

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ІВАХНЕНКО АННА АРКАДІЇВНА

УДК 376.33-053.5:612.825.2:796.2

**РОЗВИТОК ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР**

13.00.03 – корекційна педагогіка

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

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор

ЛЯХОВА ІННА МИКОЛАЇВНА

Запоріжжя – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ	
ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	
1.1 Теоретичний аналіз питань розвитку та формування психомоторики людини.....	11
1.2 Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку	22
1.3 Стан сформованості психомоторної функції глухих дітей початкової ланки навчання	26
1.4 Науково-методичні підходи щодо розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор	36
Висновки до розділу 1	46
РОЗДІЛ 2 ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ	
ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ	
ТА ЇХ ОДНОЛІТКІВ ЗІ ЗБЕРЕЖЕНИМ СЛУХОМ	
2.1 Організація і методи експериментального дослідження	49
2.2 Аналіз результатів дослідження розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку	62
2.3 Експериментальне дослідження рівня емоційного благополуччя глухих учнів молодшого шкільного віку.....	102
Висновки до розділу 2	105
РОЗДІЛ 3 МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ	
ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ	
РУХЛИВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	
ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЇЇ	
ЕФЕКТИВНОСТІ	
3.1 Зміст корекційної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор	109

3.2 Керівництво та організаційно-методичні рекомендації щодо проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку	126
3.3 Результати розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор та їх аналіз	132
Висновки до розділу 3	155
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	162
Додаток А	195
Додаток Б	198
Додаток В	236

ВСТУП

Актуальність дослідження. Демократизація суспільства, що відбувається в Україні, зумовлює необхідність суттєвих змін у процесі освіти, у тому числі і спеціальної. У положеннях Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті наголошується про необхідність оновлення змісту й удосконалення системи освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, впровадження нових підходів, форм і методів навчання та виховання, що забезпечують потреби розвитку особистості, сприяють їх максимально можливій фізичній та психологічній реабілітації, соціалізації й інтеграції в суспільство.

Провідні вітчизняні та зарубіжні вчені зробили значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання і виховання дітей з вадами слуху (Р. Бабенкова, Н. Байкіна, Р. Боскіс, Л. Виготський, О. Гозова, В. Дзюрнич, В. Засенко, І. Ляхова, Н. Рау, Б. Сермеєв, Л. Фомічова, М. Шеремет, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.). Доведено, що ураження слуху призводить до низки вторинних відхилень, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку, що порушує взаємозв'язок з довкіллям, позначається на розвитку пізнавальних процесів зазначеної категорії дітей. Порушення слухової функції впливає також на стан рухового аналізатора й оволодіння різними видами рухових дій, внаслідок чого виникають особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей.

Наукові дослідження в галузі спеціальної педагогіки підтверджують ефективність цілеспрямованих педагогічних дій щодо профілактики у глухих дітей подальших відхилень у розвитку вторинної і третинної природи, а також коригування вже наявних недоліків психофізичної сфери. Вченими доведено ефективність впливу легкоатлетичних вправ на розвиток рухових якостей і можливостей глухих школярів, підвищення їхньої фізичної працездатності (І. Бабій, Н. Байкіна, А. Костанян). Визначено корекційно-розвивальний вплив занять плаванням (В. Зайцева, О. Сокирко)

і спортивним орієнтуванням (О. Романенко) на фізичний і пізнавальний розвиток глухих дітей. Науково доведено, що розвитку різних видів координаційних здібностей глухих дітей сприяють гімнастичні вправи і музично-ритмічні заняття (Е. Абілова, І. Грибовська, Н. Лещій, І. Ляхова, О. Форостян), заняття фехтуванням (Г. Козирнов). Виявлено позитивний вплив дихальних вправ на розвиток мовленнєвого дихання і ліквідацію дихальної недостатності глухих дітей (Р. Бабенкова, І. Ковшова). З'ясовано, що вдосконалення рухових здібностей і покращення функціонального стану кардіореспіраторної системи глухих дітей і підлітків відбувається завдяки застосуванню комплексних занять ігрової спрямованості (М. Бессарабов, Х. Гурінович, Я. Крет).

Важливу роль у всебічному розвитку дитини з особливими потребами відіграє гра (Л. Виготський, В. Грицюк, О. Куц, В. Страковська, Л. Харченко, Д. Шульженко та ін.). Проте методика використання рухливих ігор як засобу корекції і розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичного виховання не знайшла наукового обґрунтування. Отже, виникає протиріччя між потребою суспільства в максимально можливій психічній і фізичній реабілітації глухих дітей молодшого шкільного віку, їх соціальній адаптації та відсутністю спеціального методичного забезпечення щодо корекції і розвитку їхньої психомоторної функції. Виходячи з цього, було визначено тему дослідження «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання Інституту здоров'я, спорту та туризму Класичного приватного університету м. Запоріжжя «Теоретико-методичні засади фізичного виховання і фізичної реабілітації різних груп населення» (№ державної реєстрації 01070004193). Тема дисертації затверджена Вченою радою Класичного приватного університету (протокол № 4 від

26.12.2007 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 26.02.2008 р.).

Мета дослідження: розробити і науково обґрунтувати методика розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати науково-методичні підходи щодо розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку в теорії і практиці корекційної роботи, визначити сутність поняття «розвиток психомоторної функції глухих дітей» та уточнити поняття «психомоторика».

2. Визначити показники розвитку психомоторної функції й емоційного благополуччя глухих дітей 7-10 років і з'ясувати характерні особливості їх прояву.

3. Розробити етапи та зміст корекційної роботи з розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

4. Експериментально перевірити ефективність впливу корекційної методики на розвиток психомоторної функції глухих дітей 7-10 років у процесі фізичного виховання і розробити методичні рекомендації щодо її реалізації.

Об'єкт дослідження – розвиток психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичного виховання.

Предмет дослідження – корекційно-педагогічна робота з розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор.

Методи дослідження. У роботі було використано такі методи дослідження:

а) теоретичні – з метою визначення стану розробки проблеми розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку в

теорії і практиці корекційної роботи, уточнення науково-термінологічного апарату дослідження використано методи аналізу і синтезу науково-методичної літератури та досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційних закладів;

б) емпіричні – для вивчення особливостей розвитку психомоторної сфери глухих дітей 7-10 років були застосовані методи спостереження і тестування; визначення й обґрунтування ефективності розробленої методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання здійснено методом педагогічного експерименту;

в) математичної статистики – з метою узагальнення й аналізу експериментальних даних, перевірки достовірності одержаних результатів використано методи середніх величин, парних порівнянь, кореляційного аналізу.

База дослідження. Науково-дослідна робота проводилася у навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» Запорізької обласної ради, загальноосвітній спеціальній школі-інтернаті для глухих дітей м. Дніпропетровська і загальноосвітній середній школі № 95 м. Запоріжжя. Кількість дітей, які брали участь в експерименті, склала 242 особи, з них 128 глухих дітей 7-10 років.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* науково обґрунтовано методику розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор; схарактеризовано науково-методичні підходи (системний, комплексний, індивідуальний, диференційований, корекційно-компенсаторний) щодо розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку в теорії і практиці корекційної роботи; визначено сутність поняття «розвиток психомоторної функції глухих дітей» (закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери глухих дітей під впливом природного і цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу);

визначено показники розвитку психомоторної функції та емоційного благополуччя глухих дітей 7-10 років; з'ясовано особливості прояву психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку, що характеризують їхню координаційно-рухову сферу; зміст і етапи (пропедевтика, корекція і розвиток, удосконалювання) корекційної роботи, які враховують особливості глухих дітей; *уточнено* зміст поняття «психомоторика»; *подальшого розвитку* набула теорія і методика корекційно-педагогічної роботи з розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами фізичного виховання.

Практичне значення одержаних результатів дослідження.

Розроблено методику розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років у процесі фізичного виховання, що складається з комплексу рухливих ігор та естафет, які адаптовані до психофізичних особливостей цих дітей; методичні рекомендації щодо реалізації експериментальної методики; уніфіковано методику діагностування показників розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку. Матеріали дослідження можуть бути використані в корекційній роботі з фізичного виховання глухих дітей у навчально-реабілітаційних центрах, загальноосвітніх спеціальних школах-інтернатах і спеціальних дошкільних закладах, а також у центрах інвалідного спорту; у процесі підготовки фахівців на факультетах фізичного виховання, психології та дефектології; входити у зміст навчальних дисциплін «Адаптивне фізичне виховання», «Рухливі ігри», «Фізична реабілітація», «Корекційна педагогіка», «Сурдопедагогіка», «Дефектологія», а також можуть застосовуватися у системі післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки тренерів ДЮСШ, ДЮСШОР та інструкторів-методистів, які працюють з даною нозологічною групою.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчальний процес Запорізької загальноосвітньої школи № 95 (акт про впровадження № 250 від 02.09.2011 р.), навчально-реабілітаційного центра «Джерело»

м. Запоріжжя (акт про впровадження № 679 від 05.09.2011 р.), загальноосвітньої спеціальної школи-інтернату для глухих дітей м. Дніпропетровська (акт про впровадження № 165-1 від 12.09.2011 р.), Інституту здоров'я, спорту і туризму КПУ м. Запоріжжя (акт про впровадження № 1856 від 05.09.2011 р.), кафедри педагогіки та управління навчальними закладами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (акт про впровадження № 2 від 09.09.2011 р.).

Особистий внесок здобувача у праці у співавторстві полягає у визначенні основних закономірностей розвитку моторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати роботи були представлені на міжнародних: «Здоровий спосіб життя – основа освітньої системи сучасної України» (Запоріжжя, 2005, 2006), «Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту» (Харків, 2008), «Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та туризму» (Запоріжжя, 2009, 2010), «Психолого-педагогические и медико-биологические вопросы организации занятий в физическом воспитании и спорте» (Одесса, 2011), «Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту на сучасному етапі і шляхи їх вирішення» (Чернігів, 2011), «Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму» (Запоріжжя, 2011); всеукраїнській: «Освіта та виховання нечуючих в Україні на сучасному етапі» (Київ, 2005) науково-практичних конференціях.

Публікації. За результатами дисертаційного дослідження опубліковано 14 робіт, з них: 6 – у фахових наукових виданнях України, 4 – в інших наукових виданнях та 4 – у тезах доповідей.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і 3 додатків. Загальний обсяг дисертації – 240 сторінок, з них – 161 сторінки основного тексту; у тексті роботи міститься 11 таблиць,

30 рисунків. У списку використаних джерел 259 найменувань, що обіймають 33 сторінок. Додатки викладено на 46 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Теоретичний аналіз питань розвитку та формування психомоторики людини

Для з'ясування теоретичних засад розвитку психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку важливо здійснити тлумачення основних понять (дефініцій) дослідження. Формування понятійного апарату дослідження почнемо з уточнення поняття «психомоторика».

Наукове дослідження психомоторних процесів, що пов'язують зовнішній світ рухів фізичного тіла людини з його внутрішнім світом – потреби, психічні процеси і стани, – бере свій початок від експериментальних робіт видатного психофізіолога І. Сеченова. Вчений уперше ввів у науковий обіг поняття «психомоторика». У своїй науковій роботі «Рефлекси головного мозку» він обґрунтував рефлекторну природу довільних рухів людини й розкрив роль м'язової чутливості в керуванні рухами у просторі й часі, її зв'язок із зоровими й слуховими відчуттями [197, 198].

На відміну від попередніх дослідників, які відводили моторним центрам виключно виконавчі функції, І. Сеченов уперше довів важливість ролі м'язових рухів у пізнанні оточуючого світу, а відтак і руховий аналізатор отримав важливе значення як інтегратор усіх аналізаторних систем людини. Вчений зазначав, що «вся нескінченна розмаїтість зовнішніх проявів мозкової діяльності зводиться остаточно до одного лише явища – м'язового руху» [197]. Таким чином, уперше у науці було поставлено питання про зв'язок моторних функцій із вищими відділами центральної нервової системи.

Ідеям І. Сеченова вже багато років, однак наразі проблему психомоторного розвитку не можна вважати остаточно розробленою. Важливою особливістю проблеми розвитку психомоторики є її міждисциплінарний характер. Вона органічно поєднує позиції природознавчого й гуманітарного підходів у поясненні й розумінні людини. Виходячи з цього, методологічною основою вирішення цієї проблеми варто вважати системний підхід та інтеграцію низки наукових дисциплін: педагогіки, психології, психофізіології, біомеханіки, фізичної культури та ін. Тільки в зонах перетинання інтересів цих наук міститься найбільші резерви розвитку психолого-педагогічного знання про психомоторні особливості людини. Саме тут у першу чергу, на думку Б. Ломова, виникають нові проблеми, відкриваються можливості пошуку нових шляхів дослідження, формуються нові методи, виявляються нові чинники, створюються нові концепції й теорії [128, 160].

Необхідно зазначити, що термін «психомоторика» (греч. *psychē* – душа, свідомість та лат. *motor* – той, що спричиняє у рух) підкреслює дуалістичну природу психомоторних реакцій, їхню сполучну функцію для об'єднання в єдину цілісну дію вищих психічних процесів і рухової діяльності організму людини. Він набуває різного змістового наповнення. Так, на думку К. Платонова, психомоторика – основний вид об'єктивізації психіки в сенсомоторних, ідеомоторних та емоційно моторних реакціях й актах [170]. Е. Сурков трактує його як об'єктивне сприйняття людиною всіх форм психічного відображення, починаючи з чуття й завершуючи складними формами інтелектуальної активності [207]. В. Озеровим психомоторика розглядається як здібність людини відображати об'єктивну інформацію про свою рухову активність, точно контролювати свої рухи й ефективно керувати ними [155]. На думку Л. Роговик, психомоторика – це об'єктивізація всіх форм психічного відображення, які визначаються відповідними рухами [181].

Виходячи з наведених вище визначень, можна зробити висновок, що психомоторика людини як багатомірна сутність – проблема багатогранна. Залишаються не до кінця зрозумілими взаємовідносини поняття «психомоторика» із близькими поняттями: «психомоторна сфера», «психомоторна функція», «психомоторна активність», «психомоторні здібності», «моторика», «сенсомоторика», «ідеомоторика». У більшості літературних джерел вони виступають як синоніми, хоча підкреслюється значно ширше розуміння «психомоторики», як системи різних рухових компонентів, що включає в себе і їхні властивості (М. Гуревич й М. Озерецький [55], К. Платонов [168-170], Є. Ільїн [89]).

Таким чином, труднощі вивчення психомоторики виникають уже на рівні визначення понять. Питання про те, що таке психомоторика, яка її структура, закони функціонування й розвитку не тільки не вирішені, але на системному рівні кваліфіковано не поставлені (Є. Логвинов [243]).

Перші спроби системного опису моторної сфери людини були запропоновані М. Гуревичем, М. Озерецьким [55]. Вони уперше опублікували науковий аналіз особливостей психомоторики у 1930 році. Авторами представлений повний перелік психомоторних компонентів, які структуровані за анатомо-фізіологічним принципом:

1) Екстрапірамідний. Містить у собі: (а) тонус, (б) зміну іннервації й денервації, (в) ритм, (г) темп, (д) автоматичні рухи (виразні й захисні), (е) допоміжні рухи;

2) пірамідний: (а) сила руху, (б) виразність (відсутність синкінезій);

3) церебральний і кортикоцеребральний: (а) рівновага, розмірність рухів у просторі (напрямок), (б) координація рухів;

4) фронтальний: (а) рухова активність, що визначає установку, зміни установки й послідовність рухів, (б) здатність до вироблення

формул (енграм), (в) здатність до одночасних рухів, (г) вторинні автоматизми.

Для вивчення рухової активності людини М. Озерецьким було запропоноване поняття «моторна обдарованість» [154]. Точне, швидке й послідовне «пристосування» до нового руху, на його думку, дозволяє свідчити про «моторну обдарованість», або, якщо цього не відбувається, про «психомоторну недостатність» людини. Синтез моторних компонентів, що складаються в певний «моторний характер», у якому проявляється спосіб рухового реагування суб'єкта на зовнішні подразники, визначає «моторний вигляд» індивіда, що характеризує індивідуальну структуру моторики і є тісно пов'язаним з конституціональними властивостями організму.

Безсумнівним досягненням вітчизняної науки в галузі вивчення психомоторики є створена М. Бернштейном перша теоретико-емпірична концепція побудови рухів, що містить обґрунтування рівневої регуляції й сенсорної корекції рухів. Відповідно до різних за своїм змістом типів рухових завдань автор виділяє неврологічні «рівні побудови руху», що відрізняються один від одного за різновидом їх провідної аферентації. Різноманітні системи зворотних зв'язків, на його думку, забезпечують можливість формування, зміни й розвитку рухів, переводу їх з одного рівня регуляції на інший, координації різних рівнів у здійсненні руху, корекції по ходу цього здійснення [18].

Засновник концепції фізіології активності М. Бернштейн розумів під моторикою всю сферу рухових дій, що поєднує їх біомеханічні, фізіологічні й психологічні аспекти [17]. Рухові дії, у свою чергу, визначав як «основну групу процесів, де організм не тільки й не просто взаємодіє з навколишнім світом, але й активно впливає на нього, змінюючи його в потрібному відношенні». Вчений вказував на те, що моторика людини може й повинна виявитися чудовим індикатором для вивчення процесів, що відбуваються в центральній нервовій системі. Як

показали подальші наукові дослідження М. Бернштейна, О. Леонтєва і О. Запорожця, зовнішня феноменологічна сторона рухів може слугувати індикатором не тільки процесів центральної нервової системи, але й вищих психічних функцій ([16-18, 120]).

Трохи пізніше С. Рубінштейн звертав увагу на те, що психіка не тільки детермінує рух, але й сама проявляється в рухових реакціях [185, 186].

Численні дослідження другої половини двадцятого століття були присвячені проблемі психомоторної еволюції людини у зв'язку із загальною теорією розвитку психофізіологічних функцій. Існувало загальновідоме положення про те, що в процесі впливу людини на природу змінювалася і її власна природа, у тому числі і її власна психомоторна організація [173]. Вертикальне положення тіла змінило напрямок та обсяг середовища, яке спостерігалось, що безпосередньо вплинуло на структуру поля зору людини. Утворився характерний для людини оптико-вестибулярний зв'язок, який А. Ухтомський справедливо вважав ядром спостережливої пози [215]. У зв'язку з поділом функцій між верхніми й нижніми кінцівками в людини істотно змінилася нервова регуляція опорно-рухового апарату й апарату робочих рухів рук. Б. Ананьєв зазначав, що в людини не один загальний для всіх рухових функцій кінестетичний аналізатор, а два: це опорно-руховий апарат та апарат робочих рухів руки [3]. Вони з'єднані в одну систему й зв'язані між собою позно-тонічною організацією. Крім того, із загально рухового аналізатора виділився й мовленнєворуховий, який також пов'язаний із загально руховими кінестетичними функціями. Загальна схема психомоторної організації людини, представлена Б. Ананьєвим в 1960-і роки, містить у собі такі основні компоненти, як робочі рухи рук і трудові дії, характеристики опорно-рухового апарата (ходьби, бігу, стрибка), особливості експресивної поведінки й мовленнєворухової

активності. Ці основні блоки пов'язані між собою за допомогою познотонічної організації й робочої пози [3, 160].

Важливі результати для подальшого вивчення психомоторики були отримані в лонгитюдіальному дослідженні, проведеному під керівництвом Б. Ананьєва в 70-і роки. Його результати показали, що кінестетичний аналізатор відіграє роль внутрішнього каналу зв'язку між усіма аналізаторними системами людини й, у силу цього, займає особливе місце серед інших аналізаторів. Розвиваючи ідею про «моторну обдарованість», вчені (В. Волков, Є. Ільїн та ін.) здійснили аналіз особливостей психомоторики з урахуванням так званих «рухових здібностей». Під руховими здібностями при цьому розуміються «такі психологічні й психофізіологічні особливості, які сприяють успішній руховій (фізичній) діяльності» [33, 34, 89].

Крім того, Б. Ананьєв звертав увагу на роль психомоторики в пізнанні й діяльності, відзначаючи, що людина як суб'єкт праці, спілкування й пізнання користується різноманітним апаратом сенсомоторних і мовномисленневих функцій, які забезпечують чуттєво-образне й логічне відображення дійсності й все її активне перетворення [3].

К. Платонов характеризує психомоторику або психомоторні процеси як «об'єктивацію всіх форм психічного відображення обумовленими ними рухами» [170]. У процесі психомоторних рухів відбувається об'єктивація суб'єктивної реальності. З урахуванням того, що сутність психіки, у свою чергу, виражається в безперервних переходах об'єктивного в суб'єктивне і назад, відкривається шлях для об'єктивного вивчення психічних явищ. Відповідно до його поглядів елементарні відчуття й емоції у тварин через уже наявні нервові механізми виявляються відразу ж включеними в психологічну структуру моторики, що, завдяки цьому, набуває форму сенсомоторних реакцій.

Якби суб'єктивне не виявилось зовні у формі рухів, воно було б позбавлене біологічної доцільності.

Різні види рухів являють собою форми реагування суб'єкта на вплив різних об'єктивних (стимули) або суб'єктивних (потреби й мотиви) подразників, які відіграють роль спонукачів тих або інших дій, що об'єктивно проявляються у відповідних рухових актах. Залежно від того, з яким функціональним компонентом психіки взаємодіє руховий аналізатор, розрізняють сенсомоторні, ідеомоторні й емоційно моторні реакції.

Термін «сенсомоторика» за І. Волковим означає той клас психомоторних реакцій, які пов'язані з роботою зовнішніх органів відчуттів, тобто діяльністю тієї або іншої сенсорної системи, прив'язаної до конкретного аналізатора мозку у формі відчуттів – зорових, слухових, тактильних, вестибулярних та ін. [173].

Відповідно до поглядів К. Платонова елементарні відчуття й емоції у тварин через уже наявні нервові механізми виявляються відразу ж включеними в психологічну структуру моторики, яка, завдяки цьому, набуває форму сенсомоторних реакцій [168, 169]. У свою чергу із сенсомоторики вчений виділив низку різних процесів, які можна подати у вигляді такої системи понять:

1. Прості сенсомоторні реакції, що характеризуються можливо швидкою відповіддю заздалегідь відомим простим рухом на сенсорний сигнал, який раптово з'явився, але теж заздалегідь відомий.

2. Складні сенсомоторні реакції, що включають реакції розрізнення, вибору, переключання й реакції на об'єкт, що рухається.

3. Сенсомоторна координація, що характеризується динамічністю подразника і рухової відповіді та включає в себе реакцію спостереження й власне координацію рухів.

Поняття психомоторики, крім сенсомоторних процесів, включає ще ідеомоторні, які пов'язують уявлення про рух із виконанням руху.

«Давно було помічено й науково доведено, що раз ви думаєте про певний рух (тобто маєте кінестетичне уявлення), ви його мимоволі, цього не зауважуючи, робите. Таким чином, кінестезичні клітини кори можуть бути зв'язані, і дійсно зв'язуються, з усіма клітинами кори, представницями як усіх зовнішніх впливів, так і всіляких внутрішніх процесів організму. Це і є фізіологічні підстави для так званої довільності рухів, тобто обумовленості їхньою сумарною діяльністю кори» (І. Павлов [162], с. 316). Крім того, ідеомоторні акти часто сполучаються з мовою. При уявному промовлянні чогось («внутрішньої мови») скорочуються м'язи язика й губ, а при уявленні рухів підвищується тонус відповідних м'язів.

Своєрідною формою порушення нормальних психомоторних процесів, викликаной емоціями, є напруженість. Напруженість – це скутість того, хто навчається і відчуває себе непевно під час виконання нових для нього дій або тих дій, що загрожують якою-небудь небезпекою. Напруженість учня помітна за його затиснутою позою, виразом «скованого» обличчя, надмірно уповільненими, але різкими і нерозмірним рухами, які виконуються із зайвими зусиллями (К. Платонов і Г. Голубєв [170]).

У психомоторній організації людини характеристики рухів відображають її якості та властивості. Термінологічно їх називають по-різному: «рухові здібності», «рухові якості», «фізичні якості», «психомоторні якості» (або здібності). Єдиного підходу до змістовного наповнення цих понять у теорії і методики фізичного виховання та психології на сьогодні немає. Досліджуючи проблему психомоторних здібностей, В. Озеров робить висновок про те, що в їх структуру входить низка сенсорних, моторних і когнітивно-мисленневих здібностей [155]. Така класифікація психомоторних здібностей базується на сенсомоторному і когнітивному підходах.

Вивчаючи психомоторні процеси, В. Марищук та інші вчені відносять до психомоторних якостей такі: сенсомоторні реакції, координацію рухів, тремор, здатність підтримувати рівновагу тіла, точність оцінювання й відмірювання параметрів руху, розподіл і переведення уваги на рухові проби [140].

Програма обстеження стану психомоторики осіб з мовленнєвими порушеннями (Г. Волкова [35, 36]) будується на діагностиці таких психомоторних якостей, як рухова пам'ять, довільне гальмування рухів, статична координація рухів, динамічна координація рухів, реакція спостереження, реакція розподілу й реакція переведення уваги при рухових пробах, довільна моторика пальців рук, руховий темп, довільність мімічної моторики й т.п.

Вчений В. Нікандров визначає основні психомоторні якості людини як її «загальні рухові характеристики» і виділяє серед них такі: силу – граничний рівень фізичної напруги (зусилля), що розвивається основними групами кістякових м'язів індивіда; швидкість – властиву індивідові швидкість (середню й максимальну) виконання рухів; координованість – узгодженість різних рухів у часі, просторі й за силою з метою досягнення певного рухового результату; пластичність – погодженість амплітуд (просторових меж) рухів, що дозволяє плавно переходити від одного руху до іншого, поєднуючи їх у цілісний комплекс із єдиним виразним ефектом; спритність – високий ступінь координованості й швидкості в сполученні з економічністю й раціоналістичністю рухів; витривалість – здатність до підтримки заданого рівня рухових характеристик (сили, швидкості, точності, модальності, координованості, темпу, ритму) при тривалому або багаторазовому виконанні рухів) [152].

У своїх дослідженнях Л. Роговик до психомоторних здібностей відносить такі: ритм, темп, спритність, координованість, швидкість, влучність, пластичність [181].

На думку Є. Ільїна, у психомоторній сфері людини виділяється два великих блоки: рухові вміння (навички) і рухові якості (здібності). Він вважає, що використання терміна «психомоторні якості» виправдано в тому випадку, коли вивчається не тільки фізіологічна сторона рухових здібностей, але й психологічні механізми їхніх проявів (вольове зусилля, процеси переробки інформації при сенсомоторних реакціях, окомірні функції при точних балістичних рухах і т.п.) [89]. При цьому не погоджується з В. Озеровим у тім, що в психомоторні здібності включаються й інтелектуальні (когнітивно-мисленнєві) здатності людини, тим самим психомоторні здібності підмінюються психомоторною активністю. У цьому випадку, на думку Є. Ільїна, спостерігається розширений підхід до розуміння психомоторних здібностей.

Вчений звертає увагу на те, що в психомоториці існує інша складова – уміння (навички). Недарма, вважає він, англійські психологи застосовують у цьому випадку два терміни: *abilite* і *capacity*. Перший означає «виконувати дії» (або те, що може бути зроблено людиною на даному рівні навченості й розвитку). Другий термін означає «максимальні можливості людини відносно якої-небудь функції, обмежені її вродженою конституцією й вимірювані тією межею, до якої може бути розвинена ця функція» [89].

Інша традиція дослідження психомоторики одержала розвиток за кордоном, де більшість класифікацій психомоторних чинників або здатностей побудовані не на аналізі змісту й виявленні внутрішньої структури, а ґрунтується на формально-статистичному принципі і є по суті синкретичним набором розрізнених одиниць. Так, у факторно-аналітичних дослідженнях Є. Флейшмана виявлені такі основні чинники психомоторики:

- координація рухів кінцівок – здатність координувати грубі рухи, що вимагають використання при здійсненні регуляції дії більш ніж однієї кінцівки;
- точність регуляції – здатність до точної регуляції м'язових зусиль, яка важлива для здійснення швидкого й чіткого руху рук і ніг;
- спрямованість реакції – здатність вибрати відповідну реакцію у високошвидкісних умовах;
- час реакції – швидкість, з якою індивід здатен реагувати на появу стимулу;
- швидкість руху рук – швидкість, з якою виконуються грубі рухи руками;
- оцінний контроль – здатність регулювати рухи залежно від постійно випереджальної зміни у швидкості й напрямку рухомої цілі;
- точність рухів руки – здатність до спритних, добре регульованих рухів рук при маніпулюванні великими об'єктами у швидкісних умовах;
- точність рухів пальців – здатність до спритного й керованого маніпулювання з невеликими об'єктами, що вимагає в першу чергу рухів пальців;
- стійкість рухів рук – здатність до точної фіксації рухів рук, що вимагають мінімальної витрати сил і швидкості;
- швидкість руху кисті й пальців рук;
- прицілювання [248-250].

Разом із тим, Є. Флейшман зауважував, що перелік чинників психомоторики, виділених ним, імовірно, неостаточний.

До психомоторних здібностей Р. Кеттел, в першу чергу, відносить тільки координованість і вправність рук [246]. К. Паулик додає також тремор, теплінг, швидкість реакції, прицілювання [257].

Таким чином, узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновки про те, що вітчизняні й зарубіжні вчені не раз зверталися до проблеми дослідження психомоторної функції. Проте наразі немає загальноприйнятої класифікації психомоторних здібностей, трактування як самого терміна «психомоторика», так і суміжних з ним понять. Перспективний напрямок у вивченні психомоторики пов'язаний із розглядом її з позиції системного підходу та інтеграції низки наукових дисциплін: педагогіки, психології, корекційної педагогіки, психофізіології, біомеханіки, теорії та методики фізичного виховання та ін. Тільки в зонах перетинання інтересів цих наук містяться найбільші резерви розвитку психолого-педагогічного знання про психомоторну функцію людини.

Отже, аналіз літературних джерел із проблеми дослідження психомоторної функції дозволяє зробити висновки про те, що психомоторика – це об'єктивізація в рухових діях усіх форм психічного відображення. Розвиток психомоторної функції – це закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери людини під впливом природного і цілеспрямованого педагогічного процесу.

1.2 Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку

У різні часи видатні педагоги підкреслювали значення емоційних аспектів у вихованні, навчанні та спілкуванні. Емоційне насичення організму людини є її важливою природною потребою, яка розвивається

протягом усього життя. Потреба людини в емоційному насиченні задовольняється, головним чином, у процесі боротьби за досягнення найрізноманітніших цілей, які індивід перед собою ставить.

У своїх дослідженнях П. Анохін визначає емоції як фізіологічні стани організму, що мають чітко виражене суб'єктивне забарвлення й охоплюють усі види почуттів і переживань людини – від глибоко травмуючих страждань до високих форм радості й соціального життєвого відчуття [5]. Р. Немов пояснює дане поняття як клас психологічних явищ, що являють собою внутрішні стани людини, які суб'єктивно переживаються і супроводжуються приємними чи неприємними відчуттями [151]. В. Квінн дає таке пояснення: «Емоція – це вираження ставлення людини до своїх потреб, їх задоволення чи незадоволення» [96].

Емоційне забарвлення є обов'язковою характеристикою процесу навчання. Зі вступом дитини до школи пов'язані зміни в емоційній сфері. Адже важливим новоутворенням молодшого шкільного віку є формування нового рівня афективно-потребової сфери, яка дозволяє діяти не безпосередньо, а свідомо керуючись поставленими цілями, моральними вимогами та почуттями (Л. Божович [25]).

Досліджуючи емоційний розвиток учнів молодшого шкільного віку, Л. Виготський [39], О. Запорожець [68, 69], Д. Ельконін [241], Г. Костюк [111], П. Якобсон [242] розкрили такі особливості емоційної сфери: втрату дитячої безпосередності; посилення самосвідомості; підвищену чутливість, здатність глибоко й болісно переживати; виникнення рефлексії; покращення орієнтації в соціальних ситуаціях.

З віком почуття й переживання стають складнішими, диференційованими. «У молодшому шкільному віці, – зазначає Л. Божович, – не тільки виникають нові емоції, але й ті емоції, які мали місце в дошкільному дитинстві, змінюють свій характер і зміст» [23].

І. Дерманов зауважив, що існують такі важливі особливості переживань дітей означеного віку, як їх осмисленість, тобто розуміння того, що таке «я радію», «я сердитий», «мені сумно». Переживання дітей набувають суті, вони узагальнюються, формується логіка почуттів [58].

Якісний стрибок в емоційному розвитку дитини, за даними досліджень О. Кормило, відбувається на сьомому році життя [107]. У цей період спостерігаються певні зміни в розвитку соціальних емоцій, що виявляються в оволодінні оцінними еталонами, які відповідають суспільно заданим нормам.

О. Запорожець, Я. Неверович, вивчаючи роль емоцій, функції та структуру процесів у дитини, зазначають, що перші випереджають усвідомлення людиною ситуації, сигналізують про можливість прийняття чи неприйняття кінцевого результату, і, у зв'язку з цим, свідчать про передбачувальну функцію емоцій [69]. А при розгляді емоцій і мотивів учені зауважують, що емоції не тільки виражають особливості мотивів за допомогою механізмів «емоційної корекції поведінки».

Крім того, слід зазначити, що наявність емоційного чинника у процесі навчання підвищує ефективність корекційного впливу, в тому числі при вирішенні завдань розвитку психомоторної функції дітей молодшого шкільного віку. При нестачі ж емоційного контакту істотно порушується розвиток самосвідомості, формується невпевненість у собі, у власних можливостях, знижується самоповага.

Проблема підвищення ефективності комплексної психолого-педагогічної роботи зі збільшення рівня емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку не втрачає своєї актуальності. Згідно з даними спеціальної психолого-педагогічної літератури вада слуху призводить до затримки в розвитку емоційної сфери глухих дітей. Численні дослідження вказують на те, що основні напрямки в розвитку емоційної сфери глухої дитини ті ж самі, що й у дитини з збереженим

слухом: і та і інша народжується з готовим механізмом оцінки значимості зовнішніх впливів, явищ і ситуацій з погляду їх відношення до життєдіяльності - з емоційним тоном відчуттів. Але вже на першому році життя відчуються розбіжності між дітьми, щочують, і дітьми з порушенням слуху в розвитку емоцій і надалі вони тільки збільшуються. (Б. Корсунская [113], Т. Розанова [183] та ін.).

На розвиток емоційної сфери глухих дітей, впливають певні несприятливі чинники. Порушення словесного спілкування частково ізолює дитину від оточення, що створює труднощі в засвоєнні соціального досвіду. Глухим дітям не доступна виразна сторона усного мовлення, музики. Відставання в розвитку мови негативно позначається на створенні своїх і чужих емоційних станів і, як наслідок, спостерігається спрощеність міжособистісних відносин. Обмежений потік зовнішньої інформації через ураження слухової функції спотворює сприйняття її змісту, утрудняє спілкування, ускладнює умови психомоторного розвитку, викликає негативні емоції й стресові переживання (Ж. Шиф [237], Т. Розанова [183] та ін.).

У дітей молодшого шкільного віку без порушення слухової функції на початку навчання у школі спостерігається посилення стриманості й усвідомленості в прояві емоцій, підвищення стійкості емоційних станів. Молодші школярі вже вміють управляти своїми настроями, вони більше врівноважені, чим дошкільники й підлітки. Їм властиві тривалі, стійкі й радісно - бадьорі настрої. Емоційні переживання здобувають узагальнений характер, формуються вищі почуття - пізнавальні, моральні, естетичні.

На думку Б. Додонова, у молодшому шкільному віці велика роль емоційної діяльності, що безпосереднім образом пов'язана з навчанням, оскільки «емоційна діяльність полягає в тім, що відображена мозком дійсність зіставляється з відображеними в ній же постійними або тимчасовими програмами життєдіяльності організму й особистості»

[60]. Саме емоції відображають відповідність або невідповідність дійсності нашим потребам, установкам й прогнозам. Емоції, емоційні переживання впливають на формування й розвиток різних сфер особистості від психомоторної до самосвідомості.

Тому, дослідження рівня емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку, а також факторів, які на нього впливають дозволить покращити психоемоційний розвиток глухих учнів молодших класів, що у подальшому буде сприяти інтеграції цих дітей у соціум, поліпшить їх навчальну адаптацію, надасть можливість найбільш повно реалізувати себе як особистість.

Крім того, слід сказати, що засоби фізичного виховання, зокрема рухливі ігри, цінні для розвитку здібностей молодших школярів щодо регулювання своїх емоційних станів. Інтерес до рухливих ігор обумовлений яскравими емоційними переживаннями дітей. Для їхніх емоцій характерні такі особливості: безпосередність характеру, яскрава зовнішня вираженість у міміці, рухах, вигуках. Діти означеного віку ще не здатні приховувати емоційні стани і піддаються їм стихійно. Емоційний стан швидко змінюється як за інтенсивністю, так і за характером. Діти не здатні контролювати і стримувати емоції навіть тоді, коли цього вимагають обставини. Ці якості емоційних станів стихійні, вони можуть закріпитися і стати рисами характеру.

1.3 Стан сформованості психомоторної функції глухих дітей початкової ланки навчання

У дітей зі стійкою втратою слуху поряд із первинними недоліками слухового апарату досить рано виникають вторинні дефекти. Одним із важливих первісних завдань фізичного й загального виховання дитини є зміцнення її здоров'я. Для дітей із порушенням слуху зміцнення

здоров'я, розвиток і нормалізація рухів становлять нерозривний процес із корекцією недоліків психофізичної сфери.

Обмежений потік зовнішньої інформації через ураження слуху спотворює сприйняття її змісту, утруднює спілкування, ускладнює умови психомоторного розвитку, викликає негативні емоції й стресові переживання (Є. Пархаліна [164], Т. Розанова [182, 183], Ж. Шиф [237]).

У глухих дітей з рано набутими або вродженими недоліками слуху статичні й локомоторні функції відстають у своєму розвитку. Уже на першому році життя в дітей з патологією слуху відзначається відставання в строках утримання голови, більш пізніше оволодіння ходьбою. У дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш помітні недоліки моторного розвитку: глухі діти часто не володіють тим руховим досвідом, який мають їх однолітки зі збереженим слухом – не вміють бігати, стрибати, лазити, робити найпростіші рухи з наслідування дорослих (Л. Добриніна [59], Я. Крет [114], Б. Сермеєв [196], В. Страковська [206], Л. Хода [226]).

Глуха дитина потрапляє в несприятливі умови розвитку порівняно з дитиною, у якої немає фізіологічних відхилень у розвитку функціональних систем. З перших місяців життя дитини, без відхилень у розвитку, інформація, одержувана одночасно з рецепторів різних аналізаторів – зорового, шкіряного, рухового, слухового – стає джерелом утворення численних умовних зв'язків, що дозволяють орієнтуватися в просторі, виконувати різні рухові завдання (І. Горська [48], Л. Добриніна [59] та ін.). Відсутність слуху негативно впливає на створення повноцінної основи для формування процесу сприйняття. Тому в глухих дітей затримується й пізнання навколишнього світу за допомогою чуттєвих форм (Т. Богданова [22]).

Негативно відбивається на розвитку сприйняття в глухих дітей неможливість зорово-слухової орієнтації в просторі, зорового пошуку невидимих звучних предметів, локалізації звуків у просторі, в основі

якої лежить бінауральний слух (Л. Головчиц [47], Л. Добриніна [59], Л. Хода [226]).

У пізнавальному відношенні з усіх аналізаторів провідна роль належить зору й слуху. Порушення слухового аналізатора спричиняє специфічну своєрідність сфери відчуттів дітей. Ті тимчасові зв'язки, які утворюються за участю слухового аналізатора, у дитини, що не чує, відсутні або дуже бідні (Т. Богданова [22], Г. Вигодська [37, 38]).

Розвиток пам'яті в глухих дітей також має свої особливості. Дослідження Т. Розанової показали, що при мимовільному запам'ятовуванні наочного матеріалу школярі, що нечують, за всіма показниками розвитку образної пам'яті відстають від чуючих однолітків: у молодшому шкільному віці глухі діти мають менш точні образи пам'яті, тому плутають місця розташування предметів, подібних за зображенням або за їх функціональним призначенням [182, 183].

У дітей зі стійкими порушеннями слуху мають місце специфічні особливості уяви, які обумовлені уповільненим формуванням їхньої мови, зокрема своєрідним розвитком значення слів, відставання в розвитку сюжетно-рольової гри й мислення. Як показали дослідження Г. Вигодської, глухі діти довго не переходять від процесуальних ігор, головним в яких є відтворення дій із предметами, до сюжетно-рольових, які потребують створення уявлюваної ігрової ситуації [37, 38].

На думку М. Нудельмана, великий інтерес становить дослідження творчої уяви глухих дітей, тому що обмеження спілкування з дорослими й однолітками не дає їм можливість одержувати достатню кількість інформації, а відставання в розвитку й мові перешкоджає засвоєнню прийомів і способів переробки уявлень, які вже має дитина [153]. Як показали дослідження Є. Речицької і Є. Сошиної, у молодшому шкільному віці спостерігається відставання в розвитку творчої уяви [180].

Ураження слуху призводить до порушення розвитку всіх сторін мови, а в деяких випадках до повної її відсутності (Є. Мастюкова [141]), що обмежує можливість мислення, відображається на особливостях поведінки – замкнутість, небажання вступати в контакт.

Варто зазначити, що розвиток мислення в дітей зі стійкими порушеннями слуху йде в тому ж напрямку, що й у дітей зі збереженим слухом: розвиваються можливості практичного аналізу, порівняння, синтезу. Однак більш складні процеси, що вимагають високого рівня узагальнення цілого, розвиваються повільніше. Разом з тим, участь дітей у практичній діяльності, орієнтування в навколишньому світі, осмислення призначення різних предметів, розуміння деяких явищ, з якими дитина зустрічається в повсякденному житті, сприяє можливості здійснювати практичний аналіз (Л. Головчиц [47], Т. Богданова [22]).

Повноцінний розвиток психічних процесів, у тому числі всіх видів відчуттів, багато в чому залежить від певних умов, серед яких особливе значення має увага. Поняття «увага» полягає в ясному і чіткому відображенні людиною того, що вона сприймає або робить, у виведенні одних об'єктів або властивостей і якостей з одночасним відключенням від усього іншого (Л. Носкова, Н. Соколова й ін. [61], Л. Григор'єва [52]). У дітей молодшого шкільного віку рівень сформованості уваги зумовлює можливості розвитку пізнавальної діяльності й істотно впливає на ефективність навчання.

