таблиця 3.2

Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту «Графічний диктант»

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	3,35	2,98	0,84	0,60	0,15	0,11
ЕГ	3,4	3,01	1,14	0,79		
КГ2	7,37	5,66	1,04	1,80	4,27	6,10

Результати виконання тесту дівчатками без порушення слуху майже удвічі були вищими за результати глухих і становили у середньому 5,66, при загальній розбіжності індивідуальних результатів від середнього на рівні 1,80. За критерієм Стьюдента відмінності між результатами виконання тесту глухими дівчатами та їхніми однолітками без порушення слуху були суттєвими ($t = 6,1$).

У хлопчиків КГ1 середній бал виконання цього тесту був – 3,35. Хлопчики з ЕГ впоралися із завданнями майже з таким же середнім балом – 3,4. Середнє квадратичне для груп становило 0,84 і 1,14 відповідно, при $t = 0,15$.

Проте глухі хлопчики значно поступалися в результатах виконання тесту своїм одноліткам без порушення слуху: у КГ2 середній бал хлопчиків складав 7,37 при середньому відхиленні – 1,04. Відмінності між результатами виконання тесту глухими і хлопчиками, щочують, були суттєвими, про що свідчив коефіцієнт критерію Стьюдента ($t = 4,27$).

Більш детальний аналіз матеріал даного тесту показав, що глухі діти контрольної групи мали труднощі з проведенням ліній як самостійно, так за вказівкою дорослих: вони вимагали постійних підказок, уточнень. Досить складно було підтримувати зацікавленість глухих дітей упродовж виконання всіх завдань тесту. Зазвичай вони швидко втомлювались і відмовлялись від участі в роботі. Зберігалися труднощі в орієнтуванні в просторі аркуша відповідно до вказівок вихователя і точністю їх виконання.

Для глухих дітей з експериментальної групи було менше труднощів з визначенням напрямку проведення лінії за вказівками "праворуч", "ліворуч", "вниз", "угору". Складними для них були такі завдання: провести лінію за визначеною кількістю клітинок. Саме тут вони припускали найбільшу кількість помилок. Уповільненим був темп виконання тесту, бо жодна дитина в обох групах, контрольній і експериментальній не встигла його виконати у відведений проміжок часу. Час виконання тесту в порівнянні з діагностувальним етапом дослідження суттєво не змінився. Збереглися помилки в проведенні рівних ліній.

У порівнянні з матеріалами виконання цього тесту дітьми без порушення слуху з КГ2, в малюнках глухих дітей ЕГ було більше виправлень і неточностей. Лише половина малюнків були подібні до окремих елементів візерунку, наведеного як приклад. Отже, за матеріалами виконання завдань тесту «Графічний диктант» глухими дітьми ЕГ, порівняно з КГ1, можна було зазначити певне покращання орієнтації в просторі, у виконанні вказівок вихователя і збереженні інтересу до виконання більшої кількості завдань.

Для дітей без порушення слуху з КГ2 виконання завдань тесту не було складним, оскільки подібні завдання вони досить часто виконували на заняттях у дошкільному навчальному закладі як підготовку до школи.

Зміни, що відбулись у розвитку логічного та образного мислення, здатності до аналізу і синтезу, а також особливостей уваги, сприйняття кольору, форми і величини в глухих дітей і їхніх ровесників, що чують, проводилася за тестом «Знайди пару». Результати виконання цього тесту подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту

на розвиток логічного та образного мислення «Знайди пару»

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	3,24	2,88	0,92	0,65	1,75	1,92
ЕГ	4,38	3,83	0,97	0,84		
КГ2	7,43	5,77	1,12	1,06	3,7	2,8

Як бачимо з таблиці, за результатами виконання тесту середній бал у глухих дівчат КГ1 становив - 2,88. В ЕГ він був вищий і складав 3,83 бала. При незначній розбіжності результатів за середнім квадратичним 0,65 і 0,84 відповідно, однак достовірні розбіжності за критерієм Стьюдента виявлені за результатами глухих дівчат КГ1 і ЕГ були суттєвими - $t = 1,92$. У групі їхніх однолітків без порушення слуху з КГ2 середній показник складав 5,77 бала, при критерії Стьюдента $t = 2,8$, що також засвідчувало про наявність суттєвих відмінностей від результатів глухих дівчат КГ1 і ЕГ.

У хлопчиків КГ1 середній результат цього тесту був 3,24 бала, в ЕГ - 4,38 бала, з майже однаковим середнім квадратичним відхиленням - 0,92 і 0,97 відповідно. При цьому між групами за цим показником за критерієм Стьюдента була встановлена суттєва відмінність ($t = 3,7$). За результатами виконання цього тесту хлопчиками без порушення слуху (КГ2) середній бал був значно вищим і дорівнював 7,43 при середньому квадратичному відхиленні 1,12 і суттєвих відмінностях з попередніми групами - $t = 3,7$.

Аналіз матеріалів цього тесту показав, що глухі діти ЕГ виявляють більшу зацікавленість у результатах виконання завдань, ніж їх однолітки з КГ. Вони здатні більш тривалий час зберігати увагу при виконанні завдань і поясненнях. Однак час виконання тесту дітьми КГ1 і ЕГ1 залишився без суттєвих змін у порівнянні з діагностувальним етапом. Глухі діти припускалися помилок,

приділяючи багато уваги незначущим деталям, відволікаючись від конкретного завдання. Так само, як і на попередньому етапі дослідження, глухі діти виділяли і намагались згрупувати предмети тільки за однією ознакою і відповідно до цього утворювали пари. Лише після підказки вони починали використовувати нову ознаку, помиляючись у вже знайдених парах. Проте діти ЕГ більш уважно виконували вказівки вихователя, менше звертались по його допомогу, правильно знаходили пару для більшої кількості предметів не тільки за однією, але й за двома ознаками. Глухі діти КГ1 у виконанні завдань тесту були менш самостійними і результативними.

Результати розвитку логічного мислення дітей після корекційно-педагогічного експерименту за тестом «Вільна класифікація» наведені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту
на розвиток логічного мислення «Вільна класифікація»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	5,60	5,96	1,88	1,25	8,86	6,21
ЕГ	11,65	9,69	1,33	1,93		
КГ2	11,95	9,90	1,45	1,31	1,87	1,19

Із наведених у таблиці даних бачимо, що в глухих дівчат КГ1 середній результат складав 5,96 бала, в ЕГ був значно вище і складав – 9,69 бала. При незначних розбіжностях у величинах середнього квадратичного відхилення (1,25 і 1,93 відповідно), за критерієм Стьюдента існували суттєві відмінності між результатами виконання цього тесту ($t = 6,21$).

Середній бал з виконання цього тесту в дівчат КГ2 становив 9,90 бала і мав відмінності з групами глухих дівчат на рівні $t = 1,19$.

За результатами виконання тесту «Вільна класифікація» у глухих хлопчиків КГ1 середній показник становив 5,6 бала і ЕГ – 11,65 балів, при наявності істотних відмінностей між результатами цих груп на рівні $t = 8,86$. Для хлопчиків КГ2 середній результат дещо перевищував результат глухих хлопчиків з ЕГ і складав 11,95 бала. При цьому достовірні відмінності від результатів глухих хлопчиків за критерієм Стьюдента становили $t = 1,87$.

Вивчення матеріалів виконання тесту кожною дитиною виявило що труднощі в глухих дітей викликали картки із зображеннями людей, яких треба було поділити на групи за ознакою "дорослі" і "діти", за професією (лікар, військовий, моряк і т.д.). У той же час, поєднання карток за цими узагальнюючими ознаками було більш успішним. Після підказок і вказівок вихователя на ознаки, за яким необхідно було проводити класифікацію, діти повторювали помилки. Також було відзначено виконання розподілу ідентичних, однойменних груп на декілька подібних (наприклад, дві групи одягу, кілька груп посуду).

Глухі діти ЕГ, особливо хлопчики, у виконанні завдань тесту «Вільна класифікація» були більш уважні і самостійні. Вони припускали значно менше помилок у класифікації предметів, але час на роздуми і виконання самого завдання витрачали більший, ніж їхні однолітки без порушення слуху. Порівняно з виконанням тесту на діагностувальному етапі глухі діти, і хлопчики, і дівчата, більш емоційно і позитивно сприймали ситуацію тестування, легко встановлювали контакт і зворотний зв'язок з вихователем, що його проводив.

Для вивчення стійкості, розподілу і перемикання уваги нами застосовувалася методика С. Лієпінь [124]. Результати її виконання наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Порівняльні результати виконання дітьми 5-6 років тесту
на стійкість, розподіл і перемикування уваги**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	11,81	12,67	2,89	2,18	5,94	4,38
ЕГ	18,55	17,23	2,05	1,90		
КГ2	21,13	19,90	2,45	2,14	2,35	2,57

З таблиці бачимо, що середні результати виконання цього тесту в дівчат КГ1 становлять 12,67 бала, в ЕГ – 17,23 бала, при наявності суттєвих відмінностей ($t=4,38$). У дівчат в КГ2 середній результат був ще вищим і становив 19,90 бала. Достовірні відмінності між результатами глухих дівчат і дівчат без порушення слуху дорівнювали $t=2,57$.

У глухих хлопчиків КГ1 середній результат був на рівні 11,81 бала і в ЕГ – 18,55 бала, при наявності істотних відмінностей між групами ($t=5,94$). У хлопчиків без порушення слуху з КГ2 середній результат складав 21,13 бали, при наявності достовірних відмінностей від результатів глухих хлопчиків ($t=2,35$).

При вивченні протоколів проведення цього тесту було відзначено, що глухі діти ЕГ були здатні довше утримувати увагу на запропонованих діях. Вони менше припускалися помилок у порівнянні з результатами глухих дітей КГ1 і в порівнянні з результатами попереднього констатувального етапу експерименту. Діти ЕГ у багатьох випадках, коли припускалися помилок, після підказки вихователя, самостійно знаходили і виправляли їх. У них значно скоротився час виконання завдання. Діти зберігали високу концентрацію уваги до кінця виконання тесту. Було відзначено, що в цілому глухі діти ЕГ були зацікавлені у виконанні і правильному вирішенні поставлених завдань тесту.

У глухих дітей КГ1 також спостерігались певні зміни, але вони стосувалися переважно збільшення кількості правильно виконаних завдань, тобто діти довше зосереджували свою увагу на викресленні подібних предметів у рядку, але при переключенні уваги на перекреслення двох предметів олівцями різного кольору, їхні результати погіршувались, і в багатьох випадках діти відмовлялись продовжувати виконувати завдання, посилаючись на стомлення.

Результати діагностування дітей для визначення рівня логічного мислення за тестом «Узагальнення понять» подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Порівняльні результати тесту
з логічного мислення «Узагальнення понять»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	3,02	3,50	0,46	1,17	2,13	2,09
ЕГ	5,11	4,65	1,51	1,90	-	-
КГ2	6,19	6,29	1,29	1,34	1,05	2,99

Як бачимо з таблиці, у дівчат КГ1 середній результат з виконання цього тесту складав 3,5 бала, в ЕГ він був вищим і складав 4,65 бала. За критерієм Стьюдента відмінності між даними цих груп складала $t=2,09$, що дозволяє вважати їх суттєвими. У дівчат КГ2 середній результат був ще вищий і становив 6,29 бала. Достовірні відмінності їхніх результатів від результатів глухих дівчат були встановлені на рівні $t_p=2,99$.

У глухих хлопчиків КГ1 середній результат складав – 3,02 бала, в ЕГ – 5,11 бала,. При цьому між групами були встановлені істотні відмінності ($t = 2,13$). У хлопчиків КГ2 середній результат складав 6,19 бала, при значенні критерію Стьюдента $t = 1,05$, що свідчило про певні відмінності між результатами виконання цього тесту глухими хлопчиками.

З матеріалів спостереження за виконанням цього тесту можна відзначити, що глухі діти ЕГ не відчували значних труднощів з визначенням професії людини. Вони досить швидко і правильно знаходили слово для позначення різних рослин. Для вирішенні завдань вони менше звертались по допомогу до вихователя і діяли самостійно. Однак ускладнення малюнків з групами предметів до яких потрібно було дібрати узагальнююче слово, приводило до збільшення кількості помилок.

У КГ1 глухі діти порівняно з діагностувальним етапом експерименту не виявили суттєвих змін. Для них труднощі виникали із зосередженням уваги і зусиль на виконанні завдань всього тесту, знаходженням узагальнюючих позначень для групування предметів, необхідністю діяти самостійно без підказки і спонукання вихователя.

Результати тесту на пізнавання і зорову пам'ять представлені в таблиці 3.7.

Із наведених у таблиці даних бачимо, що середні результати цього тесту в глухих дівчат КГ1 складають 4,50 бала і в ЕГ - 4,64 бала. При цьому наявність відмінностей між результатами дівчат КГ1 і ЕГ на рівні $t_p = 0,56$, дозволяє вважати їх несуттєвими. У дівчат в КГ2 середній результат складав 4,95 бала, при $t = 0,91$, що також свідчило про відсутність суттєвих відмінностей порівняно з результатами виконання цього тесту глухими дівчатами.

Таблиця 3.7

**Порівняльні результати тесту
на впізнавання та зорову пам'ять «Дізнайся фігури»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	4,48	4,50	0,39	1,21	0,99	0,56
ЕГ	4,66	4,64	0,47	0,59		
КГ2	4,80	4,95	0,27	0,68	0,60	0,91

За результатами виконання тесту «Упізнайте фігури» в хлопчиків було встановлено, що середні результати в КГ1 становлять 4,48 бала, в ЕГ – 4,66 бала і мають відмінності за критерієм Стьюдента $t_p = 0,99$, що дозволяє їх вважати неістотними.

У хлопчиків у КГ2 середній результат складав 4,80 бала, при $t = 0,60$, що також свідчило про відсутність суттєвих відмінностей порівняно з результатами виконання цього тесту глухими хлопчиками.

При виконанні цього тесту глухим дітям вдавалося знаходити фігури, які мають схожість за кількома ознаками (колір, величина). Після підказки вихователя вони діяли майже без помилок. Час виконання завдання в порівнянні з попереднім проведенням цього тесту не змінився. Для виконання цього завдання на 10 зображеннях вони витрачали близько 2 хвилин.

Помилки найбільш часто припускалися, коли однакові фігури не мали спільного кольору, тобто порівняння вимагало абстрагування від іншої ознаки. Але в цілому глухі діти КГ1, ЕГ і діти без порушення слуху КГ2 показали досить рівні результати і припускалися помилок переважно через недостатньо уважне дотримання умов виконання завдання.

Виявлення особливостей розвитку в дітей наочно - дійового мислення здійснювалось за допомогою тесту «Окресли контур». Його результати подані в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Порівняльні результати тесту з

оцінки наочно - дійового мислення «Окресли контур»

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	12,45	11,89	4,55	1,88	4,77	7,50
ЕГ	17,89	17,65	1,99	2,62		

КГ2	19,56	20,00	1,56	2,38	2,80	2,74
-----	-------	-------	------	------	------	------

При аналізі даних з виконання цього тесту було встановлено наявність певних розбіжностей між показниками наочно – дійового мислення в глухих дівчат КГ1 та ЕГ. Так, середні результати виконання тесту склали 11,89 бала і 17,65 бала відповідно, при значенні критерію Стьюдента $t_p = 7,50$. Дівчата КГ2 також мали істотні відмінності з попередніми групами на рівні $t_p = 2,74$, і їхні результати виконання тесту у середньому становили 20,00 балів.

У глухих хлопчиків КГ1 середні результати становили 12,45 бала і ЕГ – 17,89 бала, при величині критерію Стьюдента $t = 4,77$, що свідчило про наявність істотних відмінностей. Результати хлопчиків КГ2, де середній бал складав 19,56, також істотно відрізнялись від результатів ЕГ - $t = 2,80$.

При повторному виконанні цього тесту глухими дітьми ЕГ контури фігур були відтворені відповідно до умови завдання: у тих самих місцях, де вони зображені на зразках, тобто в лівій частині малюнка. Значно скоротився час, потрібний для виконання всього завдання в цілому (від 105 до 120 сек). Зменшилася кількість помилок. У них могло бути три – чотири непрямі лінії; від чотирьох до шести кутів з'єднані не зовсім точно; лінії виходили за межі контуру (від п'яти до шести ліній). Діти ЕГ зберігали зацікавленість до виконання тесту та його результатів значно довше в порівнянні з дітьми КГ1, і були здатні виконувати завдання більш самостійно.

У КГ1 позитивні зміни спостерігались переважно в збільшенні кількості виконаних завдань у цілому і їх правильності. Дещо легше встановлювався контакт із цими дітьми, і вони менше звертались по допомогу до дорослого.

Результати виконання дітьми тесту «Зайвий предмет» на оцінку образно-логічного мислення і розумових операцій аналізу і узагальнення показані в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Порівняльні результати
оцінки образно-логічного мислення і розумових операцій аналізу
і узагальнення за тестом «Зайвий предмет»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів	Хл.	Дів.
КГ1	12,23	13,58	2,95	2,15	3,88	6,01
ЕГ	16,89	18,00	4,34	2,25		
КГ2	19,33	19,76	1,06	1,82	2,32	2,51

Як бачимо, за результатами виконання цього тесту в глухих дівчат було встановлено середні бали: КГ1 - 13;58 в ЕГ - 18,00. Між результатами виконання цього тесту глухими дівчатами виявлено суттєву відмінність на рівні $t = 6,01$. У дівчат КГ2 середній бал складав 19,76, при суттєвих відмінностях від результатів глухих дівчат на рівні $t = 2,51$.

У хлопчиків середні результати в КГ1 становили 12,23 бала і в ЕГ – 16,89 бала, при наявності істотних відмінностей на рівні $t_p = 3,88$. За результатами виконання цього тесту хлопчиками КГ2 середній бал складав 19,33, при $t = 2,32$, тобто на рівні суттєвої відмінності від результатів глухих хлопчиків.

За більш детальним аналізом матеріалів дитячих робіт з виконанням завдань тесту було встановлено, що при виконанні цього тесту глухі діти ЕГ значно менше припускалися помилок, у порівнянні зі своїми глухими однолітками з КГ1. Вони могли помилятися при визначенні родового поняття чи назви групи предметів, але досить часто самостійно виправляли помилку. Також вони були здатні

пояснювати своє рішення. Вони менше просили допомоги вихователя, значно скоротився час, потрібний на виконання завдань у порівнянні з діагностувальним етапом дослідження. Змінилося їхнє уявлення про час, про годинник. Так само змінилося ставлення глухих дітей ЕГ до пропонуванних завдань тесту: вони проявляли більшу зацікавленість у результатах, намагалися зробити краще за інших, уважно ставилися до пояснень.

Проте глухі діти ЕГ часто пояснювали причину об'єднання предметів в одну групу не за їхніми родовим ознаками, а за ситуацією, в якій беруть участь ці предмети.

У глухих дітей КГ1 виконання завдань тесту не виявило позитивних зрушень у їхньому ставленні до роботи, її результативності і самостійності.

Оцінювання зорового диференційованого сприйняття проводилось за допомогою тесту «Знайди квадрат». Результати виконання цього тесту наведені в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Порівняльні результати
оцінки зорового диференційованого сприймання за тестом
«Знайди квадрат»**

Група	X		σ		t	
	Хлопчики	Дівчата	Хл.	Дів.	Хл.	Дів.
КГ1	11,6	12,79	1,93	2,40	2,81	9,02
ЕГ	16,00	18,47	6,00	1,26		
КГ2	16,78	19,35	1,12	1,49	0,54	0,86

Із наведених у таблиці даних бачимо, що в глухих дівчат КГ1 середні результати виконання тесту склали 12,79 бала, в ЕГ вони були значно кращими і склали 18,47 бала. При цьому величина критерію Стьюдента ($t=9,02$) свідчить про наявність суттєвих розбіжностей між цими групами. У дівчат КГ2 середній результат

склав 19,35 бала, при $t=0,86$, що свідчить про відсутність суттєвих відмінностей від результатів глухих дітей.

У глухих хлопчиків середні результати в КГ1 склали 11,6 бала і в ЕГ середній показник був значно вище і склав - 16,00 бала, при наявності суттєвих розбіжностей - $t=2,81$. У хлопчиків КГ2 середній результат з виконання цього тесту склав 16,78 бала, що свідчить про відсутність достовірних і суттєвих відмінностей з результатами ЕГ на рівні $t=0,54$.

При повторному проведенні цього тесту було відзначено, що діти ЕГ менше зверталися по допомогу до дорослих, були здатні самостійно знаходити однакові фігури за різними ознаками, більше помічали дрібних деталей, були здатні відрізнити квадрати від прямокутників. Під час виконання завдань вони намагалися виконати правильно і краще за інших, були зацікавлені у високих результатах.

Для глухих дітей КГ1 труднощі виникали при порівнянні однакових фігур різного кольору або розміру. Вони не розуміли завдання і вимагали додаткових пояснень вихователя, якщо фігури мали спільну сторону або були вписані одна в одну. У таких завданнях вони припускали найбільшу кількість помилок і найчастіше відмовлялись їх виконувати. Підказки і допомога вихователя при виконанні цих завдань приводили до правильного виконання завдань усього тесту.

Загальна динаміка змін у показниках розвитку пізнавальної діяльності дітей експериментальної і контрольних груп за результатами виконання тестів подана в таблиці 3.11.

З наведених даних бачимо, що найбільший приріст за результатами виконання тесту «Графічний диктант» відбувся в глухих хлопчиків ЕГ (+0,46), дещо меншим він був у хлопчиків без порушення слуху КГ2 (+0,26). У дівчат ЕГ і КГ1 він склав відповідно +0,19 і

+0,16. Найменший приріст у якості виконання цього тесту був у дівчат, якічують, КГ2 (+0,09) і глухих хлопчиків КГ1 (+0,08).