Розвиток уваги в глухих дітей відбувається в трохи інших умовах. Часткове або повне виключення аферентації слухового аналізатора порушує механізми, що забезпечують нормальне функціонування мозку. У цих умовах має місце обмеження природної активності мозку. Внаслідок порушення слухового аналізатора дитини з її навколишнього середовища виключаються звучні об'єкти, що залучають увагу, тобто в дітей не формується слухова увага. У багатьох дітей з порушенням слуху дуже рано відзначається концентрація уваги до губ людини, яка

говорить, що свідчить про пошук самою дитиною компенсаторних засобів, роль яких бере на себе зорове сприйняття (Т. Богданова [22]).

Загальною особливістю дітей зі стійким порушенням слуху є труднощі в переведенні й розподілі уваги, що негативно позначається на просторовій орієнтації (Т. Богданова [22], Л. Виготський [42]). За результатами досліджень І. Ляхової, для глухих дітей молодшого шкільного віку пріоритетним є розподіл уваги в зоні обличчя та грудей, виходячи зі специфіки їхнього спілкування. Тому всі рухові дії губ, рук і тулуба, які попадають у поле зору глухих дітей, мають для них першочергове значення. На точність рухів тазом і ногами вони майже не звертають уваги, що потребує особливого підходу до навчання [133].

І все-таки, можливі такі умови розвитку відображаючої дійсності дитини, при яких збережені аналізатори успішно компенсують функцію ураженого аналізатора. Щоб коригувати в глухих дітей пізнання багатозвучного світу за допомогою наявних у них аналізаторів, необхідно знати які компенсаторні можливості для цього є. Так, наприклад, аналіз окремих часових параметрів може відбуватися в глухих дітей на основі рухового аналізатора (Р. Боскіс [33]).

Мова – це адекватний подразник для слухового аналізатора. Одне з головних призначень слухового аналізатора людини – сприйняття усного мовлення. Проблеми формування словесної мови в дітей, що не чують, досліджували багато вчених – Р. Боскіс [28], Ф. Рау [178, 179], І. Соловйов [200, 201], М. Шеремет [235], Ж. Шиф [237] й інші. Однією з основних причин відставання в сенсорному розвитку є відсутність або різке недорозвинення мовного спілкування й засобів невербальної комунікації (жестів, міміки й ін.) (Т. Богданова [22], Л. Головчиц [47]).

Відзначається прямий взаємозв'язок між зниженням слуху й станом мови: чим більше втрата слуху, тим сильніше страждає мова дитини. Час втрати слуху може бути визначальним чинником у розвитку мови за інших рівних умов. Втрата слуху у віці, коли мова ще не

сформувалася (до двох років), призводить до повної її відсутності. Чим раніше виявлене зниження слуху й розпочаті спеціальні медичні й педагогічні заходи щодо усунення наслідків зниження слуху, тим успішніше буде відбуватися розвиток дитини (Т. Богданова [22]). Порухений слух перешкоджає успішному розвитку мови, а ефективне функціонування слуху залежить від рівня розвитку мови.

Розвиток слухового сприйняття мови, як показали дослідження Р. Боскіс [28], Є. Кузьмичевої [116], Л. Назарової Л. [149], Л. Неймана [150] та ін., стає джерелом нагромадження мовного запасу, підвищення рівня розвитку мови. У міру оволодіння мовою підвищується здатність до розвитку й використання слуху.

Відставання в психомоторному розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку дає підставу говорити про необхідність починати роботу, спрямовану на формування пізнавальної активності. Величезний потенціал розумового розвитку дитини з обмеженими можливостями укладений у процесі освоєння нових рухових дій, що неможливий без усвідомлення й обмірковування орієнтовної сторони дії, власних відчуттів, сприйнятів, ідеомоторних операцій, перцептивних актів (С. Євсєєв, Л. Шапкова [63]).

Особливий інтерес у цьому напрямку становить рухова діяльність глухих дітей на фізкультурних заняттях. Доведено прямий зв'язок характеру рухової активності із проявом сприйняття, пам'яттю, мисленням. Були виявлені достовірні взаємозв'язки показників пізнавальної активності й фізичної підготовленості, що свідчать про позитивний взаємовплив розумових і фізичних проявів глухих дітей (Ю. Змановський [73], С. Євсєєв [64], Г. Каданцева [92, 93], О. Сокирко [199]).

Рухова активність – одна з основних, генетично обумовлених, біологічних потреб глухих дітей, що знаходить свою особливу цінність у світлі недорозвинення слухового аналізатора й мови. Розвиток дитини

під час рухової активності стосується не тільки рухового апарата, його м'язів, з'єднань і кісток – рух сприяє розвитку всіх ділянок головного мозку, впливає на розвиток розумових здатностей дитини, на формування усного мовлення (Л. Вигодський [42], А. Гандельсман, К. Смирнов [43], М. Кольцова [104]).

Моторна сфера глухих дітей давно привертала до себе увагу науковців. Моторний розвиток дитини – це процес формування її довільних рухів, що включає дозрівання нервових центрів керування рухами, рухових одиниць і метаболітичних властивостей скелетно-м'язових волокон і проявляється в динаміці ускладнення рухових дій, розвитку рухових якостей і формування рухових навичок. Моторний розвиток залежить від спадковості, соціально-побутових умов, організації фізичного виховання, рухового досвіду, стану здоров'я, типологічних особливостей [64]. Дослідження, що вказують на взаємозв'язок функцій аналізаторів, свідчать про різні зміни, у тому числі й у моториці, що настають при ушкодженні одного з органів відчуттів, зокрема слуху. Вчені вважають, що рух коректується не тільки зором і дотиком, але й слухом (Н. Бернштейн [16]); звукові сигнали також беруть участь у регуляції рухів (Б. Ананьєв [160]). Виходячи з вищезазначеного, ушкодження функції слухового аналізатора – дефект, що порушує розвиток дитини, який також супроводжується специфічними проявами її моторної функції. Так, С. Євсєєв вказує на те, що втрата слуху супроводжується в 80% випадків – затримкою моторного розвитку дитини [64].

Науковці відзначають, що особливості моторної сфери глухих дітей залежать від втрати слуху, порушення мовленнєвої діяльності, зменшення обсягу інформації, від стану і розвитку рухового аналізатора, а також від ступеню ураження вестибулярного апарата. Глухі, в яких більше збережена вестибулярна функція, наділені кращими

функціональними та моторними можливостями (Н. Байкіна [12, 13], С. Євсєєв, Л. Шапкова [63], О. Колишкін [102], І. Ляхова [133, 134]).

Для достатньо ефективної корекції психомоторного розвитку глухих дітей молодшого шкільного віку необхідно досконале розуміння характеру порушень моторної сфери, їхньої структури, глибини та потенційних можливостей її розвитку в дітей з вадами слуху. Це дозволить не тільки активізувати процес навчання руховим діям і важливу його складову – корекцію моторної сфери глухих школярів, але й буде сприяти розвитку психічних процесів, мовлення, що забезпечить умови для успішної інтеграції даної категорії дітей у соціальне середовище.

Наукові дослідження свідчать про те, що для моторної сфери глухих дітей характерні порушення: точності рухів (Н. Байкіна, Б. Сермеєв [14], О. Форостян [223]), статичної й динамічної рівноваги (Р. Бабенкова [7, 9], М. Бессарабов [19, 20], І. Грибовська [51], В. Какузін [94], Н. Лещій [126]), просторового орієнтування (С. Абілова [1], І. Бериташвілі, С. Хечинашвілі [15], Н. Лещій [126], І. Ляхова [133, 134], О. Романенко [184] та ін.), здібності до засвоювання заданого ритму рухової діяльності (Я. Крет [114], І. Ляхова [134, 138]), часових параметрів рухів (М. Бессарабов [19, 20], Ю. Комаров, Г. Савєнков [105], Б. Орлова [157]). Крім того, спостерігається уповільнена швидкість як зворотної реакції так і всієї рухової діяльності в цілому (О. Гозова [46], Б. Зайцев [66], О. Форостян [223] та ін.), труднощі щодо оволодіння всіма видами рухових навичок (І. Бабій [10], Н. Байкіна [12, 13], О. Гозова [45, 46], В. Holland [252], R. Pinter., J. Eisenson [259]), острах висоти й значна скутість рухів (Н. Байкіна, Б. Сермеєв [14], Л. Хода [226], Л. Добриніна [59] та ін.).

Діти цієї нозологічної групи відстають від своїх однолітків зі збереженим слухом у розвитку основних рухів (ходьба, біг, лазіння, повзання, стрибки, метання) як за кількісними, так і за якісними

характеристиками. Крім того, у дітей молодшого шкільного віку, які мають вади слуху, спостерігаються такі особливості пересувань, як човгаюча хода, широке розміщення стоп, бічні розгойдування, нахил тулуба вперед, ходьба та біг на п'ятах, зігнутих ногах, непрямолінійність пересувань (І. Ляхова [133, 134]). При виконанні багатьох рухів, у тому числі побутових, діти роблять зайвий шум, неритмічні й уповільнені рухи. Багатьом глухим дітям властиві також порушення дрібної моторики (рухів пальців, артикуляційного апарата), що відбивається надалі на формуванні різних видів дитячої діяльності. (Л. Головчиц [47]).

О. Форостян виявлено, що в молодшому шкільному віці у глухих дітей умовно-рефлекторні зв'язки для розслаблення м'язів майже не сформовані, що є причиною появи швидкої втоми [223].

Також, слід зазначити, що особливості моторної сфери глухих дітей проявляються також у більш низькому рівні розвитку фізичних якостей у порівнянні з їх однолітками зі збереженим слухом (І. Бабій [10], Н. Байкіна [11-13], В. Дзюрич [57], А. Костанян [110], Г. Кучеренко [118], Н. Лещій [126], Б. Сермеєв [196] та ін.).

На зниження рівня розвитку швидкосних і швидкісно-силових якостей вказували у своїх дослідженнях І. Бабій [10], Н. Байкіна [11-13], В. Дзюрич [57], Б. Зайцев [66], А. Костанян [110], Г. Трофімова [212, 213], Ж. Шиф [236] та ін.);

Ушкодження слуху часто супроводжується недостатньою функцією вестибулярного апарата, що призводить до порушення координації рухів дітей (І. Грибовська [51], Ф. Заседателев [71], В. Какузин [94] та ін.). Координація – одна із найскладніших складових моторної функції, що відповідає за узгодження, упорядкування різноманітних рухових дій у єдине ціле, відповідно до поставленого рухового завдання. Враховуючи те, що оптимальний рівень розвитку всіх різновидів координаційних здібностей вимагає високої стійкості й

лабільності функцій аналізаторів, а глухі діти мають порушення у роботі цих функціональних систем, то наслідком цього явища є більш складний та довготривалий процес формування координаційних проявів цієї категорії дітей у порівнянні з їх однолітками зі збереженим слухом (Л. Добриніна [59], Н. Лещій [126], І. Ляхова [133, 134], Л. Хода [226] та ін.).

Негативний вплив на моторний розвиток молодших школярів зі стійким порушенням слуху має великий обсяг статичних навантажень, пов'язаних з обсягом занять у спеціальній школі. Рухи є біологічною потребою дитини, а ступінь задоволення цієї потреби багато в чому визначає характер росту й розвитку дитячого організму. Гіподинамія є однією із причин недостатнього розвитку моторики глухої дитини і її рухових якостей, викликає й збільшує порушення постави, плоскостопість. (Г. Трофімова [212, 213], Л. Фандикова [216, 217]). Відносна функціональна недостатність рухового аналізатора відображається також деякою мірою на функціональному стані серцево-судинної, дихальній та інших систем, тому що неодмінною умовою нормального функціонування й удосконалювання всіх найважливіших систем організму, у тому числі центральної нервової системи й внутрішніх органів, є моторна активність.

Слід зазначити, що недостатній рівень розвитку фізичних якостей глухих дітей, багато дослідників пояснюють не тільки патологією слухової функції, але й функціональною занедбаністю рухового аналізатора й недосконалістю застосовуваних методик навчання фізичним вмінням й навичкам (Л. Добриніна [59], М. Ігнат'єв [87], Г. Трофімова [213] та ін.). Глухота, в цілому, не обмежує можливості моторного розвитку дітей, але вимагає застосування спеціальних методик й багатьох спеціальних засобів фізичного виховання на уроках. Тобто, необхідно шукати найбільш ефективні шляхи й методи підготовки таких дітей до повсякденного життя. Засоби й методи

фізичного виховання, що використовуються в масовій школі, не можуть бути повною мірою перенесені в систему навчання глухих

Узагальнюючи все вищезазначене можна зробити висновки про те, що особливості розвитку психомоторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку зумовлюються стійким порушенням слуху, яке призводить до недостатнього розвитку мовленнєвої функції, функціонального порушення деяких фізіологічних систем (вестибулярний апарат, серцево-судинна і дихальна системи), зниження рухової активності і недостатнім моторним досвідом. Ураження слуху спричиняє в дітей молодшого шкільного віку відставання в розвитку таких психічних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, пізнання, увага, уява, формування усного мовлення. Специфіка розвитку моторної сфери глухих дітей молодшого шкільного віку, в основному, виявляється в порушенні координації і точності рухів, здібності до збереження рівноваги, орієнтуванні у просторі, швидкості та швидкісно-силових якостях, уповільненні оволодіння руховими вміннями, навичками і зниженні швидкості виконання окремих рухів та всього темпу рухової діяльності в цілому.

1.4 Науково-методичні підходи щодо розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор

Питання корекції, розвитку, інтеграції глухих дітей у суспільство є найбільш актуальними для системи спеціальної освіти на сучасному етапі розвитку нашої країни й вимагають нових підходів у відношенні до таких дітей (М. Ярмаченко [244]). Необхідно створювати оптимальні умови для їхнього виховання й розвитку, своєчасної діагностики й ефективної корекції порушень як фізіологічного, так і фізичного характеру, психолого-педагогічної реабілітації й соціальної адаптації.

Сучасні методики корекційно-педагогічної роботи з глухими дітьми, базуються на різних науково-методичних підходах. Так, системний підхід являє собою процес якісних змін з урахуванням біологічно спрямованої специфіки розвитку, а також визначення провідної ролі середовищних, переважно педагогічних, факторів у розвитку глухих осіб.

Комплексний підхід передбачає вплив на різні аспекти розвитку дитини зі стійкою втратою слуху, що спрямований на усунення недоліків і розвиток пізнавальної, емоційно-вольової, моторної, мовленнєвої сфери й особистості в цілому.

Корекційно-компенсаторний підхід спрямований на виправлення недоліків у різних сферах розвитку глухих дітей переважно завдяки педагогічному впливу та створення умов для їх поліпшення на основі активації і формування компенсаторних процесів, відновлення порушень у розвитку шляхом використання збережених функцій (В. Бондар [24]).

Диференційований підхід характеризується тим, що під час корекційної роботи з глухими дітьми необхідний їх розподіл за групами з урахуванням характеру порушення органу слуху, часу його виникнення і т.ін., а також наявності рухового досвіду, здатності до навчання, розвитку рухових здібностей тощо. Такому визначенню диференційованого підходу, сприяли роботи Р. Боскіс [28], яка у своїх дослідженнях теоретично й експериментально обґрунтувала необхідність роздільного навчання школярів з різним ступенем порушення слуху. Здійснення диференційованого підходу в процесі навчання і виховання глухих дітей має величезне значення, що зумовлено складною структурою дефектів, різноманітністю характеру і ступеня первинних порушень, різним рівнем потенційних можливостей цих дітей.

Індивідуальний підхід передбачає посилену увагу до особистості глухої дитини. Індивідуалізація роботи педагога з дітьми, які мають стійкі порушення слухової функції передбачає, по-перше, визначення вікових, психофізичних і індивідуальних особливостей цих дітей; по-друге, ефективну форму організації корекційно-педагогічної роботи з цією нозологічною групою; по-третє, перевірку результативності обраних методів, прийомів і засобів взаємодії з глухими дітьми в процесі групової, індивідуальної роботи, варіативності розумового, психічного і фізичного навантаження; наявності завдань різного ступеня складності на заняттях; розумінні педагогом інтересів глухих дітей, їх здібностей, мотивів поведінки, тобто в створенні найсприятливіших умов для розвитку і навчання кожної дитини. (М. Кот [112]). При індивідуальному підході слід враховувати: клінічний діагноз, структуру дефекту, вторинні відхилення, наявність ускладнень, стан аналізаторів, психомоторний розвиток, індивідуальні особливості пізнавальних процесів, зону актуального та найближчого розвитку, самооцінку, ставлення дитини до власного дефекту; компенсаторні можливості, особливості емоційної сфери, характерологічні особливості. Індивідуалізація корекційно-педагогічного процесу глухих дітей проявляється в організації такої взаємодії між учасниками корекційного процесу, коли найефективніше реалізуються індивідуальні особливості кожної дитини, визначаються перспективи пізнавального розвитку, здійснюється пошук корекційних засобів, які б компенсували порушення її психофізичного розвитку, сприяли їх реабілітації і гармонійному розвитку особистості глухої дитини.

Основними напрямками корекційної роботи з глухими дітьми у спеціальній школі є розвиток їхнього слухового сприймання, навчання вимові, формування навчальної, творчої, трудової діяльності (В. Засенко [72], О. Речицька [180], О. Савченко [190], С. Феклистова [220]). Фізичне виховання визнано також важливим складником корекційно-

педагогічної роботи з глухими дітьми. Воно забезпечує формування необхідних функціональних передумов, пов'язаних із загальним станом організму і його окремих систем, без яких виявляється неможливим повноцінне здійснення ефективних корекційно-розвивальних заходів. У багатьох науково-методичних і фахових джерелах виявлено, що фізичне виховання, окрім оздоровчого та корекційного впливу, є потужним стимулятором розвитку моторної і психічної сфери глухих дітей (Н. Байкіна [11-13], С. Євсєєв [64], Я. Крет [114], І. Ляхова [133, 134, 136], Б. Сермеєв [196], Л. Шапкова [232] та ін.). Фізичне виховання глухих дітей з порушеннями слуху спрямовано на охорону й зміцнення їхнього здоров'я, гармонічний психофізичний розвиток, загартування дитячого організму, розвиток потреби в руховій активності, формування основних рухів і рухових якостей, корекцію й профілактику порушень моторного розвитку. У процесі роботи з фізичного виховання реалізуються як загальні завдання, так і специфічні, які обумовлені наявністю своєрідності у психічному й моторному розвитку дітей зі стійкими порушеннями слуху (Л. Головчиц [47]).

Одним із провідних засобів фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку є рухливі ігри, як складна рухова, емоційно забарвлена діяльність, що зумовлена певними правилами, дотримання яких впливає на її результат. Особлива цінність рухливих ігор полягає в можливості одночасного впливу на моторну і психічну сферу дитини з особливостями психофізичного розвитку (В. Коваль [202], В. Страковська [205, 206]). Позитивне емоційне навантаження під час активної ігрової діяльності здійснює стимулюючий вплив на дитячий організм і поліпшує психоемоційний стан. Швидка зміна ігрових ситуацій висуває підвищені вимоги до рухливості нервових процесів (А. Демчишин [187], Т. Микерчук [114]), швидкості реакції, кінестетичного контролю, просторового орієнтування та інших здібностей.

Ігрова діяльність є не тільки елементом культури, вона – корисний засіб виховання підростаючого покоління, завжди цілеспрямована і характеризується різноманітністю цільових установок та мотивованих дій. Гра – дуже емоційна діяльність, тому вона цінна у виховній роботі з дітьми та підлітками. Серед великого різноманіття ігор широко поширені рухливі ігри, характерною особливістю яких є яскраво виражена роль руху в змісті гри (бігу, стрибків, метань, кидків, передач і ловіння м'яча, протидій та ін.). Ці рухові дії мотивовані сюжетом гри (темою, ідеєю) і спрямовуються на подолання різноманітних труднощів, перешкод на шляху досягнення мети гри [29, 159, 175, 202].

Методичні особливості рухливих ігор, такі як образність, вибірковість дій, творча активність, виконання різних ролей, мінливість ситуацій, елементи змагання, розв'язання ігрових конфліктів, довільність затрачуваних зусиль – дозволяють педагогам і психологам вирішувати найрізноманітніші завдання навчально-виховного й корекційного процесу.

Роль гри у фізичному і моральному вихованні досліджував ще П.Ф. Лесгафт [121-123]. Вчений високо оцінював виховне значення ігор й обґрунтував це тим, що під час гри здійснюється єдність фізичного і психічного розвитку дитини. Особливу роль при цьому він відводив рухливим іграм за правилами. Кожна гра, вказував П.Ф. Лесгафт, повинна мати певну мету, а форма гри – відповідати цій меті. Рухові дії під час гри мають відповідати вмінням дітей, а сама гра – викликати «почуття задоволення». Однак такий позитивний вплив досягається лише за правильного педагогічного керівництва іграми.

Рухливі ігри повинні займати значне місце в житті молодшого школяра тому що це відповідає їхнім віковим особливостям. Рухлива гра – природний супутник життя дітей молодшого шкільного віку, джерело радісних емоцій, що має велику розвивальну й навчальну силу. Педагоги всіх часів відзначали, що гра впливає благотворно на формування

дитячої душі, розвиток фізичних сил і здатностей. Діти зі стійкими порушенням слуху мають потребу в цьому ще більшою мірою, ніж їхні здорові однолітки (А. Кенеман [97], Л. Головчиц [47], С. Євсєєв [64] та ін.).

Позитивні емоції, творчість – найважливіші чинники оздоровлення (В. Страковська [205, 206]). Як показали фундаментальні дослідження А. Фонарьова, рухова активність, розвиток мовної функції найтіснішим чином пов'язані із функціональним станом мозку, із загальною життєдіяльністю дитини [221]. Завдяки рухливим іграм досягається не тільки корекція й розвиток фізичних якостей дитини, що не чує, але й найбільш гармонійна координація діяльності всіх органів і систем. Неоціненна роль гри в ефективності набуття нових знань завдяки прискоренню розвитку пам'яті, мови, інтелектуального розвитку (Р. Mussen [255]).

Різні порушення в розвитку глухої дитини не є наслідком тільки обмеженого доступу звукових подразників. Тут, як прямий наслідок, впливають також порушення в мовному розвитку. Мова виступає як засіб взаємозв'язку людей з навколишнім світом. Порушення такого зв'язку призводить до зменшення одержуваної інформації, що позначається на розвитку всіх пізнавальних процесів, і тим самим, на процесі оволодіння всіма видами рухових навичок (Г. Трофімова [212], Л. Хода [226] та ін.).

Збагачення словникового запасу сприяє підвищенню рівня розуміння мови, поліпшенню мовної практики спілкування, засвоєнню невідомих слів по контексту й ситуації, удосконалюванню сприйняття мови на слух.

Активні рухи, обумовлені змістом рухливої гри, викликають у дітей, що нечують, позитивні емоції, створюють психологічний комфорт, підсилюють усі фізіологічні й психологічні процеси (Т. Богданова [22], Л. Добриніна [59], Т. Розанова [183] та ін.).

Для дітей зі стійкими порушеннями слуху набути соціальний досвід, стати особистістю – означає мати перспективу усунення бар'єрів для соціальної інтеграції.

Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для вдосконалювання моторної сфери глухих дітей, у яких відзначається відставання у фізичному розвитку й фізичній підготовленості порівняно зі школярами, щочують. Ігрова ситуація захоплює дитину, а діалоги, що зустрічаються, – сприяють розвитку мови, вимагають активної розумової діяльності, що відіграє важливу роль для дітей із порушенням слуху. Ігри, що не мають сюжету, побудовані на певних ігрових завданнях, сприяють розширенню сенсорної й рухової сфери молодшого школяра (Т. Богданова [22]).

Характерною рисою рухливих ігор є яскраво виражена роль рухів у змісті гри (бігу, стрибків, метань, передачі й ловіння м'яча, протидій та ін.). Ці рухові дії мотивовані її сюжетом і направляються на подолання різних труднощів, перешкод, поставлених на шляху досягнення мети гри.

Рухливі ігри являють собою свідому ініціативну діяльність, спрямовану на досягнення умовної мети, добровільно встановлену самими граючими. Досягнення мети жадає від тих, хто грає активних рухових дій, виконання яких залежить від творчості й ініціативності самих граючих (швидко добігти до цілі, швидше й точніше кинути в ціль, швидко й спритно наздогнати «супротивника» або втекти від нього й т.п.).

Рухливі ігри не потребують від учасників спеціальної підготовленості. Правила в них варіюються самими учасниками й керівниками залежно від умов, у яких проводяться ігри. У них немає точно встановленого числа гравців, точного розміру майданчика, також варіюється й інвентар (булави або кеглі, баскетбольний, волейбольний

або простий м'яч, маленькі м'ячі або мішечки з горохом (піском), гімнастична або проста палиця і т.п.) [29, 159, 202].

За змістом всі рухливі ігри й естафети повинні бути лаконічні, виразні, емоційні та доступні для глухої дитини. Велика розмаїтість рухових дій, що становлять зміст гри, сприяє розвитку всіх фізичних якостей і особливо – розвитку координаційних здібностей.

В іграх діти навчаються основним рухам: ходьбі, бігу, стрибкам, метання й непомітно для самих себе опановують уміння і навички основних рухів. Поліпшується загальна координація рухів, розвивається здатність цілеспрямовано володіти своїм тілом відповідно до завдань й правил гри; виховується вміння спілкуватися з однолітками; розвивається інтелект.

Усім колективним рухливим іграм властивий змагальний елемент (кожний сам за себе або за свій колектив), а також взаємодопомога в інтересах досягнення встановленої мети. Характерним для колективних рухливих ігор є постійна зміна ситуації в грі, що вимагає від граючого швидкості реакції. Тому в процесі гри увесь час міняються й взаємини: кожен прагне створити для себе або для колективу найбільш вигідне в порівнянні з «супротивником» положення.

Змагання з рухливих ігор та естафет носять характер спортивної боротьби й жадають від учасників певної фізичної напруги й вольових зусиль.

Рухливі ігри сприяють розвитку цілої низки позитивних умінь і навичок, а також рис характеру, які особливо необхідні для соціальної інтеграції глухих дітей: уміння підкоряти особисті інтереси інтересам колективу, допомогати один одному, свідомо дотримуватися дисципліни, бути активному та відповідальному, поважати своїх партнерів і суперників, й ін.

П.Ф. Лесгафт [122, 123] підкреслював, що гра, на відміну від строго регламентованих рухів (наприклад, гімнастики), завжди пов'язана

з ініціативними моментами вирішення фізичних завдань. Гра є потребою для відновлення як фізичних, так і духовних сил. Рухливі ігри не тільки допомагають у вирішенні низки спеціальних завдань, але й (маючи на увазі природу ігрової діяльності) завжди зустрічаються дітьми із захопленням.

Активні рухи, обумовлені змістом гри, викликають у дітей позитивні емоції, створюють психологічний комфорт у процесі занять фізичною культурою, підсилюють усі фізіологічні процеси. Використання ігор особливо необхідне в роботі з дітьми, які мають відхилення в здоров'ї, страждають зайвою тривожністю, зазначають труднощі у спілкуванні, відчувають страхи, агресивно настроєні – тобто відхилень, з боку емоційної сфери. Рухливі ігри та естафети, а також змагально – ігрові завдання необхідні дітям зі стійкими порушеннями слуху, тому що «вони мають недостатньо розвинену координацію рухів, загальмованість або, навпаки, надмірну збудливість» (І. Ляхова [135, 137], Л. Шапкова [232, 233]).

Значний вплив рухливі ігри чинять на центральну нервову систему. Швидкість виконання рухів, часта їхня зміна й постійне варіювання інтенсивності м'язової діяльності сприяють збільшенню сили, рухливості й лабільності нервової системи (О. Сантасова [192]).

Важливо відзначити, що правильне й точне виконання навіть простих рухів не може бути зроблене без досить високого рівня розвитку органів, що забезпечують підтримку тіла людини в рівновазі. У реакціях, спрямованих на підтримку рівноваги, беруть участь аналізатори: зоровий, руховий, шкірний і вестибулярний (Є. Бондаревський, Б. Наріманов [25]). У дітей, що не чують, існують проблеми формування рухових функцій. Рухові порушення в них лежать здебільшого саме у сфері координаційних проявів (Б. Сермеєв [196], Л. Добриніна [59], І. Ляхова [134], Л. Хода [226] та ін.).

Точність будь-якої рухової дії залежить від чутливості сенсорних систем, що беруть участь у керуванні руховою діяльністю (F. Loughorn [254]). Це утруднює розвиток у дітей з важким порушенням слуху й мови здатності сприймати зміни просторових параметрів рухів. Тому патологічний процес у слуховому апараті, змінюючи функцію вестибулярного аналізатора, порушує здатність до рівноваги в дітей з важким порушенням слуху.

Фізкультурно-оздоровчі заняття, що включають рухливі ігри та естафети, впливають на розвиток зорового, вестибулярного й слухового аналізаторів, що особливо важливо для глухих дітей. Завдяки рухливим іграм досягається не тільки корекція й розвиток фізичних якостей глухої дитини, її психомоторної функції, але й найбільш гармонічна координація діяльності всіх органів і систем.

У закордонній літературі є монографії, розділи яких присвячені використанню рухливих ігор при різних захворюваннях у дітей (M. Kind [252], P. Mussen [255], M. Schoo [259] та ін.). У цих роботах відзначається позитивний лікувальний вплив ігор на дітей з порушенням центральної нервової системи й опорно-рухового апарата.

Автори методичних посібників з теорії й методики адаптивної фізичної культури (Н. Байкіна, Б. Сермєєв [14], С. Євсєєв, Л. Шапкова [63]) підкреслюють важливість адаптивної рухової рекреації дітей з особливими потребами. Проте необхідно дуже ретельно підібрати засоби, які дозволять успішно використати механізми компенсації в процесі фізичного виховання, спрямованого на корекцію відхилень у руховій сфері глухих дітей і забезпечать повноцінний психомоторний розвиток, а, отже, і соціальний розвиток дитини, що має важкі порушення слуху й мови (Л. Хода [226]).

Отже, на підставі усього вищезазначеного можна зробити висновки про те, що рухливі ігри є ефективним засобом психомоторного розвитку глухої дитини молодшого шкільного віку. Крім того,

розроблені з урахуванням психофізичних особливостей глухих дітей 7-10 років рухливі ігри дозволять успішно використати механізми компенсації у процесі фізичного виховання, спрямовувати їх на корекцію відхилень і активний розвиток психомоторної функції, підвищення емоційного благополуччя цієї нозологічної групи.

Висновки до розділу 1

На підставі аналізу науково-методичної літератури можна зробити такі висновки:

1. Сучасні дослідники визначають психомоторику як процес об'єктивізації в рухових діях усіх форм психічного відображення. Розвиток психомоторної функції глухих дітей – це закономірний віковий і якісний приріст показників психічної та моторної сфери глухих дітей під впливом природного і цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу.

2. Аналіз психомоторної сфери глухих дітей молодших класів свідчить про наявність значних розладів як у моториці (порушення координації і точності рухів, динамічної та статичної рівноваги, орієнтування у просторі, швидкості, витривалості й швидкісно-силових якостей, уповільненість оволодіння руховими вміннями, навичками та зниження швидкості виконання окремих рухів і всього темпу рухової діяльності в цілому та ін.) так і в психологічному розвитку учнів (спостерігаються особливості розвитку пам'яті, мислення, пізнання, уваги, уяви та проблеми розвитку емоційної сфери).

3. Психомоторний розвиток глухих дітей молодшого шкільного віку відбувається в умовах недостатнього розвитку мовлення, своєрідності пізнавальних процесів і комунікативної функції, послаблення емоційної сфери, порушень опорно-рухового та вестибулярного апаратів, а також наявності недоліків рухової сфери, які

теж потребують цілеспрямованої корекції з урахуванням вищезазначених психофізичних особливостей розвитку даного контингенту дітей.

4. Проблема корекції психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку в сурдопедагогічній теорії та практиці є однією з найактуальніших. Вивченню різних сторін цієї проблеми присвячена значна кількість наукових досліджень, але вона потребує подальшого переосмислення, розробки, конкретизації та систематизації.

5. Для корекції й ефективного розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років необхідно корекційну роботу проводити з урахуванням таких науково-методичних підходів: системного підходу (як процесу якісних змін з урахуванням біологічно спрямованої специфіки розвитку; визначення провідної ролі середовищних, переважно педагогічних, факторів у розвитку глухих осіб); комплексного підходу (який передбачає вплив на різні аспекти розвитку дитини зі стійкою втратою слуху, що спрямований на усунення недоліків і розвиток пізнавальної, емоційно-вольової, моторної, мовленнєвої сфери й особистості в цілому); індивідуального підходу (який враховує індивідуальні особливості психофізичного розвитку глухого дитини і характеризується підбором індивідуальних засобів, методів, форм психолого-педагогічного впливу на неї); диференційованого підходу (що характеризується тим, що під час корекційної роботи з глухими дітьми необхідний їх розподіл за групами з урахуванням характеру порушення органу слуху, часу його виникнення і т.ін., а також наявності рухового досвіду, здатності до навчання, розвитку рухових здібностей тощо); корекційно-компенсаторного підходу (який спрямований на виправлення недоліків у різних сферах розвитку глухих дітей переважно завдяки педагогічному впливу та створення умов для їх поліпшення на основі активації і

формування компенсаторних процесів, відновлення порушень у розвитку шляхом використання збережених функцій).

6. На сьогодні актуальною є проблема оптимізації навчально-виховного процесу в спеціальних школах. У багатьох науково-методичних і фахових джерелах розкритий позитивний вплив занять фізичною культурою, зокрема рухливими іграми, на організм дітей із психофізичними особливостями й виявлено, що фізичне виховання, окрім оздоровчого та корекційного впливу, є потужним стимулятором розвитку психомоторної сфери глухих дітей. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо ролі гри в житті дитини, виявлено, що недостатньо уваги приділяється дослідженню впливу спеціально розроблених рухливих ігор на покращення психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку.

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях автора [76, 81, 82, 86, 139].

РОЗДІЛ 2

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 7-10 РОКІВ ТА ЇХ ОДНОЛІТКІВ ЗІ ЗБЕРЕЖЕНИМ СЛУХОМ

2.1 Організація і методи експериментального дослідження

Науково-дослідна робота проводилася у навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» Запорізької обласної ради, загальноосвітній спеціальній школі-інтернаті для глухих дітей м. Дніпропетровська і загальноосвітній середній школі № 95 м. Запоріжжя. Кількість дітей, які брали участь в експерименті, склала 242 особи, з них 128 глухих дітей 7-10 років.

Для проведення педагогічного експерименту були сформовані: контрольна група глухих дітей (КГ1) 7-10 років (29 хлопчиків і 34 дівчинки), контрольна група дітей зі збереженим слухом (КГ2) 7-10 років (65 хлопчиків і 49 дівчаток) й експериментальна група глухих дітей (ЕГ) цієї ж вікової категорії (33 хлопчики і 32 дівчинки). Склад КГ1 та ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був максимально наближеним за ступенем порушення слухової функції: втрата слуху склала 75-80 дБ і більше за класифікацією Л. Неймана. За аналізом медичних карток було встановлено, що у 39% глухих дітей контрольної групи і в 37% глухих дітей експериментальної групи глухота набута в ранньому віці (до двох-трьох років, внаслідок інфекційних захворювань і побічних ефектів фармакологічних засобів). У 61% глухих дітей КГ1 та у 63% глухих дітей ЕГ глухота є вродженою (внаслідок генетичних відхилень або спадковості).

Дослідження проводилось упродовж 2004 – 2011 рр. у чотири етапи:

На першому етапі дослідження (2004-2005 рр.) вивчався стан досліджуваної проблеми у спеціальній науковій та науково-методичній літературі, а також досвід і практика фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку. Аналіз та узагальнення вищевказаних напрямків

науково-дослідної діяльності дозволили схарактеризувати науково-методичні підходи до вирішення проблеми корекції та розвитку психомоторної сфери глухих учнів молодших класів, визначити мету, об'єкт, предмет і завдання дослідження. Було розроблено програму педагогічного експерименту, етапи та зміст корекційної роботи з розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання; проведено аналіз медичних карток і висновків психолого-медико-педагогічної консультації для одержання характеристики досліджуваного контингенту дітей.

З метою виявлення доцільності впровадження у процес фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку спеціально розроблених рухливих ігор були вивчені роботи щодо особливостей застосування рухливих ігор й ігрового методу у процесі фізичного виховання з дітьми різних нозологій (Г. Волкова [35, 36], В. Грицюк [53, 54], О. Лесько [124, 125], А. Самиличів [191], В. Страковская [205, 206], Л. Харченко [225], Л. Шапкова [233], R. Lear [253] та ін.) й здорових дітей молодшого шкільного віку (І. Коротков [108], Т. Осокина [159], Е. Тимофеева [210], В. Фролов [224], J. Beckwith [245] та ін.).

На другому етапі дослідження (2005-2006 рр.) були визначені показники розвитку психомоторної функції й стану емоційного благополуччя глухих дітей 7-10 років КГ1 і ЕГ та їх однолітків зі збереженим слухом КГ2 (вихідні результати дослідження), здійснено порівняльний аналіз показників цих груп дітей і встановлення особливостей розвитку психомоторної функції глухих дітей. Отримані результати дослідження піддавалися математичній обробці.

На підставі аналізу літературних джерел, програм з фізичного виховання спеціальних шкіл й аналізу вихідних результатів дослідження було розроблено і науково обґрунтовано експериментальну методику з розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку у процесі фізичного виховання.

На третьому етапі роботи (2006-2007 рр.) проводилася експериментальна перевірка ефективності впливу запропонованої методики на розвиток психомоторики глухих дітей 7-10 років ЕГ шляхом оцінки динаміки показників їх психомоторної функції та стану емоційного благополуччя й порівняння показників цієї групи дітей з показниками КГ1 глухих дітей і КГ2 дітей зі збереженим слухом.

Основною формою проведення занять із фізичного виховання з глухими учнями ЕГ був урок. Уроки з фізичного виховання проводили два рази на тиждень тривалістю 45 хвилин. Загалом за період формувального етапу педагогічного експерименту було проведено 232 уроки з фізичного виховання ігрового спрямовування (по 58 уроків з кожною віковою категорією глухих дітей від 7 до 10 років). Уроки з фізичного виховання в експериментальній групі проводилися за конспектами занять, складеними на основі програми з фізичного виховання у спеціальній школі та розроблених нами рухливих ігор та естафет, які спрямовані на корекцію і розвиток психомоторної функції глухих дітей. При організації занять із переважним використанням рухливих ігор та естафет в ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку, кожне з них планувалося з урахуванням виявлених особливостей розвитку психомоторної функції, рівня емоційного благополуччя і комунікативних можливостей цих дітей.

Оцінка ефективності експериментальної методики здійснювалась за якісними та кількісними результатами показників психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ. З цією метою наприкінці експерименту проводилося повторне тестування (прикінцеві результати дослідження) дітей 7-10 років усіх трьох груп і математична обробка одержаних результатів.

На четвертому етапі дослідження (2007-2011 рр.) проводилося порівняння результатів тестування на початку та наприкінці дослідження, тобто вихідних і прикінцевих результатів для визначення ступеня вирішення поставлених завдань, формулювання загальних висновків і

положень. На цьому ж етапі дослідження було і розроблено методичні рекомендації щодо реалізації методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор.

Важливою ланкою у корекційній роботі з глухими дітьми є діагностика, яка дозволяє виявити відхилення у психофізичному розвитку цих дітей і стає підставою для розробки експериментальних методик, які забезпечують своєчасну корекцію і розвиток певних процесів і функцій (Я. Крет [114], Т. Розанова [182, 183] та ін.).

Для психолого-педагогічної діагностики психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку та стану їх емоційного благополуччя на початку та наприкінці експерименту ми використали комплекс методів дослідження.

Аналіз і синтез науково-методичної літератури та досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційних закладів, як метод дослідження було застосовано з метою отримання відомостей про стан проблеми розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку в теорії і практиці корекційної роботи; вивчення особливостей психомоторики зазначеної категорії дітей, уточнення науково-термінологічного апарату дослідження; визначення науково-методичних підходів щодо розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років. Крім того, в процесі роботи над науковою та науково-методичною літературою в галузі корекційної педагогіки нами було висвітлено значення засобів фізичного виховання, зокрема рухливих ігор, в житті дітей з особливостями психофізичного розвитку; здійснено відбір доступних й інформативних тестів для дослідження показників розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку.

Визначення інтенсивності рухових дій глухих дітей молодшого шкільного віку під час гри, виявлення своєчасності їхнього виконання та характерних труднощів, що виникали в ході гри здійснювалося за допомогою педагогічного спостереження. Крім того, ми спостерігали за

поведінкою учнів та її зміною в залежності від ігрової ситуації та загального навантаження в процесі уроку фізичної культури.

Задля отримання об'єктивних результатів дослідження щодо поставлених завдань нами використовувався метод тестів. На початку й по завершенню педагогічного експерименту в учнів дослідницьких груп визначалися такі показники розвитку психомоторної функції: оцінка і регуляція просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, збереження рівноваги, координованість рухів, відчуття ритму, здібність до розслаблення м'язів, дрібна моторика, здібність до одночасного виконання рухів, балістична координація рухів. Також за допомогою тестування ми визначали стан емоційного благополуччя глухих дітей 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом.

Визначення показників розвитку психомоторної функції дітей молодшого шкільного віку проводилося в умовах навчання. Нами були обрані тести, які позитивно зарекомендували себе при масових обстеженнях.

Контроль здібності глухих дітей 7-10 років до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів відбувався за допомогою тестів: №1 човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі (Л. Сергієнко [194], М. Поляков [171]); №2 оцінка відчуття часу (Б. Сермеєв [196]); №3 на прицільність і №4 ловля м'яча за метричною шкалою М. Озерецького [154, 181].

Зміст тесту «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі» полягав у наступному: за командою «МАРШ!» учаснику тестування пропонувалося взяти один кубик і перенести його у третє коло з шості розмічених (діаметром 50 см, відстань між центрами кіл 3м). Потім учасник вертався за другим кубиком, який переносив у четверте коло, і т.д. Доторкнувшись кубиком шостого кола, учасник тестування виконував перестановку кубиків у зворотному напрямку. Фіксувався час з точністю до

0,1 с, з моменту подачі команди «МАРШ!» до торкання підлоги кубиком шостого кола.