За результатами тесту «Знайди пару» найбільш покращили свої результати глухі дівчата і хлопчики ЕГ (+1,35 і +1,19 відповідно). У хлопчиків без порушення слуху КГ2 результати покращились лише на (+0,52), у той час як у дівчат цієї групи вони дещо погіршились (- 0,03). У глухих хлопчиків і дівчат КГ1 була позитивна динаміка, але дуже незначна (+0,05 і +0,14 відповідно).

За результатами виконання тесту «Вільна класифікація» найбільш значні зрушення відбулись у глухих хлопчиків (+7,56) і дівчат (+4,63) ЕГ. У контрольній групі глухих дітей КГ1 ці зрушення становили +0,92 у хлопчиків і +0,36 у дівчат. У контрольній групі їх однолітків без порушення слуху КГ2 у хлопчиків приріст складав +0,12 і у дівчат лише +0,01.

Таблиця 3.11

Приріст у результатах виконання тестів

(за даними діагностувального і прикінцевого етапів експерименту)

Показники за тестами	КГ1		ЕГ		КГ2	
	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата
Графічний диктант	+0,08	+0,16	+0,46	+0,19	+0,26	+0,09
Знайди пару	+0,05	+0,14	+1,19	+1,35	+0,52	-0,03
Вільна класифікація	+0,92	+0,36	+7,56	+4,63	+0,12	+0,01
Методика Лієпінь	+0,21	+0,11	+7,3	+5,14	+1,1	+0,09
Узагальнення понять	+0,12	+0,18	+2,02	+1,59	+0,07	+1,26
Упізнай фігури	0	+0,17	+0,5	+0,21	-0,06	+0,12
Окресли	+4,45	+4,21	+10,22	+10,53	+6,56	+6,59

контур						
Зайвий предмет	+3,28	+5,84	+7,22	+11,06	+6,33	+8,7
Знайди квадрат	+3,72	+4,11	+9,0	+9,53	+6,11	+7,06

Порівняння результатів тестів на увагу за методикою С.Лієпінь виявили приріст в ЕГ глухих дітей у хлопчиків +7,3 і дівчат +5,14. У КГ2 він складав +1,1 у хлопчиків і +0,09 у дівчат. У контрольній групі глухих дітей КГ1 приріст у хлопчиків був +0,21 і у дівчат +0,11.

За результатами тесту «Узагальнення понять» найбільш помітні позитивні зрушення відбулись в ЕГ : у хлопчиків +2,02 і в дівчат +1,59. У КГ1, що складалася з глухих дітей, приріст складав + 0,18 у дівчат і +0,12 у хлопчиків. У контрольній групі дітей без порушення слуху у дівчат приріст результатів склав +1,26 і хлопчиків +0,07.

Найменший приріст у якості виконання завдань був за тестом «Дізнайся фігури». У дівчат ЕГ він складав +0,21 і у хлопчиків – +0,5. У контрольній групі глухих дітей – у хлопчиків 0,0 і у дівчат +0,17. У контрольній групі дітей без порушення слуху в дівчат результати покращились +0,12, а в хлопчиків дещо погіршились +0,06.

За тестом «Окресли контур» було відмічено найбільший приріст у якості виконання завдань. Так, в ЕГ у хлопчиків він становив + 10,22 і у дівчат +10,53. У контрольній групі глухих однолітків приріст складав +4,45 у хлопчиків і +4,21 у дівчат. У контрольній групі дітей без порушення слуху приріст у хлопчиків становив +6,56 і в дівчат +6,59.

За результатами тесту «Зайвий предмет» приріст у глухих хлопчиків ЕГ був +7,22, у дівчат +11,06. У КГ1 у глухих дівчат приріст якості виконання тест складав +5,84, у хлопчиків +3,28. У КГ2 у дітей без порушення слуху цей приріст був більш значним: у хлопчиків

+6,33 і у дівчат +8,7.

За тестом «Знайди квадрат» приріст у результатах виконання завдань в ЕГ становив: у хлопчиків +9,0, у дівчат +9,53. У КГ1 – у хлопчиків +3,72 і дівчат +4,11. В КГ2 – у хлопчиків +6,11, дівчат +7,06.

Отже, порівняння результатів виконання дітьми контрольних і експериментальної груп показало, що позитивні зрушення від незначних до суттєвих фактично відбулись в усіх групах і за всіма показниками пізнавальної діяльності.

Узагальнення результатів виконання глухими дітьми і їхніми однолітками, що не мають порушення слуху, всіх тестів за рівнями розвитку пізнавальної діяльності подані в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

Рівні розвитку пізнавальної діяльності дошкільників

5-6 років (у%)

Експериментальні етапи	Групи	Рівні розвитку пізнавальної діяльності							
		Достатній		Задовільний		Нижче задов.		Низький	
		х	д	х	д	х	д	х	д
Діагносту-вальний	ЕГ	-	-	-	-	20,3	22,1	79,7	77,9
	КГ1	-	-	-	-	22,8	23,6	77,2	76,4
	КГ2	9,5	14,7	60,6	71,4	29,9	13,9	-	-

Прикінцевий	ЕГ	-	-	14,6	17,1	55,9	64,8	29,5	18,1
	КГ1	-	-	-	-	24,3	29,1	75,7	70,9
	КГ2	14,9	18,5	66,3	75,4	18,8	6,1	-	-

Із наведених у таблиці даних видно, що в ЕГ на прикінцевому етапі експерименту змінився кількісний і якісний розподіл дітей за рівнями розвитку пізнавальної діяльності. Так, з'явилася певна кількість глухих дітей, результати виконання тестів яких відповідають задовільному рівню розвитку пізнавальної діяльності: стало 14,6% хлопчиків і 17,1% дівчат (на попередньому етапі не було). Порівняно з діагностувальним етапом експерименту зросла кількість дітей цієї групи, що виявили рівень розвитку пізнавальної діяльності нижче задовільного: 55,9% хлопчиків і 64,8% дівчат (на попередньому етапі - 20,3% і 22,1% відповідно). Зменшилась кількість дітей, у яких було виявлено низький рівень розвитку пізнавальної діяльності: 29,5% хлопчиків і 18,1% дівчат (на діагностувальному етапі – 79,7% і 77,9% відповідно).

У контрольній групі глухих дітей (КГ1) відбулись переважно кількісні зміни: порівняно з діагностувальним етапом експерименту збільшилась кількість дітей, що виявили рівень розвитку пізнавальної діяльності нижче задовільного - 24,3% хлопчиків і 29,1 дівчат (було – 22,8% хлопчиків і 23,6% дівчат). Відповідно зменшилась кількість дітей цієї групи, що виявили низький рівень розвитку пізнавальної діяльності: 75,7% хлопчиків і 70,9 дівчат (було – 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат).

У контрольній групі дітей 5 – 6 років без порушення слуху (КГ2) зміни відбулися тільки в кількісних результатах. Так, збільшилась кількість дітей із задовільним рівнем розвитку пізнавальної діяльності: стало 14,9% хлопчиків і 18,5% дівчат (було - 9,5%

хлопчиків і 14,7% дівчат). Зросла кількість дітей, що виявили задовільний рівень розвитку пізнавальної діяльності – 66,3% хлопчиків і 75,4% дівчат (було – 60,6% хлопчиків і 71,4% дівчат). На рівні розвитку пізнавальної діяльності нижче задовільного в групі дошкільників без порушення слуху залишилось 18,8% хлопчиків і 6,1% дівчат (на діагностувальному етапі було 29,9% хлопчиків і 13,9% дівчат).

Отже, у всіх групах, які брали участь у нашому експерименті, відбулись певні позитивні зрушення. Проте динаміка цих зрушень була різною. Загальний приріст дітей кожної групи за рівнями розвитку пізнавальної діяльності в порівнянні даних діагностувального етапу і прикінцевого відображений у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Динаміка змін у рівнях розвитку пізнавальної діяльності дітей 5-6 років

(за даними діагностувального і прикінцевого етапів експерименту)

Групи	Рівні розвитку пізнавальної діяльності							
	Достатній		Задовільний		Нижче задов.		Низький	
	х	д	х	д	х	д	х	д
ЕГ	-	-	+14,6	+17,1	+35,6	+42,7	-50,2	-59,8
КГ1	-	-	-	-	+1,5	+5,5	-1,5	-5,5
КГ2	+5,4	+3,8	+5,7	+4,0	-11,1	-7,8	-	-

Як бачимо з представлених у таблиці даних, загальний приріст кількості глухих дітей ЕГ із задовільним рівнем розвитку пізнавальної діяльності за результатами корекційно-педагогічного експерименту становив +14,6% у хлопчиків і +17,1% у дівчат; з рівнем розвитку

нижче задовільного: +35,6% у хлопчиків і +42,7% у дівчат; з низьким рівнем: - 50,2% у хлопчиків і -59,8% у дівчат.

У контрольній групі (КГ1), де не проводилось спеціальної роботи з розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей, у процесі навчання плавання приріст кількості з рівнем нижче задовільного складав + 1,5% у хлопчиків і +5,5% у дівчат; на низькому рівні: -1,5% у хлопчиків і -5,5% у дівчат.

У контрольній групі однолітків без порушення слуху (КГ2) приріст кількості дітей на достатньому рівні розвитку пізнавальної діяльності складав +5,4% у хлопчиків і 3,8% у дівчат. На задовільному рівні: +5,7% у хлопчиків і +4,0 у дівчат. На рівні нижче задовільного приріст складав: - 11,1% у хлопчиків і -7,8% у дівчат.

Отже, на підставі цих даних можна зробити висновок, що розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей 5 – 6 років і їхніх однолітків, які не мають порушення слуху, відбувається за умови відвідування дошкільних навчальних закладів, де проводиться цілеспрямована робота в цьому напрямку. Проте ефективність такої роботи з глухими дітьми можна посилити шляхом використання корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності в процесі навчання їх плавання. Результати експериментального дослідження показують, що за таких умов за показниками розвитку пізнавальної діяльності глухі діти 5 - 6 років поступово наближаються до своїх однолітків без порушення слуху.

Висновки до третього розділу

Корекційна модель розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання складалась з трьох етапів: з пропедевтичного, адаптувально-навчального і розвивально-

тренувального. Відповідно до цієї моделі експериментальна корекційна методика на першому – пропедевтичному етапі – була спрямована на формування в глухих дітей уявлення про плавання, про його основні рухи і способи, а також на створення стійкої мотивації до занять, подолання страху перед водним середовищем, спортивною спорудою, незнайомими людьми тощо.

Робоча гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання має складатися: з трьох етапів; системи спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що орієнтують на опанування плавальних рухів в рухливих індивідуальних та групових іграх у воді, позитивно вплине на розвиток їхньої пізнавальної діяльності та скоротить відставання від однолітків без порушення слуху.

Розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей під час навчання плавання стимулювався використанням наочних зображень (плавальних рухів, команд, правил поведінки, ігор), що актуалізували образи предметів і способи їх використання.

При виконанні вправ увага приділялась поясненню дітям просторових і часових характеристик рухів і їх навчанню. При вивченні плавальних рухів застосовувалися картки із завданнями, на яких були зображені схеми для виконання спеціальних вправ, вимоги щодо їх оптимального відтворення і кількості повторень. Таким чином, глухі діти засвоювали систему жестів і невербальних команд, за допомогою яких здійснювалося керування їхніми руховими діями та корекція помилок в умовно-водному середовищі і навчалися їх виконувати. Крім загальноприйнятих жестів, що використовують вчителі фізичної культури і вихователі в роботі з глухими дітьми, були розроблені спеціальні жести, що сприяли усвідомленню дітьми техніки

виконання плавальних вправ і прискорювали їх практичне освоєння.

На другому – адаптувально-навчальному етапі – основна увага приділялась засвоєнню простих рухів і поєднанню їх з диханням. Усі завдання й ігри спочатку обговорювались і виконувались на заняттях в умовно-водному середовищі. Перенесення їх у водне середовище відбувалось за допомогою і за безпосередньою участю дітей без порушення слуху, що спонукало глухих дітей до нових соціальних контактів на тлі взаємодії і взаємодопомоги в ігровій ситуації.

На третьому – розвивально-тренувальному етапі – основними завданнями були розвиток й удосконалення координації дихання і складних плавальних рухів глухих дітей у водному середовищі. Їх вирішенню сприяло використання командних ігор, що вимагали спільних злагоджених дій усіх учасників команди для досягнення поставлених цілей. До складу команд входили глухі і діти без порушення слуху.

Розвитку пізнавальної діяльності, здатності до аналізу й узагальнення в глухих дітей сприяли порівняння, які використовувалися під час вивчення спеціальних плавальних термінів, оволодіння технікою виконання плавальних рухів, спеціалізованих жестів. Дошкільникам було потрібно не тільки подивитися на предмет або зображення і запам'ятати їх, але й виявити в них відмінності, знайти відповідь на певне запитання, провести порівняння і т. ін.

За результатами прикінцевих зрізів було зафіксовано покращання всіх показників пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років, що контролювались у дослідженні і визначалися за ступенем прояву самостійності, результативності і правильності виконання завдань.

Значне достовірне покращення було встановлено в глухих дітей 5 – 6 років, які навчались плавання за корекційною методикою за показниками зорового диференційованого сприймання (тест «Знайди

квадрат»), образного мислення і розумових операцій аналізу та узагальнення (тест «Зайвий предмет»), наочно-дійового мислення (тест «Окресли контур»), логічного мислення (тест «Вільна класифікація»), стійкості, розподілу і перемикання уваги (методика С. Лієпінь), помітне покращення відбулось за показниками логічного і образного мислення (тест «Знайди пару»), логічного мислення (тест «Узагальнення понять»), незначне покращення визначено за показниками орієнтації в просторі (тест «Графічний диктант») і зорової пам'яті (тест «Упізнай фігури»).

Отже, отримані дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено корекційну методику розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей.

1. Пізнавальна діяльність дитини дошкільного віку є основним механізмом її розвитку як суб'єкта її особистості. Порушення слуху суттєво обмежує можливості дитини в пізнанні, що негативно впливає на процес її соціалізації і взаємодії з довкіллям. Узагальнення сучасних науково-теоретичних підходів щодо розуміння пізнавальної діяльності, її природи і ролі в розвитку дитини, є підставою для визначення поняття «пізнавальна діяльність дошкільників з порушенням слуху». У дослідженні вона розглядається як особлива форма прояву почуттєвої, теоретичної і практичної активності дітей дошкільного віку, що спрямована на усвідомлення довкілля, зміст і

можливості розвитку якої обмежені дефектом сприймання слухової інформації.

2. Критеріями розвитку пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку є ступінь її самостійності, результативності і правильності у виконанні завдань пізнавального характеру. Найбільш характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху виявляються в їхньому зорово-диференційованому сприйманні, логічно-образному і наочно-дійовому мисленні, увазі, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі. За всіма цими показниками глухі діти 5-6 років виявляють нижчі результати, ніж їхні ровесники без порушення слуху. Лише за рівнем розвитку зорової пам'яті глухі діти не відстають від своїх здорових однолітків. Важливо, що глухі діти з порушенням слуху набутого характеру, більш успішні в прояві пізнавальної діяльності, ніж ті, у яких цей дефект є уродженим або набутиим на першому році життя.

За деякими показниками фізичного розвитку глухі діти 5-6 років також відрізняються від однолітків без порушення слуху. Вони відстають від них за довжиною і масою тіла, життєвою ємністю легенів та в прояві базових координаційних здібностей (статична рівновага і реагуюча здатність). Проте за результатами прикінцевих зрізів після навчання плавання за експериментальною корекційною методикою в глухих дітей ЕГ було виявлено покращення показників життєвої ємності легенів та статичної координації. У контрольних групах за цими показниками не було виявлено суттєвих змін.

3. Експериментальна модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор і завдань

для індивідуального і групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху і спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників. Ця модель передбачає послідовну реалізацію трьох етапів: пропедевтичного, спрямованого на освоєння символічних жестів і невербальних команд, що організують виконання рухових дій глухими дітьми в умовно – водному середовищі; адаптувально-навчального, спрямованого на засвоєння техніки дихання й основних плавальних рухів у водному середовищі та їх виконання за символічно-наочними командами; розвивально-тренувального – з удосконалення координації дихання і плавальних рухів у водному середовищі за символічно-жестовими командами в індивідуальному та груповому виконанні.

4. Експериментально перевірено розроблену методику розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання. Ефективність методики доведена кількісним і якісним аналізом результатів формувального експерименту. В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років. Кількість глухих дітей із задовільним рівнем пізнавальної діяльності зросла на 14,6 % у хлопчиків та на 17,1% – у дівчат, з рівнем нижче задовільного – на 35,6% у хлопчиків та 42,7% – у дівчат; з низьким рівнем – зменшилася відповідно на 50,2% і 59,8%. У контрольній групі глухих дітей ці зміни були незначними. Отже, результати дослідницько-експериментальної роботи підтвердили ефективність розробленої корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років у процесі навчання плавання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні

впливу плавання на формування у глухих дошкільників готовності до навчання в школі, успішності їх адаптації до умов навчальної діяльності й опанування програми початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981. – С. 19–45.
2. Андрианова В. М. Учите детей, играя : метод. пособие для учителей-дефектологов по программе „Формирование элементарных математических представлений у глухих дошкольников” / Валентина Михайловна Андрианова. – Ашхабад : Ылым, 1995. – 24 с.
3. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк ; пер. с англ. А. В. Александровой // Вопросы психологии. – 1995. – Т. 1. – С. 111–131.
4. Александрович М. О. Интеллектуальные операции старших дошкольников в норме и с особенностями психофизического развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / Мария Олеговна Александрович ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – М., 2004. – 20 с.
5. Александрович М. О. Умственные действия старших дошкольников: сравнительный анализ / М. О. Александрович // Возрастная и педагогическая психология : Эмпирические исследования : сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Карандашева, Т. В. Сенько. – Минск, 2003. – Вып. 4. – С. 174–177.
6. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольника : пособ. по самост. работе для студ. сред. пед. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : МИУПУ, 1999. – 242 с.
7. Анохин П.К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование / П.К. Анохин // Труды научной сессии по дефектологии. – М. : Медицина, 1958. – С. 45-55.

8. Бабенкова Р. Д. О подходе к физическому воспитанию учащихся вспомогательной школы / Р. Д. Бабенкова // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 37–39.
9. Бабій І. М. Корекція рухової сфери глухих підлітків швидко-силовими вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка”/ Бабій Іван Миколайович ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2002. – 17 с.
10. Багрова И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух : пособие для учителя / Инесса Георгиевна Багрова. – М. : Просвещение , 1990. – 127 с. – (Школа слабослышащих).
11. Байкина Н. Г. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков / Н. Г. Байкина, А. В. Мутьев, Я. В. Крет // Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 1. – С. 3–5.
12. Байкина Н. Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика” / Нина Григорьевна Байкина. – М, 1992. – 32 с.
13. Байкина Н. Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих / Н. Г. Байкина, Б. В. Сермеев – М. : Сов. спорт, 1991. – 62, [2] с.
14. Бардышевская М. К. Компенсаторные формы поведения у детей 3-6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.04 „Медицинская психология (психологические науки)” / Марина Константиновна Бардышевская ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1995. – 25 с.
15. Бардышевская М. К. Компенсаторные формы поведения у детей 3-6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.04 / Марина Константиновна Бардышевская. – М., 1995. – 291 с.
16. Баряева Л. Б. Театральные игры-занятия с детьми с проблемами

- интеллектуального развития / Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Загребаева Е. В. – СПб. : Союз, 2001. – 140 с.
17. Безносюк Е. В. Психокоррекция, психопрофилактика, психотерапия / Безносюк Е. В., Смирнов И. В. // Медицинская психология и психогигиена. – М. : ММИ, 1990. – С. 53.
18. Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика : [учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов] / Надежда Ивановна Белова. – М. : Просвещение, 1985. – 127 с.
19. Белоусова З. Г. Истоки радости : [Рекомендации родителям по выбору учеб. заведения для ребенка, развитию психики и учеб. умений первоклассника] / З. Г. Белоусова // Шк. духовности. – 2000. – № 3. – С. 49–59
20. Бертынь Г. П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом / Г. П. Бертынь // Дефектология. – 1998. – № 6. – С. 9-17.
21. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 350 с.
22. Бине А. Измерение умственных способностей / Альфред Бине ; [пер. с фр. М. Владимирского]. – СПб. : Союз, 1998. – 430, [1] с. : табл. – (Психология и социология. Страницы классики).
23. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. вузов / Тамара Геннадиевна Богданова. – М. : Academia, 2002. – 220, [1] с. – (Высшее образование).
24. Богоявленская Д. Б. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности / Д. Б. Богоявленская, И. А. Петухова // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О. К. Тихомирова. – М. : МГУ, 1979. – С. 155–161.
25. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Ильинична Божович. – М. ; СПб. : Питер, 2009. – 398 с. – (Мастера психологи).