Тест «Оцінка відчуття часу» передбачав виконання учасником тестування рухового завдання, запропонованого вчителем (біг на місці у середньому темпі, згинаючи коліна до прямого кута між стегном і гомілкою) протягом 5 с. Після цього учасник тестування повинен був відтворити тривалість часу бігу – 5 с. Учитель перевіряв правильність відтворення часу бігу за секундоміром. Потім учаснику пропонувалося зробити те ж саме протягом 10 с. Фіксувалося відхилення, визначене з точністю до 0,1 с, відтворення часового інтервалу. Значення зі знаком «плюс» означає перевищення часового інтервалу, зі знаком «мінус» – недосягнення заданого часу.

Тестування на прицільність відбувалося в залежності від віку учасника за такими тестами: 7-8 років (р.) – влучення м'ячем у ціль з відстані 2 м; 9-10 р. – влучення м'ячем у ціль з відстані 2,5 м. Тест вважався виконаним, якщо з 3-х кидків правою рукою хлопці 2 рази (дівчата з 4-х кидків – 2 рази) влучали у ціль, неважливо буде це край дошки або її центр; якщо з 3-х кидків лівою рукою хлопці попадали до цілі 1 раз (дівчата з 4-х кидків – 1 раз). Повний плюс ставився за виконання завдання для обох рук; якщо завдання було виконано для однієї руки, то ставилося $\frac{1}{2}$ бала.

Зміст тесту «ловля м'яча» варіювався в залежності від віку учасників тестування. Так діти 7 р. мали піймати лівою рукою м'яч, який кинули їм з відстані 1 м (після команди «готуйся», через 3 с друга команда «лови», після чого кидається м'яч). Досліджуваним не дозволялося простягати руки вперед (під час обох команд вони тримали руки вздовж корпусу). Діти 8 р. повинні були піймати правою рукою м'яч, який кинули з відстані 2 м, діти 9-10 р. – піймати лівою рукою м'яч, який кинули з відстані 2 м. Тест вважався зарахованим, якщо з 3-х спроб дві були позитивні.

Контроль здібності глухих учнів до орієнтування у просторі здійснювався за тестом №5 «Ходьба по прямій із закритими очима»

(Л. Сергієнко [194]), в якому учаснику тестування зав'язували темною пов'язкою очі і ставили обличчям у напрямку ходьби. Після торкання рукою вчителя до плеча глухої дитини (або команди «Можна», якщо тестування проходили діти зі збереженим слухом), учасник намагався йти якомога пряміше по 15-метровій дистанції. В кінці його зупиняли й, проектуючи центр маси тіла, ставили крейдою на підлозі відмітку. Відмічалось відхилення праворуч або ліворуч, виміряне з точністю до 1 см від точки (проекції центру маси тіла на підлозі) до прямої.

Контроль стійкості рівноваги (статичної і динамічної) відбувався за допомогою контрольних вправ статичного та динамічного характеру. Статична рівновага (тест №6) оцінювалася за метричною шкалою М. Озерецького [154, 181]. Зміст тесту варіювався в залежності від віку учасників. Так дітям 7 р. було запропоновано стояння з розплющеними очима на носках із зігнутим тулубом протягом 10 с (досліджуваний ставав на носки та згинав, закинувши руки за спину, тулуб під прямим кутом, підгинати ноги в колінах не дозволялося); у 8 р. діти мали утримувати протягом 10 с положення сидячи навпочіпки, руки в сторони (досліджуваний сідає навпочіпки, носки розгорнуті на довжину стопи, п'ятки зімкнуті, руки в сторони), за командою досліджуваний заплющував очі та зберігав таку позицію протягом 10 с; у 9 р. учасникам пропонувалося стояння із заплющеними очима протягом 10 с на правій нозі (ліва нога повинна була зігнута в коліні під прямим кутом, руки вздовж тулуба), після 30 с перерви ця ж вправа виконувалася для другої ноги; у 10 р діти мали утримувати рівновагу стоячи протягом 15 с на пальцях ніг із заплющеними очима. Тест вважався невиконаним, якщо досліджуваний падав, сідав, торкався руками підлоги, сходив з місця або міняв вихідне положення. Балансування за мінус не зараховувалося, але відмічалось у протоколі.

Динамічна рівновага оцінювалася за допомогою тесту №7 «Виконання поворотів на гімнастичній лаві» (В. Лях [132]), в якому учаснику тестування пропонувалося стоячи на вузькій поверхні

перевернутої гімнастичної лави за 20 с виконати якомога більше поворотів праворуч або ліворуч, не втрачаючи рівноваги. Фіксувалося кількість виконаних поворотів за 20 с з точністю до півоберту.

Контроль координованості рухів глухих школярів молодших класів визначався із застосуванням тестів №8 «Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)» (J. Pavlic [256]) та №9 «Тести-вправи для визначення рухової пам'яті» (Л. Сергієнко [194]).

При проведенні тесту «Переступання гімнастичної палиці» учасник тестування тримав гімнастичну палицю обома руками, хват кистями на ширині плечей. Із цього вихідного положення виконувався нахил тулуба вперед так, щоб гімнастична палиця опинялася на рівні колін і на 20 см попереду. За командою «МАРШ!» включався секундомір, а учасник виконував 4 цикли руху ніг: а) переступання палиці правою ногою вперед; б) лівою ногою вперед; в) правою ногою назад; г) лівою ногою назад. Ці 4 цикли мали повторюватися п'ять разів підряд. Визначалася швидкість виконання переступання гімнастичної палиці 5 разів підряд у секундах.

При проведенні тестування рухової пам'яті використовувалися такі тести-вправи: вправа 1 – має циклічний характер з перехресною координацією, виконується зі зміною площини (Вихідне положення (В.п.) – основна стійка, праву руку в бік, ліву – вниз: 1 – праву руку вниз, ліву руку – вперед; 2 – праву руку вперед, ліву руку – вниз; 3 – праву руку вниз, ліву руку – в бік; 4 – в.п.), ця вправа використовувалася на початку дослідження; вправа 2 – виконується зі зміною площини, її ми використовували наприкінці експерименту (В.п. – основна стійка, праву руку в бік, ліву – вниз: 1 – праву руку вгору, ліву руку – в бік; 2 – праву руку вперед, ліву руку – вгору; 3 – праву руку вниз, ліву руку – вперед; 4 – в.п.). Ці вправи запропоновано, тому що координаційні сполучення у них незвичайні для побутової діяльності, а отже фактор рухового досвіду є відсутнім у дітей різного віку однаковою мірою. Це дало змогу розраховувати на отримання

більш «чистих» показників рухової пам'яті. Результат визначався кількістю спроб, витрачених на вивчення вправи.

Контроль відчуття ритму здійснювався за тестом №10 «Ритмічна координація за метричною шкалою М. Озерецького» [154, 181]. Для цього дітям були запропоновані такі завдання: у 7 р. – сидячи, протягом 15 с, відбивати поперемінно у зручному темпі по одному такту правою та лівою ногами одночасно з цим вказівним пальцем горизонтально витягнутої правої руки в напрямку годинникової стрілки описувати у повітрі кола; у 8 р. – сидячи, протягом 20 с, відбивати поперемінно у зручному темпі по одному такту правою та лівою ногами одночасно з тактом, який відбивається правою ногою, вистукувати по столу вказівним пальцем правої руки; у 9-10 р. – сидячи за столом, протягом 20 с, відбивати поперемінно у зручному темпі по одному такту правою та лівою ногами, одночасно з цим під час удару правою ногою, вистукувати по столу вказівними пальцями обох рук. Тест вважається невиконаним, якщо досліджуваний збився з такту або виконав дії в іншій послідовності.

Тестування здібності глухих дітей молодшого шкільного віку до розслаблення м'язів відбувався з використанням спеціальних контрольних вправ – тест №11 (Л. Сергієнко [194]), а також за допомогою тесту №12 «Дослідження мимічних рухів та м'язового чуття за метричною шкалою М. Озерецького» [154, 181].

Тести-вправи, які визначали здібність до розслаблення м'язів були такі: вправа 1. В.п. – стійка ноги нарізно, руки розслаблені, не змінюючи положення ніг, повороти тулуба праворуч-ліворуч (при доброму розслабленні м'язів руки пасивно слідують за плечима, трохи відстаючи спочатку від них і обганяючи плечі в кінці повороту); вправа 2. В.п. – основна стійка (о.с.), нахил вперед, руки підняті назад-угору, за командою вчителя учасник тестування повинен «кинути» руки, повністю розслабляючи («виключивши») усі м'язи (оцінювали маятникоподібні гойдання рук до повної зупинки – при доброму розслабленні

маятникоподібні гойдання рук перетворюються на колові обертання); вправа 3. В.п. – о.с., руки угору, за командою вчителя досліджуваний опускає руки вертикально вниз (при доброму розслабленні руки внизу по інерції роблять ще декілька повздовжніх гойдальних рухів); вправа 4. В.п. – учасник тестування приймає положення боком біля гімнастичної стінки, тримаючись рукою за поперечину на висоті плечей, другу руку відводить у бік та виконує розслаблені хрестоподібні махи правою, а потім лівою ногою з великою амплітудою. (при доброму розслабленні м'язів під час маху назад нога згинається у колінному суглобі так, що п'ята майже торкається сідниці). Вправи 1 і 2 використовували на початку дослідження (вихідні результати), вправи 3 і 4 – наприкінці педагогічного експерименту (кінцеві результати).

Дослідження мимічних рухів та м'язового чуття проводилося за допомогою таких завдань: у 7 р. діти мали зморщити чоло, тест вважався виконаним, якщо під час зморщування чола не було скорочення інших лицьових м'язів; у 8 р. дітям пропонувалося підняти брови і не робити при цьому зайвих рухів (закидати голову, підіймати крила носа, відкривати рота та ін.); у 9-10 р. діти мали заплющити праве око, після 10 с перерви заплющити ліве око (необхідно було заплющити тільки одне око та не допомагати собі рукою).

Розвиток дрібної моторики глухих учнів початкової ланки навчання визначався за тестом №13 «Спритність та координованість мікрорухів руки та пальців за метричною шкалою М. Озерецького» [154, 181], який передбачав такі завдання: у 7 р. дітям пропонувалося проходження лабіринтів правою та лівою рукою за певний час (необхідно було провести безперервну лінію, поки не вийдуть з лабіринту); у 8 р. – почергове торкання кінчиком великого пальця до кінчиків інших пальців тієї ж руки, починаючи з мізинця (учасник тестування мав якнайшвидше торкнутись по черзі кінцем великого пальця 5,4,3,2 пальців тієї ж руки, потім виконати торкання у зворотному порядку: 2,3,4,5, завдання виконувалися почергово

правою та лівою рукою); у 9 р. – гортання книжки за 15 с (досліджуваному пропонувалося якомога швидше перегорнути по одній сторінці); у 10 р. – розкладання 40 сірників на 4 купки (купки повинні були розташовуватися по кутах квадрата, сторона квадрата 15 см) за певний час, беручи однією рукою по одному сірнику, після 30 с перерви учаснику тестування пропонували теж саме виконати лівою рукою. Тест оцінюється плюсом, якщо завдання було виконано для обох рук; при виконанні завдання для однієї руки ставляться $\frac{1}{2}$ бали та у протоколі вказувалося для якої руки виконано завдання.

Виявлення здібності глухих школярів до одночасності виконання рухів здійснювалося за допомогою тесту №14 «Стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук»(М. Озерецький [154, 181]), в якому дітям 7-8 р. пропонувалося виконати стрибки на правій нозі з одночасним обертання лівою рукою у плечовому суглобі протягом 5 с, після 2-хвилинної перерви виконується теж саме іншою рукою і ногою (стрибки виконуються на місці); діти 9-10 р. виконували стрибки на місці протягом 5 с на одній нозі з одночасним обертанням обох рук у плечових суглобах, після 2-хвилинної перерви стрибки виконувалися на іншій нозі. Тест вважався виконаним, якщо досліджуваний жодного разу не торкнувся підлоги підігнутою ногою. Повний плюс ставився за виконання завдання для обох ніг; якщо завдання було виконано для однієї ноги, то ставилося $\frac{1}{2}$ бала, в протоколі робилася позначка для якої ноги.

Комплексний контроль розвитку швидкісно-силових параметрів рухів, точності та амплітуди проводився із застосуванням уніфікованого тесту для оцінки балістичної координації рухів – тест №15 (Л. Сергієнко [194]). Для виконання цього тесту спочатку необхідно було розмітити майданчик за такими параметрами: центральний квадрат (вихідний для виконання рухів) 40 × 40 см; осьові вектори для виконання і заміру: для стрибка з місця уперед (С1) – до 3 м, для виконання стрибка спиною уперед (С2) – до 2,5 м, для векторів стрибків праворуч (С3) і ліворуч (С4) – до

2,5 м. Потім учаснику тестування пропонувалося виконати динамічно пов'язані стрибки з урахуванням часу і просторової точності у такий послідовності: а) з центру – стрибок у довжину з місця з наступним швидким поверненням на вихідну позицію; б) з центру – стрибок у довжину спиною вперед з наступним поверненням на вихідну позицію; в) з центру – стрибок боком праворуч з наступним поверненням на вихідну позицію; г) з центру – стрибок боком ліворуч з наступним поверненням у вихідну позицію. Фіксувався час виконання вправи (с) і дальність усіх чотирьох стрибків (м) і розраховувався інтегральний показник координації (ІПК), що визначається часткою від ділення суми «настрибованого» метражу (м) на витрачений час (с):

$$\text{ІПК}=(C_1+C_2+C_3+C_4)/t,$$

де С1, С2, С3, С4 – результати відповідного стрибка (м), t – час, витрачений на виконання всього завдання (с).

Діагностика загального психоемоційного стану здійснювалася на підставі використання анкетування з метою виявлення основних факторів, які впливають на стан емоційної сфери глухих дітей, котрі навчаються у спеціальних закладах. Було проведено анкетування класних керівників глухих школярів за «Листом для опитування» (Н. Артюхіна, А. Щетиніна [240]) – тест №16. Вищевказане тестування дозволило нам визначити, благополучна або неблагополучна глуха дитина в емоційному плані (додаток А).

Педагогічний експеримент проводився відповідно до загально усталених норм та діалектичного методу пізнання.

Педагогічний експеримент був основним методом, організованим з метою підтвердження ефективності впливу методів (ігрового, змагального, частково-регламентованої вправи) і спеціально розроблених рухливих ігор

та естафет на розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку.

У дослідженні приймали участь глухі діти 7-10 років і їхні однолітки зі збереженим слухом. Суть педагогічного експерименту полягала у впровадженні в процес фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку зі стійкими порушеннями слуху авторських рухливих ігор та естафет, розробка яких базувалась на аналізі науково-методичної літератури, опитуванні фахівців, які працюють з відповідним контингентом і на результатах констатувального етапу педагогічного експерименту.

У ході експерименту визначались показники психомоторної функції, стан емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку, а також їх зміни під впливом впровадження експериментальної методики та запропонованих нами методів і засобів розвитку.

Кількісний аналіз педагогічних явищ, взаємозв'язків та об'єктивних закономірностей здійснювався за допомогою методів математичної статистики із застосуванням сучасних інформаційних технологій. При цьому визначалися: середня арифметична величина, стандартне відхилення, похибка середньої арифметичної величини.

Перевірка гіпотези про те, що дані контрольних і експериментальних груп глухих дітей статистично не відрізняються один від одного по варіативності результатів, а також різниця дисперсій контрольних груп школярів зі збереженою слуховою функцією і їхніх глухих однолітків експериментальних груп статистично значима, здійснювалася за допомогою F-критерію Фішера на рівні значимості 0,05, який застосовується для перевірки теоретичного припущення про те, що ми досліджуємо дві незалежні вибірки одержані з генеральних сукупностей, які мають рівні дисперсії (В. Іванов [158]).

Для статистичної перевірки гіпотез про достовірність відмінностей середніх значень на констатувальному етапі експерименту був використаний t-критерій Стьюдента для незв'язаних вибірок (В. Іванов

[158], А. Бююль, П. Цефель [30]). Ефективність запропонованої програми та достовірність змін у процесі формувального етапу педагогічного експерименту визначалася за t-критерієм Стьюдента для зв'язаних і незв'язаних вибірок. При перевірці достовірності за основу був взятий 5 %-ий рівень значущості.

При математичній обробці результатів дослідження нами було використано пакет прикладної комп'ютерної програми «Excel».

2.2 Аналіз результатів дослідження розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку

Управління власними рухами та тілом залежить від розвитку психомоторної сфери дитини. Якщо зрозуміти як виконуються рухи глухими дітьми різного віку, процес їх розвитку або регресії з віком, то можна робити висновки про стан психомоторики даної категорії дітей та про ефективність тих засобів, які застосовуються з метою фізичного виховання у спеціальній школі. Запорукою успіху розвитку психомоторної функції є необхідність чіткого встановлення її недоліків для конкретної типологічної групи дітей та здійснення порівняльного аналізу з групою дітей зі збереженою слуховою функцією.

Результати тестування одержані на констатувальному етапі педагогічного експерименту дозволили більш детально проаналізувати вікові та статеві особливості розвитку показників психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку та виявити розбіжності у показниках дітей загальноосвітньої та спеціальних шкіл.

Здібність до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів – важлива складова психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку. Спроможність до регуляції різноманітних параметрів рухів зумовлена точністю рухових відчуттів і сприйнятів, які часто доповнюються слуховими й зоровими. Рівень розвитку здібності до

регуляції часовими, просторовими й силовими параметрами рухів обумовлюється значною кількістю різноманітних факторів: здатністю до сприйняття й аналізу рухів; наявністю образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин у складній їхній взаємодії; розумінням дитиною поставленого перед нею рухового завдання; здатністю до формування плану й конкретного способу рішення відповідного рухового завдання.

Не менш важливим є оперативний контроль параметрів рухів, які виконуються, і обробка його результатів. У цьому механізмі особливу роль грає точність аферентних імпульсів, що надходять від рецепторів м'язів, сухожиль, зв'язок, суглобних хрящів, а також від зорового, слухового й вестибулярного аналізаторів, і ефективність оцінювання цих імпульсів центральною нервовою системою (ЦНС), точність і раціональність еферентних імпульсів, які забезпечують якість виконуваних рухів (Т. Круцевич [209]).

До найважливіших факторів, що спричиняють, рівень прояву даної психомоторної здібності, належить й моторна пам'ять, тобто – це якість ЦНС запам'ятовувати рухи та при необхідності відтворювати їх (Н. Бернштейн [15-18]). Саме наявність ефективних заготівель моторної пам'яті обумовлює швидкі й ефективні рухові дії в ситуаціях, коли ЦНС не встигає обробити інформацію, що надходить від рецепторів.

Важливим фактором, що зумовлює рівень прояву психомоторних здібностей, є ефективна внутрі- і міжм'язова координація, тобто здатність швидко активізувати необхідну кількість рухових одиниць, забезпечувати оптимальну взаємодію м'язів-синергістів і м'язів-антагоністів, швидкий і ефективний їх перехід від напруги до розслаблення. Здібність до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів активно зростає від 6-7 до 10-12 років (В. Фарфель [218, 219]). При цьому істотних розходжень між можливостями осіб жіночої й чоловічої статі не спостерігається. У підлітковому віці ці можливості істотно погіршуються як

у дівчаток так і в хлопчиків. Обумовлено це зміною важелів застосування сил внаслідок активного росту трубчастих кісток у довжину. Після закінчення пубертатного періоду здатність до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів знову зростає до 17-18 років, а надалі стабілізується.

Хлопчики

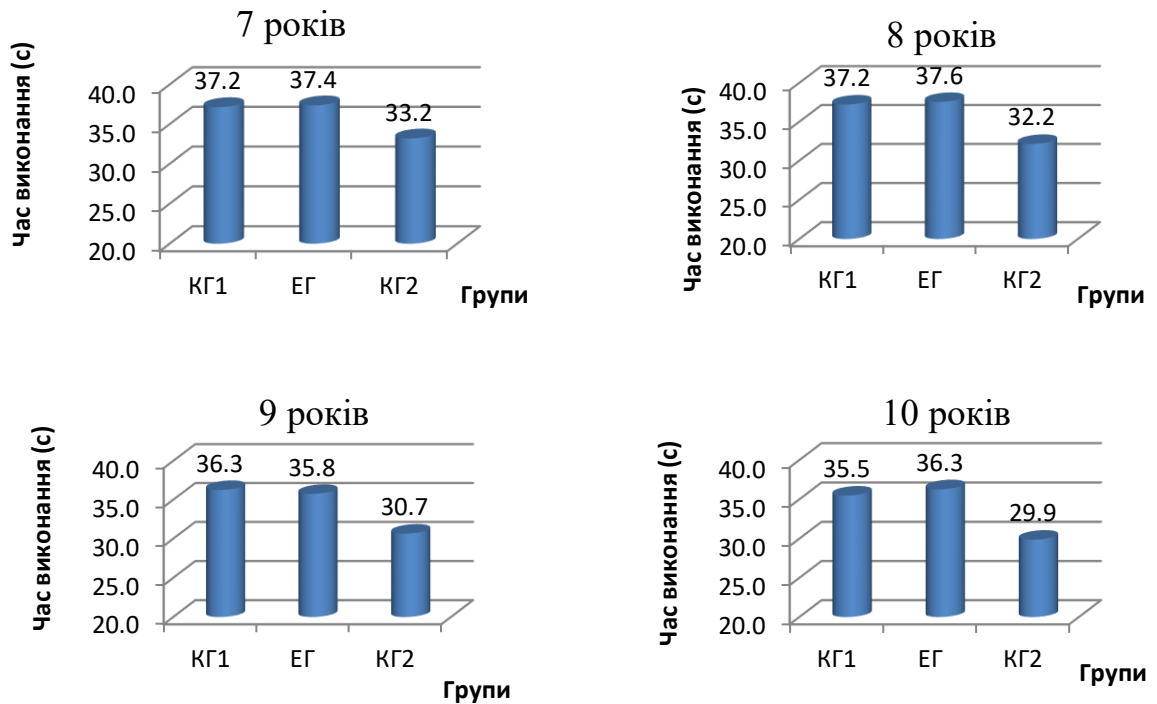


Рис. 2.1 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі»

Наковці вказують на суттєве зниження рівня розвитку вищевказаної здібності у дітей зі стійкими порушеннями слухової функції порівняно з їх однолітками зі збереженим слухом (Е. Абілова [1], Н. Лещій [126], О. Форостян [223] та ін.).

У нашому дослідженні порівняння результатів човникового біга з перенесенням кубиків по спіралі КГ1 й ЕГ глухих дітей на початковому етапі дослідження вказує на відсутність істотних розбіжностей між цими

групами ($P>0,05$). Наявні розбіжності несуттєві і складають від 0,1% до 2,22% (рис. 2.1 і рис. 2.2). Разом з тим, між групами дітей з порушеннями слуху і збереженим слухом відзначається суттєва різниця у результатах ($P<0,05$).

Дівчатка

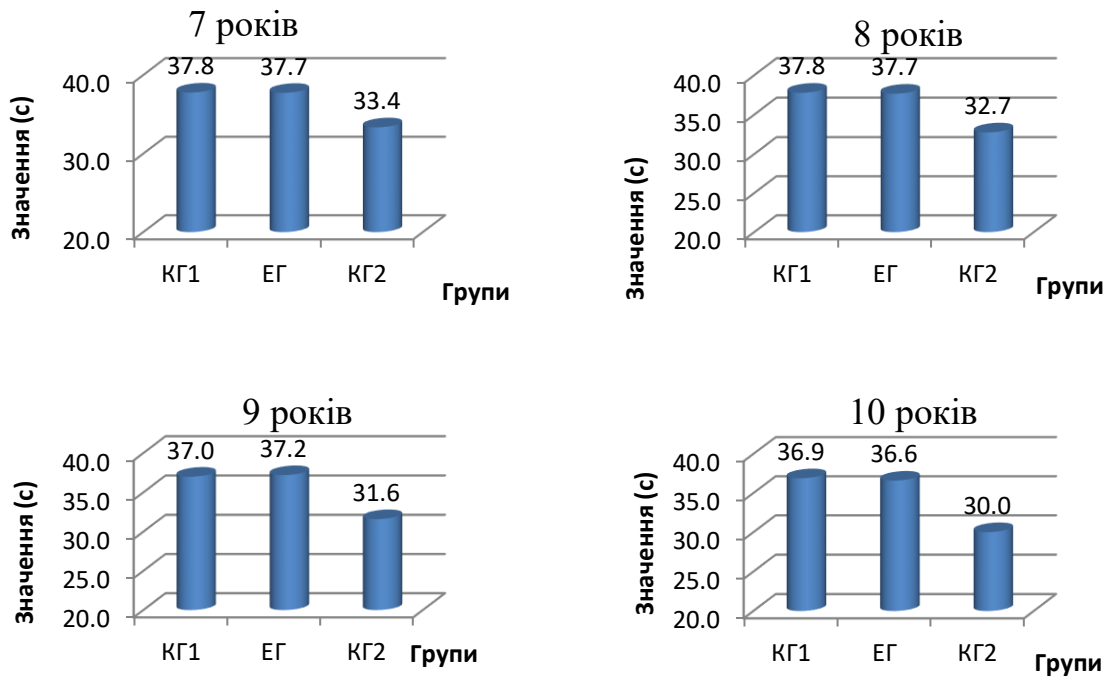


Рис. 2.2 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі»

Глухі діти відстають від своїх однолітків зі збереженим слухом на значиму величину. Відсоток відставання складає від 11,15% до 17,99%. При цьому не спостерігається істотної різниці між результатами глухих дівчаток та хлопчиків ЕГ ($P>0,05$). Як у хлопців, так і у дівчаток результати човникового бігу покращуються поступово, але час подолання дистанції у хлопців з 7 до 10 років покращується на 6,7%, а у дівчаток того ж віку лише на 2,7%. Виконання цього тесту викликало у глухих дітей наступні

труднощі: 1) не виконання вчасно стартової команди «МАРШ!»; 2) повільне пересування по дистанції; 3) дезорієнтованість у напрямках бігу; 4) виконання завдання с помилками (пропускання кіл).

Сприйняття часу, подібно сприйняттю простору, розглядається як система перцептивних дій, спрямованих на побудову часового образу рухової діяльності людини. Експериментальні дані вітчизняних вчених свідчать про те, що включення в процес сприйняття часу кінестетичного аналізатора збільшує точність процесу. За допомогою рухового аналізатора полегшується аналіз тривалості сприйманого явища або рухової дії. Під час фізичної активності сприйняття часу пов'язано зі швидкістю рухових реакцій і окремих рухів, з підтримкою певного темпу у вправах циклічного характеру і його довільним регулюванням, з освоєнням ритмічних характеристик рухових дій.

Часові уявлення глухих дітей відрізняються від уявлень про час дітей зі збереженим слухом, тому що у сприйнятті часу особлива роль належить м'язовим і слуховим відчуттям (І. Сеченов [198]). Дослідниками в області спеціальної психології і педагогіки встановлено, що виконання глухими різних дій характеризується деякою сповільненістю. На порушення часових параметрів рухів у глухих дітей вказувалося в роботах М. Бессарабова [12, 20], О. Гозової [45, 46], Ю. Комарова [105, 106], Б. Орлова [156, 157], О. Форостян [223] та ін.

М. Бессарабов [20] у своєму експериментальному дослідженні вказував на те, що сприйняття часу у глухих дітей на 50% нижче ніж у їх однолітків зі збереженою слуховою функцією. У науковому дослідженні О. Форостян [223] доведено, що помилки при оцінці часових інтервалів досягають у глухих дітей молодшого шкільного віку 70% від заданих величин. У роботі Ю. Комарова [106] також вказується на те, що відсутність слуху суттєво позначається на функції сприйняття часу.

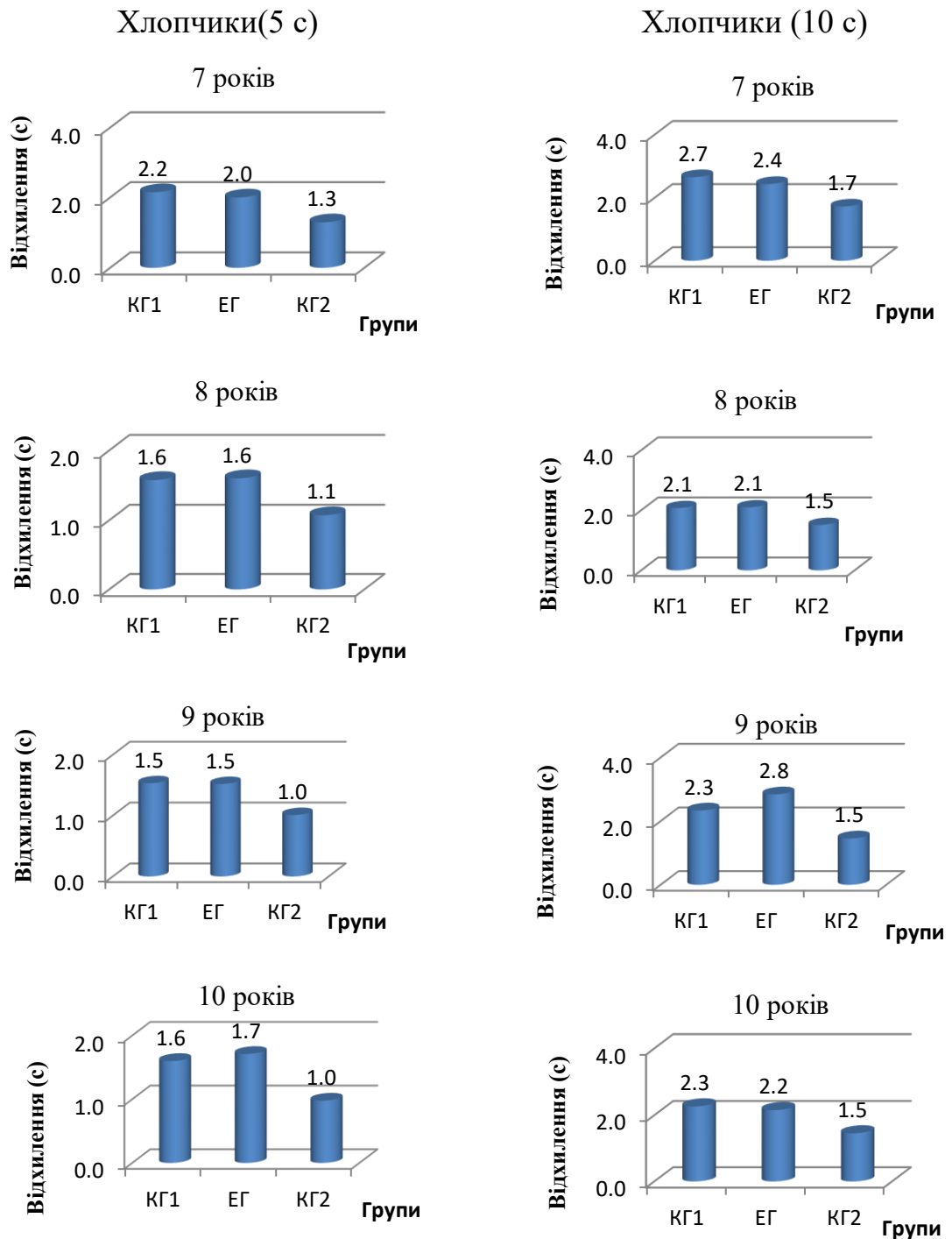


Рис. 2.3 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Оцінка відчуття часу»(5 с, 10 с)

Середня величина помилки при оцінюванні часових проміжків глухими у його дослідженні склала 60% та збільшувалась з підвищенням заданого часового інтервалу.

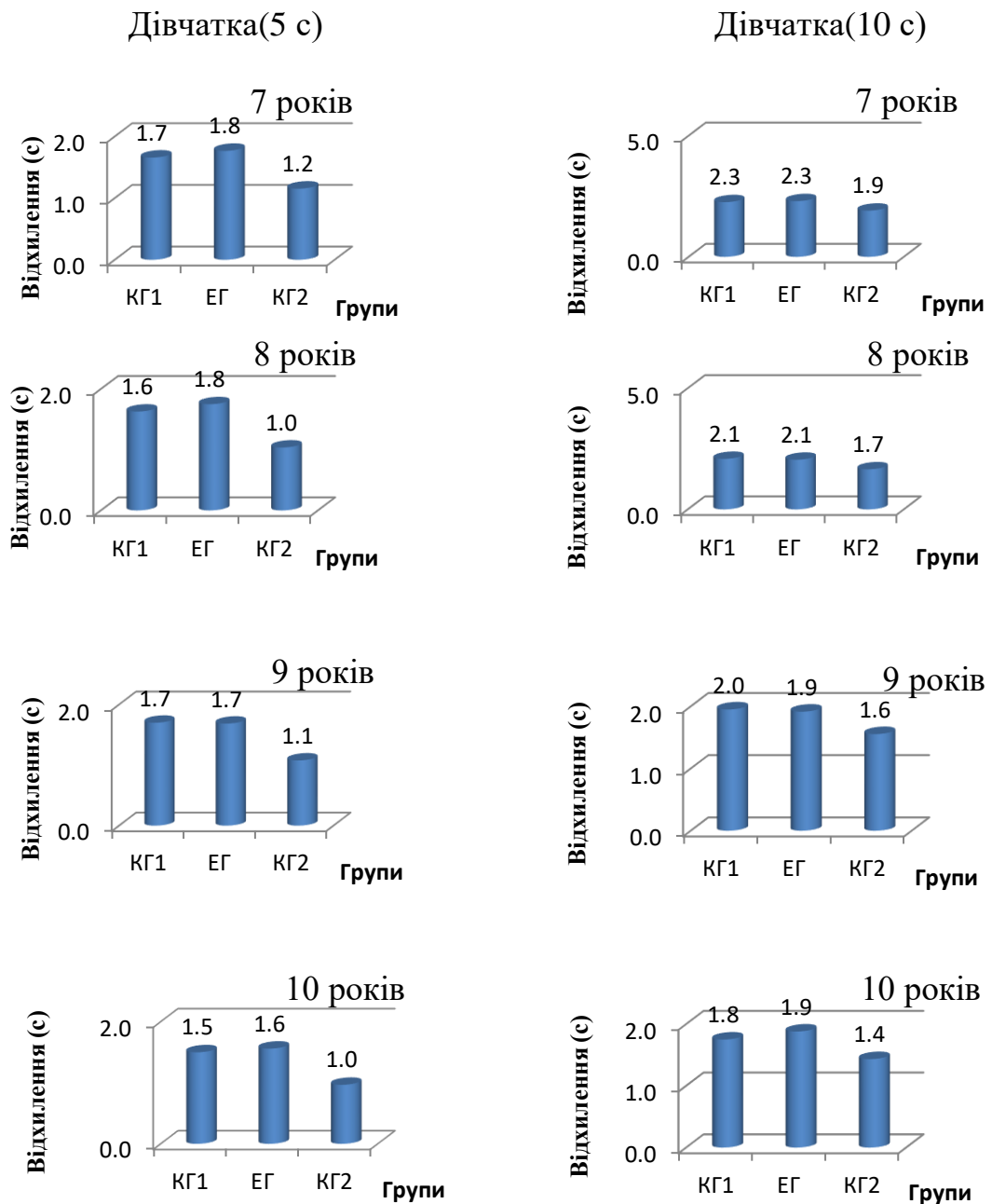


Рис. 2.4 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Оцінка відчуття часу»(5 с, 10 с)

Порівняння результатів тестування (рис. 2.3 і рис. 2.4) цієї здібності КГ1 і ЕГ глухих дітей 7-10 років у нашому дослідженні свідчить про відсутність суттєвих розбіжностей ($t < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$).

Різниця у результатах даних груп складає від 0,85% до 8,90%. Проте, між середніми результатами, показаними глухими хлопчиками молодшого шкільного віку і їхніми однолітками із збереженим слухом, відзначаються значні розбіжності ($P < 0,05$), які складають від 27,89% до 48,75%.

Глухі дівчатка ЕГ також суттєво відстають від дівчаток із збереженим слухом КГ2 у оцінюванні часових інтервалів ($P < 0,05$). Різниця результатів між цими групами склала від 17,06% до 40,78%.

Співставлення результатів тестового випробування – «оцінка відчуття часу» показує вагому перевагу глухих дівчаток над глухими хлопчиками у 7 років – на 14,8%, у 9 років – на 26,2% і у 10 років – на 13,8%. Лише у 8 років результати хлопчиків випереджають результати дівчаток на 5%.

Як у хлопців, так і у дівчат результати оцінки відчуття часу покращуються поступово. У хлопчиків зменшення відхилення при відтворенні часового інтервалу відбувається з 7 до 10 років на 17,35%, у дівчаток результати покращуються на 15,8%.

Не можна не відзначити особливість оцінки заданих часових інтервалів дітей молодшого шкільного віку всіх трьох груп – збільшення помилок зі збільшенням заданого часового інтервалу. Так, у досліджуваних ЕГ величина помилок відповідно до заданих часових інтервалів була: 1,7 с; 2,2 с; у досліджуваних КГ1 відповідно – 1,6 с; 2,2 с; у досліджуваних КГ2 – 1,1 с; 1,5 с. Ці показники свідчать про те, що менш точно діти оцінюють більший інтервал (10 с) і більш точно – маленькій (5 с).

Варто зазначити, що в процесі виконання тесту у глухих дітей виникали певні труднощі, а саме під час виконання бігу на місці дітям було складно підтримувати однаковий (середній) темп рухів. Спостерігалось або прискорення темпу бігу, або його уповільнення.

Слід також вказати, що глухі діти відхилялися від необхідного ритму рухів, незважаючи на те, що запропоновані у тесті рухові дії достатньо прості для виконання. Крім того, наші педагогічні спостереження свідчать про те, що глухі діти молодшого шкільного віку погано представляють

відносини між часовими одиницями вимірів (секунда, хвилина, година), часову послідовність, «наповнюваність» відрізків часу. Практичне використання понять про час у них досить обмежене внаслідок відсутності слуху й недостатнього розвитку мови.

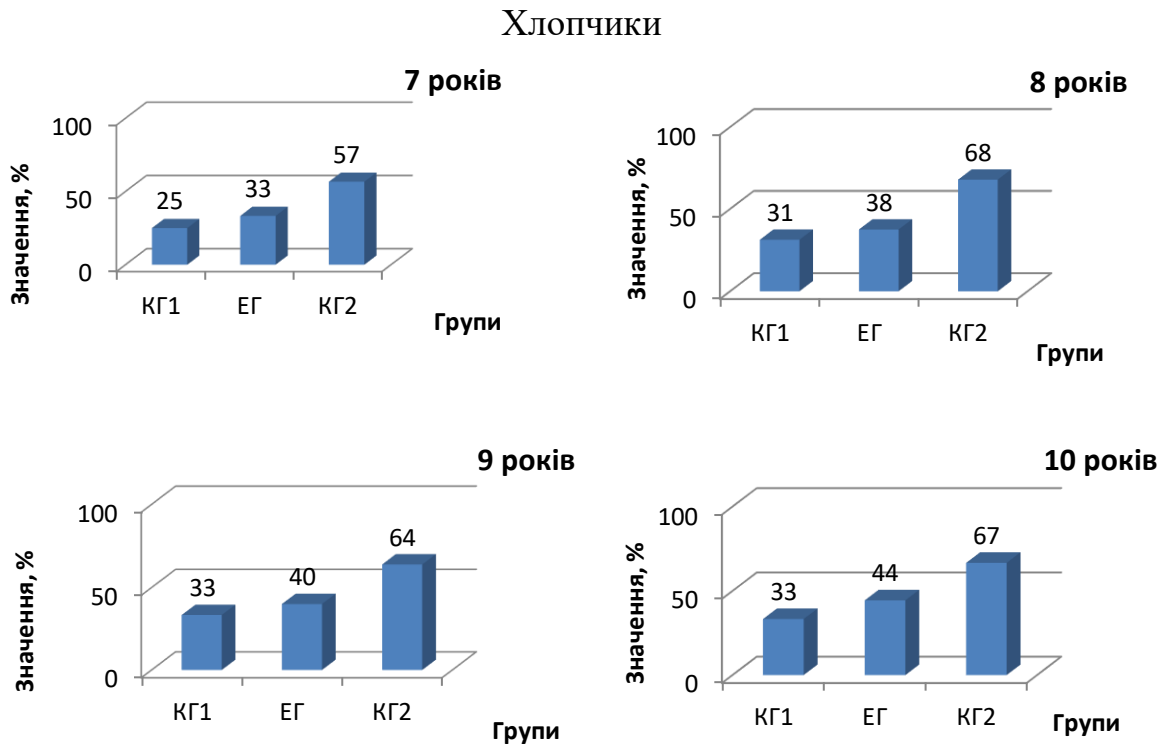


Рис. 2.5 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Кидки м'яча на прицільність»

Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, одержуваної глухими дітьми внаслідок поразки слуху, позначаються на правильності сприйнятті проміжків часу під час виконання рухових дій і як наслідок уповільнюється їхня часова структура. Але, здібність до диференціювання часу тренується. Забезпечити усвідомлення відрізків часу, а також орієнтуватися в часі при виконанні різних рухових

дій циклічного й ациклічного характеру можливо лише при регулярній терміновій інформації глухих учнів про часові параметри.

При виконанні тестового випробування «Кидки м'яча на прицільність»(рис. 2.5 і рис. 2.6) зафіксовано несуттєві розбіжності між показниками КГ1 та ЕГ глухих дітей ($P>0,05$). Різниця результатів між цими групами, виражена у відсотках, склала від 3,6% до 11,1%.

Дівчатка

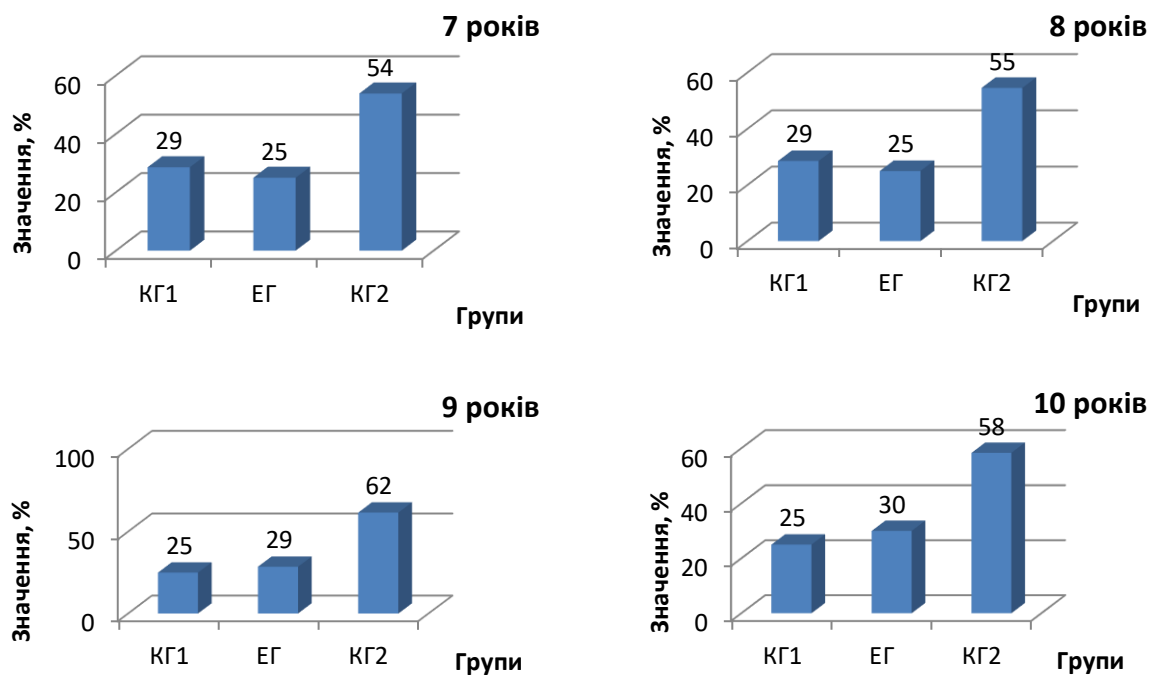


Рис. 2.6 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Кидки м'яча на прицільність»

Однак, слід зазначити, що між ЕГ глухих дітей 7-10 років та їх однолітками зі збереженою слуховою функцією КГ2 спостерігається значна різниця у результатах ($P<0,05$). Так, відставання глухих хлопчиків від чуючих однолітків складає 29,3%, у дівчаток – 30%. Приріст результатів у

метальних рухових діях у глухих хлопчиків відбувався поступово з 7 до 10 років (на 9,7%). У дівчаток 7 до 9 років ці показники не покращуються і тільки з 9 до 10 років підвищуються на 0,7%. Що стосується статевих розбіжностей у результатах, то хлопчики випереджують дівчат в середньому на 7,7%.

Аналіз отриманих результатів тесту «Ловля м'яча» дозволив відзначити незначні відмінності між ЕГ і КГ глухих дітей (рис. 2.7 і рис. 2.8). Обраховані значення t-критерію, як у хлопчиків так і у дівчаток не перевищили критичного значення при $\alpha=0,05$. Різниця результатів між вказаними групами склала від 0% до 10,7%. Між тим, спостерігається значна різниця результатів цього тесту між ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку та учнів загальноосвітньої школи КГ2 ($P<0,05$).

Хлопчики

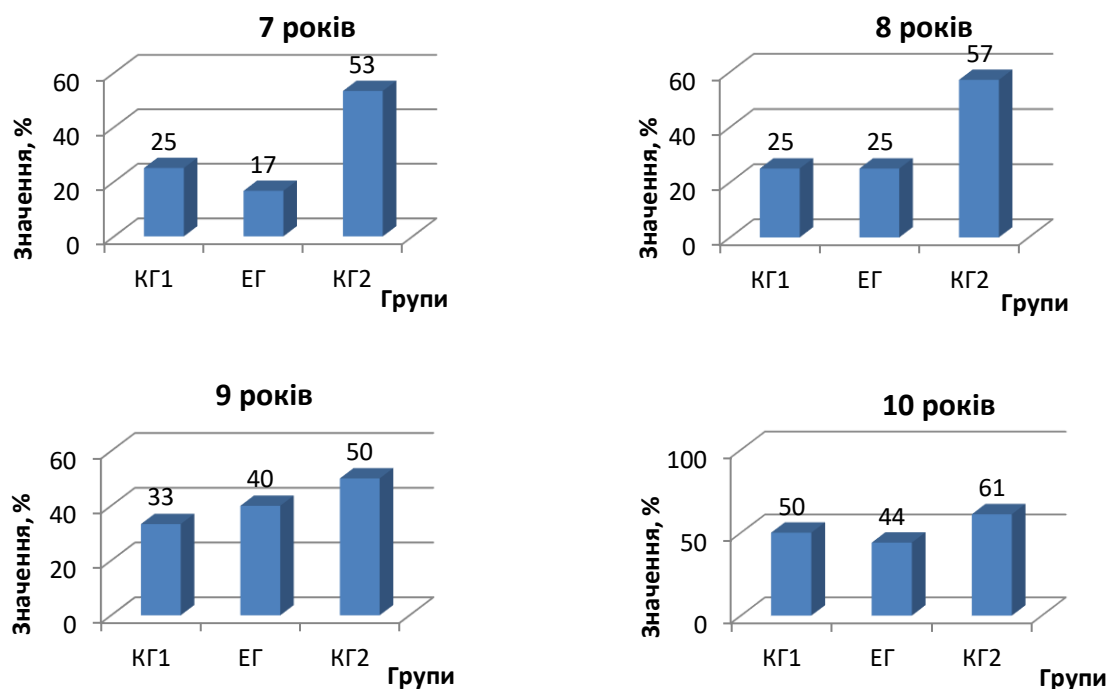


Рис. 2.7 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Ловля м'яча»

Дівчатка

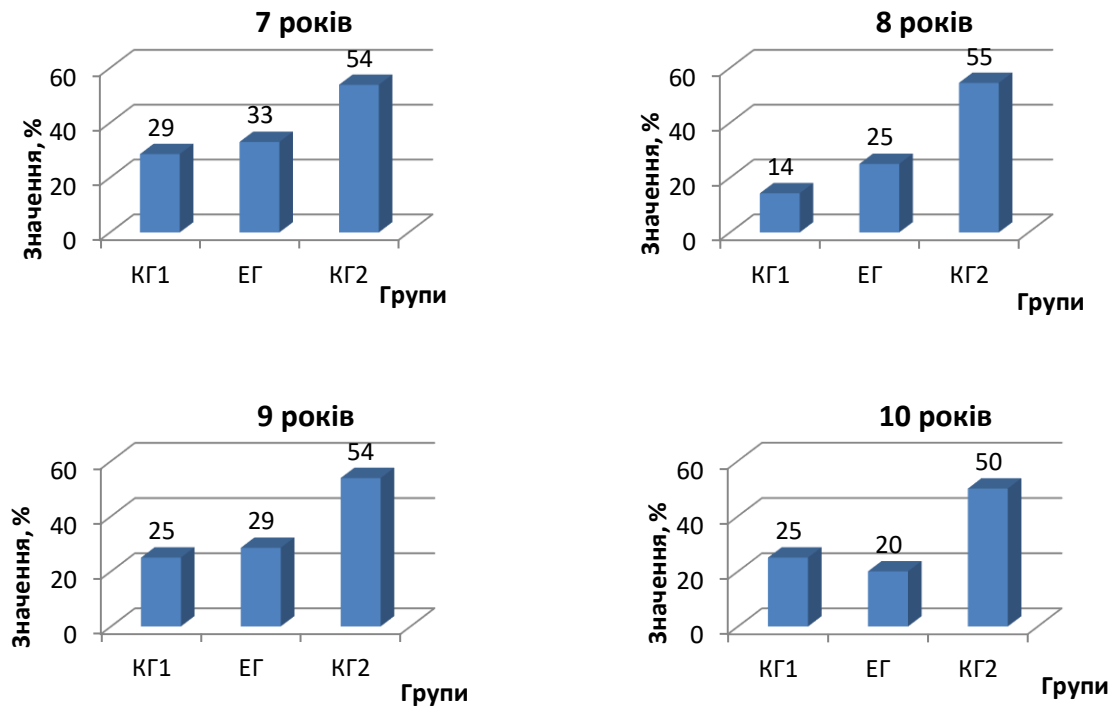


Рис. 2.8 Вихідні показники розвитку здібності до керування часовими, просторовими й динамічними параметрами рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Ловля м'яча»

У глухих дівчаток 7-10 років зафіксовано зниження результатів на 30,5% відносно чуучих однолітків, у глухих хлопців – на 26,7%. Порівняння показників цих психомоторних здібностей глухих хлопчиків і дівчаток ЕГ і КГ1 показало, що хлопці перевищують дівчаток: у 8 років – на 5,4%, у 9 років – на 9,9%, у 10 років – на 19,2%. В 7 річному віці дівчатка випереджують хлопців цього ж віку на 1,8%.

Таким чином, узагальнюючи вищевказаний матеріал, можна зробити висновок про те, що глухі діти 7-10 років зазнають труднощів під час контролю за просторово-часовими та динамічними параметрами рухів під час спортивної діяльності. Але, ці здібності універсально представлені

також у трудовій та побутовій діяльності (В. Лях [130]), що вказує на необхідність своєчасного корекційно-розвивального впливу на даний компонент психомоторики за для найбільш повної адаптації й інтеграції глухих дітей у соціум.

Здібність дитини до орієнтування у просторі визначається її вмінням оперативно оцінити сформовану ситуацію щодо просторових умов і відреагувати на неї раціональними діями, що забезпечують ефективне виконання рухового завдання (Т. Круцевич [209]). Глухота негативно впливає на розвиток цієї здібності, це доведено дослідженнями Е. Абілової [1], Н. Лещій [126], І. Ляхової [134], О. Романенко [184] та ін.

Співставлення абсолютних показників здібності до орієнтування у просторі (рис. 2.9 і рис. 2.10) глухих дітей КГ1 і ЕГ у нашому дослідженні не виявило між ними істотних розбіжностей ($t_p < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$). Різниця результатів між цими групами склала від 0,54% до 5,47%.

Однак слід зазначити, що глухі діти віком 7-10 років суттєво відстають від своїх перевесників зі збереженим слухом за даними показниками ($P < 0,05$). Так, у глухих хлопчиків молодшого шкільного віку спостерігається відставання у показниках в середньому на 58,75% та у дівчаток – в середньому на 57,37%.

Аналіз динаміки розвитку здібності до орієнтування у просторі з віком вказує на поступовий приріст даних показників з 7 до 10 років як у глухих дітей, так і у тих, які мають збережений слух.

Що стосується статевих особливостей у розвитку вищевказаної здібності глухих дітей молодшого шкільного віку, то розбіжності між результатами тестування хлопчиків і дівчаток не суттєві та складають від 0,2% до 2,67%.

Хлопчики

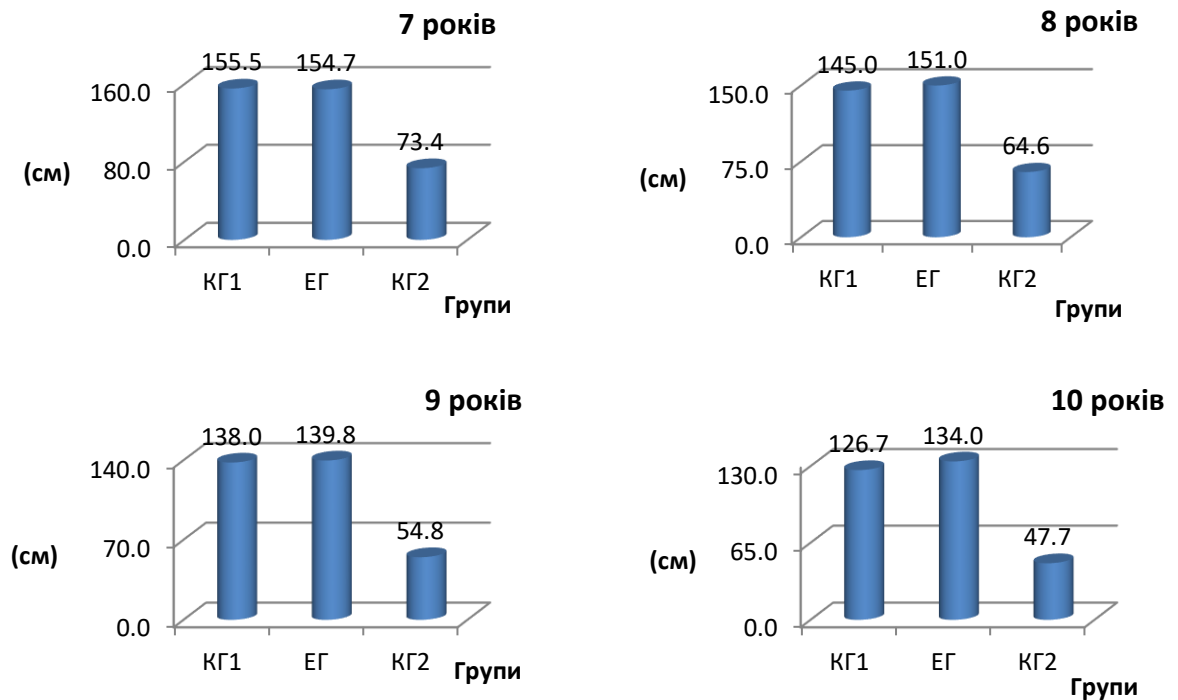


Рис. 2.9 Вихідні показники розвитку здібності до орієнтування у просторі глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Ходьба по прямій із закритими очима»

Вчені вказують на те, що низький рівень розвитку здібності до орієнтування у просторі зумовлюється вестибулярними порушеннями та рівнем тренуваності осіб зі стійкими порушеннями слухової функції (Е. Абілова [1], І. Беріташвілі, С. Хечинашвілі [15] та ін.).

Для вдосконалювання просторового орієнтування важливе значення має тренування довільної уваги. Вона складається у формуванні здібності виділяти з різноманітних подразників саме ті, які значимі для орієнтації в конкретній ситуації. При цьому в дітей необхідно розвивати як здібність утримувати у полі зору велику кількість значимих подразників (обсяг уваги), так і здібність швидко переводити увагу з одного подразника на інший, тобто змінювати обсяг уваги (рухливість уваги).

Дівчатка

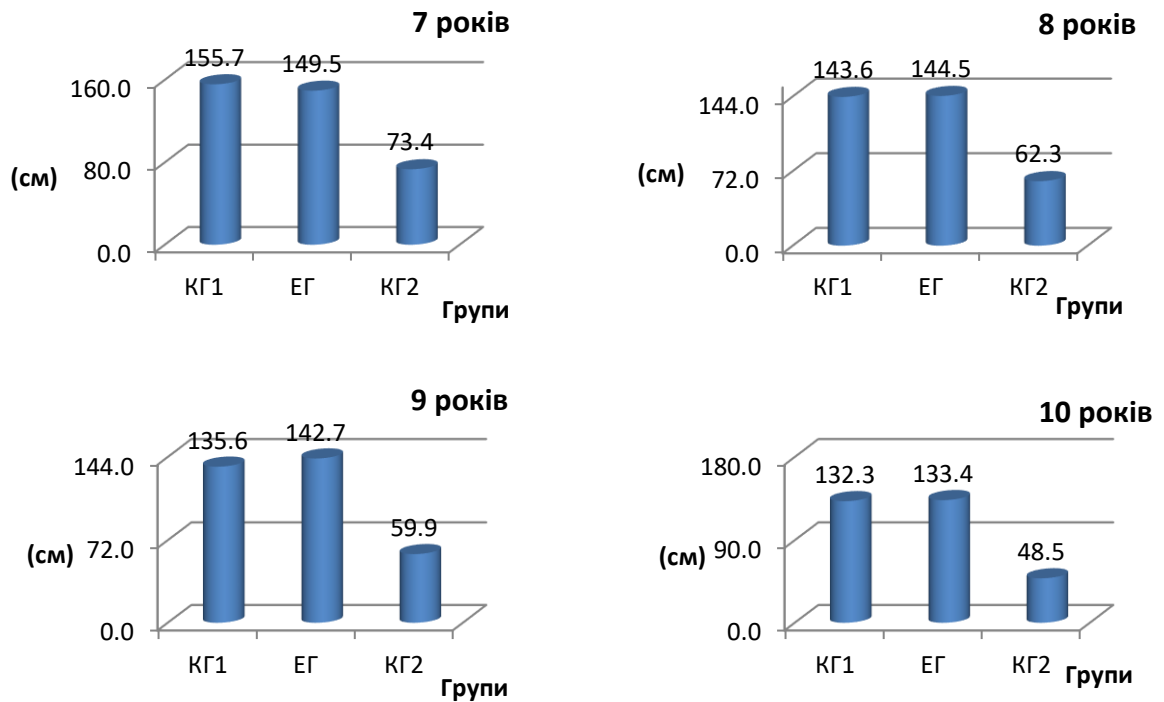


Рис. 2.10 Вихідні показники розвитку здібності до орієнтування у просторі глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за результатами тесту «Ходьба по прямій із закритими очима»

Варто підкреслити, що обсяг уваги, її рухливість і зосередженість можуть бути істотно розширені в процесі виконання різних фізичних вправ (Т. Круцевич [209]). Із засобів фізичного виховання таким вимогам відповідають рухливі ігри, під час яких ситуація на майданчику постійно змінюється, пред'являючи до гравця вимоги щодо концентрації уваги, правильному її розподілу й переведенню.

Рівновага як здібність до збереження стійкої пози може проявлятися в статичних і динамічних умовах, при наявності опори й без неї. Здібність до збереження рівноваги зумовлена сукупною мобілізацією можливостей зорової, слухової, вестибулярної й сомато-сенсорної систем. Порушення діяльності однієї з функціональних систем, наприклад, слухової призводить

до недоліків функції рівноваги як статичної, так і динамічної (Р. Бабенкова [7-9], М. Бессарабов [19], В. Какузин [94], І. Ляхова [134, 138] та ін.).

Хлопчики

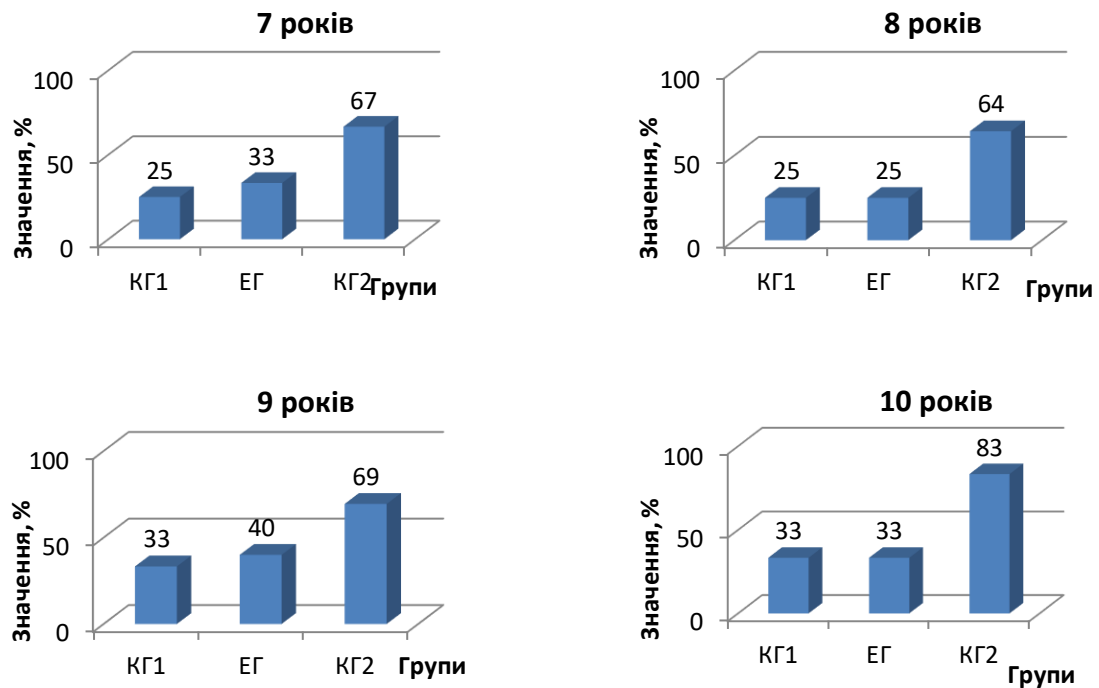


Рис. 2.11 Вихідні показники розвитку здібності до статичної рівноваги глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Рівновага, як і інші психомоторні здібності, має нерівномірний характер розвитку в онтогенезі. Так здатність дітей до збереження статичної рівноваги від 1-го до 2-го класу істотно погіршується, а потім у перебігу наступних двох років безупинно зростає. У 5-му класі вона погіршується до рівня третьокласників і фактично на цьому рівні стабілізується протягом трьох років (Ю. Кабанів [91]).

Порівняння результатів тестування статичної рівноваги КГ1 і ЕГ глухих дітей 7-10 років у нашому дослідженні показало, що розбіжності між даними групами незначні ($P > 0,05$) і склали від 0% до 8,3% (рис. 2.11 і рис. 2.12).

Дівчатка

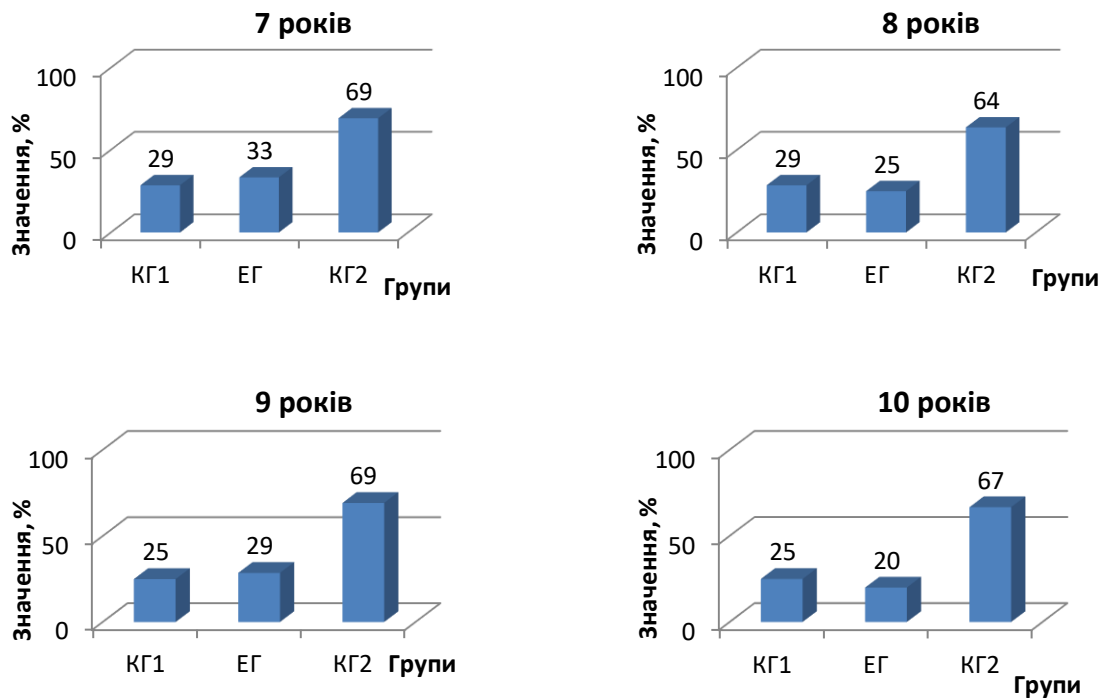


Рис. 2.12 Вихідні показники розвитку здібності до статичної рівноваги глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Разом із тим, між середніми результатами, показаними глухими хлопчиками молодшого шкільного віку і їхніми однолітками зі збереженим слухом, відзначаються значні розбіжності ($P < 0,05$), які складають від 29,4% до 50%. Глухі дівчатка ЕГ також суттєво відстають від дівчаток зі збереженим слухом КГ2 за показниками статичної рівноваги ($P < 0,05$). Різниця результатів між цими групами склала від 35,9% до 46,7%.

Порівняння результатів глухих хлопчиків та дівчаток двох шкіл-інтернатів показало, що результати тесту на статичну рівновагу у дівчаток перевищують результати тієї ж здібності у хлопчиків: у 7 років – на 1,9%, у 8 років – на 1,8%. В 9 річному віці хлопці починають випереджувати дівчаток цього ж віку на 9,9%, а в 10 років ця різниця сягає 10,8%. Слід зазначити, що в процесі виконання тесту у глухих дітей виникали певні труднощі, а саме найчастіше спостерігались наступні помилки:

1) сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; 2) балансування; 3) опускання п'ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках; 4) у тестовому завданні для дітей 8 років – торкання руками підлоги. Прояв зазначених особливостей виконання тесту спонукав нас до введення підвідних вправ (для усвідомлення учнями правильного виконання запропонованої рухової дії). Такий методичний підхід перед виконанням дитиною тестового завдання, дозволив отримати більш об'єктивні дані.

Дослідження здібності до динамічної рівноваги глухих учнів КГ1 і ЕГ показало, що $t_p < t_{\alpha}$. Тобто, розбіжності результатів між вищевказаними групами статистично незначні ($P > 0,05$) і складають від 1,32% до 8,16%.

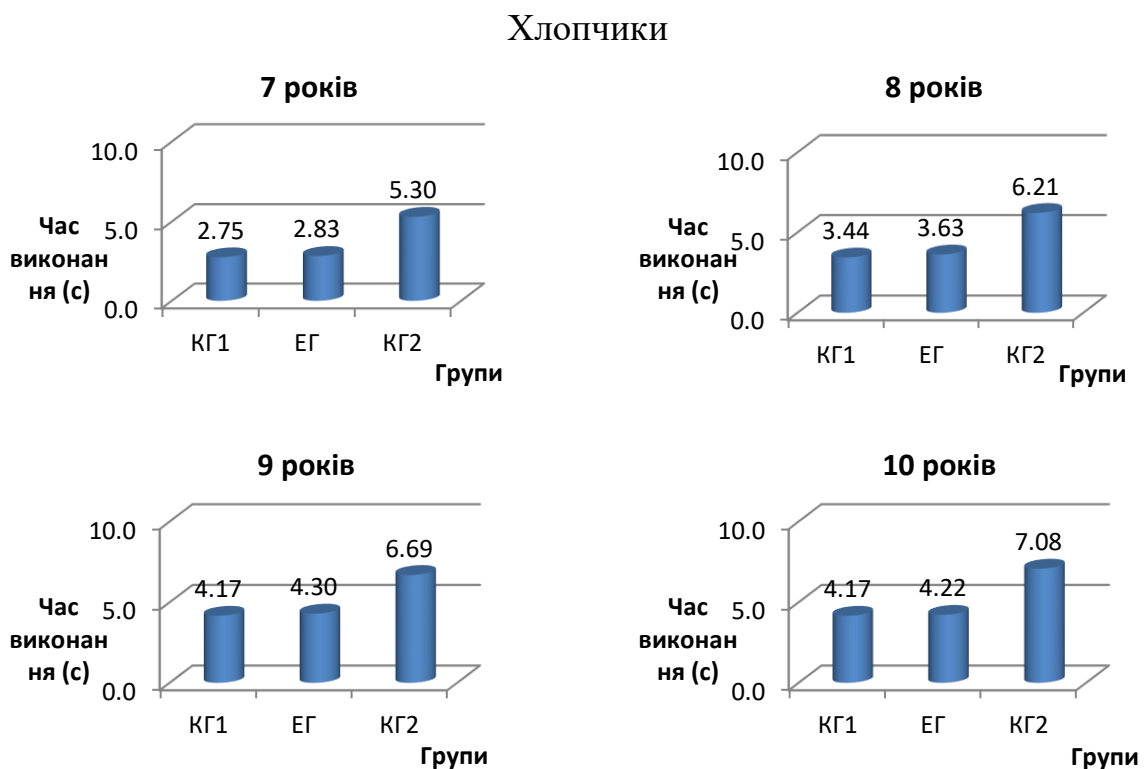


Рис. 2.13 Вихідні показники розвитку здібності до динамічної рівноваги глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Характерною особливістю результатів на визначення показників динамічної рівноваги є їх значне зниження у глухих хлопчиків та дівчаток з

7 до 10 років в середньому на 71,1% порівняно з дітьми, які чуять (рис. 2.13 і рис. 2.14).

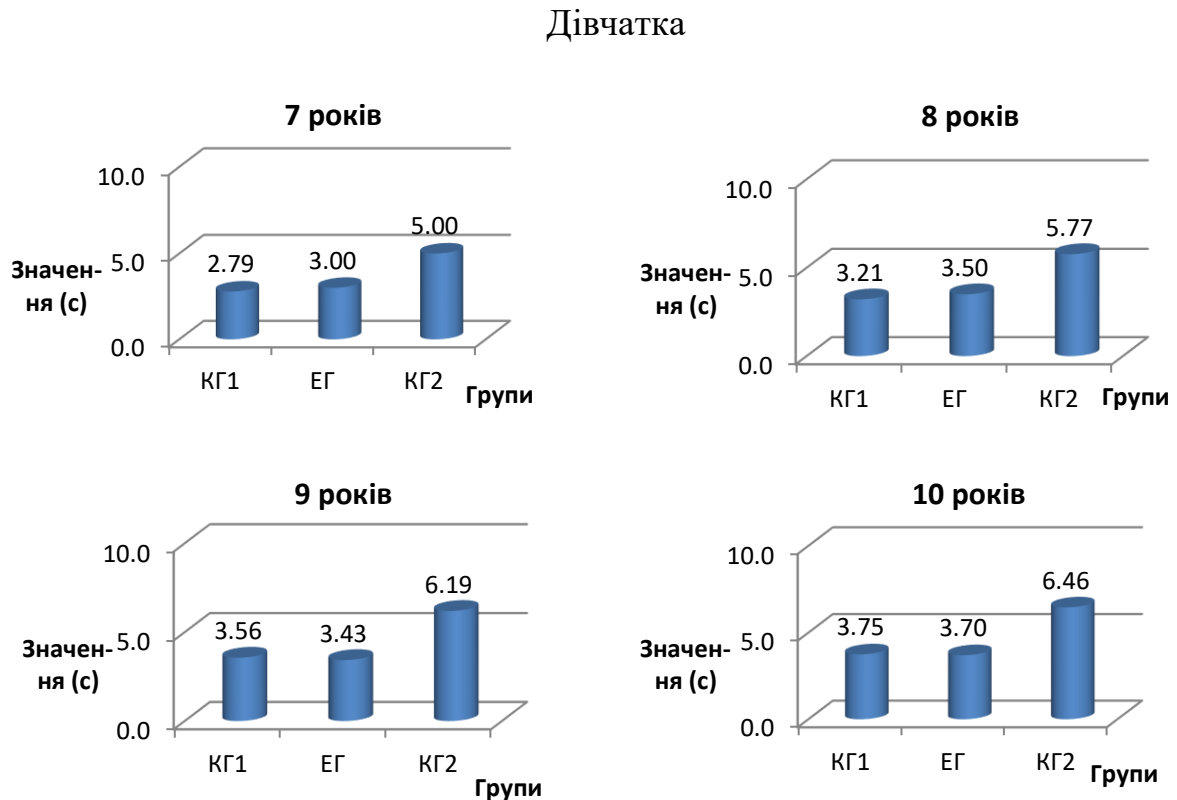


Рис. 2.14 Вихідні показники розвитку здібності до динамічної рівноваги глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Порівняння отриманих даних між показниками глухих хлопчиків і дівчаток показали відсутність різниці у результатах за статевими ознаками (результати хлопчиків перевищують на 0,32%). Співставлення результатів тестування динамічної рівноваги за віковими ознаками вказує на поступовий приріст результатів від 7 до 9 років, а з 9 до 10 років темпи приросту зменшуються. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання, ми виявили зосередження уваги дитини не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів. Діти виконували їх у повільному темпі. Переважна більшість учнів постійно шукали підтримки з боку вчителя (трималися за руку). Крім того, спостерігалися непоодинокі випадки невиконання завдання.

Отримані нами результати узгоджуються з даними інших авторів, які також вказували на суттєве порушення здібності до збереження рівноваги у глухих дітей молодшого шкільного віку (М. Бессарабов [19], Г. Козирнов [100], І. Ляхова [134] та ін.).

Здібність до координованості рухів як психомоторна якість відбиває виразність (налагодженість) у людини координаційних механізмів (Є. Ільїн [89]). Координованість рухів – це здатність до раціонального прояву фізичних якостей і перебудові рухових дій у конкретних умовах на основі наявного запасу рухових умінь і навичок. Вона має важливе значення в екстремальних умовах рухової діяльності, особливо в умовах дефіциту простору й часу. Але навіть у відносно простих за координацією роботи нервово-м'язового апарата рухах (ходьба, біг, плавання й т.п.) високий рівень координованості сприяє зменшенню енерговитрат на одиницю виконаної роботи за рахунок постійного пристосування кінематичних і динамічних параметрів відповідних рухів (довжина кроку, траєкторія руху ланок тіла, темп, величина зусилля й т.п.) до поточних функціональних можливостей людини. Координованість рухів тісно пов'язана зі здібністю до оцінки й регуляції динамічних і просторово-часових параметрів рухів.

У дівчаток координованість рухів має високі темпи біологічного розвитку від 8 до 9 і від 10 до 11 років. В 11-12 років темпи приросту середні. Від 12-14 років координованість погіршується, а надалі відновлюється й стабілізується.

У хлопчиків високі темпи біологічного розвитку цієї здібності припадають на вікові періоди від 8-9 і 11-12 років. З 13 до 14 років – характерні середні темпи приросту. Вікові періоди від 9 до 10, від 12 до 13 і від 14 до 17 характеризуються відносною стабілізацією координованості рухів, тобто істотних позитивних або негативних змін не відбувається (Л. Волков [34]).

Хлопчики

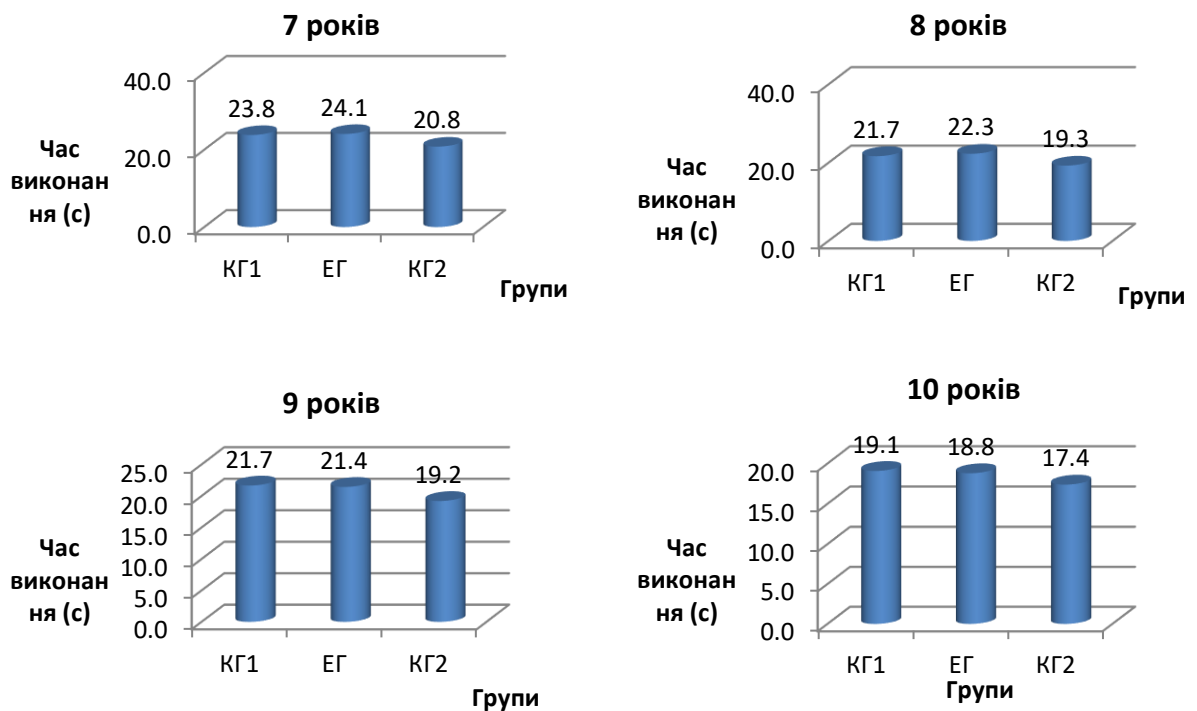


Рис. 2.15 Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом «Переступання гімнастичної палиці»

При дослідженні координованості глухих дітей молодшого шкільного віку за допомогою тесту «Переступання гімнастичної палиці» (рис. 2.15 і рис. 2.16), нами було встановлено, що результати глухих дітей КГ1 і ЕГ суттєво не відрізняються між собою. Обраховані значення t-критерію не перевищують критичного значення при $\alpha = 0,05$. Різниця результатів між зазначеними групами глухих дітей молодшого шкільного віку незначна і складає у хлопчиків від 1,06% до 2,75%; у дівчаток – від 0,98% до 1,44%. Однак, порівняння результатів вищезазначеного тесту в групах глухих школярів і школярів із збереженим слухом вказує на суттєве відставання перших від других ($P < 0,05$). Різниця результатів між цими групами з 7 до 10 років складає від 7,51% до 20,03% та зберігається протягом цього вікового періоду.

Дівчатка

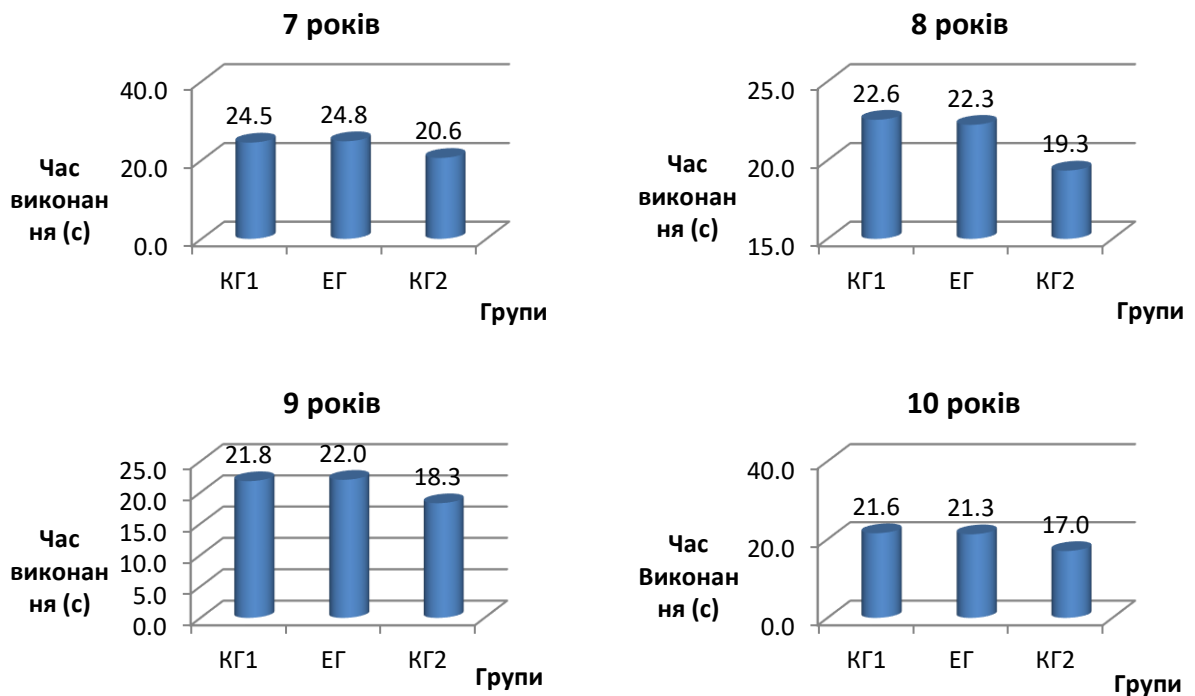


Рис. 2.16 Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом «Переступання гімнастичної палиці»

Порівняння середніх результатів глухих хлопчиків і дівчаток свідчить, що показники координованості хлопчиків усіх вікових груп дещо кращі за показники дівчаток. У 7 років час виконання тестового завдання у хлопців краще в середньому на 0,69 с, у 8 років – на 0,41 с, у 9 років – на 0,37 с та у 10 років різниця збільшується до 2,47 с.

При виконанні тесту «Переступання гімнастичної палиці» глухі учні молодшого шкільного віку найчастіше стикалися с наступними труднощами: 1) під час переступання вибивали ногою палицю з рук; 2) мали труднощі у збереженні рівноваги; 3) випрямляли тулуб; 4) повільно виконували це рухове завдання.

На недостатню координованість рухів глухих дітей вже вказувалося в ранніх наукових дослідженнях І. Мусатова [146], З. Пуніної [174], Н. Рау [177], В. Фарфеля [219] та інших науковців.

Хлопчики

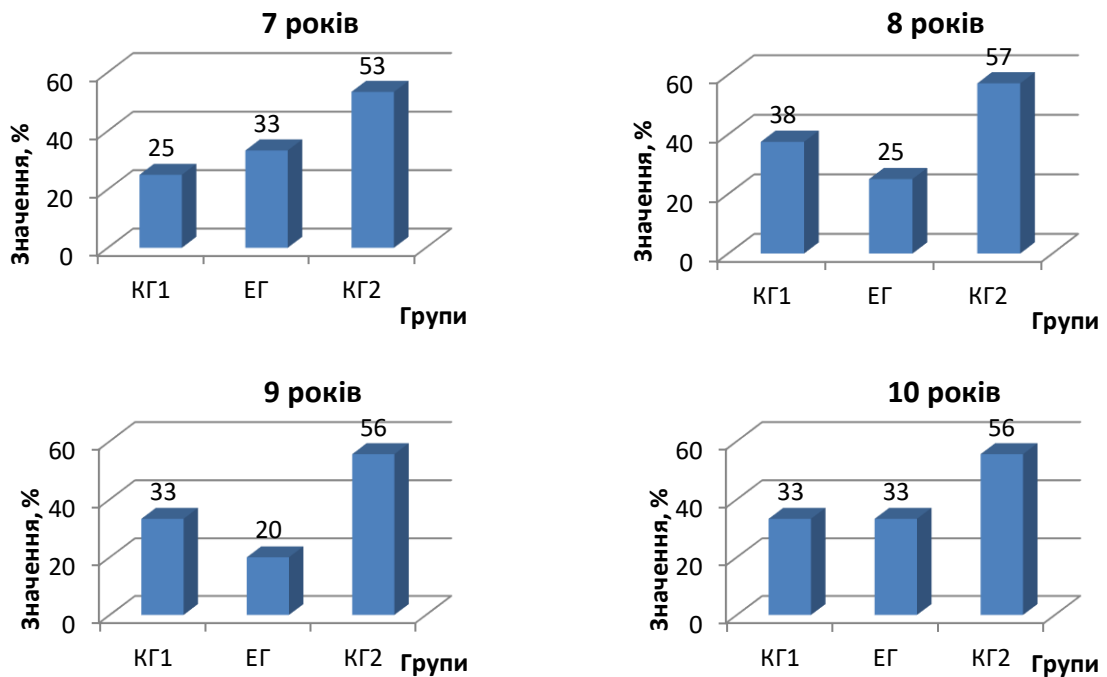


Рис. 2.17 Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом «Визначення рухової пам'яті»

За результатами тестового випробування «Визначення рухової пам'яті» у глухих дітей 7-10 років КГ1 і ЕГ не виявлено істотних розбіжностей (рис. 2.17 і рис. 2.18). Різниця між показниками цих груп склала від 0% до 12,5%. Однак між глухими дітьми ЕГ та їх однолітками зі збереженим слухом КГ2 спостерігалася різниця результатів від 15,6% до 38,6%, що вказує на недостатній розвиток рухової пам'яті дітей першої групи.