26. Бонвиллиан Дж. Язык и языковые способности у глухих детей и детей с нормальным слухом / Дж. Бонвиллиан, К. Э. Нельсон, В. В. Чарроу // Психолингвистика / под общ. ред. А. М. Шахнаровича. – М., 1984. – С. 103–142.
27. Борзенков В.Л. Педагогическая игротехника. Методология, теория, практика / В.Л. Борзенков. – М. : РАМиБ, 2000. – 338 с.
28. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха : кн. для учителя / Рахиль Марковна Боскис. – М. : Просвещение, 1975. – 125, [3] с.
29. Брызгалов М. В. Совершенствование коррекционно-образовательной работы с глухими и слабослышащими детьми в условиях : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)” / Михаил Викторович Брызгалов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.
30. Бычкова Н. В. О воспитании координационных способностей у глухонемых детей / Бычкова Н. В., Карпова Н. В., Синельшкова Т. В. // Медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – Омск : СибГАФК, 1996. – С. 10–12.
31. Брунер Дж. Процесс обучения / Джером Брунер ; пер. с англ. О. К. Тихомирова ; под ред. А. Р. Лурия. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
32. Брунер Дж. Психология познания : За пределами непосредственной информации / Джером Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого, предисл. и общ. ред. А. Р. Лурия. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.
33. Букун Н. И. Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха / Николай Ильич Букун ; отв. ред. А. П. Гозова. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 202 , [1] с.
34. Вади вимови у дітей з недоліками слуху : метод. рекомендації / Інститут змісту і методів навчання ; уклад.: М. К. Шеремет, В. А. Аверкієв. – К. : [б.в.], 1997. – 100 с.

35. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон ; [пер. с фр. Л. И. Анцыферовой]. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 208 с. – (Психология-классика).
36. Васильев В. С. Познавательная и образовательная направленность уроков плавания / В. С. Васильев // Физическая культура в школе. – 1990. – № 6. – С. 27–30.
37. Васильченко М. А. Развитие психомоторных и познавательных способностей детей младшего школьного возраста в процессе обучения плаванию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Александровна Васильченко. - Краснодар, 2000. – 155 с.
38. Венгер А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. – М. : Просвещение, 1972. – 143 с.
39. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 143, [1] с.
40. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Венгер Леонид Абрамович. – М. : Просвещение, 1969. – 365 с.
41. Венгер Л. А. Игра как вид деятельности / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 163–165
42. Венгер Л. А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка / Л. А. Венгер // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста : сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР, 1978. – С. 32–36.
43. Венгер А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / Александра Абрамовна Венгер. – М. : Просвещение, 1972. – 156 с.
44. Веселовский В. Н. Философские основы информационной парадигмы / Виталий Наумович Веселовский ; Арзамас. гос. пед. ин-т им.

- А. П. Гайдара. – Арзамас–16, 1997. – 76, [1] с.
45. Вильчковский Э. С. Развитие двигательной функции у детей / Эдуард Станиславович Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 205 с.
46. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.13 / Елена Леонидовна Виноградова. – М., 2004. – 154 с.
47. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.13 „Психология развития, акмеология” / Елена Леонидовна Виноградова ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – М., 2004. – 20 с.
48. Власова Т. А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей : обобщенный доклад по опубликованным работам / Т. А. Власова. – М. : АПН РСФСР, 1972. – 56 с.
49. Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Гита Львовна Выгодская. – М. : Просвещение, 1975. – 173 с.
50. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 : Детская психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
51. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 91, [2] с. – (Психология ребенка).
52. Выготский Л. С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей : сб. статей и материалов / Лев Семенович Выготский ; под ред. Л. С. Выготского. – М. : Изд-во СПОН НКП, 1924. – 157 с.
53. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 220, [2] с. – (Психология ребенка).
54. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
55. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 518 с.

56. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии : [сб.] / Лев Семенович Выготский ; [сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова]. – М. : Просвещение, 1995. – 524, [3] с.
57. Выготский Л. С. Психология развития ребенка : [сб. избр. тр.] / Лев Семенович Выготский. – М. : ЭКСМО, 2003. – 501, [1] с. – (Библиотека всемирной психологии).
58. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Лев Семенович Выготский. – М. : Просвещение, 1960. – 498 с.
59. Газман О. С. В школу с игрой : кн. для учителя / О. С. Газман, Н. Е. Харитонова. – М. : Просвещение, 1991. – 96, [1] с.
60. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / Петр Яковлевич Гальперин. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
61. Гальтон Ф. Наследственность таланта : Законы и последствия / Фрэнсис Гальтон ; [пер. с англ.]. – М. : Мысль, 1996. – 269, [2] с.
62. Ганошенко Н. И. О развитии познавательной потребности у дошкольников / Н. И. Ганошенко, В. С. Юркевич // Новые исследования в психологии. – 1983. – № 2. – С. 47–52.
63. Глубокова Л. В. Занятия в младших классах школы для глухих детей / Л. В. Глубокова, Е. З. Яхнина // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 46–51.
64. Гозова А. П. Профессионально-трудовое обучение глухих школьников / А. П. Гозова. – М. : Просвещение, 1966. – 132 с.
65. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Людмила Адамовна Головчиц. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 302, [1] с. – (Коррекционная педагогика).
66. Головчиц Л. А. Игра в жизни детей с нарушениями слуха / Л. А. Головчиц // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л. П. Носковой. – М., 1993. – С. 92–105.

67. Горская И. Ю. Базовые координационные способности школьников с различным уровнем здоровья / И. Ю. Горская, Л. А. Суянгулова. – Омск : Сиб. гос. акад. физ. культуры, 2000. – 210 с.
68. Грабенко Т. М. Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышащих школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Татьяна Михайловна Грабенко. – СПб., 2004. – 219 с.
69. Григорьева Т. А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушенным слухом / Т. А. Григорьева. – Минск, 1999. – 56 с.
70. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Нина Иосифовна Гуткина. – М. : Просвещение, 1993. – 140 с.
71. Гущина Т. К. Развитие познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития на индивидуальных коррекционных занятиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Татьяна Константиновна Гущина. – М., 2004. – 183 с.
72. Диагностика умственного развития дошкольников : [коллективная монография] / [Л. А. Венгер, В. В. Холмовская, Н. Б. Венгер и др.] ; под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 246, [2] с.
73. Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина и др. ; под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.
74. Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: Модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 61-70.
75. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Владимир Николаевич Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 1999. – 356, [3] с. – (Мастера психологии).
76. Дубровина И. В. Психология : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан ; под ред.

- И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стер. – М. : Academia, 2001. – 460, [1] с. – (Педагогическое образование).
77. Дьячков А. М. Воспитание и обучение глухонемых детей / А. М. Дьячков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 186 с.
78. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура в системе высшего профессионального образования / Евсеев С. П., Шапкова Л. В., Фёдорова Т. В. // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 5. – С. 51–54.
79. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии / Татьяна Васильевна Егорова. – М. : Педагогика, 1973. – 152 с.
80. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре / Жуковская Роза Иосифовна. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 319 с.
81. Забрамная С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 263 с.
82. Зайцева В. Н. Коррекционное значение плавания в процессе физического воспитания глухих школьников младших классов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)” / Валентина Николаевна Зайцева. – М., 1987. – 25 с.
83. Запорожец А. В. Психология действия : Избр. психол. тр. / Александр Владимирович Запорожец. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 731, [1] с. – (Психологи Отечества : Избр. психол. тр.).
84. Запорожец А. В. Психология : учеб. для дошкольных пед. училищ / Запорожец Александр Владимирович. – М. : Просвещение, 1965. – 240 с.
85. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / Запорожец Александр Владимирович. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 427 с.
86. Захарова Н. Н. Функциональные изменения центральной нервной системы

- при восприятии музыки / Н. Н. Захарова, В. М. Авдеев // Журнал высшей нервной деятельности. – 1982. – Т. 32, вып. 5. – С. 915–929.
87. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б. В. Зейгарник, В. С. Братусь. – М. : МГУ, 1980. – 169 с.
88. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. / Сергей Александрович Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
89. Зыкова Т. С. Развитие речи в школе для глухих детей : метод. пособие / Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М. : Просвещение, 2011. – 158 с.
90. Зырянова Н. М. Соотношение методов диагностики умственного развития детей / Н. М. Зырянова // Новое исследование в психологии и возрастной физиологии. – 1991. – № 1. – С. 31–34.
91. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / [Л. А. Венгер и др.]. – М. : Просвещение, 1989. – 124, [3] с.
92. Карандашев Ю. Н. Развитие мышления у дошкольников / Ю. Н. Карандашев // Детская психология / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск : Университетское, 1988. – С. 221–243.
93. Карпова Н. В. Совершенствование координационных способностей у детей 7-8 лет с тяжелыми нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпова Наталья Владимировна. – Омск, 1997. – 286 с.
94. Карпова Н. В. Совершенствование координационных способностей у детей 7-8 лет с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры”/ Карпова Наталья Владимировна ; СибГАФК. – Омск, 1997. – 21 с.
95. Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста : автореф. дис. на соискание учен. степени

- доктора психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология” / А. А. Катаева. – М., 1974. – 34 с.
96. Катаева А. А. Конструирование и изобразительная деятельность детей с нарушением слуха / Катаева А. А., Головчиц Л. А., Обухова Т. И. // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – С. 105-117.
97. Кашинская К. П. К вопросу о развитии речевого слуха у слабослышащих дошкольников / К. П. Кашинская // Дефектология. – 1977. – № 1.
98. Кнупфер Х. Как помочь ребенку, больному церебральным параличом : руководство для родителей, педагогов и физиотерапевтов / Хельмут Кнупфер, Фридрих Вильгельм Ратке. – Марбург, 1994. – 125 с.
99. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : кн. для учителя / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько – М. : Просвещение, 1988. – 190 с. – (Психол. наука – школе).
100. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. Пальчиковый игротренинг / М. С. Рузина. – СПб. : САГА, 2002. – 222, [1] с.
101. Коржова А. А. Физическое воспитание детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л. П. Носковой. — М., 1993. – 182 с.
102. Королев С. А. Методика воспитания двигательных способностей глухих и слабослышащих детей 4-7 лет в специальных дошкольных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Королев. – М., 2004. – 155 с.
103. Королева И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста / Инна Васильевна Королева. – СПб. : Изд-во КАРО, 2005. – 280 с. – (Коррекционная педагогика).
104. Королевская Т. К. К вопросу о восприятии устной речи глухими дошкольниками / Т. К. Королевская. – Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 51-53.

105. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников / Б. Д Корсунская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 168 с.
106. Крет Я. В. Діагностика й корекція психомоторного розвитку осіб з порушенням зору : навч. посіб. / Яна Віталіївна Крет, Ніна Григорівна Байкіна. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 396 с.
107. Крет Я. В. Критерії діагностики психофізичного розвитку дітей і підлітків у системі корекційної роботи : навч. посіб. / Яна Віталіївна Крет. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 92 с.
108. Крет Я. В. Применение нетрадиционных оздоровительных технологий экскурсионно-туристической деятельности и дельфинотерапии в системе коррекции психомоторных функций у детей с особыми потребностями / Я. В. Крет, Н. Г. Байкина // Роль адаптивной физической культуры в создании безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов : докл. науч. конф., 15-16 марта 2007 г., Москва / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма. – М., 2007. – С. 144-148.
109. Крет Я. В. Психологічні засоби реабілітації : навч. посіб. / Яна Віталіївна Крет. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 112 с.
110. Крет Я. В. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом / Яна Віталіївна Крет. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 608 с.
111. Кручинин В. А. Развитие сенсорики у слепых детей в процессе обучения пространственной ориентировке на уроках физкультуры и специальных занятиях / В. А. Кручинин // Соверш. физ. воспит. слепых и слабовид. школьников. – М., 1987. – С. 71-76.
112. Кузьмичева Е. П. Развитие остаточного слуха глухих учащихся / Кузьмичева Е. П. // Развитие слухового восприятия и обучение произношению детей с недостатками слуха. – М. : Просвещение, 1986. – С. 5-10.
113. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Л. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авенациум, 1984. – 335 с.

114. Лебедева С. А. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации / С. А. Лебедева // Вопросы психол. – 1997. – № 5. – С. 20-27.
115. Лебединский В. В. Нарушения психологического развития у детей : учеб. пособие / Виктор Васильевич Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 167 с.
116. Левченко И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Academia, 2001. – 183, [3] с. – (Педагогическое образование).
117. Леонгард Э. И. Особенности обучения устной речи в детском саду для глухих и слабослышащих детей / Э. И. Леонгард // Методика обучения глухих устной речи. – М. : Просвещение, 1976.
118. Леонтьев А. Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка / А. Н. Леонтьев // Вопросы детской психологии (дошкольный возраст). – М. ; Л., 1948. – С. 3–9. – (Известия АПН РСФСР, вып. 14).
119. Леонтьев А. Н. Проблемы детской и педагогической психологии / А. Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1948. – № 2. – С. 63-72.
120. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1972. – 575 с.
121. Леонтьев А. Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М. ; Л., 1948. – С. 4–15.
122. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений : в 2 т. Т. 1 : Руководство по физическому образованию детей школьного возраста / П. Ф. Лесгафт. – М. : ФиС, 1951. – 441, [3] с.
123. Лехтман-Абрамович Р. Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И. Фрадкина ; под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксаринной. – М. : Медгиз, 1949. – 75 с.

124. Лиепинь С. В. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.10 / Скайдрите Викторовна Лиепинь. – М., 1977. – 131 с.
125. Лисина М. И. Воспитание детей раннего возраста в семье / Мая Ивановна Лисина. – К. : об-во "Знание" УССР, 1983. – 49 с.
126. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Мая Ивановна Лисина ; под ред. Ружской А. Г. ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 383 с. – (Психологи Отечества. Избранные психологические труды).
127. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 111 с.
128. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / Мая Ивановна Лисина. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. – 318 с. – (Мастера психологии).
129. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Владимир Иванович Лубовский ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 100, [2] с. – (ОПН. Образование. Пед. науки. Дефектология).
130. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у аномальных детей : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.10 „Коррекционная психология”/ В. И. Лубовский ; АПН СССР, НИИД. – М., 1975. – 32 с.
131. Лурия А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе : учеб. пособ. / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – 2-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 60, [2] с. – (Библиотека психолога).
132. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка : Экспериментальные исследование / Лурия А. Р., Юдович Ф. Я.. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 94 с.

133. Луцко Е. В. Обучение русскому языку взрослых глухих в школах с украинским языком преподавания : метод. реком. / Луцко Е. В. ; под ред. Н. Д. Ярмаченко. – К., 1973. – 44 с.
134. Лях В. И. Средства и методы развития координационных способностей / В. И. Лях // Физическая культура в школе. – 1997. – № 6. – С. 22–25.
135. Лях В. И. Координационные способности школьников / Владимир Иосифович Лях. – Минск : Полымя, 1989. – 159 с.
136. Лях Г. С. Аудиологические основы реабилитации детей с нейросенсорной тугоухостью / Лях Г. С, Марусева Э. М. – Л. : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1979. – 200 с.
137. Ляхова И. Н. Элементы ритмической гимнастики в подготовительной части урока в школе глухих детей / И. Н. Ляхова // Дефектология. – 1990. – № 6.– С. 44–47.
138. Майорова Л. Т. Воспитание координационных способностей у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. Т. Майорова, Н. Г. Лопина. – Омск : Сиб ГАФК, 2000. – 56 с.
139. Майорова Л. Т. Методика воспитания координационных способностей у детей дошкольного возраста (4-6 лет) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Любовь Теодосьевна Майорова ; Омский гос. ин-т физ. культуры. – Омск, 1988. – 19 с.
140. Максимова С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших дошкольников с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Максимова Светлана Юрьевна ; ВГАФК. – Волгоград, 2002. – 162 с.
141. Максимова С. Ю. Методика физического воспитания на основе ритмической гимнастики сюжетно-ролевой направленности для старших

- дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Максимова Светлана Юрьевна ; ВГАФК. – М., 2002. – 23 с.
142. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. – СПб. : Речь, 2001. – 218, [1] с. – (Детская психология и психотерапия).
143. Маненко Т. А. Совершенствование работы по развитию слухового восприятия и обучению глухих детей устной речи / Т. А. Маненко // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 56-60.
144. Марциновская Е. М. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих : пособие для учителей / Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Т. С. Зыкова. – М. : Просвещение, 1980. – 176 с.
145. Матвеев В. Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха / Валентин Федорович Матвеев. – М. : Медицина, 1987. – 183, [1] с.
146. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Менджерицкая Дебора Владимировна ; под ред. Т. А. Марковой. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
147. Микшина Е. П. Обучение глухих дошкольников устной речи в первоначальный период (на специальных занятиях) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Е. П. Микшина. – Л., 1987. – 20 с.
148. Мирошников А. А. Влияние занятий различной направленности на двигательные-координационные способности мальчиков 3-6 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Алексей Алексеевич Мирошников. – М., 2000. – 133 с.
149. Мирошников А. А. Влияние занятий различной направленности на двигательные-координационные способности мальчиков 3-6 лет : автореф.

- дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Алексей Алексеевич Мирошников. – М., 2000. – 24 с.
150. Мирошников А. А. Влияние занятий различной направленности на двигательные-координационные способности детей 4-6 лет / А. А. Мирошников // Сборник трудов ученых РГАФК. – М., 2000. – С. 53-62.
151. Михайлова О. Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” / Михайлова Ольга Юріївна ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2000. – 20 с.
152. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития : учеб. для студ., обучающихся по пед. спец. / Валерия Сергеевна Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Academia, 2006. – 606, [1] с. – (Высшее образование).
153. Мясичев С. А. Двигательная и психическая реабилитация глухих и слабослышающих мальчиков 9-12 лет средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Мясичев. – Краснодар, 2003. – 164 с.
154. Назаров В. П. Координация движений у детей школьного возраста / Назаров Василий Петрович. – М. : ФиС, 1969. – 32 с.
155. Назарова Н. М. Развитие теории и практики дефектологического образования : Сурдопедагог: история, современ. пробл., перспективы проф. подгот. / Н. М. Назарова ; Науч.-практ. центр „Коррекция”. – М. : НПЦ Коррекция, 1992. – 163 с.
156. Неверович Я. З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста / Я. З. Неверович // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 64. – С. 128-149.

157. Николаева Т. В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушением слуха / Т. В. Николаева. – М. : Экзамен, 2006. – 111 с. – (Ранняя помощь).
158. Новикова О. О. Речевая ритмика для малышей занятия с глухими и слабослышащими детьми 2-3 лет : метод. пособие для педагогов и родителей / Новикова О. О., Шматко Н. Д. – М. : Советский спорт, 2003. – 68 с.
159. Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте / Новоселова Светлана Леонидовна. – М. : Педагогика, 1978. – 159 с.
160. О воспитании координационных способностей у глухонемых детей / Н. В. Бычкова , Н. В. Карпова, Т. В. Синельникова , И. Ю. Горская // Медико-биологические проблемы физической культуры и спорта : сб. науч. тр. – Омск, 1996. – С. 10-12.
161. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления : Формирование элементов научного мышления у ребенка / Людмила Филипповна Обухова. – М. : МГУ, 1972. – 150 с.
162. Обухова Т. И. Актуальные вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушением слуха / Т. И. Обухова // Актуальные проблемы воспитания и обучения детей с нарушением слуха : сб. статей / под ред. Т. И. Обуховой. – Минск : АПО, БГПУ, 2000. – С. 9–18.
163. Обухова Т. И. Развитие наглядных форм мышления у глухих детей дошкольного возраста в процессе овладения действиями с предметами-орудиями : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Специальная педагогика” / Тамара Исааковна Обухова ; АПН СССР, НИИ дефектологии. – М., 1987. – 17 с.
164. Обучение и развитие : (Эксперим.-пед. исслед.) / [И. Аргунская, Т. Л. Беркман, И. Н. Будницкая, Л. В. Занков] ; под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.

165. Одаренный ребенок / Центр семьи и детства Рос. акад. образования, Дет. центр Венгера ; [О. М. Дьяченко, А. И. Булычева, И. А. Бурлакова и др.] ; под ред. О. М. Дьяченко. – М. : Междунар. образоват. и психол. колледж, 1997. – 137, [1] с. – (Дошкольное образование).
166. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание : учеб. пособие для студентов / [Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов и др. ; под ред. Н. Ж. Булгаковой]. – М. : Academia, 2005. – 428, [1] с. – (Высшее профессиональное образование. Физическая культура и спорт).
167. Особенности морфофункционального статуса детей 4-6 лет, имеющих стойкие отклонения в состоянии здоровья / С. Д. Антонюк, С. А. Королев, А. А. Черных, М. А. Шуть // Российские морфологические ведомости. – 2000. – № 1-2. – С. 193–197.
168. Павленко И. Н. Особенности познавательного развития «домашних» детей и детей, посещающих детский сад / Павленко И. Н. // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 1. – С. 55–60.
169. Пелымская Т. В. Ранняя педагогическая коррекция отклонений в развитии детей с нарушенным слухом / Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2003. – № 7. – С. 23.
170. Пенева Л. Д. Педагогические условия формирования мышления в игре при подготовке детей к школе / Л. Д. Пенева // Подготовка детей к школе и преемственность между детским садом и школой : тезисы респ. конференции. – София, 1986.
171. Переслени Л. И. Механизмы нарушения восприятия у аномальных детей : психофизиологическое исследование / Любовь Израильевна Переслени. – М. : Педагогика, 1984. – 160 с.
172. Переслени Л. И. Ориентировочная реакция у детей в норме и при задержке психического развития / Л. И. Переслени, Л. А. Рожкова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии : [сб. ст.] / АПН

- СССР ; [сост. М. Э. Боцманова, С. С. Савватеева]. – М. : Педагогика, 1989. – № 2. – С. 80-84.
173. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слабослышащих дошкольников / В. Петшак // Дефектология. – 1989. – № 6. – С. 61–64.
174. Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи / В. Петшак // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 18–24.
175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже ; [перевод]. – М. : МПА, 1994. – 680 с.
176. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже ; [перевод]. – СПб. : Союз, 1997. – 250, [4] с. – (Психология ребенка).
177. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие / Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. ; Моск. пед. ун-т. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 269 с.
178. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Николай Николаевич Поддьяков ; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1977. – 271 с.
179. Познавательные процессы : ощущения, восприятие / под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко ; Науч.-исследоват. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук. СССР. – М. : Педагогика, 1982. – 334 с.
180. Полякова В. Б. О возможности применения музыки для стимуляции умственной работоспособности / В. Б. Полякова // Физиологические характеристики умственного и творческого труда : (материалы симпозиума). – М., 1969. – С. 103-104.
181. Психология глухих людей / под ред. И. М. Соловьева [и др.]. – М., 1971. – 446 с.