Зміни показників за статевими ознаками в цьому тесті носять хвилеподібний характер. Так, результати дівчаток краще ніж у хлопчиків у віці 7 років на 1,8% та у 9 років на 6,4%. А хлопчики випереджують дівчат за результатами тестування у 8 років на 4,45% та у 10 років на 10,8%.

Дівчатка

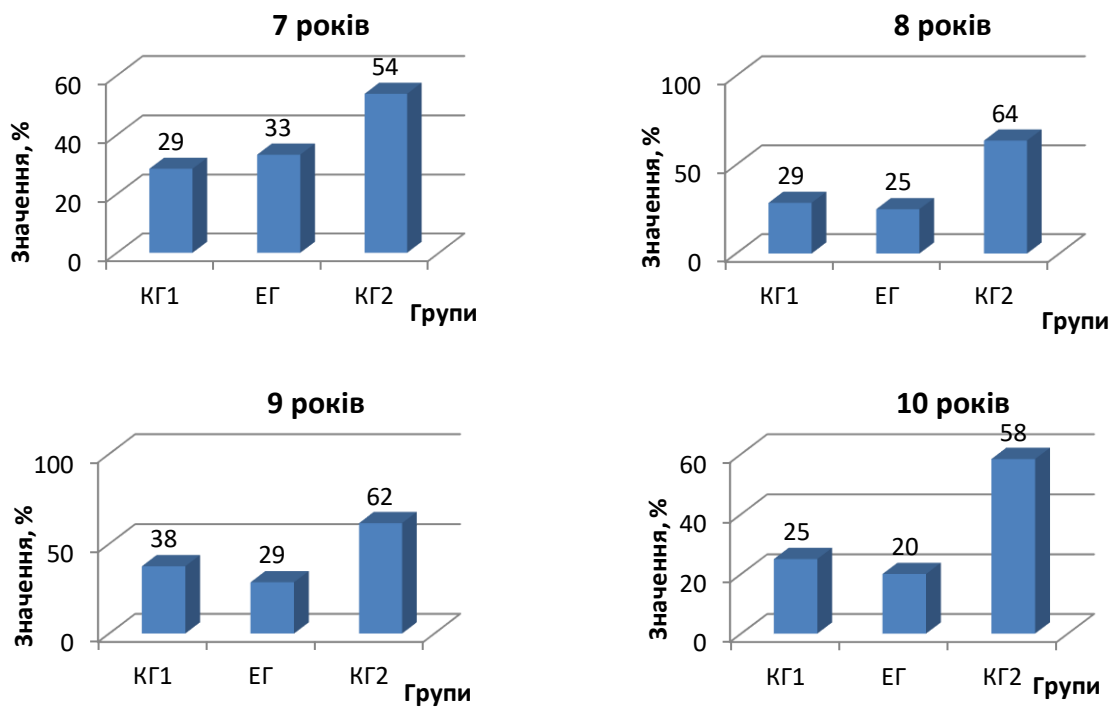


Рис. 2.18 Вихідні показники розвитку здібності до координованості рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом за тестом «Визначення рухової пам'яті»

Переважній більшості глухих дітей молодшого шкільного віку важко було швидко засвоїти запропоновані у тесті вправи, багато з них із цим завданням не впоралися зовсім. На уповільненість оволодіння дітьми з порушеннями слухової функції різними видами рухових дій також вказувалося в роботах Н. Байкіної [12, 13], О. Гозової [45, 46], Ю. Комарова, Г. Савенкова [105], І. Ляхової [134], В. Holland [251], R. Pinter, J. Eisenson [258] та ін.

Здібність до відчуття ритму дозволяє точно відтворювати й спрямовано управляти швидко-силовими й просторово-часовими параметрами рухів, тобто це здатність до підтримки правильного ритму рухової дії, яка виконується (В. Платонов, М. Булатова [166, 167]).

Ритмічність рухів забезпечується насамперед ефективністю діяльності сомато-сенсорної системи (тактильна й пропріоцептивна чутливість) у

тісному взаємозв'язку з діяльністю зорового й слухового аналізаторів. При цьому, за способами орієнтації в просторі, людей можна розділити на дві категорії: для одних вирішальне значення мають зорові орієнтири, а для інших – пропріоцептивні реакції. Перші – при виконанні рухових дій подумки опираються переважно на зорові подання, другі – на рухову пам'ять і уявні відчуття рухів (М. Цзен, Ю. Пахомов [229]).

Відчуття ритму значною мірою зумовлює ефективність різноманітних рухових дій. Особливе значення це відчуття набуває в рухових діях, для яких характерна значна координаційна складність і попередня детермінованість рухів. Наприклад, трудові операції на різних верстатах і т.п. У таких рухових діях навіть незначні відхилення від необхідного ритму рухів, які виражаються в зміні напрямку, швидкості, прискорення, точності прикладених зусиль, чергуванні напруги й розслаблення м'язів, можуть істотно вплинути на результат рухової дії (Т. Круцевич [209]).

Недостатньо розвинуте відчуття ритму має відображення на всій діяльності людини, знижує продуктивність праці, загальний життєвий тонус (Н. Александрова [2]).

У глухих дітей спостерігається ускладнення сприйняття та відтворення ритму. Про це свідчать наукові дослідження Е. Абілова [1], О. Гозова [45, 46], І. Ляхова [134], В. Орлов [156, 157] та ін.

Порівнюючи показники контролю відчуття ритму у нашому дослідженні (рис. 2.19 і рис. 2.20), ми не виявили істотних розбіжностей у вихідних даних між КГ1 і ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку ($t < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$). Різниця у результатах склала від 0% до 8,3%.

Разом з тим, виявлена суттєва різниця в показниках ритмічності рухів між глухими дітьми 7-10 років ЕГ та їх однолітками зі збереженим слухом КГ2 ($P < 0,05$). Так, різниця у показниках між цими групами дітей склала у хлопчиків від 15,6% до 36,7% та у дівчаток від 13,6% до 30,0%.

Хлопчики

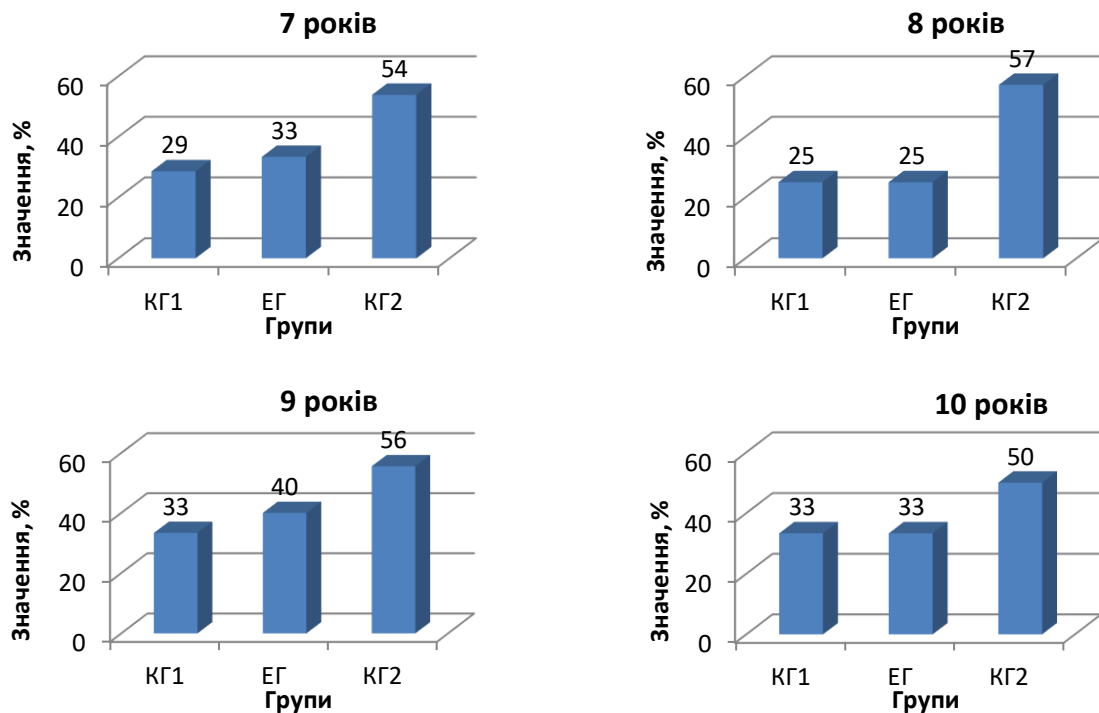


Рис. 2.19 Вихідні показники розвитку контролю відчуття ритму глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Характеризуючи статеві особливості приросту результатів тесту на ритмічну координацію, слід зазначити, що показники глухих дівчаток КГ1 і ЕГ вище, ніж у хлопчиків у 7 років на 10,1%, у 8 років на 21,45%, але в 9 та 10 років простежується значний спад показників. Тому хлопчики з 9 річного віку починають випереджувати дівчаток за вищезазначеною психомоторною здібністю на 9,85%, а у 10 років ця різниця збільшується до 10,8%.

Наші педагогічні спостереження та результати досліджень інших науковців вказують на те, що додатковим фактором недостатньої сформованості почуття ритму у дітей з порушеннями слуху є низький рівень розвитку рухових здібностей в цілому (І. Ляхова [138]).

Дівчатка

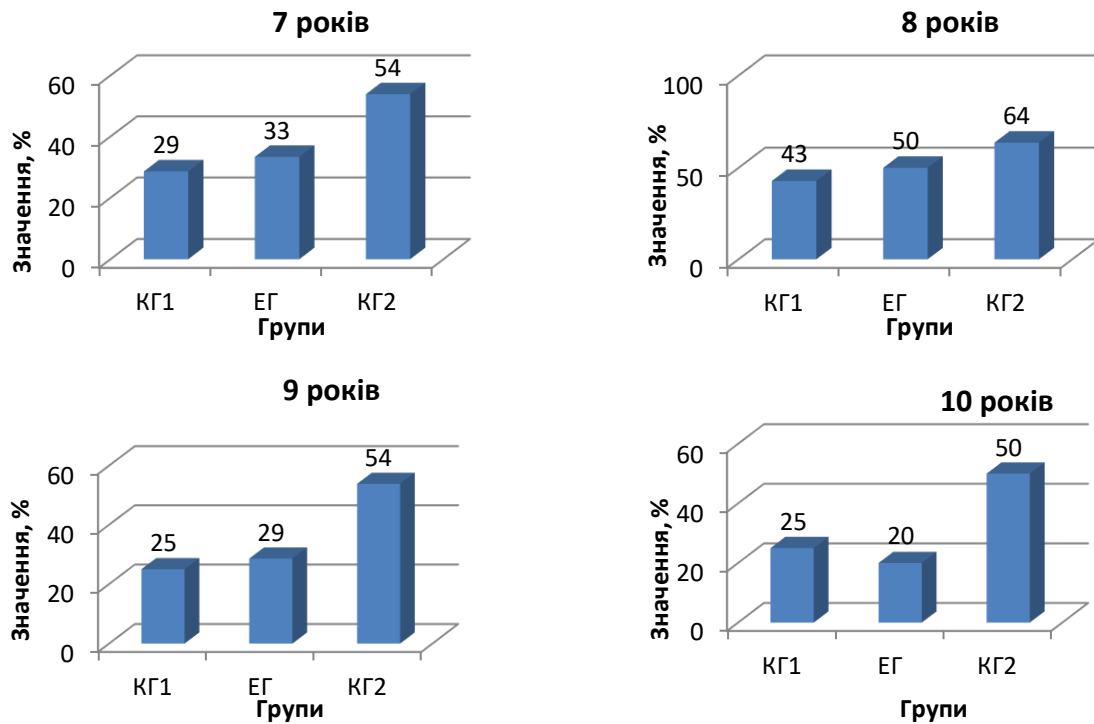


Рис. 2.20 Вихідні показники розвитку контролю відчуття ритму глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Отже, результати дослідження контролю відчуття ритму глухих дітей молодшого шкільного віку доводять, що відсутність слуху та недоліки розвитку моторної сфери суттєво впливають на сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій, що вказує на необхідність корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток контролю відчуття ритму даної категорії дітей.

Довільне розслаблення м'язів є одним з найважливіших факторів забезпечення ефективного виконання побутових і спортивних рухів. Отже визначення показників здібності до довільного розслаблення м'язів – важлива складова у діагностиці психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку.

При виконанні різноманітних рухів спостерігається безперервна зміна ступеня напруги й розслаблення м'язів і м'язових груп, раціональне чергування складних композицій режимів їхньої діяльності. При цьому різні

м'язи й м'язові групи виконують різні функції. Перші забезпечують виконання рухів і подолання опору за рахунок довільного скорочення, робота других спрямована на збереження стійкості пози. М'язи, що не беруть участь у виконанні конкретних рухів, перебувають у стані розслаблення, що створює умови для економічного вільного, із широкою амплітудою руху виконання вправ.

Підвищена напруженість м'язів істотно знижує координованість рухів, зменшує їхню амплітуду, обмежує прояв швидкісних і силових якостей, приводить до зайвих енергетичних витрат, знижуючи економічність роботи й витривалість і, як наслідок, негативно впливає на результативність рухової діяльності.

Хлопчики

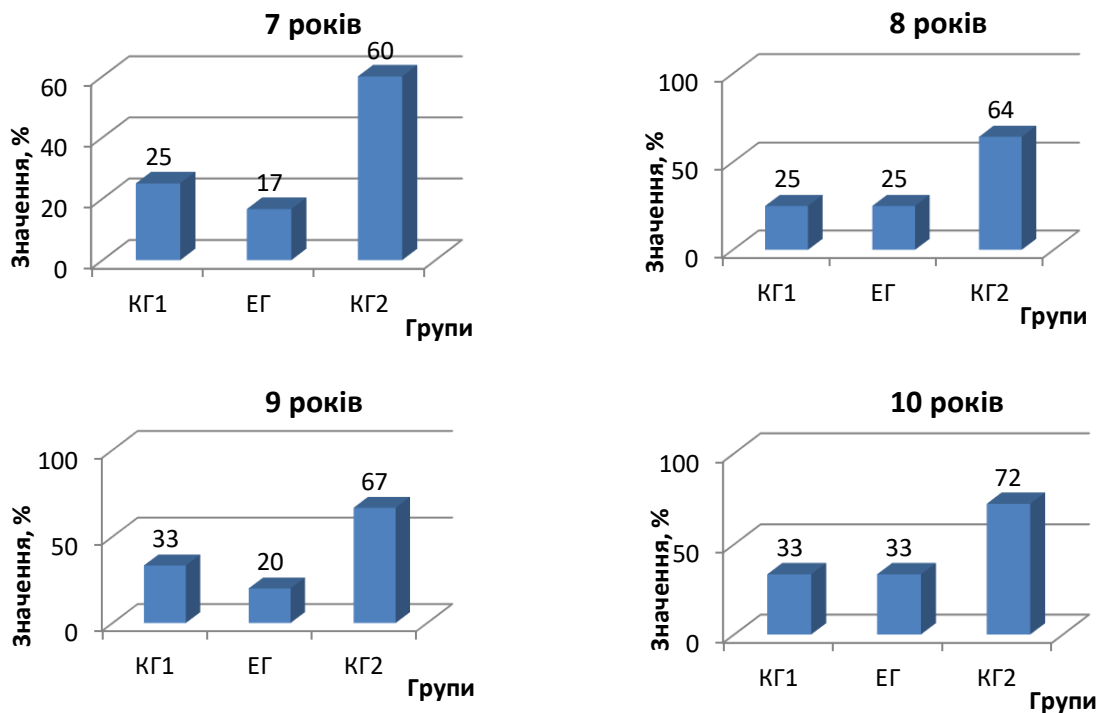


Рис. 2.21 Вихідні показники розвитку здібності до розслаблення м'язів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Співставлення отриманих результатів тесту на дослідження здібності до розслаблення м'язів (рис. 2.21 і рис. 2.22) у глухих дітей молодшого шкільного віку КГ1 і ЕГ показало, що між ними не має значних розбіжностей ($P > 0,05$).

Дівчатка

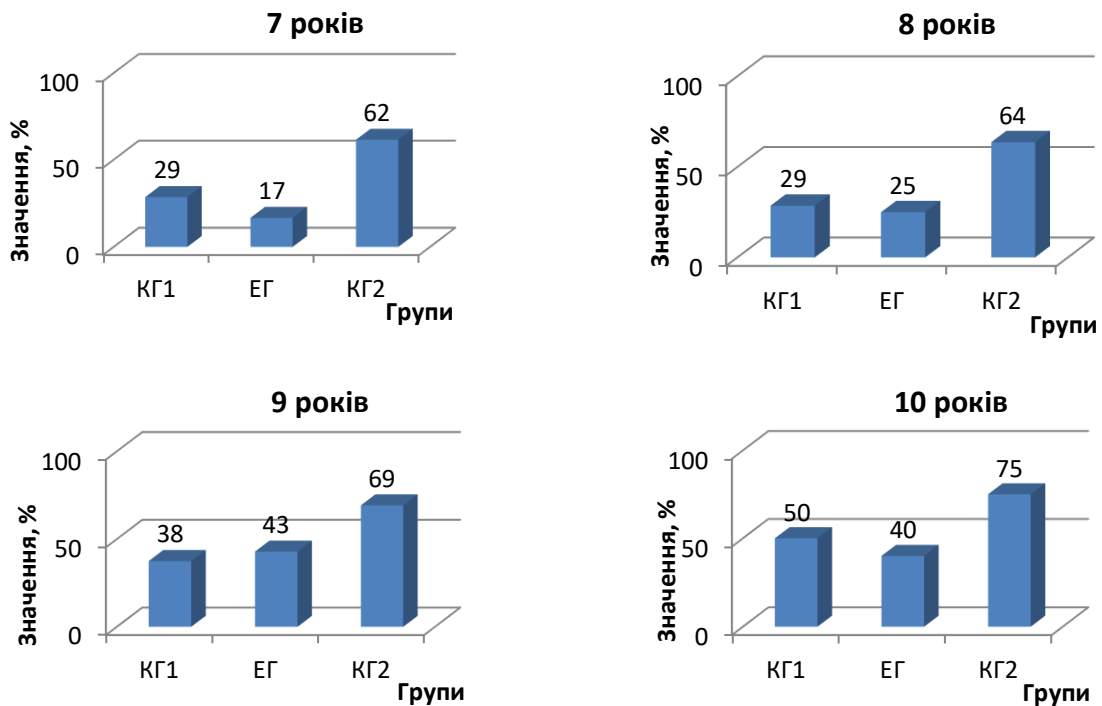


Рис. 2.22 Вихідні показники розвитку здібності до розслаблення м'язів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Різниця результатів цих груп складає від 0% до 13,3%. Разом з тим, виявлена істотна різниця в показниках розслаблення м'язів між глухими дітьми 7-10 років КГ1 та їх однолітками зі збереженою слуховою функцією ЕГ ($P < 0,05$). Так різниця результатів між цими групами складає у хлопчиків від 38,9% до 46,7% та у дівчаток від 26,4% до 44,9%.

Під час аналізу вікових темпів приросту вищевказаної здібності виявлено, що результати виконання тестів на розслаблення м'язів покращуються у глухих дітей з 7 до 10 років загалом на 19,3%. Крім того, спостерігаються статеві розбіжності розвитку здібності до розслаблення

м'язів. Так, глухі дівчатка випереджають за показниками глухих хлопчиків у 7 років на 6%, у 9 років – на 13,5% та у 10 років – на 11,9%.

У своєму дослідженні О. Форостян також вказувала на те, що у глухих дітей молодшого шкільного віку умовно-рефлекторні зв'язки щодо розслаблення м'язів майже не сформовані і як наслідок цього у даної категорії дітей спостерігається поява швидкої втоми під час фізичної активності [223].

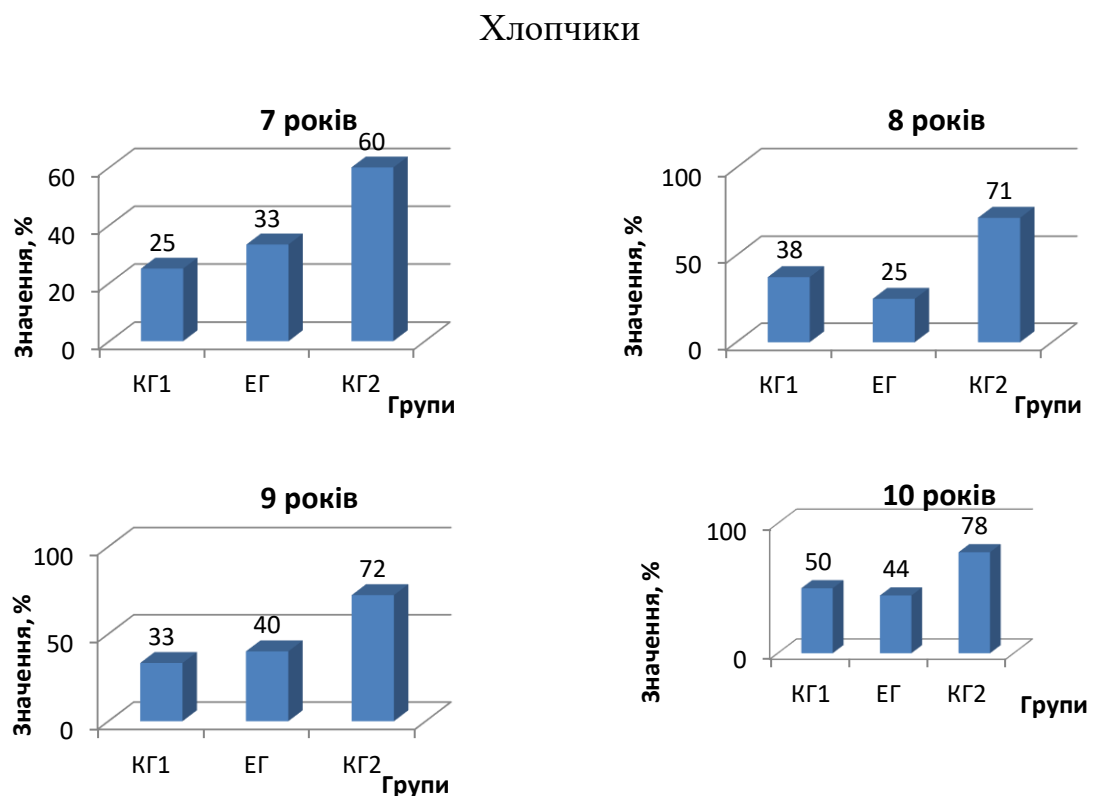


Рис. 2.23 Вихідні показники дослідження мімічних рухів глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Міміка – це рухи м'язів обличчя, одна з форм виявлення психічного стану дитини. У ході життя дитина навчається контролювати спонтанні мімічні реакції. Виховуються експресія пригнічення й приховання емоцій. Завдяки цьому читання міміки в дорослих людей виявляється більше важким. Спілкування з батьками, з іншими дорослими людьми й однолітками гарантує засвоєння міміки, яка адекватна обстановці. До

5 років життя у дітей формуються не тільки автоматичні реакції, але й свідомі. Дитина у віці 4-5 років вже може виконувати симетричні активні експресії, робити синхронізовані рухи м'язів обличчя. Вона здатна піднімати брови, закривати очі, стискати губи, витягати їх, надувати щоки, показувати язик й зуби. У 7 років дитина може автоматично морщити брови, відтворювати автоматизовані змикання вік правого або лівого ока. У віці 8 років дитина легко управляє своїми губами, може вивертати й відтягати донизу нижню губу, розтягувати кути рота й піднімати їх догори, як у посмішці. Поступово дитина демонструє все більш складну мимічну гру обличчя [117].

Зіставлення показників тесту на дослідження мимічних рухів та м'язового чуття (рис. 2.23 і рис. 2.24) КГ1 і ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку не виявило значних розбіжностей між ними ($P>0,05$).

Дівчатка

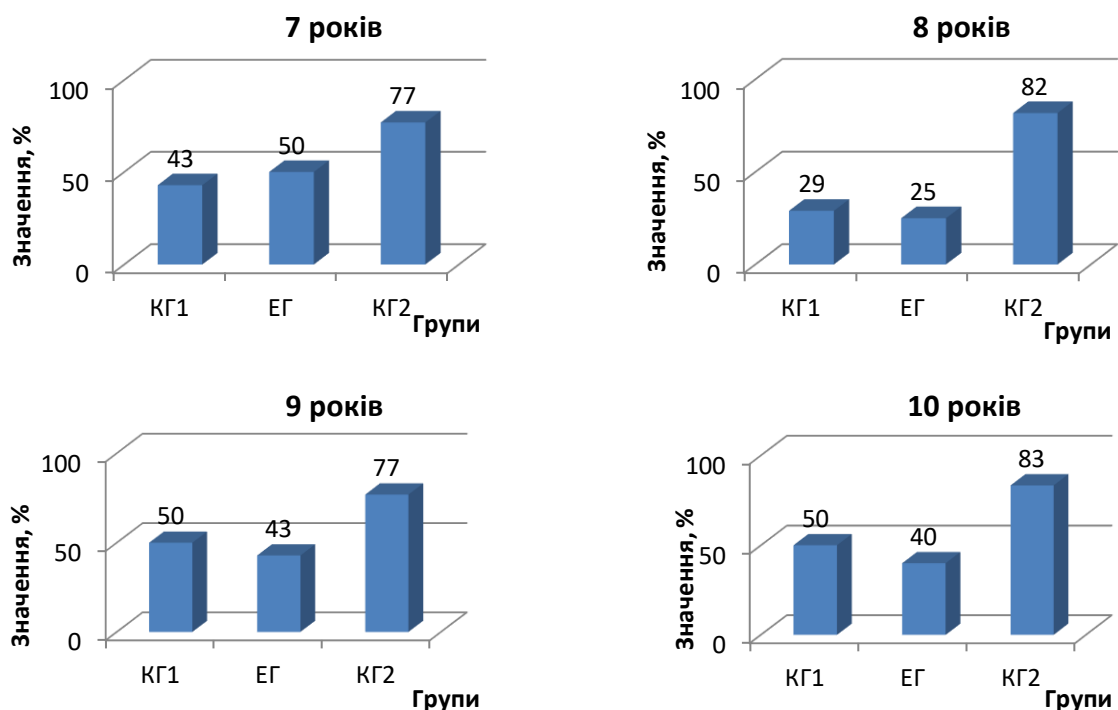


Рис. 2.24 Вихідні показники дослідження мимічних рухів глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Різниця результатів несуттєва і складає від 3,6% до 12,5%. Разом з тим, зафіксована істотна різниця показників між глухими школярами 7-10 років та їх однолітками зі збереженим слухом ($P < 0,05$). Так, різниця результатів склала у хлопчиків від 26,7% до 46,4% та у дівчаток від 26,9% до 56,8%. Необхідно зазначити, що результати глухих дівчаток у цьому тестовому випробуванні перевищують результати глухих хлопчиків на 17,3% у 7 років, на 2,7% у 8 років, на 9,8% у 9 років. У 10 років спостерігається поліпшення результатів цього тесту у хлопчиків на 2,2% порівняно з результатами дівчаток. Що стосується вікових змін розвитку цієї здібності, то у глухих хлопчиків триває плавне зростання показників від 7 до 10 років загалом на 18%, а у глухих дівчаток простежується хвилеподібний процес розвитку мимічної психомоторики. Піки розвитку припадають на 7 і 9 років.

Не зважаючи на активне використання миміки глухими дітьми під час спілкування, у нашому дослідженні мимічної психомоторики ми зафіксували, що під час виконання мимічних вправ у глухих дітей є відсутність контролю за розслабленням м'язів обличчя й тіла, які не повинні брати участь у виконанні мимічних вправ. Так, наприклад, при підйомі брів угору у глухих дітей спостерігалися такі допоміжні рухи, як відкривання рота, піднімання крил носа, статичне скорочення м'язів верхніх та нижніх кінцівок та ін. Це свідчить про процес іррадіації збудження на ті групи м'язів, які не повинні приймати участь у виконанні запропонованих рухів.

Для розвитку здібності до довільного розслаблення м'язів у глухих дітей молодшого шкільного віку варто застосовувати такі методичні прийоми: формування настанови у дітей на необхідність розслаблення м'язів і на швидкий перехід від напруги до розслаблення; максимальна розмаїтість методики виконання вправ (широкий діапазон інтенсивності, різка зміна інтенсивності, застосування вправ різної тривалості й т.д.); виконання вправ у різних функціональних станах (стійкий стан, компенсоване стомлення, явне стомлення, підвищене емоційне збудження й

т.п.) з установкою на розслаблення м'язів; систематичний контроль за розслабленням м'язів обличчя, що сприяє зниженню загальної напруженості кістякових м'язів (В. Платонов, М. Булатова [166]).

Крім того, наші педагогічні спостереження свідчать, що при застосуванні на заняттях зі школярами, які мають порушення слухової функції рухливих ігор та естафет, які адаптовані до особливостей їх психофізичного розвитку, створюється сприятливе тло для вдосконалення психічної регуляції роботи м'язів тіла та обличчя, що сприяє навчанню довільному скороченню та розслабленню різних м'язових груп у всім діапазоні їхньої функціональної активності (від граничної напруги до повного розслаблення) в різних вихідних положеннях.

Хлопчики

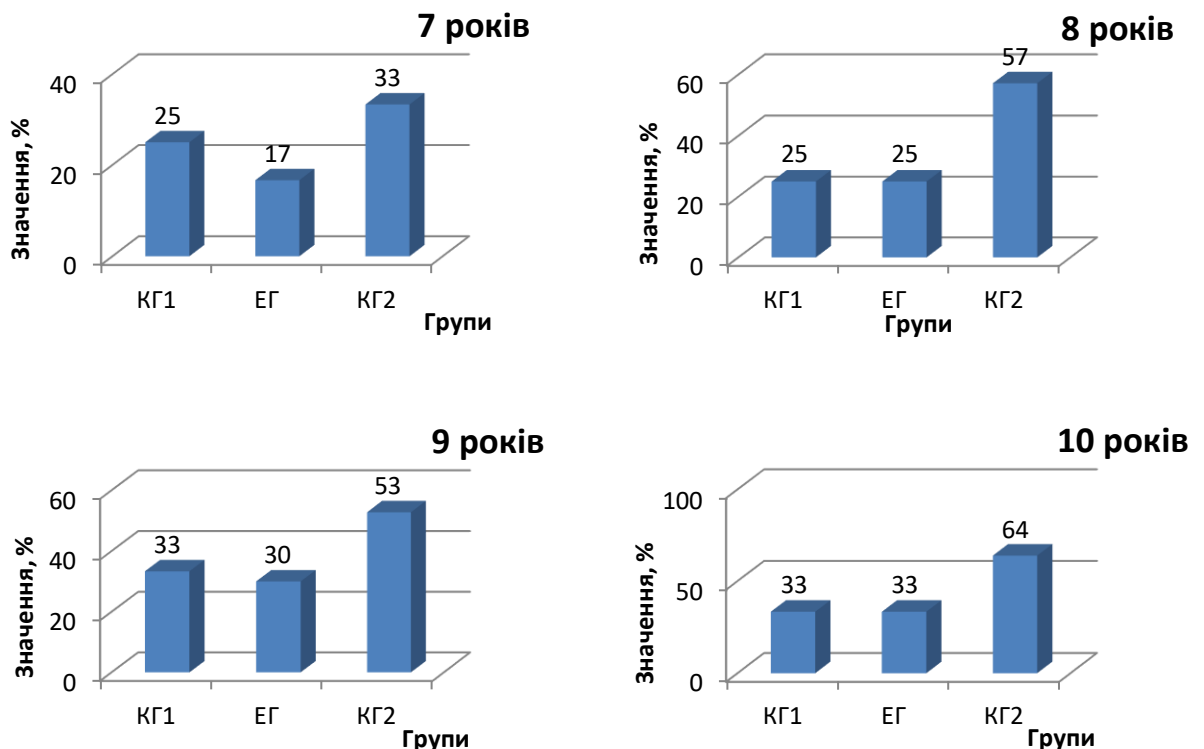


Рис. 2.25 Вихідні показники дослідження дрібної моторики глухих хлопчиків 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Аналіз отриманих результатів тесту «Координованість мікрорухів руки та пальців», що спрямовані на визначення розвитку дрібної моторики (рис. 2.25 і рис. 2.26), дозволив відзначити її низький рівень у глухих дітей молодшого шкільного віку в порівнянні з їх однолітками зі збереженою слуховою функцією ($P < 0,05$).

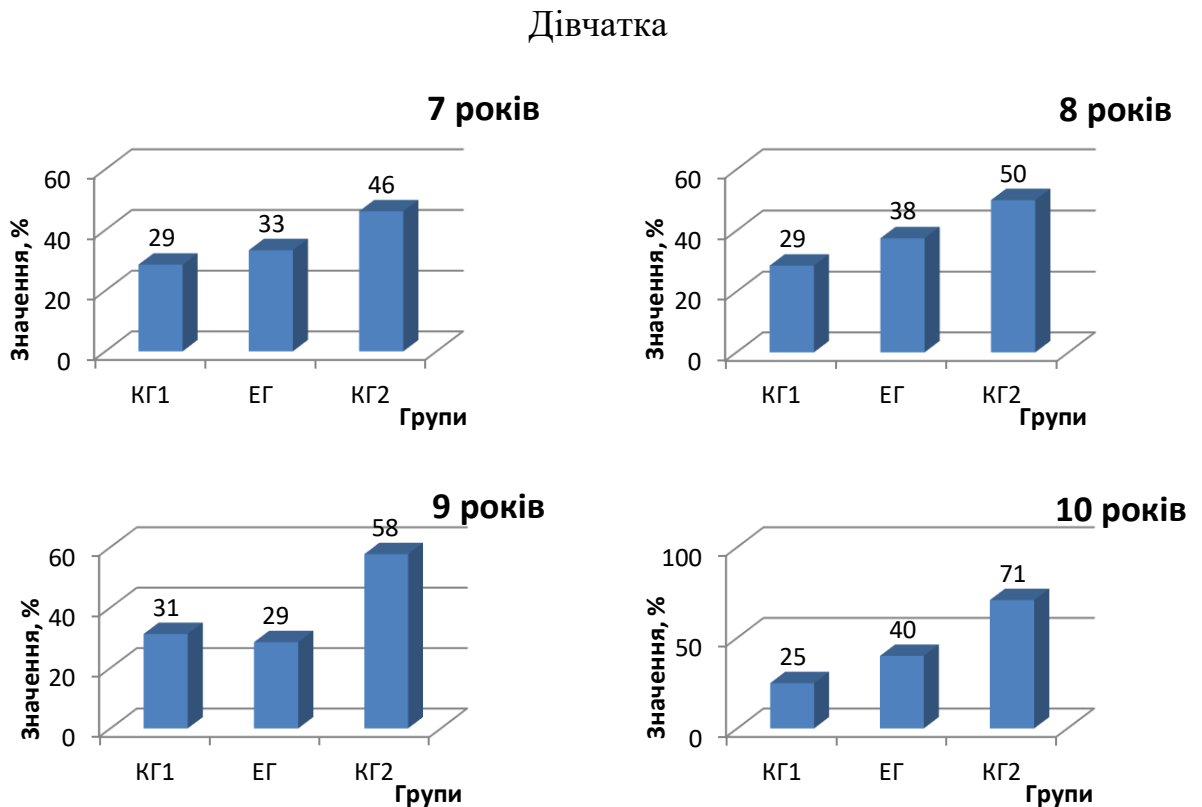


Рис. 2.26 Вихідні показники дослідження дрібної моторики глухих дівчаток 7–10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Різниця відставання показників дрібної моторики склала у глухих хлопчиків від 16,7% до 32,1% та у глухих дівчаток від 12,5% до 30,8%. Проте, між КГ1 і ЕГ глухих дітей 7–10 років різниця показників була не суттєва ($t < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$) та склала у хлопчиків від 0% до 8,3% та у дівчаток від 2,7% до 10%. Характер міжвікової динаміки рівня розвитку дрібної моторики глухих дітей та їх чуючих однолітків, має подібну спрямованість і поступово вдосконалюється на протязі навчання у початкової школі. У глухих хлопчиків та дівчаток спостерігається

підвищення показників з 7 до 10 років на 12,45% й на 14,05% відповідно. Лише у глухих дівчаток з 8 до 9 років був відзначений незначний спад показників на 3,1%.

Варто вказати, також, на різницю результатів в залежності від статті досліджуваних. Так, дівчатка у 7 років випереджають хлопчиків за показниками дрібної моторики на 10,1%, у 8 років – на 8,1% та у 10 років – на 11,7%. Тільки у 9 років показники хлопчиків вище лише на 1,7%.

Наші педагогічні спостереження під час тестування свідчать про те, що порушення дрібної моторики глухих молодших школярів у порівнянні з чуючими однолітками, у першу чергу проявляються в низькому рівні сформованості точності рухів рук. Глухі діти 7–10 років не завжди успішно виконували завдання, що вимагають достатньої точності й погодженості рухів кистей рук. Найбільше яскраво порушення точності рухів проявлялися при виконанні таких дій як проходження лабіринтів. У процесі виконання тесту «Лабіринт» у глухих дітей проведена лінія виходила за зазначені межі. При використанні олівця, була відзначена тенденція до сильного натиску на олівець. У дітей часто було виявлене невміння провести рівну лінію та спостерігалось неправильне положення пальців на олівці під час малювання.

Крім того, у глухих дітей молодшого шкільного віку у порівнянні з їх однолітками, які чуять, були виявлені низькі швидкісні показники при перекладанні дрібних предметів (сірників). Різниця результатів пояснюється тим, що в глухих дітей, особливо у віці 7 років відзначається низький темп рухів і нераціональний розподіл зусиль під час виконання рухових дій. Дітям часто під кінець виконання завдання не вистачало терпіння скласти по одному сірнику у коробку, і наприкінці завдання вони намагалися схопити за раз як найбільше сірників, щоб швидше його закінчити. Як видно з результатів дослідження у цьому випадку значну роль відіграють психологічні особливості розвитку глухої дитини.

За час виконання завдання, більшість глухих дітей змінювали темп діяльності. Ці особливості пов'язані зі сповільненістю часової структури керування руховою активністю, що виникають через поразку слухового аналізатора (Н. Байкіна, Б. Сермеєв [14]). Крім того, зміни темпу рухової діяльності зумовлені низьким рівнем сформованості тонких рухів рук, малою диференціацією рухів кистей рук, труднощами виконання складних серій рухів.

Глухим дітям 7-10 років у порівнянні з їх однолітками, якічують, було потрібно більше часу для гортання сторінок книжки, розкладання сірників. При гортанні сторінок й перекладанні предметів у даної категорії дітей виявлялася моторна незручність. Предмети часто вислизали з рук випробуваних, падали. Багатьом глухим дітям не вистачало відведеного часу для успішного завершення запропонованих завдань. Виявлені утруднення, що були зафіксовані у глухих дітей під час виконання контрольного завдання, пов'язані з наявністю обмеженого досвіду виконання рухів у дітей, що мають порушення слуху.

Також, під час експерименту, у глухих дітей молодшого шкільного віку була зафіксована повільна швидкість змін позицій пальців рук, які передбачалися завданням. Це найбільш яскраво спостерігалось при почерговому дотику кінцем великого пальця до кінчиків інших пальців цієї ж руки. Більшості дітям рідко вдавалися ізольовані рухи пальців. Пальці рук були напружені, згиналися й розгиналися тільки всі разом. Крім того, часто відбувалося порушення темпу рухів – тривале «заліпання» на одній позиції.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є: недостатній розвиток точності, швидкості рухів пальців рук, малої диференціації рухів кистей рук, а також зорово-рухової координації, порушення та уповільнення темпу рухової діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, можна сказати, що робота з розвитку дрібної моторики рук повинна стати невід'ємною частиною системи корекційно-педагогічного впливу на загальний психомоторний розвиток глухих дітей молодшого шкільного віку.

Отримані результати тестового випробування «Стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук», що характеризують здібність до одночасності виконання рухів (рис. 2.27 і рис. 2.28) глухих дітей молодшого шкільного віку КГ1 і ЕГ свідчать про те, що між ними не має суттєвих розбіжностей у вихідних даних ($P > 0,05$).

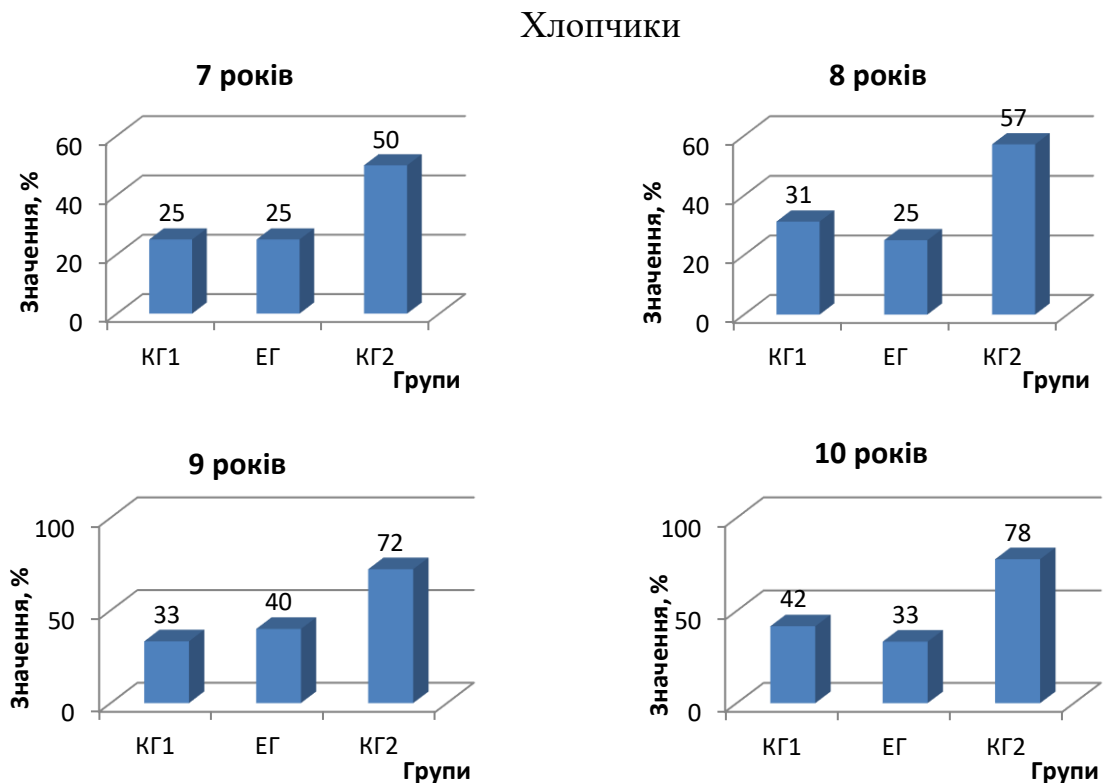


Рис. 2.27 Вихідні показники дослідження здібності до одночасності виконання рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Різниця результатів склала від 0% до 8,3% у хлопчиків та від 3,6% до 11,9% у дівчаток. Проте, виявлена істотна різниця в показниках одночасності виконання рухів глухими дітьми та їх однолітками, які не

мають порушень слухової функції ($P < 0,05$). Так, різниця результатів між цими групами склала від 25% до 44,4% у хлопчиків та від 18,7% до 37,2% у дівчаток на користь дітей зі збереженим слухом.