182. Психология одаренности детей и подростков / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др. ; под ред. Н. С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 407, [1] с. – (Психология для студентов).
183. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен ; [пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского]. – М. : Когито-Центр, 1999. – 139, [2] с.
184. Рамонова К. М. О психологических особенностях любознательности детей дошкольного возраста / К. М. Рамонова. – Орджоникидзе : Сев.-Осетинский науч.-исслед. ин-т, 1961. – 28 с.
185. Раттер М. Помощь трудным детям / Майкл Раттер ; [пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой]. – М. : Апрель-пресс : ЭКСМО-пресс, 1999. – 430, [1] с. – (Мир психологии).
186. Рау Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих : пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.
187. Речицкая Е. Г. Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохранным слухом : Раздаточный материал / Е. Г. Речицкая, Т. Ю. Кулигина. – М. : Книголюб, 2006. – 16 с.
188. Розанова Т. В. Психологические особенности глухих детей с затруднениями в обучении / Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова // Клинико-психологическое исследование глухих детей со сложным дефектом : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дефектологии ; [под ред. М. С. Певзнер, Т. В. Розановой]. – М., 1980. – С. 66–76.
189. Романенко А. В. Влияние внеклассных занятий по спортивному ориентированию на коррекцию познавательной деятельности и двигательной сферы глухих детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Александр Владимирович Романенко ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1997. – 165 с.

190. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 147 с.
191. Руденко С. А. Развитие способности к равновесию у детей 6-7 лет : автореферат дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / Сергей Александрович Руденко ; Санкт-Петербургская гос. академия физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 1999. – 25 с.
192. Руденко С. А. Развитие способности к равновесию у детей 6-7 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сергей Александрович Руденко ; Санкт-Петербургская гос. академия физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 1999. – 247 с.
193. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания : Федер. прогр. книгоиздания России / Александр Ильич Савенков. – Ярославль : Акад. развития, 2002. – 160 с. – (Развивающее обучение. Практические задания).
194. Сенько Т. В. Взаимосвязь положения старших дошкольников в группе сверстников с успешностью их познавательной и элементарной трудовой деятельностью : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Татьяна Владимировна Сенько. – Минск, 1984. – 202 с.
195. Сермеев Б. В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей : (учеб.-метод. пос. для студентов по обуч. и воспит. аномальных детей) / Борис Васильевич Сермеев. – Горький : [б. и.], 1976. – 84 с.
196. Сеченов И. М. Психология поведения : избранные психологические труды / Иван Михайлович Сеченов ; под ред. М. Г. Ярошевского ; [авт. вступ. ст. и сост. М. Г. Ярошевский]. – М. ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. – 364, [3] с. – (Психологи России).

197. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга : попытка свести способ происхождения психических явлений на физиологические основы : с биографией И. М. Сеченова / Иван Михайлович Сеченов. – Изд. 2-е, стер. – М. : URSS, 2007. – 123, [2] с. – (Из наследия мировой психологии).
198. Силантьев Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Денис Олегович Силантьев ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2001. – 19 с.
199. Синяк В. А. Особенности психического развития глухого ребёнка / Синяк В. А., Нудельман М. М. – М. : Просвещение, 1975. – 116 с.
200. Смекалов Я. А. Начальное обучение плаванию слабослышающих детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Я. А. Смекалов. – СПб., 2000. – 161 с.
201. Смирнов И. Н. Философия : учеб. для студ. высших учеб. заведений / И. Н. Смирнов, В. Ф. Титов. – изд. 2-е, испр. и доп. – М., 1998. – 288 с.
202. Смирнова Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Елена Олеговна Смирнова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 365, [1] с.
203. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: Сравнение и познание отношений предметов / И.М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 222 с.
204. Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду / Александра Ивановна Сорокина. – М. : Просвещение, 1975. – 172, [4] с. – (Библиотека воспитателя детского сада).
205. Сокирко О. С. Психофізіологічні особливості взаємодії сенсорних каналів у осіб з хібами слуху / Н. Г. Байкіна, О. С. Сокирко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : наук. – метод. зб. – К. ; Запоріжжя, 2000. – Вип. 1. – С. 213–215.
206. Сокирко О. С. Особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5-6 років / О. С. Сокирко // Наша школа. – 2000. – № 4. – С. 19–23.

207. Сокирко О. С. Особливості організації та навчання плавання глухих дітей 5-6 років / О. С. Сокирко, С. М. Попов // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Фізичне виховання та спорт : зб. наук. ст. – Запоріжжя : ЗНУ, 2009. – С. 160–162.
208. Сокирко О. С. Формування навичок адаптивного плавання в глухих дітей дошкільного віку / О. С. Сокирко, В. О. Петров // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Фізичне виховання та спорт : зб. наук. ст. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – С. 190–196.
209. Сокирко О. С. Методика навчання плавання глухих дітей дошкільного віку/ О. С. Сокирко // Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. ст. – Запоріжжя : ЗНУ, 2011. – № 1. – С. 223–225.
210. Сокирко О. С. Оцінка сформованості плавальних умінь глухих дітей дошкільного віку / О. С. Сокирко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально освітній школах : зб. наук. ст. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – С. 151–156.
211. Сокирко О. С. Деякі аспекти методики початкового навчання плавання глухих дітей дошкільного віку / О. С. Сокирко // Наука і освіта : Педагогіка.. – Одеса, 2011. – № 4/С. – С. 392–395.
212. Сокирко О. С. Вивчення взаємозв'язку функціонального стану рухового аналізатора і пізнання у глухих дітей / О. С. Сокирко // Молода спортивна наука України : наук.-метод. зб. – Львів, 2000. – Вип. 4. – С. 151–156.
213. Сокирко О. С. Розвиток пізнавальної сфери глухих дітей на заняттях з плавання / О. С. Сокирко // Матеріали міжнар. наук. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців»], (Одеса, 2011 р.) : [у 2 ч.]. – Одеса, 2011. – С. 276–277.
214. Сокирко О. С. Особливості початкового навчання плавання глухих дітей дошкільного віку / О. С. Сокирко// Матеріали всеукр. наук.-практ. конф.

- [«Актуальні питання фізичного виховання спорту та здоров'я студентської молоді»], (Бердянськ, 2011р.). – Бердянськ, 2011. – С. 215 –218.
215. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Эмма Яковлевна Степаненкова. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 364, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
216. Сурдопедагогика : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / [И. Г. Багирова и др.] ; под ред. Е. Г. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр Владос, 2004. – 655 с. – (Коррекционная педагогика).
217. Суходольський Г.В. Основи психологічної теорії діяльності / Г.В. Суходольський. – Л. : Видавництво ЛГУ, 1988р. – 21 с.
218. Тарасун В. В. Способи уніфікації психолого-педагогічної допомоги дітям з особливостями у розвитку / В. В. Тарасун // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К., 2010. – С. 56.
219. Тарасун В.В. Корекційно-превентивне навчання дітей з особливими потребами: сутність, концептуальні підходи, значення / В.В. Тарасун // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – К. : Університет "Україна", 2004.
220. Теплов Б. М. Способности : [сборник] : К 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова / Борис Михайлович Теплов ; [Рос. акад. образования, Психол. ин-т ; отв. ред. Э. А. Голубева]. – Дубна : Изд. центр "Феникс", 1997. – 387, [2] с. – (Психология XX века).
221. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст / Людмила Иосифовна Тигранова. – М. : Педагогика, 1978. – 96 с.
222. Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие

- для студентов вузов / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 173, [2] с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
223. Ульенкова У. В. Формирование общей способности к учению шестилетних детей / Ульяна Васильевна Ульенкова. – М., 1990.
224. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей : метод. рекомендации / А. П. Усова ; ред. А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
225. Учите детей, играя : метод. пособие для учителей-дефектологов по программе „Формирование элементарных математич. представлений у глухих дошк.” / ред. В. М. Андрианова. – Ашхабад : Ылым, 1995. – 24 с.
226. Харитонова Л. Г. Критические периоды физического развития и физической работоспособности у школьников с различным типом телосложения / Харитонова Л. Г., Горская И. Ю. // Проблемы развития физической культуры и спорта в условиях Сибири и Крайнего Севера : сб. науч. статей. – Омск, 1995. – С. 52-54.
227. Харитонова Л. Г. Характеристика уровня физического развития и особенностей проявления координационных способностей у глухих детей 6-8 лет / Харитонова Л. Г., Карпова Н. В., Бычкова Н. В. // Проблемы развития физической культуры и спорта в условиях Сибири и Крайнего Севера : сб. науч. статей. – Омск, 1995. – С. 103-105.
228. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. [и др.] : Питер, 2002. – 264 с. – (Мастера психологии).
229. Холодная М. А. Существует ли интеллект как психическая реальность? / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 121–128.
230. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. "Физическая культура" / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 6-е изд., стер. –




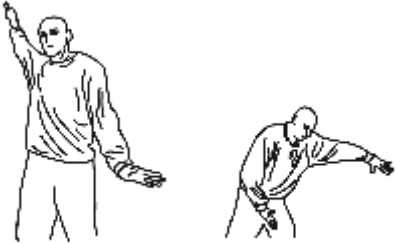

- М. : Академия, 2008. – 478, [1] с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
231. Шадриков В. Д. Способности человека / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с. – (Психологи Отечества. Избранные психологические труды).
232. Шеремет М. К. Розвиток мовлення. Для підготовчого класу школи для дітей зі зниженим слухом підручник. / М.К. Шеремет.— К.: Освіта, 1996. — 438 с.
233. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.
234. Шматко Н. Д. Если малыш не слышит / Н. Д. Шматко, Т. В Пелымская. – М. : Просвещение, 1995. – 213 с.
235. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Даниил Борисович. – М. : Педагогика 1989. – 554, [1] с.
236. Юдина Е. Г. Некоторые аспекты использования игры в целях умственного воспитания дошкольников / Е. Г. Юдина, Е. В. Бодрова // Игра и самостоятельная деятельность детей в системе коммунистического воспитания. – Таллин, 1984. – С. 43.
237. Яримбаш К. С. Педагогічні основи корекції рухової сфери слабозорих підлітків засобами плавання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / Ксенія Сергіївна Яримбаш. – К., 2005. – 20 с.
238. Яшкова Н. В. Индивидуальные различия в зрительнопространственном мышлении глухих детей / Н. В. Яшкова // Исследование личности детей с нарушениями слуха : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дефектологии ; под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М., 1981. – С. 50-63.







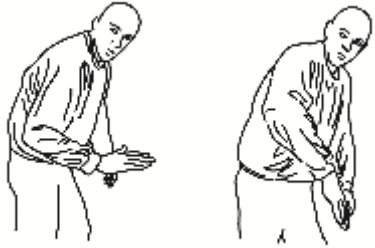
239. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей / Наталья Васильевна Яшкова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 141, [2] с. – (ОПН. Образование. Пед. науки. Дефектология).
240. Яшунская Н. Г. Музыкальное воспитание глухих дошкольников / Н. Г. Яшунская. – М. : Просвещение, 1986. – 317 с.
241. Яхнина Е. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по спец. „Сурдопедагогика” / Е. З. Яхнина ; ред. Б. П. Пузанов. – М. : Владос, 2003. – 272 с. – (Коррекционная педагогика).
242. Arusztowicz B. Dziecko niepełnosprawne z dysfunkcją, ruchu / B. Arusztowicz, W. Bakowski. – Krakow : Impuls, 2001. – 135 s.
243. Bienkowska-Robak K. Udział rodziny w terapii dziecka z wadą słuchu prowadzonej metodą audytywno-werbalną / K. Bieńkowska-Robak // Zabłocki K. J. Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja / K. J. Zabłocki. – Warszawa : Zak, 1999. – S. 171–188.
244. Bodanko A. Wspomaganie procesu wychowawczego programami profilaktyczno-edukacyjnymi / A. Bodanko. – Kraków : IMPULS , 1999. – 271 s.
245. Colom R. Negligible Sex Differences in General Intelligence / Colom R., & Eds. // Intelligence. A Multidisciplinary J. – 2000. – Vol. 28, № 1. – P. 57-68.
246. Eysenck H. A Model for Intelligence / H. Eysenck. – New York ; Berlin ; Heidelberg : Springer-Verlag, 1982. – P. 38-52.
247. Feldhusen J. Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs / J. Feldhusen, F. Jarwan // International Handbook of Giftedness and Talent. – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 271–283.
248. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – New York : Stenberg and Davidson, 1985. – 440 p.
249. Guilford J. P. Cognitive Psychology with a Frame of Reference / J. P. Guilford. – San Diego, 1979. – P. 16–110.





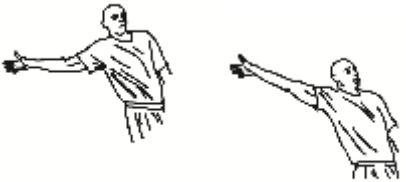
250. Hebbelinsk M. On the methodology of establishing norms calls of physical fitness tests in children / Hebbelinsk M., Borms J. // *J. of Sports Med. And Rhys. Fitness.* – 1974. – Vol. 3, № 4. – P. 184–187.
251. Influence of the inclined floor on the stepping test / Ohmura_M., Baron J. B., Bessineton J. C. et al // *Acta Belg Med Phys.* – 1988. –Vol. 11, № 2. – P. 99–104.
252. *International Handbook of Giftedness and Talent* / K. Heller, F. Monks, R. Stamberg, R. Subbotnik. – Oxford : Elsevier, 2000. – 934 p.
253. Jamieson J. The Use of Visually-Based Communication Strategies by Deaf and Hearing Mothers of Deaf Children / J. Jamieson // *Book of abstracts XVth Biennial ISSBD Meetings.* – Bern : Basel, 1998. – P. 477.
254. Morelock M. Prodigies, Savants and Williams Syndrome: Windows Into Talent and Cognition / M. Morelock, D. Feldman // *International Handbook of Giftedness and Talent.* – Oxford : Elsevier, 2000. – P. 227–241.
255. Necka E. A Multilevel Model of Intellect and its Implications for Identification of the Gifted / E. Necka // *Fostering the Growth of High Ability: European Perspectives.* – New Jersey : APC, 1996. – P. 95–102.
256. Nęcka E. *Psychologia twórczości* / E. Nęcka. – Gdańsk : GWP, 2001. – S. 53–75.
257. Nordoff P. *Music Therapy in Special Educations* / P. Nordoff, C. Robbins ; MacDonald fir Evans LTD. – London, 1975. – 236 p.
258. Paszkowska-Rogacz A. *Nonverbal Aspects of Creative Thinking : Study of Deaf Children* / A. Paszkowska-Rogacz // *Fostering the Growth of High Ability : European Perspectives.* – New Jersey : APC, 1996. – P. 383-388.
259. Persistent patterns of brain activity: an EEG coherence study of the positive effect of music on spatial-temporal reasoning / J. Sarnthein, A. von Stein, P. Rappelsberger et al. – *Neurological Research.* – 1997. – № 19. – P. 107-116.
260. Pilecka W. *Kształtowanie umiejętności społecznych* / W. Pilecka, J. Pilecki // *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności*


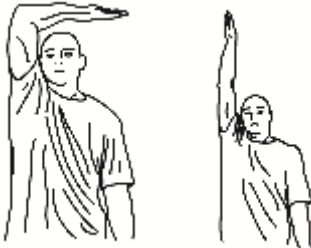
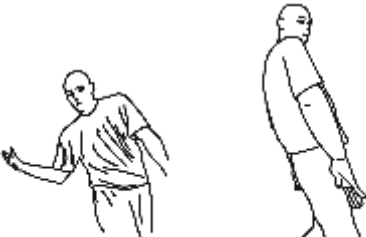


- umysłowej. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001. – S. 197-214.
261. Priestly M. Music Therapy in Action / M. Priestly. – London : Pegmaleon, 1975. – 330 p.
262. Rauscher F. H. Key Components of the Mozart Effect / F. H. Rauscher, G. L. Shaw // Perceptual and Motor Skills. – 1998. – Vol. 86. – P. 835–841.
263. Sekowski A. Selected Forms of Psychological Assistance to Gifted Pupils in Poland / A. Sekowski // ECHA News. – 2000. – Vol. 14, № 2. – P. 5-6.
264. Spearman C. The Abilities of Man. Their Nature and Measurement / C. Spearman. – New York : The Macmillan Co, 1927. – 415 p.
265. Sternberg R. J. Human Intelligence : The Model is the Message / R. J. Sternberg // Science. – 1985. – Vol. 230, № 4730. – P. 1111-1118.
266. Sternberg R. J. Inside Intelligence / R. J. Sternberg // American Scientist. – 1986. – Vol. 74, № 2 . – P . 137–143.
267. Terman L. Genetic Studies of Genius. Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children / L. Terman. – Stanford : SU Press, 1959. – Vol. 1. – 648 p.
268. Terman L. Genetic Studies of Genius. The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses / L. Terman. – Stanford : SU Press, 1959. – Vol. 2. – 842 p.
269. Vernon P. Intelligence: Heredity and Environment / P. Vernon. – San Francisco, CA : Freeman, 1979. – P. 39-53.
270. Yewchuk C. Inclusive Education for Gifted Students with Disabilities / C. Yewchuk, J. Lupart // International Handbook of Giftedness and Talent. – 2nd ed. – Oxford : Pergamon, 2000. – P. 659-670.



№	Зображення жесту або сигналу	Команда	Вимоги до техніки виконання
---	------------------------------	---------	-----------------------------

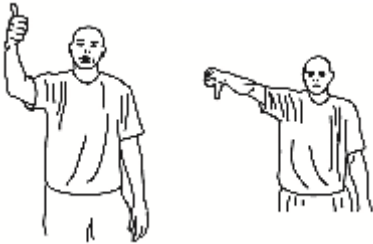



1.		Виконати угруповання	Коліна притиснути до грудей, виконати угруповання
2.		. Розгорнути долоню. Виконати крен тіла	Під час кожного проносу руки для збільшення поступального руху відбувається зміщення маси плеча та передпліччя і нахил тіла в протилежній бік.
3.		Долоню розгорнути. Вище лікоть під час входу руки у воду.	Долоня перед входом у воду розгортається великим пальцем вниз. Пронос виконується з мінімальним порушенням горизонтальної рівноваги
4		Колесо. Передача зусиль. Подвійна опора об воду.	Вхід у воду однієї руки збігається з відштовхуванням іншої. Захват першої збігається з виходом з води іншої
5		Прийняти положення «Стрілки»	Руки з'єднані разом, сильно випрямлені і розташовані над головою з кистями одна над іншою. Тулуб випрямлений, ноги зведені разом, стопи випрямлені

6		Прискорення в кінці гребка	При відштовхуванні рука рухається назовні, вгору і назад, поступово розгинаючись у ліктьовому суглобі.
7		пізніше вдих	Поворот голови і тулуба для виконання вдиху здійснюється одночасно із завершенням гребка рукою, у бік якої виконується вдих
8		Обличчя у воді на вдиху	Рот знаходиться нижче рівня води в жолобі, утвореному ударною хвилею перед головою.
9		Вище голову	Особа у воді розташовується так, щоб лінія поверхні води була на рівні між лобом і маківкою
10		Натягнути носок	Рухи ніг виконуються з майже витягнутим і злегка повернутим носком всередину стопи
11		Вище лікоть під час виконання проносу	Рука проходить лінію плечей з високо піднятим ліктем
12		Не гребти ліктем вперед. Кисть обганяє передпліччя	Положення високого ліктя при виконанні підтягування забезпечує умови для «важеля» при вигнутій формі руки і сприяє більш високому положенню тіла в воді.

13		Положення кисті на проносі	Кисть випрямлена, але не напружена, пальці разом, розгорнута великим пальцем вниз
14		«Сховати» коліна	Рух ноги вгору являє собою хлистовидне випрямлення, яке починається зі згинання, після чого розгинання в колінному суглобі
15		Виконувати рухи ногами кролем	Рухи ногами виконуються в низькому ритмі, при русі однієї ноги вниз, інша рухається вгору
16		Рухи від стегна	Рух униз починається зі згинання ноги в тазостегновому суглобі з подальшим її випрямленням у колінах
17		Рука рухається вниз і у бік	Рука входить у воду повністю випрямленою з розгорнутою назовні і вбік долонею, після чого рухається вниз і у бік

18		Руки вклати на ширині плечей	Рука входить у воду випрямленою близько до поздовжньої осі тіла або на ширині плечей
19		Пряма рука	Рука під час проносу випрямлена, і розслаблена рука рухається вгору і вперед
20		Закрити «каструлю»	Відштовхування з прискоренням і розворотом тіла. Кисть переміщується вгору назад і всередину, поки не досягне стегна.
21		Вище лікоть під час відштовхування	Високий лікоть при виконанні відштовхування на грудях
22		Голова на місці	Положення голови у всіх фазах рухів рук на спині залишається стабільним

23		Стати спиною до борту	Рух назад передпліччями, піднятими вгору
24		Повільніше	Погладжування грудей долонею зверху вниз, або зведення рук показує зменшення
25		На старт, увага, марш!	Піднята рука вгору. Рука опускається до лінії плечей. Різке опускання руки до тулуба.
26		Продовжувати !	Зігнути в лікті руку випрямити в бік руху
27		Зупинитись	Долоні ребрами хрест на хрест

28		Вірно або не вірно	Великий палець вгору або вниз
29		Швидше	Швидке обертання передпліччя з долонями або швидкі удари ребром долоні по вказівному пальцю
30		Глибина занурення	Зведення або розведення рук, зігнутих в ліктях
31		Увага	Тильну сторону долоні притиснути до підборіддя