При порівнянні результатів тестового випробування «стрибки на одній нозі з одночасним обертанням рук» в залежності від віку глухих школярів, необхідно зазначити, що відбувається повільний приріст показників від 7 до 10 років як у хлопчиків (на 12,5%), так і у дівчаток (на 11,1%).

Що стосується статевих розбіжностей у результатах, то хлопчики у віці 7 років несуттєво випереджують дівчаток цього ж віку на 2,35%, у 8 років – на 1,35%, у 10 років – на 3,75%.

Дівчатка

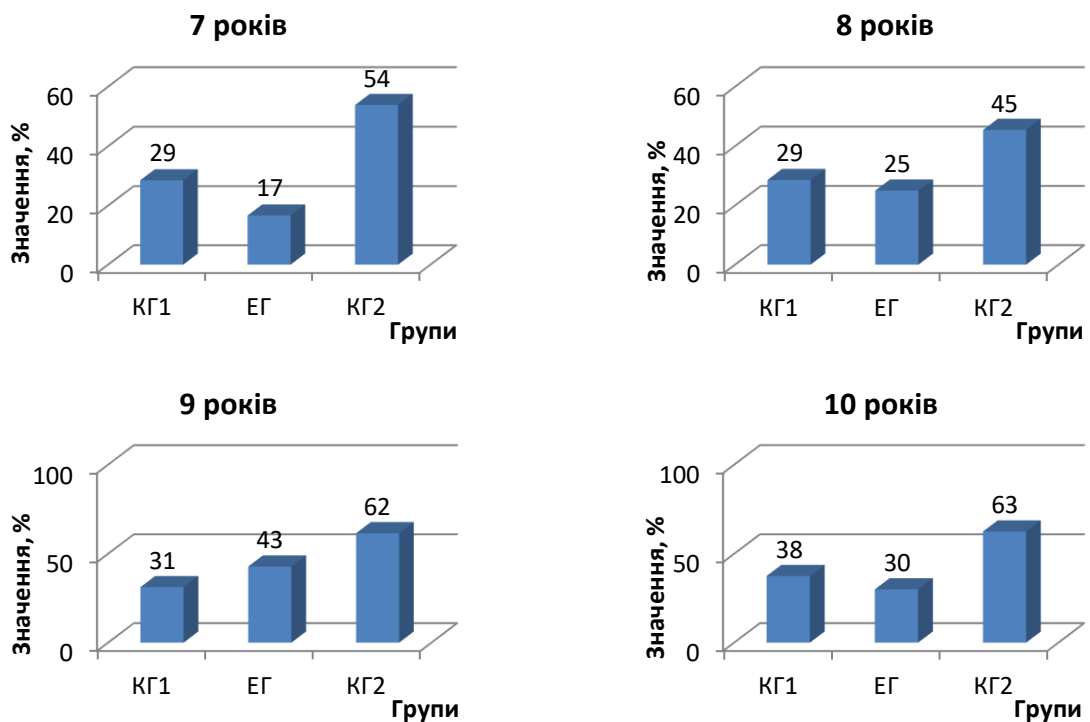


Рис. 2.28 Вихідні показники дослідження здібності до одночасності виконання рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Балістична координація є проявом координаційних (психомоторних) здібностей. Вона зумовлена такими параметрами, як: швидкісно-силові здібності, точність, ампліудність виконання рухів, наявність образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла, а також міжм'язовою координацією.

При порівнянні результатів виконання динамічної зв'язки стрибків, які виконувалися з урахуванням часу та просторової точності контрольної та експериментальної груп глухих дітей нами було встановлено те, що $t < t_{\alpha}$, на рівні значимості $\alpha = 0,05$. Таким чином, розбіжності між даними групами статистично незначні.

Порівняння результатів тестування балістичної координації рухів глухих дітей та їх однолітків зі збереженою слуховою функцією дозволило констатувати суттєві розбіжності між ними ($P < 0,05$) на користь других (рис. 2.29 і рис. 2.30).

Хлопчики

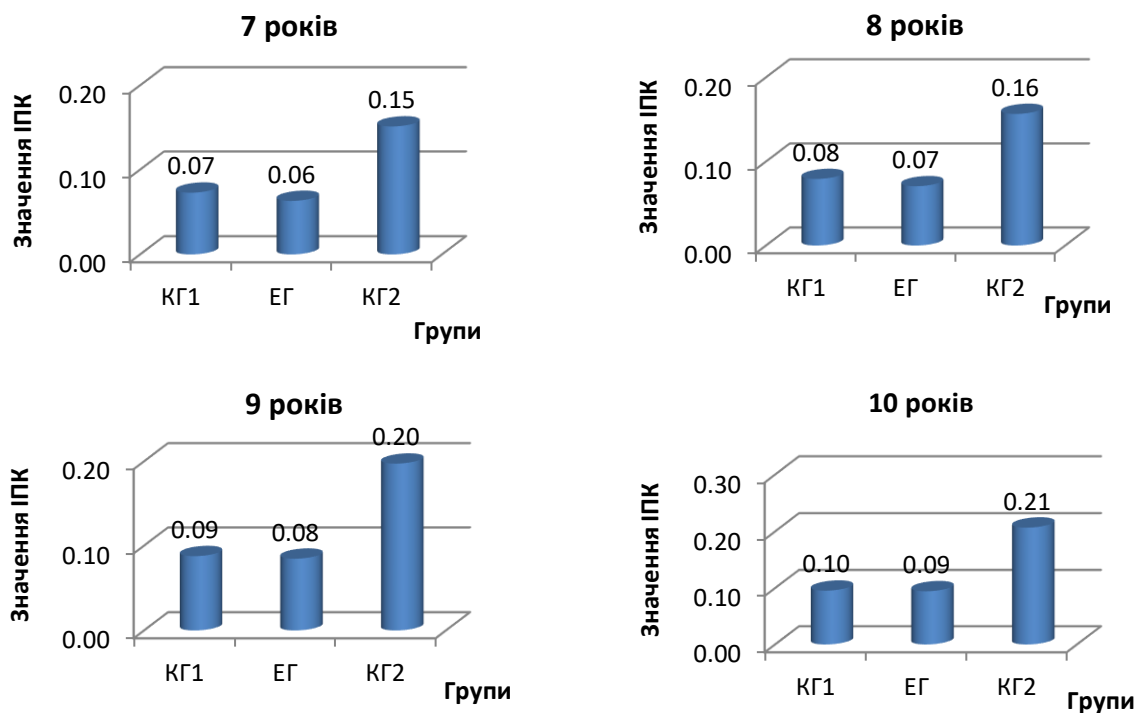


Рис. 2.29 Вихідні показники дослідження балістичної координації рухів глухих хлопчиків 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Аналіз результатів глухих дітей 7-10 років ЕГ за коефіцієнтом ІПК показав, що вони відстають у розвитку даної здібності від чуючих однолітків більш, ніж у 2,5 рази. Так, середній показник коефіцієнту ІПК глухих хлопчиків склав – 0,07; у чуючих – 0,18. У глухих дівчаток середній показник ІПК склав – 0,06, у той час як у дівчат зі збереженим слухом – 0,15.

Дівчатка

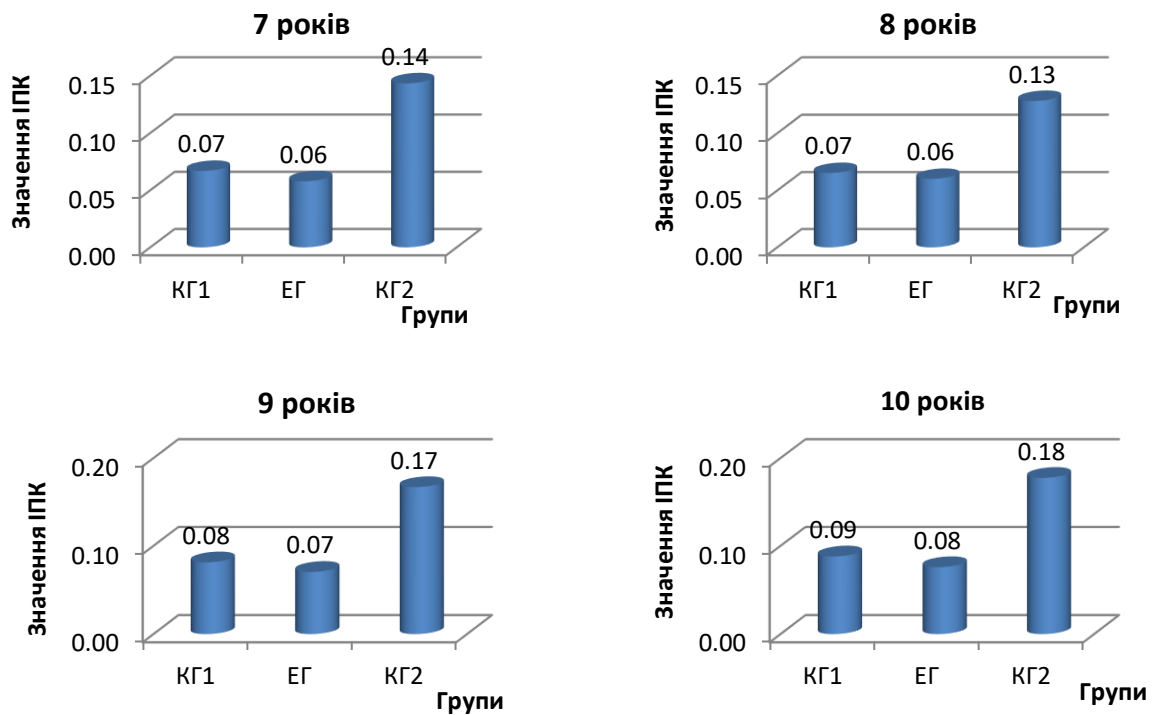


Рис. 2.30 Вихідні показники дослідження балістичної координації рухів глухих дівчаток 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом

Результати дослідження особливостей виконання цього тестового випробовування глухими дітьми свідчать про те, що на погіршення результатів в першу чергу впливає зниження швидкості виконання завдання. Глухі діти часто затримувалися у вихідному положенні та проявляли уповільненість рухів на протязі виконання усього тесту. Швидкість виконання була знижена в середньому на 13,6 с порівняно з чуючими однолітками. Необхідно зазначити, що на уповільненість

виконання окремих рухів та всієї діяльності в цілому в осіб з порушеннями слуху вже вказували О. Гозова [46], О. Форостян [223], І. Ляхова [138] та ін.

Крім того, переважна кількість глухих школярів молодшого шкільного віку не володіє достатнім рівнем техніки виконання стрибкових вправ, що впливає на загальний результат випробування. При проведенні тесту зустрічалися непоодинокі випадки, коли глуха дитина не спроможна була під час стрибка відірвати дві ноги від підлоги одночасно. На істотне відставання результатів стрибка з місця дітей з порушеннями слуху порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом у молодшому шкільному віці вказувалося також у дослідженнях І. Ляхової [138].

Таким чином, вихідні результати тестування засвідчили значне відставання глухих дітей 7-10 років від їхніх однолітків без порушення слухової функції в показниках, що характеризують психомоторну функцію, розвиток якої потребує відповідного корекційно-педагогічного впливу.

2.3 Експериментальне дослідження рівня емоційного благополуччя глухих учнів молодшого шкільного віку

На сьогоднішня глуха дитина молодшого шкільного віку виявляється включеною у три основні сфери життєдіяльності:

- життєдіяльність родини;
- життєдіяльність освітньої установи;
- дозвіллєва діяльність.

У кожній із зазначених сфер життєдіяльності існують зони, що впливають як на позитивний, так і негативний емоційний розвиток молодших учнів. Аналіз анкетування педагогів дозволив виявити, що негативний емоційний розвиток обумовлений, на їхню думку, наступним:

– причинами сімейного неблагополуччя виявляються кризові явища в соціально-економічній сфері, що безпосередньо впливають на родину, і знижує її виховний потенціал; причини психолого-педагогічного характеру,

пов'язані із внутрісімейними відносинами й стилем виховання дітей (неприйняття особливостей розвитку глухої дитини, її дефекту); причини біологічного характеру (фізичне або психічне нездоров'я батьків);

– причинами неблагополуччя в сфері життєдіяльності освітньої установи є: негативне відношення до учня викладацького складу (як до відстаючого, неблагополучного, безперспективного, важкого, незручного та ін.); неприйняття школяра в середовищі однолітків; знижена мотивація навчання глухої дитини;

– причинами неблагополуччя в дозвіллевій діяльності (несформовані соціальні навички і її організація). Це обумовлено низкою як об'єктивних причин (низький рівень розвитку інфраструктури дозвіллевій діяльності взагалі й для глухих дітей зокрема; відсутність кваліфікованих фахівців, що працюють у дозвіллевій сфері; не адаптованість засобів та методів для проведення різноманітних заходів з даною категорією дітей та ін.), так і суб'єктивних причин (пасивне відношення до проведення власного дозвілля; прагнення до нових яскравих, гострих відчуттів, які зіставляють альтернативу «сірому» життю й конфліктним відносинам у родині, школі; бажання примкнути до лідерів, що вносять руйнуючий момент у процес саморозвитку особистості; відсутність навичок взаємодії з оточенням дорослих та дітей, які не мають стійких порушень слухової функції).

Для порівняльної оцінки емоційного благополуччя глухих школярів молодшого шкільного віку та школярів зі збереженим слухом, ми використали лист для опитування Н. Артюхіної, А. М. Щетиніної [240].

Отримані середні показники стану емоційного благополуччя дітей трьох груп подані у табл. 2.1.

Порівнюючи показники емоційного благополуччя у глухих дітей КГ1 і ЕГ ми не виявили істотних розбіжностей між ними ($t < t_{\alpha}$, при $\alpha = 0,05$). Різниця у вихідних даних складає від 1,6% до 8,5%. Проте, результати вказують на те, що переважна більшість глухих дітей як хлопчиків (66,7%), так і дівчаток (69%) належать до групи недостатньо емоційно

благополучних – середній рівень та емоційно неблагополучних – низький рівень (хлопчики – 17,5%, дівчатка – 6,2%). Крім того, простежується погіршення стану емоційного благополуччя з віком. Так, у 7 років середня кількість набраних балів складає 14,6; у 8 років – 14,8; у 9 років – 15,2 та у 10 років – 15,7. Це вказує на недостатньо позитивний досвід адаптації даної категорії дітей у соціум на даному етапі їхнього розвитку.

Таблиця 2.1

**Рівні емоційного благополуччя глухих дітей
молодшого шкільного віку та дітей зі збереженою слуховою функцією
цієї ж вікової категорії, у %**

Рівень емоційного благополуччя	КГ1		ЕГ		КГ2	
	Х	Д	Х	Д	Х	Д
Високий	19	26,9	12,5	22,7	60	65,3
Середній	66,7	65,4	66,7	72,7	30,8	32,7
Низький	14,3	7,7	20,8	4,6	9,2	2

Здійснюючи порівняльну характеристику показників емоційного благополуччя ЕГ глухих дітей та їх однолітків зі збереженим слухом КГ2, нами виявлена суттєва різниця ($P < 0,05$), яка складає від 21,77% до 29,85%. Переважна більшість дітей зі збереженою слуховою функцією знаходиться на рівні достатнього емоційного благополуччя (високий рівень). Середня кількість набраних балів складає у 7 років 11,0; у 8 років – 11,4; у 9 років – 11,0 та у 10 років – 11,9.

Що стосується статевих особливостей емоційної сфери, то необхідно зазначити, що показники дівчаток усіх трьох груп краще, ніж у хлопчиків в середньому на 0,7 балів серед глухих дітей і на 1,1 бала – у чуючих дітей.

Таким чином, за результатами нашого дослідження і згідно з даними спеціальної психологічної літератури можна стверджувати, що вада слуху негативно впливає на стан емоційного благополуччя дитини і як наслідок на її розвиток як особистості та на її соціальну адаптацію в цілому. Проте емоційний розвиток дітей з порушенням слуху може успішно здійснюватися за рахунок активного включення в педагогічний процес рухової ігрової діяльності, розробленої з урахуванням особливостей емоційного розвитку глухих школярів.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи матеріал даного розділу, ми дійшли таких висновків:

Глухі діти молодшого шкільного віку значно відстають у показниках розвитку психомоторної функції від своїх однолітків зі збереженим слухом. Різниця показників психомоторики в середньому становить: здібність до регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів – 14,6%; сприйняття часу – 33,6%; орієнтування у просторі – 58%; здатність до раціонального прояву фізичних якостей і перебудови рухових дій у конкретних умовах, тобто координованість рухів – 13,8%; здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги – 46,6%; рухова пам'ять – 27,1%; відчуття ритму – 24%; здібність до довільного розслаблення м'язів – 39,2%; координованість мікрорухів руки та пальців – 23%; здатність до одночасності виконання рухів – 31,3%; балістична координація рухів – 60,6%; мімічні рухи та м'язове чуття – 39,2%.

1. Аналіз результатів тестових завдань в залежності від статті досліджуваних не засвідчує суттєву різницю показників психомоторики між глухими хлопчиками та дівчатками молодшого шкільного віку. Крім того,

характерною особливістю є поступовий віковий приріст показників психомоторних здібностей глухих дітей від 7 до 10 років.

Проведена робота дозволила виявити специфічні особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку. Так, при тестуванні здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів для глухих дітей відзначені труднощі щодо сприйняття й аналізу запропонованих у завданнях рухів; наявність нечітких образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла й різних його частин; зниження оперативного контролю за параметрами рухів, які виконуються. Глухі діти молодшого шкільного віку мали утруднення у формуванні плану і конкретного способу вирішення відповідного рухового завдання. Крім того, часові уявлення глухих дітей відрізнялися від уявлень про час дітей зі збереженим слухом: вони погано уявляють відносини між одиницями вимірів часу (секунда, хвилина, година), часову послідовність, «наповнюваність» відрізків часу. Таким чином, недостатність мовної діяльності, зменшення обсягу інформації, одержуваної глухими дітьми внаслідок ураження слуху, позначаються на правильності сприйняття проміжків часу у процесі виконання рухових дій і, як наслідок, уповільнюється їх часова структура.

При діагностуванні здібності до орієнтування у просторі глухих дітей молодшого шкільного віку було відзначено, що їм складно оперативно оцінювати ситуацію щодо просторових умов (просторова дезорієнтація), яка складається під час виконання рухових завдань, і реагувати на неї раціональними руховими діями.

При виконанні контрольних завдань для визначення показників статичної рівноваги у глухих дітей найчастіше спостерігалися такі помилки: сходження з вихідної позиції під час виконання рухового завдання; балансування; опускання п'ят на підлогу, коли необхідно стояти на носках. У процесі виконання глухими дітьми молодшого шкільного віку тестового завдання на динамічну рівновагу було відзначено, що увага глухих дітей

зосереджена не на кінцевому результаті, а на обережності під час виконання поворотів, що виявлялось у їх виконанні в повільному темпі. Переважна більшість учнів постійно шукала підтримки з боку вчителя (діти трималися за руку); були непоодинокі випадки невиконання завдання.

Під час визначення особливостей розвитку здібності до координованості рухів глухих дітей 7-10 років було виявлено, що для дітей зазначеної категорії характерним є нераціональний прояв фізичних якостей під час виконання рухових завдань, недостатній розвиток рухової пам'яті (труднощі в засвоєні нових рухів), незначний запас рухових умінь і навичок. Результати дослідження відчуття ритму у глухих дітей молодшого шкільного віку показали, що відсутність слуху і недоліки розвитку моторної сфери негативно впливають на сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій: під час виконання тестових завдань спостерігалось або прискорення ритму рухових дій, або його уповільнення, незважаючи на те, що запропоновані в тестах рухові дії були прості для виконання.

При діагностуванні здібності до довільного розслаблення м'язів у глухих дітей молодшого шкільного віку відзначалася підвищена напруженість м'язів, що істотно знижувала координованість рухів. Крім того, під час виконання мімічних вправ у глухих дітей спостерігалася відсутність контролю за розслабленням м'язів обличчя і тіла.

Отримані результати тестування координованості мікрорухів руки і пальців свідчать про те, що основними недоліками дрібної моторики рук у глухих школярів молодшого шкільного віку є низький рівень розвитку точності, швидкості рухів рук, малої диференціації рухів кистей рук, низький рівень зорово-рухової координації, порушення й уповільнення темпу рухової діяльності.

Результати дослідження особливостей виконання тестового випробовування на балістичну координацію рухів свідчать про те, що на погіршення результатів цього тесту у глухих дітей 7-10 років, в першу чергу, впливає зниження швидкості виконання завдання. Глухі діти часто

затримувались у вихідному положенні та проявляли уповільненість рухів упродовж виконання всього тесту. Варто також вказати, що переважна кількість глухих дітей молодшого шкільного віку не володіє достатнім рівнем техніки виконання стрибків, що вплинуло на загальний результат випробування.

2. Діагностика емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху показала, що переважна більшість глухих дітей як хлопчиків, так і дівчат належать до групи недостатньо емоційно благополучних – середній рівень (67,9%) та емоційно неблагополучних – низький рівень (11,9%). Вони відстають по даному показнику від своїх чуючих однолітків в середньому на 25,81%. Крім того, простежується погіршення стану емоційного благополуччя з віком з 7 до 10 років.

3. Результати нашого дослідження стану психомоторики глухих учнів молодших класів свідчать про необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи спеціально адаптованими для цієї категорії дітей засобами фізичного виховання.

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях автора [77-80, 83, 84].

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ ФУНКЦІЇ ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

3.1 Зміст корекційної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор

Адаптивна фізична культура в молодшому шкільному віці здійснюється в нерозривному зв'язку з розвитком ігрової діяльності. Фізкультурно-оздоровчі заняття з глухими дітьми вимагають ретельно продуманої організації й застосування спеціальних засобів і методичних прийомів, побудованих з урахуванням психофізичного розвитку цієї категорії дітей.

При розробці експериментальної методики корекції і розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку, в основу якої покладено рухливі ігри, ми керувалися, насамперед такими принципами адаптивної фізичної культури:

- загально методичними (науковості, свідомості й активності, наочності, доступності, систематичності, міцності);
- соціальними (гуманістичної спрямованості, неперервності фізкультурного навчання, соціалізації та інтеграції);
- спеціально методичними (С. Євсєєв, Л. Шапкова [63]).

Спеціально методичні принципи адаптивної фізичної культури полягають у забезпеченні єдності діагностики і корекції, диференціюванні (об'єднання дітей у відносно однорідні групи з урахуванням віку, клініки основного дефекту, показників соматичного розвитку та ін.) та індивідуалізації (врахування особливостей кожної дитини), компенсаторній спрямованості педагогічних впливів (використання збережених

аналізаторів: зорового, тактильного, м'язово-суглобного). Крім того, важливими є врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку з патологією слухового аналізатора; адекватність, оптимальність і варіативність підбору засобів та методів навчання психофізичним можливостям цієї категорії дітей.

Таким чином, під час реалізації експериментальної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку, з переважним використанням рухливих ігор, ми намагалися: забезпечувати різнобічний розвиток глухих дітей на основі вивчення їх вікових психомоторних можливостей і залучення їх до всього, що доступно для оволодіння їх одноліткам, які не мають патології слуху; організувати спеціальну корекційно-розвивальну роботу з урахуванням структури дефекту й індивідуальних особливостей глухих дітей 7-10 років; здійснювати діяльний підхід до виховання глухих дітей, тобто проводити всі види виховної роботи (освітню й корекційну) в руслі ігрової діяльності; широко використовувати й розвивати залишковий слух у глухих дітей на ігрових заняттях; використовувати мовні засоби у природних і спеціально створених ситуаціях спілкування з дітьми.

Основну корекційну роботу з розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку умовно було поділено на три етапи:

– інформаційний – пропедевтичний, який полягав у ознайомленні зі змістом рухливих ігор, інвентарем, місцем проведення; створенні правильної програми рухових дій для вирішення ігрових завдань; освоєнні жестів, що відтворюють команди керівника під час гри; вивченні правил гри, нових слів або речитативів;

– основний – корекційно-розвивальний, який передбачав безпосереднє проведення рухливих ігор, естафет, ігрових завдань, спрямованих на розвиток психомоторики глухих дітей; корекційну роботу з виправлення помилок при виконанні рухових дій в ігровій діяльності та недоліків психомоторної функції глухих дітей;

– заключний – вдосконалювальний, завданням якого було вдосконалення психомоторної функції та навичок ігрової діяльності глухих дітей молодшого шкільного віку за рахунок ускладнення і варіативності змісту та правил уже знайомих дітям рухливих ігор, формування творчої ініціативи щодо нових шляхів вирішення ігрових завдань.

Під час проведення рухливих ігор на уроках з фізичного виховання у спеціальній школі було визначено, що ігрова діяльність глухих дітей молодшого шкільного віку суттєво відрізняється від їх однолітків зі збереженим слухом. Самостійно організована активна ігрова діяльність вищезазначеної категорії дітей бідніша за змістом, більш одноманітна і проста, ніж ігри їхніх однолітків зі збереженим слухом. Разом з тим, глухі діти молодшого шкільного віку схильні до надмірної деталізації і педантичної передачі наочних дій, часто не дуже істотних для певної гри. Не рідко у глухих школярів відзначається прагнення до одноманітного відтворення і повторення тих самих ігор та ролей.

Крім того, ускладнення правил уже знайомої гри викликає труднощі при її проведенні. Під час рухливих ігор, в яких передбачені самостійні дії гравців, часто спостерігається елемент наслідування діям більш активних дітей. Поза спеціальним навчанням рухливі ігри глухих дітей протягом тривалого часу зберігають деякі із зазначених особливостей і справжня ігрова діяльність не має суттєвого розвитку. Усі ці особливості ігрової діяльності під час проведення рухливих ігор пояснюються недостатньо розвинутою уявою, обмеженими можливостями спілкування, особливостями психіки глухої дитини, її недостатнім руховим і ігровим досвідом. Також, затримка в оволодінні ігровою діяльністю зумовлюється складністю керівництва за допомогою усного мовлення: усе навчання здійснювалося на основі показу дії і спільного її виконання з глухою дитиною.

Основним змістом занять з фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку були спеціально адаптовані для цієї категорії

дітей рухливі ігри, естафети, ігрові завдання, а також загальнорозвивальні вправи з предметами та без них, що проводилися в ігровій формі та інші засоби фізичного виховання, які були спрямовані на розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку та покращення їх психоемоційного стану.

Так, у підготовчій частині кожного заняття фізичною культурою ми робили акцент на мобілізацію уваги глухих дітей, підготовку організму дитини до більш інтенсивної роботи в основній частині заняття. Тривалість цієї частини становила 5-10 хвилин. Засоби використовували в цій частині заняття: загальнорозвивальні вправи, вправи на корекцію постави, для профілактики плоскостопості із предметами й без предметів, стройові вправи, різні види ходьби (ходьба з плесканням у долоні на кожний крок, на кожний другий крок і т.д.) та бігу (зі зміною напрямку, швидкості, біг із завданням).

Завданням основної частини заняття ми ставили навчання глухих дітей молодшого шкільного віку ігровій діяльності, яка спрямована на корекцію і розвиток їх психомоторної функції, покращення емоційного благополуччя і комунікативних здібностей. Тривалість цієї частини – 30-35 хвилин. Засоби основної частини вирішували завдання розвитку психомоторної функції глухих дітей і були такими : рухливі ігри та естафети різної спрямованості, ігрові завдання, загально розвиваючі вправи із предметами та без них, які проводилися в ігровій формі.

У заключній частині заняття, тривалість якої 5-10 хвилин використовувалися засоби, які забезпечували поступове зниження навантаження й приведення організму дитини молодшого шкільного віку в стан спокою: різні види пересування з поступовим уповільненням темпу виконання, дихальні вправи, рухливі ігри малої інтенсивності або ігрові вправи на релаксацію, що проводилися в ігровій формі.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було апробовано більш ніж 50 рухливих ігор та естафет, що використовувалися під час уроків з фізичного виховання:

– рухливі ігри та естафети для вдосконалення вміння шикування та перешикування; рухливі ігри та естафети з елементами загально розвиваючих вправ на місці і у русі, з предметами та без них;

– рухливі ігри та естафети зі швидким і помірним бігом;

– рухливі ігри та естафети з бігом із зупинками за зоровим, вібраційним сигналом, зі зміною напрямку;

– рухливі ігри та естафети з елементами ходьби, бігу парами, по колу, по накресленому «коридору», «змійкою», «ланцюжком»;

– рухливі ігри та естафети з ходьбою по гімнастичній лаві з різним положенням рук та переступанням через перешкоди, поворотами;

– рухливі ігри та естафети зі стрибками у довжину з місця, зі стрибками із просуванням уперед, назад, вправо, вліво;

– рухливі ігри та естафети з перестрибуванням через лінію, мотузку, палицю, скакалку та зі стрибками угору із захватом чи ударом по підвішених предметах;

– рухливі ігри та естафети з метанням малого м'яча в ціль і на дальність;

– рухливі ігри та естафети із киданням м'яча вгору (або у кошик), ударами об підлогу, ловінням двома руками після відскоку;

– рухливі ігри та естафети з передачами м'яча з рук у руки: у шерензі, у колоні, у колі, над головою, змінюючи напрям;

– рухливі ігри та естафети із подоланням смуги перешкод, з елементами пролізання крізь гімнастичний обруч;

– рухливі ігри та естафети з елементами лазіння по гімнастичній стінці різними способами;

– рухливі ігри та естафети для розвитку координованості мікрорухів руки і пальців.

Серед них корекційно-розвивальні рухливі ігри: «Птаха без гнізда», «Бережися!», «Стрибки по кочках», «Хто спритніше?», «Доріжки», «Змійка», «Картопля», «Естафета зі стрибками в довжину» та інші (Додаток Б).

«Птаха без гнізда». Обирають ведучого («птаха без гнізда»), гравці встають у коло по-два (один за одним), обличчям до центру. Перші гравці ставлять руки на пояс – це «гнізда», другі гравці ставлять руки першим на плечі – це «птаха», ведучий – в середині кола. Ведучий підіймає руки угору і промовляє: «Усі птахи, у політ!». Птахи залишають свої гнізда й літають за ведучим, руками імітуючи рухи крил. Раптово ведучий опускає руки вздовж тулуба і говорить: «Птахи, додому!». Гравці біжать до гравців-«гнізд» і стають за ними, поклавши руки на плечі. Ведучий також намагається зайняти одне з гнізд. Гравець, що залишився без гнізда, стає ведучим у наступному повторі цієї гри, а гравці міняються місцями й ролями і гра починається спочатку.

У гру були введені наступні фрази: «Усі птахи, у політ!» і «Птахи, додому!».

«Бережися!». З однієї сторони майданчика протягають мотузку, за ним стає ведучий гри. Всі гравці гри перебувають на протилежній стороні майданчика, де розташована їх домівка. Ведучий промовляє: «Тікай раз, тікай два, тікай три!». Гравці в цей час ідуть через майданчик, вони повинні як найближче підійти до мотузки. З останнім словом ведучий перестрибує через мотузку і намагається наздогнати й кого-небудь із гравців і доторкнутися до нього. Якщо йому це вдалося, він підіймає руку вгору і говорить: «Піймав!» – і разом із пійманим гравцем перестрибує через мотузку. Гра повторюється, але ведучих стає двоє. Гра закінчується, коли пійманих стає більша половина гравців. Для наступного повторення гри ведучий обирається з не пійманих гравців.

Ускладнення гри: гравці після слова «Піймав!» доганяють ведучого і гравця, якого він поймав і веде з собою, та намагаються торкнутися одного

з них, поки вони не перестрибнули через мотузку. Той, кого торкнулися, вертається із гравцями у домівку. У гру спочатку була введена фраза: «Раз, два, три!», потім вона була замінена на «Тікай раз, тікай два, тікай три!».

«Хто спритніше?». На ігровому майданчику проводять дві паралельні лінії, за якими встають у дві шеренги команди гравців. Залежно від здібностей гравців відстань між командами може бути від 3 м до 6 м. Посередині між командами проводять ще одну лінію, по якій пересувається ведучий. Діти промовляють слова: «Раз, два, три, чотири, п'ять – кидаємо м'яч!» і починають перекидати волейбольний м'яч один одному, називаючи гравців по імені. Після декількох передач гравці намагаються поцілити м'ячем у ведучого. Той, хто промахнеться, встає на центральну лінію й починає водити. Якщо м'яч потрапить у ведучого, то всі гравці розбігаються, а ведучий намагається їх наздогнати. Той, кого він торкнувся, стає на місце ведучого.

Ускладнення гри:

1. Вибирається два ведучих.
2. У грі використовуються два м'ячі.

У гру була уведена наступна фраза: «Раз, два, три, чотири, п'ять – кидаємо м'яч!».

«Стрибки по кочках». Гравці діляться на 2 команди, які й вишиковуються у колону по одному. На площадці позначаються 2 – 4 ряду невеликих кіл (діаметр – 50см, на відстані 40 – 50см). У кожному ряді однакова кількість кіл (5 – 6). Перед першими колами – загальна лінія старту, з якої починаються стрибки. Після промовляння слів: «Стрибай далі, стрибай вище, стрибай швидше!» перші гравці стрибають на обох ногах з одного кола в інше, намагаючись не виступити ногою за межі кружків. Гравець, який скоріше всіх і точніше перестрибнув по всіх купинах, виграє. По закінченні стрибків гравці вертаються й встають наприкінці своєї колони. Потім у такому ж порядку стрибають другий, третій гравець та ін.

Кожний гравець, який виграв змагання, завойовує один бал для команди. Виграє команда, що набрала більше балів.

Ускладнення гри:

1. В одну сторону стрибати, у зворотню – бігти із правої сторони від свого ряду кочок.

2. Стрибки на одній нозі або з ноги на ногу.

У гру була уведена фраза: «Стрибай далі, стрибай вище, стрибай швидше!».

«М'яч із кола». На майданчику креслять коло. За лінією кола на відстані двох кроків друг від друга встають гравці, руки тримають за спиною. Діти хором говорять: «Раз, два, три – початок гри!». Ведучий встає у центрі кола, кладе м'яч на підлогу, і, ударяючи по ньому ногою, намагається викотити м'яч за межі кола. Гравці відбивають м'яч назад у коло. Хто пропустить м'яч, той стає наступним ведучим. Гравці не повинні торкатися м'яча руками, заходити у коло, також вони повинні робити передачі м'яча так, щоб він котився по підлозі.

Ускладнення гри. У центрі кола розташовуються двоє ведучих та у грі використовують два м'ячі, різних за кольором, кожний м'яч належить певному ведучому. Гравці повинні відбивати м'яч тому ведучому, якому він належить.

У гру була спочатку введена фраза: «Раз, два, три – початок гри!».

«Естафета зі стрибками в довжину». На одній стороні майданчику проводиться лінія старту. На відстані 6 – 8 м від її двома лініями позначається смуга шириною 1 м, а за смугою на відстані 1 – 3 м кресляться 3 кола. У кожне коло кладуть по прапорцю. Гравці розділяються на 3 команди й шикуються шеренгами уздовж 3 стін у вигляді букви П. Перші номери команд стають на старт. Після промовляння слів: «Я швидше всіх біжу, прапорець першим підніму!», дається сигнал і перші гравці команд зі старту біжать уперед, перестрибують смугу шириною 1 м, підбігають до своїх кіл, піднімають прапорець угору, потім знову кладуть у коло і

вертаються на місце в команду, перестрибуючи смугу. Хто із гравців раніше підніме прапорець угору, той виграє один бал для своєї команди. Гра триває поки всі гравці в командах не візьмуть участь в естафеті. Виграє команда, що заробила більше балів.

У гру були введені фраза: «Я швидше всіх біжу, прапорець першим підніму!».

«Доріжки». Крейдою на підлозі малюють доріжки різної ширини й форми від одного краю залу до іншого. Доріжки звивисті, немов змійка, закручуються немов равлик та ін. Потім діти по черзі проходять по всіх доріжках, потім пробігають, при цьому вони вчаться робити під час руху швидкі повороти, несподівані зупинки, учаться ходити різним кроком, міняти швидкість руху. Потім доріжку можуть проходити одночасно 2-3 дитини. Якщо намалювати кілька однакових доріжок поділити дітей на команди, то можна провести змагання: покласти наприкінці кожної доріжки кольорові прапорці; виграє та команда, діти якої швидше перенесуть прапорці.

«Не втрачай рівноваги». Гравці розділяються на пари і стають обличчям друг перед другом на відстані прямих рук. Стопи кожного гравця зімкнути. Починається гра, гравці промовляють такі слова: «По руці не попадеш, з місця перший ти зійдеш!» і, піднявши руки на рівень грудей, кожний по черзі вдаряє обома долонями по долонях супротивника. Можна ухилятися від удару, зненацька розводячи руки. Хто зрушив з місця хоча б однією ногою - програє.

У гру була введена наступна фраза: «По руці не попадеш, з місця перший ти зійдеш!»

«Змійка». Діти беруть один одного за руки, формуючи ланцюг. Одного із крайніх у ланцюзі гравців вибирають ведучим. Він біжить, тягне за собою всіх гравців і на бігу описує різноманітні фігури. Ланцюг рухається по колу, змійкою, оббігає предмети, робить різкі повороти, пробігає по містку й вузькій доріжці. По сигналу керівника гри «закручуй»,

ведучий закручує змійку навколо зупиненого останнього гравця, а потім розкручується, рухаючись у зворотному напрямку.

«Картопля». На одному кінці майданчика відзначається лінія старту. На відстані 10-12 м від лінії старту викладають 2 ряди в кожному по 3 – 4 гімнастичні обручі. Гравці діляться на 2 команди, які шикуються в колони по одному проти своїх рядів обручів. У перших гравців кожної команди в руках мішечки з м'ячами – «картоплинами». По сигналу керівника перші гравці біжать до своїх обручів, беруть із мішечка по одній «картоплині» і кладуть в кожен обруч. Потім вони біжать назад до своєї колони й передають порожні мішечки другим гравцям, а самі стають у колону. Другі біжать до обручів, беруть по одній «картоплині» з кожного обруча й кладуть їх у мішечок, потім біжать назад і передають мішечки третім гравцям, ті знову «саджують» картоплю. Перемагає команда, гравці якої першими закінчили посадку картоплі.

Ускладнення гри:

1. Добиратися до «городу» необхідно стрибками на правої, а назад – на лівій нозі; на двох ногах, шагом приставляючи п'ятку до носка.

2. На дистанції гравця зустрічають різноманітні перешкоди: гімнастична лава, по якій необхідно пройти та інші перешкоди різної висоти.

Для розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку під час проведення рухливих ігор, естафет та ігрових завдань використано ігровий, змагальний метод, метод частково-регламентованої вправи і такі методичні прийоми:

- вправи на місці із застосуванням різних стійок зі зменшенням площі опори;
- збільшення висоти опори;
- сполучення збільшення висоти опори з різними рухами рук, ніг і тулуба;

- тимчасове виключення зорового контролю при виконанні ігрових завдань;
- збільшення часу збереження пози (стійка на одній нозі при різних положеннях рук) зі зменшенням площі опори;
- введення нестійкої опори (балансування на валику, набивному м'ячі);
- ускладнення вправ у рівновазі при ходьбі із застосуванням різних вихідних положень і рухів рук, ніг та тулуба;
- балансування предметами в русі (гімнастичною палицею, що розташована на долонях; мішечком із піском на голові та ін.);
- біг із подоланням перешкод, розташованих на однаковій і на різній відстані одна від одної;
- біг з зупинками в певних місцях;
- біг із частою зміною напрямку;
- стрибки після бігу.

Крім того, застосовано рухливі ігри, змагально-ігрові завдання, що включали:

- стрибки в різному ритмі, темпі;
- стрибки з ноги на ногу, на одній, на двох ногах за орієнтирами;
- стрибки із просуванням в різні сторони;
- стрибки, підскоки і різні пружні рухи ногами, що збільшують рухливість у суглобах;
- ігрові завдання, які сприяли розвитку вміння керувати руховими діями в просторі та часі.

Для правильної організації і проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку були розроблені спеціальні методичні рекомендації для вчителів фізичного виховання спеціальних шкіл і керівництво рухливими іграми з урахуванням психофізичних особливостей зазначеної категорії дітей, що підвищувало ефективність корекційно-

розвивальної роботи і прискорювало практичне освоєння глухими дітьми нових рухливих ігор та ігрових завдань.

Враховуючи те, що компенсація порушення слуху відбувається, як правило, за рахунок зорового аналізатора, під час проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку використано методи наочності, демонстрації, показу рухів. Для цього використовували: плакати із зображеннями, картки з малюнками і схемами рухів, із завданнями, покажчиками, орієнтирами – для формування наочно-дійових уявлень про рухливі ігри або ігрові завдання, що вивчалися; показ рухів у різних експозиціях зі словесним супроводженням вчителя й одночасним виконанням вправ на наслідування; показ рухів з одночасною словесною інструкцією (описанням, поясненням) та уточнюючою мімікою, жестами, мовленням для зчитування з губ; спортивний інвентар і обладнання, різні за кольором, формою, величиною, вагою – для формування просторових уявлень; світлові, знакові, вібраційні сигнали для концентрації уваги, інформації про початок або припинення гри.

Під час організації і проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку особлива увага приділялася мовному матеріалу. До кожної гри підібрано адаптований мовний матеріал, що сприяло розвитку комунікативної функції глухих дітей 7-10 років. Спочатку використовувалися ігри, що мають не більш ніж одну-дві прості фрази, пізніше вони ускладнювалися додаванням ще декількох. Основна частина кожного заняття починалася з повторення вже вивченого або з навчання нового мовного матеріалу методом сполученої мови. Також повторювалися правила нещодавно розучених ігор, у яких діти припускалися помилок. Ігри з адаптивним мовним матеріалом забезпечували оптимальні умови для організації мовного спілкування, створення мовного середовища під час проведення рухливих ігор.

Запропоновані нами рухливі ігри та естафети, як засіб корекції і розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку

характеризуються комплексним впливом на організм дитини. У них одночасно здійснюється фізичне, розумове, моральне виховання, корекція й розвиток порушених функцій, а також соціалізація цієї категорії дітей. Активна діяльність рухового характеру і позитивні емоції, викликані нею, підсилюють усі фізіологічні процеси в організмі, поліпшують роботу усіх органів і систем. Ігри включають всі види природних рухів: ходьбу, біг, стрибки, метання, лазіння, вправи із предметами, а тому є незамінним засобом фізичного виховання глухих дітей 7-10 років. Несподівані ситуації, що виникли під час гри, привчають дітей доцільно використовувати набуті рухові навички і уміння. У рухливих іграх створюються найсприятливіші умови для виховання фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості). Наприклад, для того щоб втекти від ведучого, потрібно виявити спритність, а рятуючись від нього, бігти якомога швидше. Глухі діти, захоплені змістом гри, можуть виконувати одні і ті ж рухи з інтересом і до того ж багато разів, не помічаючи втоми. А це врешті решт сприяє розвитку витривалості. Під час гри діти діють відповідно до правил-вимог, які обов'язкові для всіх учасників. Правила регулюють поведінку гравців і сприяють виробленню таких моральних якостей, як взаємодопомога, колективізм, чесність, дисциплінованість. Разом з тим потреба виконувати правила, а також переборювати перешкоди, неминучі під час гри, сприяє вихованню вольових якостей – витримки, сміливості, рішучості. Все це дуже важливо для подальшої інтеграції глухої дитини у соціум. Деякі рухливі ігри допомагають дитині розширювати та поглиблювати свої уявлення про навколишню дійсність. Виконуючи різні ролі, зображуючи різноманітні дії, діти на практиці використовують свої знання про поведінку тварин, птахів та комах, про явища природи, про засоби пересування та ін.

Також, слід зазначити, що рухливі ігри мають оздоровче значення яке полягає в тому, що вони спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я

глухої дитини, профілактику вторинних відхилень та супутніх захворювань, а також:

- сприяють гармонійному розвитку організму школяра;
- формують правильну поставу;
- загартовують організм;
- підвищують працездатність та опірність до впливу зовнішніх негативних факторів;
- підвищують рівень психоемоційного благополуччя глухої дитини.

При правильній організації занять із урахуванням структури дефекту, анатомофізіологічних й психологічних особливостей глухих дітей молодшого шкільного віку, стану розвитку їх психомоторної сфери, особливостей мовленнєвого розвитку, спеціально адаптовані рухливі ігри позитивно впливають на ріст, розвиток і зміцнення кістково-зв'язкового апарата, м'язової системи, на формування правильної постави у дітей вищезазначеної категорії, а також підвищують функціональну діяльність організму. Під впливом фізичних вправ, застосовуваних в іграх та естафетах, активізуються всі види обміну речовин (вуглеводний, білковий, жировий і мінеральний). М'язові навантаження стимулюють роботу залоз внутрішньої секреції.

Ігри та естафети з активними, енергійними, багаторазово повторюваними руховими діями, але не пов'язані із тривалою однобічною силовою напругою (особливо статичною) роблять тренувальний вплив на організм дітей. Крім того, рухливі ігри позитивно впливають на нервову систему глухих школярів. Для цього керівник зобов'язаний оптимально дозувати навантаження на пам'ять і увагу граючих, будувати гру так, щоб вона викликала у гравців позитивні емоції. Оскільки функціональний і емоційний підйом, що виникає в глухих дітей у процесі гри, робить потужний оздоровчий вплив на організм даної категорії дітей.

Великий оздоровчий ефект має проведення рухливих ігор на свіжому повітрі незалежно від пори року. Це зміцнює мускулатуру, покращує

діяльність дихальної, серцево-судинної системи, стимулює обмінні процеси, позитивно впливає на нервову систему, покращує стан імунної системи й тим самим підвищує опірність організму до простудних захворювань.

Також, розроблені нами рухливі ігри зменшують наслідки гіподинамії в глухих учнів спеціальних шкіл-інтернатів. Це гарний активний відпочинок після тривалої розумової діяльності. Не менш важливі ігри з різними дрібними предметами. Вправи з м'ячами, мішечками та ін., підвищують шкірянотактильну й м'язоворухову чутливість, удосконалюють рухову функцію рук і пальців, що має особливе значення для школярів молодших класів.

Рухливі ігри мають освітнє значення для глухих дітей початкової ланки навчання. Систематичне їх застосування значно розширює рухливі можливості дітей, забезпечує повноцінне засвоєння життєво важливих рухів – стрибків, бігу, метання та ін. В ігрових умовах ці рухи удосконалюються і перетворюються в навички, що дає можливість виконувати рухові дії, незважаючи на зміну оточуючого середовища. Одночасно вдосконалюються сприймання і реагування – важливі завдання в повсякденному житті, розвивається вміння аналізувати і приймати правильне рішення, що позитивно впливає на формування розумових процесів. Рухливі ігри моделюють багато видів спортивної діяльності, а тому і є ефективним засобом засвоєння таких розділів шкільної програми, як легка атлетика, гімнастика, спортивні ігри.

У рухливих іграх учасникам доводиться виконувати різні ролі (водящего, судді, помічника судді, організатора гри й т.д.), що розвиває в них організаторські навички.

Також, під час проведення рухливих ігор з глухими дітьми можна відилити спеціально-освітнє значення тому, що адаптивні рухливі ігри сприяють розвитку мовлення, опануванню спортивною термінологією, термінами, що позначають предмети обладнання та інвентаря, які необхідні

для повноцінного і самостійного життя глухих, а також вивченню правил змагань.

Отже, освітнє значення ігор полягає в тому, що вони:

- формують рухові уміння і навички із бігу, стрибків, метання;
- дають основи знань та мовленнєвий матеріал з фізичної культури і спорту.

Виховне значення ігор пов'язане з характером рухової діяльності, яка проходить у змінних умовах і при активній співдружності гравців. Зміст гри – це боротьба з перешкодами, які постійно виникають. За таких умов правильне керівництво поведінкою гравців сприяє вихованню моральних та вольових якостей. Серед них найактивніше формуються колективізм, дисциплінованість, організованість, ініціативність, рішучість, сміливість, наполегливість. Однак необхідно враховувати, що гострота змагань не повинна роз'єднувати граючих. У колективній рухливій грі кожний учасник наочно переконається в перевагах загальних, дружних зусиль, спрямованих на подолання перешкод і досягнення загальної мети. Добровільне прийняття обмежень дій правилами, прийнятими в колективній рухливій грі, при одночасному захопленні грою дисциплінує учнів.

Керівник правильно розподіля ігрові ролі в колективі, привчає граючих до взаємоповаги під час спільного виконання ігрових дій та до відповідальності за свої вчинки.

Грі властива протидія одного гравця іншому, однієї команди – іншій під час виникнення різноманітних завдань, що вимагають миттєвого рішення. Для цього необхідно в найкоротший строк оцінити навколишнє оточення, вибрати найбільш правильну дію й виконати її. Так рухливі ігри сприяють самопізнанню.

Слід відмітити, що рухливі ігри прививають любов до щоденних і систематичних занять фізичними вправами, бажання займатися фізичною культурою, привчають глухих дітей долати психічні і фізичні навантаження, створюють у них бадьорий настрій.

Крім того рухливі ігри та естафети у великому ступені сприяють вихованню фізичних якостей: швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості, і, що важливо, ці фізичні якості розвиваються в комплексі.

Більшість рухливих ігор потребує від учасників швидкості. Це гри, побудовані на необхідності миттєвих відповідей на звукові, зорові, тактильні сигнали, ігри з раптовими зупинками, затримками й поновленням рухів, з подоланням невеликих відстаней у найкоротший час.

Обстановка, яка постійно змінюється під час проведення гри, швидкий перехід учасників від одних рухів до інших сприяють розвитку спритності.

Для виховання сили добре використовувати ігри, що вимагають прояви помірних по навантаженню, короткочасних швидкісно-силових напруг.

Рухливі ігри з багаторазовими повтореннями напружених рухів, з постійною руховою активністю, що викликає значні витрати сил і енергії, сприяють розвитку витривалості.

Удосконалювання гнучкості відбувається в іграх, пов'язаних із частою зміною напрямку рухів.

Таким чином, виховне значення ігор полягає в тому, що вони:

- комплексно виховують такі фізичні якості, як сила, витривалість, швидкість, спритність, гнучкість;
- виховують морально-вольові якості;
- дають основи знань з валеології, народознавства, історії рідного краю;
- виховують любов до щоденних і систематичних занять фізичною культурою.

Корекційним значенням адаптивних рухливих ігор для глухих дітей молодшого шкільного віку є розвиток під час ігрової діяльності вестибулярної функції, в тому числі просторової орієнтації, раціонального розподілу фізичних зусиль, швидкості рухових реакцій за вибором, рухової

пам'яті, вільного керування темпом рухів, силою. Спеціально адаптовані до даної категорії дітей рухливі ігри мають потужний арсенал впливу на організм дитини, розширюють діапазон можливостей психомоторної сфери, порушеної внаслідок дефекту. Це позитивно впливає на розвиток мовлення і незмінно супроводжується відповідним удосконаленням залишкового слуху. У процесі ігрової діяльності м'язова активність стимулює фізичні процеси, формуючи новий функціональний стан, який характеризується пристосуванням до дефекту, компенсацією порушених функцій та адаптацією, в тому числі й слухового аналізатора.

Таким чином, корекційне значення ігор складається у:

- нівелюванні різниці у показниках розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженим слухом;
- корекції вад розвитку психомоторики з урахуванням можливостей вдосконалення компенсаторних функцій збережених аналізаторів.

Крім того, слід додати, що актуальність проблеми адаптивного фізичного виховання дітей з особливими потребами вказує на необхідність розробки організаційно-методичного забезпечення цього процесу з урахуванням психофізичних особливостей розвитку дітей даної нозологічної групи.

3.2 Керівництво та організаційно-методичні рекомендації щодо проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку

Для того, щоб ігри могли виконувати свою роль у розвитку дітей, необхідно правильно й послідовно їх планувати, методично вірно організовувати, а також оснащувати необхідним спортивним інвентарем.

У додатку Б наведена тематика ігор, які були застосовані під час проведення формувального експерименту. Ці рухливі ігри й естафети можуть бути видозмінені в залежності від завдань фізкультурного заняття,

однак вимоги до організації й проведення ігор мають бути виконані. Після кожної рухливої гри наведений необхідний для їхнього проведення й організації мовний матеріал, який діти повинні розуміти й активно використовувати в процесі ігрової діяльності. Вчитель під час проведення ігор з глухими дітьми повинен користуватися й загальним словником до програми, підбираючи лексику з урахуванням особливостей мовного оформлення тієї або іншої гри, етапу навчання й індивідуальних можливостей дітей. Разом із тим, зазначимо, що використання рухливих ігор та естафет на уроках фізичної культури не можна підкоряти завданням розвитку мови. На першому місці має стояти вирішення завдання розвитку й корекції психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку, формування їх ігрової діяльності, а слова й фрази повинні виступати лише додатковими засобами, які дозволяють глухим дітям відтворювати та створювати правильну програму дій під час гри та вчителю фізичної культури пояснювати її правила та виправляти помилки. Не варто займатися завчанням і відпрацюванням вимови слів на занятті, тому що це буде знижувати моторну щільність уроку і, як наслідок, знижувати рухову активність дітей. Не рекомендується також використовувати ігри, що містять великі за змістом, малодоступні глухим дітям даного віку речитативи. Разом з тим, обмеження мовного матеріалу, невміння використовувати наявний у дітей запас слів і виразів збіднює саму ігрову діяльність, робить її менш змістовною. У процесі проведення занять вчитель має створити умови для прояву мовленнєвої активності в глухих дітей, допомогти їм виразити в слові їхній ігровий досвід, проводити постійну роботу з формування потреби в спілкуванні у процесі гри. Мова повинна природно «вплітатися» в зміст самої ігрової діяльності.

Необхідно додати також, що важливою умовою успішного проведення ігрових занять є емоційний стан вчителя, його вміння органічно включатися в гру, керувати нею поволі, уникаючи прямого натиску та втручання. Кожне фізкультурне заняття із використанням рухливих ігор та

естафет має бути позитивним й емоційно забарвленим. Глухі діти на занятті повинні почувати себе вільно. Тому при плануванні такого роду занять варто обов'язково враховувати особисті прагнення цих дітей та їх потреби.

Під час організації та проведення адаптивних рухливих ігор та естафет з глухими дітьми молодшого шкільного віку ми дотримувалися таких спеціальних методичних рекомендацій, розроблених нами:

1. Адаптивні рухливі ігри повинні проводитися з урахуванням фізичного й психічного розвитку глухих дітей, стану їхньої психомоторної функції, особливостей поведінки й характеру.

2. У кожній грі необхідна активна участь вчителя: пояснення правил гри, показ дій, при необхідності спільні дії з дітьми, спостереження за виконанням ігрових завдань, попередження конфліктних ситуацій і травматизму під час організації ігрової діяльності глухих дітей молодшого шкільного віку.

3. Кожна гра повинна мати цільову спрямованість й ігрові завдання мають бути підпорядковані їй.

4. Тривалість гри визначається активністю глухих дітей, їхнім інтересом до виконання ігрового завдання. При перших ознаках стомлення варто перевести школярів на інший вид діяльності. Педагог постійно заохочує дітей, надаючи їм своєчасну допомогу, робить це непомітно для дітей.

5. Ігрові завдання повинні бути посильними й зрозумілими, але в той же час містити елемент складності.

6. Навчання треба починати із простих ігор, поступово ускладнюючи їх і модифікуючи.

7. Ігри варто комбінувати й поєднувати таким чином, щоб вони чинили різнобічний вплив на організм дитини, а також забезпечували чергування психофізичного навантаження.

8. Ігровий матеріал має бути яскравим, цікавим, доступним для користування глухими дітьми певного віку й рівня їх психомоторного розвитку.

9. Під час організації ігор вчитель повинен об'єднати дітей у групи з урахуванням їх психомоторного розвитку та ступеня ураження слухової і вестибулярної функцій.

10. При необхідності під час проведення рухливих ігор на занятті бере участь не тільки вчитель фізичної культури, але й класний керівник або вихователь.

Враховуючи те, що компенсація порушення слуху йде, як правило, за рахунок зору, важливо постаратися використовувати цю особливість при організації фізкультурних занять з глухими дітьми. Дитина повинна добре бачити те, що їй необхідно буде робити, тому показ рухів (напрямок, темп, швидкість, послідовність дій, маршрути переміщення й т.п.) має бути особливо точним й обов'язково супроводжуватися словесною інструкцією (поясненням, вказівкою, командою й т.п.). При цьому особливу увагу варто звертати на два моменти:

- діти повинні добре бачити рухи губ, міміку, жести викладача;
- під час показу бажано, щоб діти повторювали завдання вголос.

Керівник повинен бути абсолютно впевнений, що кожен учасник гри зрозумів її правила.

У зв'язку з особливостями розвитку пізнавальних процесів і моторної сфери глухих дітей слід зазначити, що ці діти мають потребу в більш тривалому й багатоступеневому поясненні змісту нової рухливої гри, нової рухової дії. Пояснювати відразу весь зміст рухливої гри, особливо складної – неправильно. Доцільно проводити розучування гри в 3 етапи:

1) ознайомлення із грою (назва, сюжет, рухові дії, основні правила) і мовним матеріалом (1-2 заняття);

2) подальше вивчення рухових дій, правил ігри й розучування мовного матеріалу (3-4 заняття);

3) поглиблене розучування рухливої гри і мовного матеріалу, а також ускладнення або внесення змін у зміст і правила цієї гри (5-7 заняття).

Під час пояснення змісту гри ми дотримувалися наступного плану викладу:

1. назва гри;
2. роль гравців і їхнє місце розташування;
3. зміст гри;
4. кінцева мета гри;
5. правила гри.

Словесну інструкцію про нову гру ми супроводжували малюнками, схемами, що допомагало глухим дітям (у спортивному залі була розташована дошка та крейда) точніше зрозуміти правила гри. Також ми супроводжували показом рухові завдання гри сполученими діями вчителя й дітей, що стимулювало в певній мірі загальну активність класу. При проведенні складної гри спочатку ми знайомили дітей з назвою гри, роллю гравців, ходом гри, її метою, з основними правилами гри, а потім поступово вводили додаткові правила. Глухим дітям (переважно 7 років) пояснювали рухові дії образно, тому що це підвищувало їх інтерес дітей до ігрового завдання, розвивало емоційну сферу.

При навчанні глухих дітей молодшого шкільного віку ми використовували також методи зразкового показу (вчителем або глухою дитиною) і дії за словесною інструкцією. Правильність показу, його точність є однією з важливих умов навчання дітей, які нечують.

Важливо, щоб рухи педагога й використані на заняттях орієнтири, що виступають як джерело термінової інформації про точність виконання заданого руху, були добре видні кожній дитині. Однак імітація рухових дій також може призводити до неточностей. Тому необхідно постійно стежити за виправленням помилок, уточнюючи окремі елементи руху.

До безпосереднього показу ігрового рухового завдання, при виконанні якого допускаються помилки необхідно застосовувати наступні вимоги:

- показ руху виконується в позиції гарної освітленості того, хто показує рухові дії (так, щоб світло падало на керівника гри);
- вправи, які виконуються у фронтальній площині, необхідно показувати, уставши обличчям до глухих дітей;
- вправи, які виконуються в сагітальній площині, демонструються стоячі боком до дітей;
- вправи, які виконуються у фронтальній і сагітальній площині, доцільно показати двічі, стоячи обличчям і боком до дітей;
- дзеркальний показ необхідний у тих випадках, коли вправа містить асиметричні рухи;
- рухи, які виконуються у швидкому темпі, показують спочатку в повільному темпі;
- найбільш складні технічні рухи спочатку пояснюються словесно з одночасним показом поетапного виконання даного рухового завдання на схемі або малюнку.

У міру освоєння матеріалу рекомендується змінювати, ускладнювати правила гри, її умови. Змінюючи, ускладнюючи гру, не можна міняти задум і композицію гри. Ми використали наступні прийоми для ускладнення гри:

- збільшували дозування (повторність і загальну тривалість гри й ін.);
- ускладнювали руховий зміст;
- змінювали розміщення учасників гри на майданчику;
- змінювали сигнал (тактильно-вібраційний, зоровий та ін.);
- ускладнювали правила гри (пійманих дітей можна виручати; збільшували число тих, хто водить та ін.).

Було відмічено, що в рухливих іграх глухих дітей присутній значний елемент наслідування діям один одного. Це відбувається, оскільки у них відстає розвиток уяви, їм важко творчо підійти до ролі, вони наслідують або

викладача, або більш ініціативного гравця. Виходячи з цього, необхідно після закріплення гри якнайчастіше надавати глухим дітям можливість самим змінювати, ускладнювати правила гри.

По закінченню рухливої гри необхідно створити спокійну обстановку й повідомити її результати. При визначенні результатів гри необхідно враховувати не тільки швидкість, але і якість виконання того або іншого ігрового завдання, про що учасники повинні бути попереджені заздалегідь. Повідомляти результат гри треба лаконічно, нікому не роблячи знижок, щоб привчати дітей до правильної оцінки їхніх дій і вчинків. Підведення підсумків гри повинне проходити в цікавій формі, щоб у глухих дітей молодшого шкільного віку викликало бажання наступного разу домогтися ще більших результатів. До обговорення проведеної гри необхідно залучати всіх дітей, які приймали участь у грі, що привчає їх до аналізу своїх вчинків, викликає найбільш свідоме відношення до виконання правил гри й рухів.

Отже, продумана, добре організована рухлива гра або естафета створює сприятливі умови для мовного спілкування глухих дітей, розвиває їх психомоторну функцію, розширює діапазон рухових можливостей, збагачує словниковий запас, покращує психоемоційний стан, привчає глухих дітей до усвідомленого поведження, стимулює ініціативу й самостійність.

3.3 Результати розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор та їх аналіз

Відповідно до результатів формувального і констатувального експериментів встановлена ефективність використання спеціально адаптованих до психофізичних особливостей глухих дітей молодшого шкільного віку рухливих ігор та естафет корекційно-розвивальної спрямованості.

Аналіз результатів формувального експерименту свідчать про те, що заняття фізичною культурою ігрової спрямованості для глухих школярів початкової ланки навчання, в основу яких були покладені комплекси вправ з предметами і без предметів, які проводилися в ігровій формі, ігрові завдання, рухливі ігри й естафети, сприяли корекції та ефективному розвитку різних компонентів психомоторики даного контингенту дітей.

В основі методики вдосконалювання здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів ми проводили такі рухливі ігри та ігрові завдання, які забезпечували підвищені вимоги до діяльності аналізаторів щодо точності просторових, часових і динамічних параметрів рухів, зокрема короткочасне виключення зорового аналізатора при виконанні нескладних рухових завдань підвищувало ефективність керування динамічними, просторовими й часовими параметрами рухів.

Також для розвитку психомоторних здібностей, які базуються на пропріоцептивній чутливості, ми вводили в заняття ігрові завдання, спрямовані на поліпшення точності м'язових сприйняття або відчуття параметрів руху. Так, в рухливих іграх і естафетах для вдосконалювання відчуття предмета при передачах м'яча, ми використовували м'ячі різних розмірів і маси, варіативність сили кидків, різну відстань до мішені при метаннях і ін.

Отримані результати контрольного етапу педагогічного експерименту довели ефективність запропонованих нами засобів фізичної культури щодо розвитку здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів глухих учнів. Так, приріст результатів в тестовому завданні «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі» у глухих хлопчиків ЕГ склав від 9,2% до 11,4% і характеризувався достовірною зміною здібностей до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів ($t_p > t_\alpha$; $P < 0,05$) у всіх вікових групах (табл. 3.1).

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних
параметрів рухів глухих хлопчиків експериментальної і контрольної
груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом
(човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X+m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	37,15	0,79	1,57	0,91	0,05	2,56
Форм.	КГ 1		36,20	0,68	1,36			
Конст.	ЕГ		37,37	0,52	1,27	6,39	0,05	10,97
Форм.	ЕГ.		33,27	0,38	0,93			
Конст.	КГ2		34,53	0,60	2,31	2,29	0,05	5,14
Форм.	КГ2		32,76	0,50	1,93			
Конст.	КГ1	8	37,23	0,45	1,29	1,41	0,05	2,08
Форм.	КГ1		36,45	0,31	0,88			
Конст.	ЕГ		37,55	0,67	1,34	3,64	0,05	10,25
Форм.	ЕГ		33,70	0,82	1,64			
Конст.	КГ2		33,14	0,51	1,89	1,45	0,05	3,02
Форм.	КГ2		32,14	0,47	1,75			
Конст.	КГ1	9	36,27	0,30	0,52	1,64	0,05	2,21
Форм.	КГ1		35,47	0,38	0,66			
Конст.	ЕГ		35,76	0,49	1,10	6,64	0,05	11,41
Форм.	ЕГ		31,68	0,37	0,83			
Конст.	КГ		31,04	0,38	1,63	2,29	0,05	4,58
Форм.	КГ		29,62	0,49	2,07			
Конст.	КГ1	10	35,48	0,33	0,81	1,36	0,05	2,02
Форм.	КГ1		34,77	0,41	1,01			
Конст.	ЕГ		36,29	0,32	0,97	5,50	0,05	9,19
Форм.	ЕГ		32,96	0,51	1,54			
Конст.	КГ		29,87	0,59	2,51	1,32	0,05	3,79
Форм.	КГ		28,73	0,63	2,66			

У глухих хлопчиків КГ1 розвиток здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів, порівняно з їхніми глухими однолітками ЕГ був не настільки значним. Приріст їхніх

показників склав від 2% до 2,6%. Отже, у них спостерігалася лише тенденція до збільшення результатів дослідження вищевказаної здібності. Однак, незважаючи на те, що в ЕГ глухих хлопчиків покращення результатів було більш значним порівняно з КГ глухих, їм усе-таки не вдалося досягти результатів їхніх однолітків зі збереженим слухом. Різниця між середніми арифметичними величинами човникового бігу глухих хлопчиків ЕГ та КГ2 хлопчиків із збереженим слухом склала 2,09 с (6,8%), а різниця показників між контрольними групами глухих та чуючих хлопчиків молодших класів склала – 4,91 с (15,9%) на користь останніх.

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку ЕГ покращення результатів у тестовому завданні «Човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі» за навчальний рік склало від 7,9% до 10,1%; в КГ1 глухих дівчаток – від 1,3% до 2,7% (табл. 3.2). Порівняння вихідних і кінцевих результатів тестування дівчаток ЕГ вказує на істотні зміни середніх величин ($P < 0,05$), у той час як у КГ1 глухих дівчаток вони менш виражені порівняно з ЕГ їх одноліток.

До кінця навчального року різниця результатів човникового біга між глухими дівчатками 7-10 років ЕГ і дівчатками із збереженим слухом цього ж віку склала 5,6%, у той час як між їх глухими однолітками КГ1 і дівчатками із збереженим слухом була більш істотною (13,8%) на користь других.

Таким чином, відповідно до результатів контрольного етапу педагогічного експерименту в ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку спостерігалася суттєве покращення результатів тестування, що вказує на ефективність застосовуваних засобів, методів і методичних прийомів розвитку психомоторної функції.

Сприйняття часу, подібно сприйняттю простору, розглядається як система перцептивних дій, спрямованих на побудову часового образу, що виразився в показниках оцінки, відмірювання й відтворення тривалості інтервалів часу (Б. Ананьєв [160], Ю. Комаров, Г. Савенков [105] та ін.).

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних
параметрів рухів глухих дівчаток експериментальної і контрольної
груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим слухом
(човниковий біг із перенесенням кубиків по спіралі, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	37,77	0,31	0,82	2,27	0,05	2,72
Форм.	КГ1.		36,74	0,33	0,88			
Конст.	ЕГ.		37,73	0,37	0,91	6,23	0,05	10,07
Форм.	ЕГ		33,93	0,48	1,19			
Конст.	КГ2		35,18	0,69	2,47	1,64	0,05	4,42
Форм.	КГ2		33,63	0,65	2,34			
Конст.	КГ1	8	37,77	0,43	1,14	0,84	0,05	1,29
Форм.	КГ1		37,29	0,39	1,02			
Конст.	ЕГ		37,65	0,51	1,01	3,32	0,05	7,97
Форм.	ЕГ		34,65	0,75	1,50			
Конст.	КГ2		34,24	0,50	1,65	2,67	0,05	5,74
Форм.	КГ2		32,27	0,54	1,79			
Конст.	КГ1	9	37,00	0,35	0,99	2,33	0,05	2,50
Форм.	КГ		36,08	0,19	0,53			
Конст.	ЕГ		37,20	0,30	0,79	7,69	0,05	8,60
Форм.	ЕГ		34,00	0,29	0,76			
Конст.	КГ2		32,98	0,39	1,42	1,45	0,05	2,75
Форм.	КГ2		32,08	0,49	1,75			
Конст.	КГ1	10	36,90	0,50	1,00	1,23	0,05	2,17
Форм.	КГ1		36,10	0,42	0,83			
Конст.	ЕГ		36,60	0,55	1,23	5,26	0,05	9,73
Форм.	ЕГ		33,04	0,40	0,89			
Конст.	КГ2		31,67	0,59	2,05	1,55	0,05	3,89
Форм.	КГ2		30,43	0,53	1,84			

В нормальних умовах сприйняття часу при руховій діяльності здійснюється в процесі взаємозв'язку декількох аналізаторів (зорового, рухового, слухового), що забезпечує відтворення тривалості різних інтервалів часу.

У глухих дітей процес відтворення часових інтервалів здійснюється за сигналом експериментатора. Постійне сприйняття різних сигналів, що подаються за допомогою рук, виробило у досліджуваних здібність більш точно сприймати довжину пауз між окремими сигналами, що безсумнівно позначилося на точності відтворення ними часових інтервалів.

Аналіз зростання абсолютних показників відчуття часу в ЕГ і КГ1 глухих дітей молодшого шкільного віку за навчальний рік свідчить про істотні розбіжності між ними. Розбіжність у результатах між глухими хлопчиками 7-10 років склала в середньому 29,5% на користь експериментальної групи. При цьому в усіх глухих хлопчиків ЕГ наприкінці навчального року спостерігалось істотне покращення результатів ($P < 0,05$), порівняно з вихідними даними, що склало від 36,7% до 50%. У КГ1 глухих хлопчиків у більшості випадків (90%) спостерігалась лише тенденція зростання результатів оцінювання часових інтервалів, що вказує на необхідність активних педагогічних впливів з боку вчителя фізичної культури в плані розвитку здібності до сприйняття часу. Однак, незважаючи на те, що в ЕГ глухих хлопчиків покращення результатів було більш значним порівняно з КГ1 глухих хлопчиків, їм усе-таки не вдалося досягти результатів їхніх однолітків зі збереженим слухом. Різниця між середніми арифметичними величинами оцінювання часових інтервалів глухих хлопчиків ЕГ та КГ2 хлопчиків із збереженим слухом склала 0,29 с, а відставання середніх показників контрольної групи глухих дітей та чуючих дітей молодших класів склало – 0,93 с.

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку ЕГ приріст середніх показників здібності до оцінки часових інтервалів склав від 42,1% до 60%. У порівнянні з ними у глухих дівчат КГ1 збільшення показників було не таким значним (від 6,9% до 10,9%). Однак до кінця навчального року глухим дівчаткам ЕГ досягти результатів тестування цієї здібності дівчат зі збереженим слухом КГ2 так і не вдалося.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження оцінки часових інтервалів глухими дітьми представляється можливим зробити наступний висновок: сприйняття часових інтервалів, пов'язане з відтворенням певних дій при зоровому контролі, може компенсувати відсутність інформації, одержуваної через слуховий аналізатор.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо тестового випробування «Кидки м'яча на прицільність» свідчать про позитивну динаміку розвитку даної якості за навчальний рік у КГ1, КГ2 та ЕГ дітей молодшого шкільного віку. Однак покращення результатів цього тесту у КГ1 глухих дітей виявилось менш інтенсивним порівняно з експериментальною групою. Так, у глухих хлопчиків у віці 7-10 років КГ1 зростання абсолютних показників у тестовому випробуванні «Кидки м'яча на прицільність» після проведення формувального етапу педагогічного експерименту склало від 0% до 12,5%, а у глухих хлопчиків того ж віку ЕГ спостерігався значний приріст результатів ($P < 0,05$) від 20% до 33,3%.

Аналогічна картина спостерігалася в дівчаток зі стійкими порушеннями слуху віком 7-10 років. Поліпшення результатів, виражене у відсотках, в ЕГ було значно більшим порівняно з КГ1 глухих учениць. У першому випадку воно склало від 21,4% до 30% ($P < 0,05$), у другому – від 0% до 6,3% ($P < 0,05$).

У середньому глухі діти молодшого шкільного віку ЕГ випередили глухих дітей того ж віку КГ1 в абсолютних показниках кидків на прицільність на 19,3%. Однак як глухим хлопчикам, так і глухим дівчаткам молодшого шкільного віку досягти результатів дітей зі збереженим слухом так і не вдалося, хоча вони максимально наблизилися до своїх чуучи однолітків. Разом із тим, результати нашого експерименту дають підставу вважати, що запропонована нами методика розвитку психомоторної функції є ефективною.

Аналіз отриманих результатів тесту «Ловля м'яча» після проведення формувального етапу педагогічного експерименту вказує на істотне

поліпшення абсолютних показників здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів в ЕГ глухих дітей. Так, у глухих хлопчиків ЕГ збільшення результатів, виражене у відсотках, склало від 20% до 50%, у той час як у КГ1 глухих хлопчиків воно було менш вираженим (від 0% до 25%). Перевірка на вірогідність показала, що в ЕГ глухих хлопчиків відбулися достовірні зміни в абсолютних показниках вищевказаної здібності, у той час як у їхніх глухих однолітків КГ1 спостерігалася лише тенденція до зростання результатів (виняток склала група хлопців 7 років).

Істотне поліпшення результатів тестування «Ловля м'яча» спостерігалось у глухих дівчаток ЕГ ($P < 0,05$), приріст показників склав від 25% до 40%. У той же час у глухих дівчаток КГ1 збільшення середніх величин здібності до оцінки і регуляції просторово-часових та динамічних параметрів рухів було менш виражене і склало від 0% до 14,3%.

Однак, незважаючи на суттєвий приріст результатів тесту «Ловля м'яча», глухим дітям ЕГ досягти результатів їх однолітків зі збереженим слухом КГ2 не вдалося.

Для вдосконалювання здібності до орієнтування в просторі під час проведення рухливих ігор, естафет та ігрових завдань із глухими дітьми молодшого шкільного віку ЕГ значна увага приділялася тренуванню їх довільної уваги. Дослідження абсолютних показників здібності до орієнтування в просторі за тестом «Ходьба по прямій із закритими очима» після проведення формувального етапу педагогічного експерименту показало, що достовірне зростання даних показників у глухих хлопчиків ЕГ склало від 28,5% до 33,7% (табл. 3.3), а у глухих хлопчиків КГ1 було зафіксоване підвищення показників лише від 3,6% до 6,8% ($P < 0,05$).

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до орієнтування у просторі глухих хлопчиків
експериментальної і контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків
зі збереженим слухом (ходьба по прямій із закритими очима, см)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	155,50	17,19	34,38	0,43	0,05	6,27
Форм.	КГ1		145,75	14,88	29,77			
Конст.	ЕГ		154,67	12,17	29,81	2,99	0,05	28,45
Форм.	ЕГ		110,67	8,29	20,30			
Конст.	КГ2		73,40	2,81	10,88	1,05	0,05	5,81
Форм.	КГ2		69,13	2,94	11,38			
Конст.	КГ1	8	145,00	10,43	29,50	0,67	0,05	6,72
Форм.	КГ1		135,25	10,01	28,32			
Конст.	ЕГ		151,00	13,79	27,58	2,92	0,05	33,28
Форм.	ЕГ		100,75	10,28	20,56			
Конст.	КГ2		64,57	3,51	13,14	1,33	0,05	10,29
Форм.	КГ2		57,93	3,55	13,27			
Конст.	КГ1	9	138,00	10,42	18,06	0,33	0,05	3,14
Форм.	КГ1		133,67	8,30	14,38			
Конст.	ЕГ		139,80	9,49	21,23	3,45	0,05	30,62
Форм.	ЕГ		97,00	7,96	17,80			
Конст.	КГ2		54,78	2,77	11,76	1,48	0,05	10,65
Форм.	КГ2		48,94	2,81	11,92			
Конст.	КГ1	10	126,67	10,63	26,04	0,43	0,05	6,05
Форм.	КГ1		119,00	14,34	35,14			
Конст.	ЕГ		134,00	11,78	35,35	2,49	0,05	29,02
Форм.	ЕГ		95,11	10,29	30,86			
Конст.	КГ2		47,72	3,80	16,12	1,39	0,05	15,95
Форм.	КГ2		40,11	3,93	16,67			

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку ЕГ під час формувального етапу педагогічного експерименту також відбулися істотні зміни абсолютних показників здібності до орієнтування в просторі, які було зафіксовано на контрольному етапі педагогічного експерименту. Приріст

показників склав від 26,1% до 28,9% (табл. 3.4). У глухих дівчаток КГ1 за цей період покращення результатів тестування вищевказаної здібності не було достовірним ($P>0,05$). Результати у глухих дівчаток КГ1 склали від 4,9% до 9,8%. Найбільше покращення результатів в експериментальній групі було у 7 та 8 років.

Таблиця 3.4

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до орієнтування у просторі глухих дівчаток
експериментальної і контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків
зі збереженим слухом (ходьба по прямій із закритими очима, см)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	155,71	11,84	31,33	0,65	0,05	6,51
Форм.	КГ1		145,57	10,11	26,74			
Конст.	ЕГ		149,50	14,49	35,50	2,37	0,05	28,99
Форм.	ЕГ		106,17	11,09	27,16			
Конст.	КГ2		73,38	4,42	15,94	0,52	0,05	4,61
Форм.	КГ2		70,00	4,69	16,92			
Конст.	КГ1	8	143,57	12,07	31,93	0,42	0,05	5,27
Форм.	КГ1		136,00	13,59	35,96			
Конст.	ЕГ		144,50	13,37	26,73	2,19	0,05	26,82
Форм.	ЕГ		105,75	11,59	23,18			
Конст.	КГ2		62,27	4,24	14,05	1,08	0,05	11,68
Форм.	КГ2		55,00	5,25	17,40			
Конст.	КГ1	9	135,63	10,51	29,72	0,52	0,05	5,71
Форм.	КГ1		127,88	10,58	29,93			
Конст.	ЕГ		142,71	14,76	39,04	2,02	0,05	26,13
Форм.	ЕГ		105,43	11,04	29,21			
Конст.	КГ2		59,92	3,87	13,94	1,48	0,05	13,86
Форм.	КГ2		51,62	4,07	14,66			
Конст.	КГ1	10	132,25	13,58	27,17	0,68	0,05	9,64
Форм.	КГ1		119,50	12,87	25,74			
Конст.	ЕГ		133,40	13,13	29,36	2,24	0,05	31,48
Форм.	ЕГ		91,40	13,34	29,83			
Конст.	КГ2		48,50	4,45	15,41	0,96	0,05	12,20
Форм.	КГ2		42,58	4,28	14,83			

Проте, слід вказати, що до кінця навчального року глухим дітям молодшого шкільного віку ЕГ не вдалося досягти результатів їхніх однолітків із збереженим слухом КГ2, а лише наблизитися до них.

Для розвитку здібності до збереження рівноваги (статичної і динамічної) в глухих дітей молодшого шкільного віку ми використали такі рухові дії під час проведення ігрових занять: збереження рівноваги на одній нозі в різних положеннях з рухами тулуба й інших кінцівок; різкі повороти, нахили й кругові рухи голови, з різними положеннями й рухами рук і тулуба; виконання рухів, стоячи на обмеженій опорі; раптове припинення руху по сигналу або різка зміна напрямку або характеру рухів під час проведення рухливих ігор і естафет.

Порівняння абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги в ЕГ і КГ1 глухих дітей молодшого шкільного віку після проведення формувального експерименту дозволяє стверджувати про відставання других від перших на вірогідно значиму величину ($P < 0,05$).

Так, темпи поліпшення результатів у глухих хлопчиків ЕГ більш виражені в порівнянні з КГ1 їхніх однолітків, що відносяться до цієї ж нозологічної групи, що складає від 27,5% до 44,2% і від 9,0% до 15,8% відповідно (табл. 3.5). Слід зазначити, що найбільш інтенсивний розвиток здібності до динамічної рівноваги в розглянутих нами групах спостерігався в віці 9 років. Разом з тим, відставання в абсолютних показниках здібності до динамічної рівноваги в глухих хлопчиків 7-10 років не було цілком нівельоване. Це можна пояснити незворотними процесами, які відбулися в глухих дітей у результаті первинного дефекту, а також впливом цього патологічного процесу на стан вестибулярної функції.

У глухих дівчаток молодшого шкільного віку після проведення формувального етапу педагогічного експерименту зростання абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги складало в експериментальній групі в середньому 47,5%, у контрольній групі – 8,5% (табл. 3.6).

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до збереження рівноваги глухих хлопчиків експериментальної
і контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим
слухом (повороти на гімнастичній лаві, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	2,75	0,57	1,15	0,72	0,05	22,73
Форм.	КГ1		3,38	0,65	1,29			
Конст.	ЕГ		2,83	0,59	1,43	2,24	0,05	61,76
Форм.	ЕГ		4,58	0,52	1,27			
Конст.	КГ2		5,30	0,35	1,35	1,13	0,05	10,69
Форм.	КГ2		5,87	0,36	1,40			
Конст.	КГ1	8	3,44	0,52	1,47	0,42	0,05	9,09
Форм.	КГ1		3,75	0,52	1,48			
Конст.	ЕГ		3,63	0,54	1,08	2,62	0,05	51,72
Форм.	ЕГ		5,50	0,47	0,94			
Конст.	КГ2		6,21	0,34	1,28	1,16	0,05	9,20
Форм.	КГ2		6,79	0,35	1,32			
Конст.	КГ1	9	4,17	0,36	0,62	1,31	0,05	16,00
Форм.	КГ1		4,83	0,36	0,62			
Конст.	ЕГ		4,30	0,36	0,81	4,43	0,05	44,19
Форм.	ЕГ		6,20	0,23	0,51			
Конст.	КГ2		6,69	0,29	1,23	0,79	0,05	4,56
Форм.	КГ2		7,00	0,26	1,09			
Конст.	КГ1	10	4,17	0,30	0,75	1,12	0,05	12,00
Форм.	КГ1		4,67	0,33	0,80			
Конст.	ЕГ		4,22	0,26	0,79	4,46	0,05	38,16
Форм.	ЕГ		5,83	0,25	0,75			
Конст.	КГ2		7,08	0,25	1,06	0,88	0,05	3,92
Форм.	КГ2		7,36	0,20	0,83			

Як свідчать результати дослідження, завдяки запропонованому нами змісту корекційно-розвивального навчання глухих дітей початкової ланки навчання, де особлива увага приділялася корекції недоліків психомоторної

сфери глухих дітей, відбулося значне поліпшення абсолютних показників здібності до динамічної рівноваги в експериментальній групі.

Таблиця 3.6

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до збереження рівноваги глухих дівчаток експериментальної і
контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим
слухом (повороти на гімнастичній лаві, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	2,79	0,52	1,39	0,18	0,05	5,13
Форм.	КГ1		2,64	0,60	1,60			
Конст.	ЕГ		3,00	0,63	1,55	1,67	0,05	44,44
Форм.	ЕГ		4,33	0,48	1,18			
Конст.	КГ2		5,00	0,32	1,16	1,31	0,05	12,31
Форм.	КГ2		5,62	0,34	1,23			
Конст.	КГ1	8	3,21	0,58	1,53	0,84	0,05	22,22
Форм.	КГ1.		3,93	0,62	1,64			
Конст.	ЕГ		3,50	0,40	0,79	3,61	0,05	50,00
Форм.	ЕГ		5,25	0,28	0,56			
Конст.	КГ2		5,77	0,50	1,64	0,48	0,05	5,51
Форм.	КГ2		6,09	0,44	1,44			
Конст.	КГ1	9	3,56	0,40	1,13	0,91	0,05	15,79
Форм.	КГ1		4,13	0,47	1,34			
Конст.	ЕГ		3,43	0,45	1,18	2,90	0,05	52,08
Форм.	ЕГ		5,21	0,43	1,13			
Конст.	КГ2		6,19	0,43	1,56	0,57	0,05	4,97
Форм.	КГ2		6,50	0,33	1,18			
Конст.	КГ1	10	3,75	0,28	0,56	1,08	0,05	10,00
Форм.	КГ1		4,13	0,21	0,41			
Конст.	ЕГ		3,70	0,48	1,08	2,93	0,05	51,35
Форм.	ЕГ		5,60	0,43	0,97			
Конст.	КГ2		6,46	0,38	1,33	0,58	0,05	4,52
Форм.	КГ2		6,75	0,33	1,15			

Педагогічні спостереження за глухими школярами дозволяють зазначити, що в експериментальній групі при виконанні контрольного тестування «Виконання поворотів на гімнастичній лаві» значно зменшилась кількість сходжень з гімнастичної лави, викликаних втратою рівноваги, та відповідно підвищилась кількість виконаних поворотів за необхідний час.

У результаті формувального етапу педагогічного експерименту в ЕГ глухих дітей молодшого шкільного віку був зафіксований значний приріст результатів здібності до статичної рівноваги ($P < 0,05$). Так, зростання результатів, виражене у відсотках, у глухих хлопчиків ЕГ склало від 20% до 44%, у КГ1 глухих хлопчиків – від 0% до 16,5%.

Аналіз даних, отриманих під час контрольного етапу педагогічного експерименту, свідчить про істотне збільшення показників здібності до статичної рівноваги в ЕГ глухих дівчаток ($P < 0,05$), яке склало від 25% до 40%. У КГ1 глухих дівчаток спостерігалася не така значна тенденція до поліпшення результатів дослідження (від 0% до 12,5%).

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що глухі діти молодшого шкільного віку ЕГ випереджають глухих школярів КГ1 у розвитку здібності до рівноваги (статичної і динамічної). Разом з тим, глухі учні експериментальної групи продовжують відставати від своїх однолітків із збереженим слухом КГ2, однак у більшості випадків це відставання несуттєве ($t_p < t_\alpha$).

Для розвитку здібності до координованості рухів глухих школярів на ігрових заняттях ми використовували такі методичні прийоми: зміна швидкості чи темпу виконання рухів за сигналом; виконання рухових завдань в умовах обмеженої опори; поступове ускладнення правил гри або умов естафети; зміна способу або напрямку пересування в естафетах; зміна спортивного інвентарю й обладнання.

Дослідження здібності до координованості рухів у тестовому завданні «Переступання гімнастичної палиці (тест Павлика)» глухих дітей

молодшого шкільного віку ЕГ і КГ1 після проведення формувального експерименту показало, що покращення результатів у перших було в середньому на 14,9% у хлопчиків та на 14,3% у дівчаток ($P < 0,05$), у других – в середньому на 3,7% у хлопчиків та на 3,6% у дівчаток (табл. 3.7 та 3.8).

Таблиця 3.7

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до координованості рухів глухих хлопчиків
експериментальної і контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків
зі збереженим слухом (переступання гімнастичної палиці, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	23,83	2,37	4,74	0,27	0,05	3,67
Форм.	КГ1		22,95	2,29	4,58			
Конст.	ЕГ		24,10	0,93	2,29	2,92	0,05	15,49
Форм.	ЕГ		20,37	0,87	2,14			
Конст.	КГ2		21,63	1,05	4,08	0,89	0,05	6,10
Форм.	КГ2		20,31	1,06	4,09			
Конст.	КГ1	8	21,69	1,41	3,99	0,42	0,05	3,75
Форм.	КГ1		20,88	1,34	3,79			
Конст.	ЕГ		22,30	0,92	1,84	2,61	0,05	14,57
Форм.	ЕГ		19,05	0,84	1,69			
Конст.	КГ2		19,19	1,11	4,15	0,70	0,05	5,58
Форм.	КГ2		18,11	1,06	3,97			
Конст.	КГ1	9	21,67	0,81	1,41	0,77	0,05	4,00
Форм.	КГ1		20,80	0,77	1,34			
Конст.	ЕГ		21,44	0,60	1,34	3,91	0,05	14,37
Форм.	ЕГ		18,36	0,51	1,15			
Конст.	КГ2		19,21	0,85	3,60	0,99	0,05	6,07
Форм.	КГ2		18,04	0,82	3,47			
Конст.	КГ1	10	19,08	0,95	2,32	0,50	0,05	3,41
Форм.	КГ1		18,43	0,88	2,15			
Конст.	ЕГ		18,80	0,91	2,72	2,50	0,05	15,13
Форм.	ЕГ		15,96	0,69	2,06			
Конст.	КГ2		15,74	0,59	2,50	1,13	0,05	5,58
Форм.	КГ2		14,87	0,51	2,17			

Отже, у глухих дітей КГ1 спостерігалось несуттєве зростання абсолютних показників здібності до координованості рухів.

Таблиця 3.8

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
здібності до координованості рухів глухих дівчаток експериментальної
і контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим
слухом (переступання гімнастичної палиці, с)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	24,49	0,79	2,09	0,59	0,05	2,92
Форм.	КГ1		23,77	0,91	2,42			
Конст.	ЕГ		24,83	0,96	2,35	2,53	0,05	11,68
Форм.	ЕГ		21,93	0,62	1,52			
Конст.	КГ2		21,43	0,81	2,92	1,09	0,05	5,89
Форм.	КГ		20,17	0,83	3,00			
Конст.	КГ1	8	22,57	0,67	1,76	0,83	0,05	3,67
Форм.	КГ1		21,74	0,74	1,95			
Конст.	ЕГ		22,25	0,95	1,91	2,59	0,05	14,83
Форм.	ЕГ		18,95	0,84	1,69			
Конст.	КГ2		18,27	0,87	2,89	0,78	0,05	5,37
Форм.	КГ2		17,29	0,91	3,01			
Конст.	КГ1	9	21,81	1,04	2,94	0,57	0,05	3,84
Форм.	КГ1		20,98	1,04	2,94			
Конст.	ЕГ		22,03	1,03	2,72	2,38	0,05	14,40
Форм.	ЕГ		18,86	0,85	2,24			
Конст.	КГ2		19,97	0,69	2,50	1,07	0,05	5,24
Форм.	КГ2		18,92	0,69	2,48			
Конст.	КГ1.	10	21,55	0,80	1,60	0,72	0,05	3,94
Форм.	КГ1		20,70	0,86	1,73			
Конст.	ЕГ		21,28	1,03	2,31	2,47	0,05	16,17
Форм.	ЕГ		17,84	0,93	2,08			
Конст.	КГ2		16,28	0,62	2,15	1,35	0,05	7,78
Форм.	КГ2		15,02	0,70	2,43			

Аналіз отриманих результатів завдання «Тести-вправи для визначення рухової пам'яті» після проведення формувального етапу педагогічного

експерименту вказує на істотне покращення абсолютних показників здібності до координованості рухів в ЕГ глухих дітей.

Слід зазначити, що в середньому результати тестів-вправ для визначення рухової пам'яті у глухих хлопчиків ЕГ були на 19,9% кращі, ніж у їх глухих однолітків КГ1. Перевірка результатів на вірогідність підтвердила ефективність застосованих в експериментальній групі засобів, прийомів і методів навчання ($P < 0,05$).

Аналогічні результати були отримані у глухих дівчаток віком 7-10 років у процесі виконання вправ для визначення рухової пам'яті. Різниця результатів тестування між ЕГ і КГ1 склала в середньому 12,88%. У глухих дівчат молодшого шкільного віку ЕГ результати суттєво зросли від 14,3% до 33,3%, ($t_p > t_{\alpha}$). У глухих дівчаток КГ1 спостерігалася тенденція до зростання результатів, але їх підвищення було не таким суттєвим и склало в середньому 10,2%.

Незважаючи на те, що глухим дітям ЕГ так і не вдалося досягти результатів їхніх однолітків зі збереженим слухом КГ2, на підставі проведених досліджень можна говорити про зменшення розбіжностей між цими групами дітей 7-10 років за показниками здібності до координованості рухів.

При підборі ігрових вправ і методів їхнього виконання для формування почуття ритму в глухих дітей ми основну увагу зосередили на наступному: формування певних послідовностей рухових дій; використання різних зорових орієнтирів; вироблення певних пропріорецептивних реакцій у глухих дітей експериментальної групи.

Аналізуючи результати формувального етапу педагогічного експерименту, можна сказати, що в ЕГ глухих дітей віком 7-10 років констатовані істотні зміни абсолютних показників відчуття ритму ($P < 0,05$). Зростання даних показників у глухих хлопчиків вищевказаної групи склало від 20% до 33%; у глухих хлопчиків КГ1 воно було менш вираженим і в середньому склало 7,3%.

Схожі результати спостерігалися і в глухих дівчаток. В ЕГ глухих дівчаток молодшого шкільного віку темпи збільшення абсолютних показників відчуття ритму були значно вищими, в середньому на 31,7%, порівняно з такими в контрольній групі, які склали в середньому 9,8%.

Для корекції та розвитку здібності до розслаблення м'язів глухих дітей експериментальної групи ми використовували спеціальні ігрові вправи та завдання в іграх, які сприяли розслабленню м'язів, раціональному чергуванню їх напруги й розслаблення, регулюванню величини напруги.

Аналіз результатів формувального та контрольного етапів педагогічного експериментів в глухих дітей молодшого шкільного віку ЕГ і КГ1 свідчить про те, що збільшення абсолютних показників здібності до розслаблення м'язів під час виконання спеціальних тестових вправ було істотним у 100% випадків ($P < 0,05$) і у 62,5% випадків відповідно ($P < 0,05$). Так, у глухих хлопчиків ЕГ відзначалося істотне зростання абсолютних показників здібності до розслаблення м'язів порівняно з вихідними даними, що склало в середньому 26,6%. В КГ1 глухих хлопчиків зміни результатів були менш вираженими і склали в середньому 14,6%.

У глухих дівчаток ЕГ також спостерігалось істотне зростання абсолютних показників здібності до розслаблення м'язів ($t_p > t_{\alpha}$). У них приріст показників склав від 14,3% до 33,3%. В КГ1 глухих дівчаток достовірні зміни результатів були не такими суттєвими і склали в середньому 6,7%. Зіставлення середніх величин розвитку здібності до розслаблення м'язів глухих дівчаток віком 7-10 років і їхніх ровесниць із збереженим слухом КГ2 показало, що в експериментальній групі глухих дівчаток відставання за даними показникам склало 28,14%, у той час як у контрольній групі воно було більш вираженим (43,37%).

Як видно з результатів дослідження, збільшення абсолютних показників здібності до розслаблення м'язів в ЕГ глухих школярів було хоч

і суттєвим, але не дозволило досягти результатів учнів із збереженим слухом КГ2, а лише наблизитися до них.

Результати контрольного етапу педагогічного експерименту свідчать про достовірні зміни вихідних величин тестування «Дослідження м'язових рухів та м'язового чуття» у глухих учнів ЕГ ($P < 0,05$). У КГ1 глухих школярів істотне поліпшення результатів спостерігалось лише в 50% випадків ($P < 0,05$).

Встановлено, що у глухих хлопчиків покращення результатів тесту «Дослідження м'язових рухів та м'язового чуття» склало в ЕГ від 16,7% до 25% і в КГ1 в середньому на 7,3%; у глухих дівчаток ЕГ – від 16,7% до 28,6% і у глухих дівчаток КГ1 в середньому на 6,6%. Таким чином, отримані в ході контрольного етапу педагогічного експерименту результати доводять доцільність і ефективність запропонованих засобів, прийомів і методів корекційно-розвивального навчання глухих дітей молодшого шкільного віку.

Розвитку дрібної моторики у глухих дітей молодшого шкільного віку приділялося значну увагу під час проведення занять з фізичного виховання (формульовальний етап педагогічного експерименту). Результати контрольного етапу педагогічного експерименту показали, що покращення результатів розвитку дрібної моторики в глухих хлопчиків ЕГ склало від 20% до 37,5%, у глухих хлопчиків КГ1 в середньому на – 6,8%. Глухі дівчатка ЕГ також випередили своїх глухих одноліток КГ1, різниця результатів у перших склала в середньому 24,6%, у других – 6,7%.

Порівняння абсолютних показників здібності до одночасності виконання рухів в експериментальній і контрольній групах глухих дітей після проведення формульовального експерименту дозволяє стверджувати про відставання других від перших на вірогідно значиму величину ($P < 0,05$). Так, за результатами контрольного етапу педагогічного експерименту темпи поліпшення результатів в глухих хлопчиків ЕГ більш виражені в порівнянні з КГ1 їхніх однолітків, що відносяться до цієї ж категорії осіб,

що складає від 20% до 27,8% і від 0% до 12,5% відповідно. Разом із тим, відставання в абсолютних показниках здібності до одночасності виконання рухів в глухих хлопчиків не було цілком нівельоване і склало в ЕГ 13,8%; у КГ1 – 48,1%. У глухих дівчаток після проведення формувального експерименту, так само як і в їхніх ровесниць з втратою слуху зростання абсолютних показників здібності до одночасності виконання рухів відбулося в ЕГ в середньому 29,2%; в КГ1 – 3,3%. Разом із тим, відставання в абсолютних показниках здібності до одночасності виконання рухів в глухих дівчаток від їх одноліток зі збереженим слухом КГ2 також не було цілком нівельоване і склало в ЕГ 13,8%; у КГ1 – 48,1%.

Результати проведення формувального експерименту показали, що поліпшення результатів тестування балістичної координації рухів в глухих хлопчиків ЕГ склало від 31,9% до 37,9%; у КГ1 глухих хлопців – від 8,67% до 12,04% (табл. 3.9). При цьому різниця приросту балістичної координації рухів між цими групами хлопчиків дорівнювала в середньому 20,7%.

Слід зазначити, що глухим хлопчикам як експериментальної, так і контрольної групи не вдалося наздогнати своїх однолітків зі збереженим слухом в абсолютних показниках вищезазначеної здібності. Незважаючи на це, істотне поліпшення результатів в ЕГ свідчить про ефективність запропонованої нами корекційної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років засобами рухливих ігор.

Глухі дівчатка ЕГ також випередили своїх одноліток КГ1 з втратою слуху на вірогідно значиму величину в розвитку балістичної координації ($P < 0,05$). Різниця результатів у глухих дівчаток ЕГ склала в середньому 40%; КГ1 – 11,9% (табл. 3.10). Слід вказати, що глухим дівчаткам як експериментальної, так і контрольної групи не вдалося наздогнати своїх одноліток зі збереженим слухом КГ2 в абсолютних показниках балістичної координації рухів. Відставання результатів у першому випадку склало 10%, у другому – 20%.

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
балістичної координації рухів глухих хлопчиків експериментальної і
контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим
слухом (ШК)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	0,07	0,009	0,02	0,57	0,05	10,77
Форм.	КГ1		0,08	0,010	0,02			
Конст.	ЕГ		0,06	0,007	0,02	2,34	0,05	36,90
Форм.	ЕГ		0,09	0,007	0,02			
Конст.	КГ2		0,14	0,008	0,03	2,04	0,05	18,38
Форм.	КГ		0,17	0,010	0,04			
Конст.	КГ1	8	0,08	0,004	0,01	1,31	0,05	8,67
Форм.	КГ1		0,09	0,004	0,01			
Конст.	ЕГ		0,07	0,007	0,01	2,60	0,05	36,73
Форм.	ЕГ		0,10	0,007	0,01			
Конст.	КГ2		0,15	0,007	0,03	2,79	0,05	22,37
Форм.	КГ2		0,18	0,009	0,04			
Конст.	КГ1	9	0,09	0,007	0,01	1,00	0,05	10,05
Форм.	КГ1		0,10	0,006	0,01			
Конст.	ЕГ		0,08	0,005	0,01	3,14	0,05	31,93
Форм.	ЕГ		0,11	0,007	0,02			
Конст.	КГ2		0,20	0,012	0,05	1,46	0,05	12,24
Форм.	КГ2		0,22	0,011	0,05			
Конст.	КГ1	10	0,10	0,004	0,01	2,11	0,05	12,04
Форм.	КГ1		0,11	0,004	0,01			
Конст.	ЕГ		0,09	0,004	0,01	4,79	0,05	37,99
Форм.	ЕГ		0,13	0,006	0,02			
Конст.	КГ2		0,21	0,011	0,04	2,64	0,05	18,15
Форм.	КГ2		0,24	0,010	0,04			

Розвиток особистості глухого школяра, позитивний вплив на його психоемоційну сферу найбільш ефективно відбуваються в умовах спеціально організованої активної ігрової діяльності.

**Показники (констатувальний і формувальний експерименти)
балістичної координації рухів глухих дівчаток експериментальної і
контрольної груп віком 7-10 років та їх однолітків зі збереженим
слухом (ШК)**

Тип експ.	Група	Вік (років)	X±m		σ	t	P	Різниця результатів у %
			X	m				
Конст.	КГ1	7	0,07	0,01	0,01	0,94	0,05	10,24
Форм.	КГ1		0,07	0,01	0,01			
Конст.	ЕГ		0,06	0,01	0,01	2,39	0,05	34,88
Форм.	ЕГ		0,08	0,01	0,02			
Конст.	КГ2		0,14	0,01	0,04	1,48	0,05	16,00
Форм.	КГ2		0,17	0,01	0,04			
Конст.	КГ1	8	0,07	0,00	0,01	1,60	0,05	15,35
Форм.	КГ1		0,08	0,00	0,01			
Конст.	ЕГ		0,06	0,00	0,01	4,95	0,05	45,24
Форм.	ЕГ		0,09	0,00	0,01			
Конст.	КГ2		0,13	0,01	0,03	1,98	0,05	18,29
Форм.	КГ2		0,15	0,01	0,03			
Конст.	КГ1	9	0,08	0,00	0,01	1,17	0,05	8,00
Форм.	КГ1		0,09	0,00	0,01			
Конст.	ЕГ		0,07	0,00	0,01	3,94	0,05	38,76
Форм.	ЕГ		0,10	0,01	0,01			
Конст.	КГ2		0,17	0,01	0,05	1,44	0,05	16,11
Форм.	КГ2		0,19	0,01	0,05			
Конст.	КГ1	10	0,09	0,01	0,01	1,70	0,05	14,22
Форм.	КГ1		0,10	0,01	0,01			
Конст.	ЕГ		0,08	0,01	0,01	3,47	0,05	41,13
Форм.	ЕГ		0,11	0,01	0,01			
Конст.	КГ2		0,17	0,01	0,03	2,47	0,05	17,70
Форм.	КГ2		0,20	0,01	0,03			

Під час проведення ігрових занять з глухими дітьми, з переважним застосуванням рухливих ігор та естафет, ми дотримувалися наступних психолого-педагогічних принципів: особистісний підхід до кожного

учасника ігрового процесу; індивідуальний і диференційований підхід до кожного учасника ігрового процесу; забезпечення комфорту й безпеки для кожного учасника; доступність інформації, організація процесу навчання й розвитку відповідно до принципу «від простого до складного», «від знайомого до незнайомого».

Як видно з кінцевих результатів дослідження, в експериментальній групі глухих дітей молодшого шкільного віку завдяки запропонованим нами заняттям фізичною культурою, в основу яких були покладені рухливі ігри, особлива увага приділялася корекції недоліків психомоторної функції, її розвитку, також розвитку емоційної сфери зазначеної категорії дітей, відбулося поліпшення рівня емоційного благополуччя, приріст показників склав в середньому 20,4% (12,6 бали). У глухих хлопчиків КГ1 результати навпаки погіршились, хоча й на несуттєву величину (4% – 15,6 бали). Це вказує на недостатньо позитивний досвід соціально-емоціональної адаптації глухих хлопчиків у соціум. У глухих дівчаток ЕГ в даний віковий період спостерігалось зменшення розбіжностей між ними і їхніми ровесницями із збереженим слухом в показниках емоційного благополуччя. Приріст показників наприкінці навчального року склав 18,1% (12,2 бали), чого не можна сказати про глухих дівчаток КГ1, їхні показники погіршились на несуттєву величину (2,1% і склали в середньому 14,8 балів).

Таким чином, отримані в ході контрольного етапу педагогічного експерименту результати стану емоційного благополуччя глухих дітей 7-10 років експериментальної групи доводять доцільність і ефективність запропонованих нами засобів, прийомів і методів корекційно-розвивального навчання для зазначеної категорії дітей.

Отже, у результаті експериментального дослідження мету досягнуто, завдання роботи вирішено. Доведено ефективність запропонованої корекційної методики, що спрямована на розвиток психомоторної функції і

поліпшення стану емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку.

Висновки до розділу 3

Отже, результати проведеного нами формувального експерименту свідчать про те, що:

1. Ігрова діяльність глухих дітей молодшого шкільного віку суттєво відрізняється від їх однолітків зі збереженим слухом. Вона бідніша за змістом, більш одноманітна і проста, ніж ігри їхніх однолітків зі збереженим слухом. Разом з тим, глухі діти молодшого шкільного віку схильні до надмірної деталізації і педантичної передачі наочних дій, часто не дуже істотних для певної гри. Крім того, ускладнення правил уже знайомої гри викликає труднощі при її проведенні. Під час рухливих ігор, в яких передбачені самостійні дії гравців, часто спостерігається елемент наслідування діям більш активних дітей. Поза спеціальним навчанням рухливі ігри глухих дітей протягом тривалого часу зберігають деякі із зазначених особливостей і справжня ігрова діяльність не має суттєвого розвитку. Усі ці особливості ігрової діяльності під час проведення рухливих ігор пояснюються недостатньо розвинутою уявою, обмеженими можливостями спілкування, особливостями психіки глухої дитини, її недостатнім руховим і ігровим досвідом, складністю керівництва за допомогою усного мовлення.

2. Для розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років і покращення стану їх емоційного благополуччя у процесі фізичного виховання нами було розроблено експериментальну методіку, яка включала в себе спеціально адаптовані для цієї категорії дітей рухливі ігри, естафети, ігрові завдання, а також методичні рекомендації щодо реалізації корекційної методіки.

3. Аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту свідчить про те, що уроки фізичного виховання ігрової спрямованості для глухих школярів молодшого шкільного віку, в основу яких були покладені рухливі ігри й естафети, сприяли корекції та ефективному розвитку психомоторної функції даного контингенту дітей. Глухі діти 7-10 років ЕГ випередили своїх однолітків зі втратою слуху КГ1 у показниках розвитку психомоторної сфери на вірогідно значиму величину ($P < 0,05$) і наблизилися до показників дітей молодшого шкільного віку зі збереженим слухом КГ2. Так за результатами тестування здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів приріст показників у глухих дітей ЕГ вище ніж у глухих дітей КГ1 – на 12,9%; орієнтування у просторі – на 20,5%; координованості рухів – на 14,2%; здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги – на 25,9%; рухової пам'яті – на 14,2%; відчуття ритму – на 17,7%; здібності до довільного розслаблення м'язів – на 27,1%; координованості мікрорухів руки і пальців – на 17,2%; здібності до одночасності виконання рухів – на 18,6%; балістичної координації рухів – на 30,4%; мімічні рухи та м'язове чуття – на 12,9%. Педагогічне спостереження за глухими дітьми засвідчило значне зниження кількості помилок під час проведення ігор, появу впевненості у своїх силах при участі в ігровій діяльності, позитивного емоційного стану, збільшення психомоторної бази рухів, зростання комунікативної та рухової активності.

4. Діагностика емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку проведена на контрольному етапі педагогічного експерименту показала, що у глухих дітей експериментальної групи відбулося суттєве покращення рівня емоційного благополуччя, приріст показників склав в середньому 19,3%, що свідчить про позитивний досвід соціально-емоціональної адаптації цієї категорії дітей. Однак, переважна більшість глухих дітей як хлопчиків, так і дівчаток контрольної групи належать до групи недостатньо емоційно благополучних. Вони відстають за

даним показником від своїх однолітків зі збереженим слухом та від глухих дітей експериментальної групи. Крім того, під час проведення нашого дослідження простежувалася тенденція до погіршення стану емоційного благополуччя цієї категорії дітей в середньому на 3,1%.

Основні положення розділу викладено в таких публікаціях автора [74-76, 81, 85, 86].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор; розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено корекційну методику розвитку психомоторної функції глухих дітей 7-10 років.

1. Ураження слуху негативно впливає на психічний і моторний розвиток глухих дітей, їх соціалізацію й адаптацію до вимог суспільства. Сучасні науково-методичні підходи (системний, комплексний, індивідуальний, диференційований, корекційно-компенсаторний) у корекційній роботі з глухими дітьми виходять із того, що: процес їхнього розвитку, в тому числі й психомоторного, відбувається завдяки системі соціально-педагогічних впливів, що дозволяє глухій дитині відчувати себе психічно, фізично і соціально необхідною та дієздатною; розвиток психомоторної функції глухих дітей – це складний і тривалий процес вікового й якісного прогресу цієї функції під впливом природного й цілеспрямованого корекційно-педагогічного процесу; розвиток психомоторики глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання відкриває значні можливості розвитку особистості глухій дитини в цілому.

2. Встановлено, що у глухих дітей молодшого шкільного віку розвиток психомоторної функції відбувається більш повільно порівняно з їхніми однолітками зі збереженим слухом. Так, було виявлено, відставання показників психомоторної функції глухих дітей 7-10 років (здібності до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів, орієнтування у просторі, координованості рухів, здібності до збереження статичної і динамічної рівноваги, рухової пам'яті, відчуття ритму, здібності до довільного розслаблення м'язів, координованості мікрорухів руки і пальців, здібності до одночасності виконання рухів, балістичної координації рухів) в

середньому від 14,6% до 60,6%. За станом емоційного благополуччя переважна більшість глухих дітей (67,8%) належать до групи недостатньо емоційно благополучних. Вони відстають за даним показником від своїх однолітків зі збереженим слухом в середньому на 25,8%. З віком у глухих дітей молодшого шкільного віку не простежується поліпшення стану емоційного благополуччя.

3. За результатами дослідження виявлено наступні особливості розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку: труднощі сприйняття й аналізу запропонованих у завданнях рухів, наявність нечітких образів динамічних, часових і просторових характеристик рухів власного тіла та різних його частин; зниження оперативного контролю за параметрами рухів, що виконуються; труднощі у формуванні плану і конкретного способу рішення відповідного рухового завдання; погане уявлення про відносини між часовими одиницями вимірів (секунда, хвилина, година), часову послідовність, «наповнюваність» відрізків часу і, як наслідок, уповільнення часової структури рухової діяльності; просторова дезорієнтація; труднощі збереження статичної і динамічної рівноваги; наявність нераціонального прояву фізичних здібностей під час виконання рухових завдань; недостатній розвиток рухової пам'яті; труднощі сприйняття та відтворення заданого ритму виконання рухових дій; відсутність контролю за розслабленням м'язів обличчя й тіла, які не повинні брати участь у виконанні вправ; недоліки дрібної моторики, які проявлялися у низькому рівні розвитку точності, швидкості рухів рук, малої диференціації рухів кистей рук, низькому рівні зорово-рухової координації.

4. В основу корекційної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку були покладені такі принципи: врахування основного дефекту, індивідуальних вікових і психомоторних особливостей розвитку цієї категорії дітей; комплексного підходу до діагностики і корекції психомоторної функції; компенсаторної

спрямованості педагогічних впливів з опорою на збережені аналізатори; адекватності, оптимальності і варіативності підбору засобів та методів психофізичними можливостями цієї категорії дітей. Відповідно до цього розроблено комплекс рухливих ігор, естафет та ігрових завдань, використано методи (ігровий, змагальний, частково-регламетованої вправи, імітаційний, демонстрації ігрових завдань, сполучення слова) і методичні прийоми, що враховували психофізичні особливості глухих дітей 7-10 років та були спрямовані на розвиток їхньої психомоторної функції й покращення психоемоційного стану.

5. Експериментальна методика розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку складається з трьох етапів: пропедевтичного – спрямованого на ознайомлення зі змістом рухливих ігор, створення правильної програми рухових дій для вирішення ігрових завдань, освоєння жестів, що відтворюють команди керівника грою, вивчення мовного матеріалу; корекційно-розвивального – спрямованого на проведення рухливих ігор, що сприяють розвитку різних показників психомоторики глухих дітей і на корекційну роботу з виправлення помилок при виконанні рухових дій і недоліків психомоторної функції глухих дітей; вдосконалювального – метою якого є вдосконалення навичок ігрової діяльності глухих дітей за рахунок ускладнення і варіативності змісту та правил уже знайомих їм рухливих ігор.

6. Ефективність експериментальної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання підтверджується результатами прикінцевих зрізів. Вони, засвідчили, що глухі діти 7-10 років ЕГ випередили своїх однолітків з втратою слуху КГ1 за показниками розвитку психомоторної сфери на вірогідно значиму величину ($P < 0,05$) і наблизились до показників дітей молодшого шкільного віку зі збереженим слухом КГ2. Приріст показників психомоторної функції в середньому становить: здібність до регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів – 26,9%;

орієнтування у просторі – 29,3%; координованість рухів – 18,3%; здібність до збереження статичної і динамічної рівноваги – 36,4%; рухова пам'ять – 22%; відчуття ритму – 24%; здібність до довільного розслаблення м'язів – 39,2%; координованість мікрорухів руки та пальців – 27,2%; здатність до одночасності виконання рухів – 26,8%; балістична координація рухів – 37,9%; мімічні рухи та м'язове чуття – 21,7%. За показником емоційного благополуччя у глухих дітей ЕГ відбулося суттєве поліпшення: приріст склав у середньому 19,3%. У глухих дітей КГ1 спостерігалось стабілізація результатів тестування. Отже, результати дослідження засвідчили ефективність запропонованої експериментальної методики розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язані з вивченням корекційно-розвивального впливу рухливих ігор на пізнавальну діяльність глухих дітей молодшого шкільного віку та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку іншими засобами фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абилова Э. Н. Совершенствование двигательной сферы глухих детей младшего школьного возраста на музыкально-ритмических занятиях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»/ Абилова Эльмира Кабиевна ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1992. – 18 с.
2. Александрова Н. Г. Ритмическое воспитание : докл., принятый на Всесоюз. совещ. советов физ. культуры / Нина Георгиевна Александрова. – М., 1924. – 16 с.[2, с. 7.]
3. Ананьев Б. Г. Избранные труды по психологии : в 2-х т. Т. 1 : Очерки психологии. История русской психологии / Борис Герасимович Ананьев. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 409, [3] с. – (Российская психология: петербургская научная школа).
4. Андросян А. Активізація пізнавальної діяльності дітей з вадами зору засобами музикально-ігрової діяльності / А. Андросян // Дефектологія. – К., 2000. – № 1. – С. 43–46.
5. Анохин П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 172–178.
6. Ахундов Р. А. Исследование двигательной активности (основных локомоций) учащихся начальной школы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Р. А. Ахундов. – М., 1970. – 33 с.
7. Бабенкова Р. Д. Вопросы физического воспитания глухих детей дошкольного и младшего школьного возраста / Р. Д. Бабенкова // Специальная педагогика. – 1965. – № 3. – С. 11–14.

8. Бабенкова Р. Д. Коррекционно-компенсаторная направленность физического воспитания аномальных детей / Р. Д. Бабенков // Пятая научная сессия по дефектологии, 27-30 марта 1967 г. : тезисы докладов / Научно-исследовательский институт дефектологии. – М. : Просвещение, 1967. – С. 361–362.
9. Бабенкова Р. Д. Обучение физической культуре / Р. Д. Бабенкова, Б. И. Захарин, С. Ю. Юровский // Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы : метод. пособие для учителей / под ред. В. Г. Петровой. – М. : Просвещение, 1983. – С. 58–112.
10. Бабій І. М. Корекція рухової сфери глухих підлітків швидкісно-силовими вправами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка» / Іван Миколайович Бабій ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2002. – 17 с.
11. Байкина Н. Г. Развитие быстроты и выносливости у глухих подростков средствами беговой подготовки в условиях жаркого климата и среднегорья : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»/ Нина Григорьевна Байкина ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1971. – 19 с.
12. Байкина Н. Г. Диагностика и коррекция двигательной сферы у лиц с нарушением слуха : учебн. пособие / Нина Григорьевна Байкина. – Запорожье : ЗГУ, 2003. – 232 с.
13. Байкина Н. Г. Коррекционные основы физического воспитания глухих школьников : автореф. дис.. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»/ Нина Григорьевна Байкина ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1992. – 32 с.

14. Байкина Н. Г. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих / Н. Г. Байкина, Б. Г. Сермеев. – М. : Советский спорт, 1991. -62 [2] с.
15. Бериташвили И. С. К вопросу о значении вестибулярного аппарата в пространственной ориентации / И. С. Бериташвили, С. Н. Хечинашвили // Сообщение АН ГССР. – Тбилиси, 1952. – Т. 13, № 7. – С. 423–431.
16. Бернштейн Н. А. О построении движений / Николай Александрович Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 254 с.
17. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Николай Александрович Бернштейн ; Акад. мед. наук СССР. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
18. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Николай Александрович Бернштейн / под ред. О. Г. Газенко ; АН СССР. – М. : Наука, 1990. – 495 с.
19. Бессарабов Н. С. Возрастная динамика двигательных способностей и их формирование на уроках игровой направленности у глухих школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»/ Н. С. Бессарабов ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1979. – 21 с.
20. Бессарабов Н. С. Возрастные изменения психомоторных функций у глухих школьников / Н. С. Бессарабов // Проблемы физического воспитания аномальных детей : материалы конф., 4-5 июня 1986 г., г. Горький. – М., 1987. – С. 12-14.
21. Бехтерев В. М. Об эмоциях как мимико-соматических реакциях / В. М. Бехтерев // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы / под. общ. ред. В.М. Бехтерева. – М. ; Л., 1929. – Вып. 2.

22. Богданова Т. Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. вузов / Тамара Геннадиевна Богданова. – М. : Academia, 2002. – 220, [1] с.
23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : (Психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.[25, с. 247–291]
24. Бондар В.І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи / В. І. Бондар // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин». - К.: Просвіта, 1994. - С. 13-18.
25. Бондаревский Е. Я. Структура, методы и оценки, уровни развития и пути совершенствования равновесия у спортсменов : учеб. пособие для студентов ин-тов физ. культуры и слушателей всех форм обучения / Е. Я. Бондаревский, Б. А. Нариманов. – М. : ГЦОЛИФК, 1981. – 55 с.
26. Бондаревский Е. Я. Структура, методы оценки, уровни развития и пути совершенствования равновесия у спортсменов : учеб. пособие для студентов ин-тов физ. культуры и слушателей всех форм обучения / Е. Я. Бондаревский, Б. А. Нариманов. – М. : ГЦОЛИФК, 1981. – 55 с.
27. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів / Мирослав Йосипович Боришевський. – К. : Рад. школа, 1980. – 143 с.
28. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Рахиль Марковна Боскис. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 335 с.
29. Былеева Л. В. Подвижные игры : [учеб. пособие для ин-тов физ. культуры] / Л. В. Былеева, И. М. Коротков. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 224 с.

30. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей : [пер. с нем.] / Ахим Бююль, Петер Цёфель ; под ред. В.Е. Момота. – М. ; СПб. ; К. : DiaSoft(DS), 2002. – 602 с.
31. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Николай Петрович Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
32. Волков В.В. Психомоторика / В. В. Волков. – М., 1976.
33. Волков В. В. Развитие психомоторных способностей у школьников / В. В. Волков, В. П. Озеров // Конференция молодых научных сотрудников. – М., 1975. – С. 106–110.
34. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта : учеб. для студ. вузов физ. культуры и фак. физ. воспитания вузов / Волков Леонид Викторович. – К. : Олимп. лит., 2002. – 295 с.
35. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников : кн. для логопеда / Галина Анатольевна Волкова. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
36. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие / Галина Анатольевна Волкова. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 133, [5] с.
37. Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Гита Львовна Выгодская. – М. : Просвещение, 1975. – 174 с.
38. Выгодская Г. Л. Особенности сюжетно-ролевых игр глухих детей / Г. Л. Выгодская // Психология и педагогика игры дошкольника : (материалы симпозиума) / Ин-т дошкольного воспитания АПН РСФСР ; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – С. 172–188.
39. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 220, [2] с. – (Психология ребенка).

40. Выготский Л. С. Основы дефектологии : монография / Лев Семенович Выготский. – СПб. и др. : Лань : С.-Петербургское психологическое общество, 2003. – 656 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
41. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии / Лев Семенович Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1982. – 487 с.
42. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 5 : Основы дефектологии / Лев Семенович Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
43. Гандельсман А. Б. Физиологические основы методики спортивной тренировки / А. Б. Гандельсман, К. М. Смирнов. – М. : ФиС, 1970. – 231 с.
44. Геллер Е. М. Игры на переменах для школьников 4-6-х классов / Евгений Моисеевич Геллер. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 48 с.
45. Гозова А. П. Профессионально-трудовое обучение глухих школьников / Александра Петровна Гозова. – М. : Просвещение, 1966. – 131 с.
46. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / Александра Петровна Гозова. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
47. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика : Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. вузов / Людмила Адамовна Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 302, [1] с. – (Коррекционная педагогика).
48. 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.
49. Горустович Л. Н. Состояние функции внешнего дыхания у учащихся с дефектом слуха как показатель тренированности организма /

- Л. Н. Горустович // Тезиси I Всесоюзной научно-практической конференции. – Одесса, 1989. – С. 11.
50. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Грановская Рада Михайловна. – 2-е изд., испр. и доп. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1988. – 564, [1]с.
51. Грибовська І. Б. Комплексна оцінка функціонального стану вестибулярної сенсорної системи глухих дітей та його корекція в процесі фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Грибовська Ірина Борисівна ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – 17 с.
52. Григорьева Л. П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 3–13.
53. Грицюк В. І. Активізація корекційно-виховної роботи в допоміжній школі засобами рухливих ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка» / Валерій Іванович Грицюк ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2000. – 17 с.
54. Грицюк В. І. Психолого-педагогічне забезпечення ігрової діяльності розумово відсталих дітей / В. І. Грицюк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С.С. Єрмакова. – Харків, 2003. – № 17. – С. 101 – 106.
55. Гуревич М. О. Психомоторика : Ч. 1–2 / М. О. Гуревич, Н. И. Озерецкий. – М. ; Л., 1930. – 174 с.
56. Гурінович Х. Є. Фізичний стан глухих дітей молодшого шкільного віку та його корекція засобами фізичного виховання : дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Христина Євгенівна Гурінович//

- Львівський держ. ін-т фізичної культури. — Л., 2006. — 214арк. —
Бібліогр.: арк. 162-188.
57. Дзюрнич В. В. Влияние словесной и жестовой речи на развитие скорости движений у глухих школьников / В. В. Дзюрнич // Доклады 4-й ученой конференции аспирантов по вопросам дефектологии. — М., 1970. — С. 10–12.
58. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. — СПб. : Речь, 2002. — 171, [3] с. — (Практикум по психодиагностике).
59. Добрынина Л. А. Адаптивное физическое воспитание глухих дошкольников на основе развития координационных способностей : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Людмила Александровна Добрынина; Дальневост. гос. акад. физ. культуры. — Хабаровск, 2002. — 24 с.
60. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. - К.: Политиздат, 1987. —240 с.
61. 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. — 223, [1] с.
62. Дьячков А. И. Временные представления глухих школьников / А. И. Дьячков // Вопросы учебно-воспитательной работы в школе глухонемых. — М., 1939. — Бюллетень № 7 (10).
63. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура : учеб. пособие для высш. и сред. проф. учеб. заведений / С. П. Евсеев, Л. В. Шапкова. — М. : Сов. спорт, 2000. — 238, [1] с. — (Физическая культура и спорт инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья).

64. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура в реабилитации и социализации детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / С. П. Евсеев // Физическое воспитание в реабилитации детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития : материалы междунар. науч.-практ. конф., 1-3 марта 2000 г. / Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова. – Витебск, 2000. – С. 3–6.
65. Жуковская Р. И. Педагогические условия воспитания интереса к игре / Р. И. Жуковская // Психология и педагогика игры дошкольника : (материалы симпозиума) / Ин-т дошкольного воспитания АПН РСФСР ; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – С. 133–151.
66. Зайцев Б. М. Изучение динамики работоспособности глухих учащихся в течение учебного дня : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Б. М. Зайцев. – М., 1974. – 18 с.
67. Зайцева В. Н. Коррекционное значение плавания в процессе физического воспитания глухих школьников младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. Н. Зайцева. – М., 1987. – 126 с.
68. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. Т. 1. / Александр Владимирович Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – 316 с.
69. Запорожец А. В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
70. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / Александр Владимирович Запорожец. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 427 с.
71. Заседателев Ф. Ф. К вопросу о функции ушного лабиринта на основе исследования глухонемых : дис. / Ф. Ф. Заседателев. – М., 1904. – 212 с.

72. Засенко В.В. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Зб. матеріалів I Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні.- К., 2001. – С. 43-49.
73. Змановский Ю. Ф. Воспитываем детей здоровыми / Юрий Филиппович Змановский. – М. : Медицина, 1989. – 127 с.
74. Івахненко А. А. Психолого-педагогічна характеристика адаптивних рухливих ігор глухих дітей молодшого шкільного віку / А. А. Івахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків, 2010. – № 11. – С. 42-45.
75. Івахненко А. А. Організація та методика проведення ігрових занять з глухими дітьми молодшого шкільного віку / А. А. Івахненко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 10. – С. 336-339.
76. Івахненко А. А. Корекція та розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор / А. А. Івахненко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків, 2011. – № 3. – С. 66-69.
77. Івахненко А. А. Порівняльний аналіз емоційного благополуччя глухих дітей молодшого шкільного віку та їх однолітків зі збереженою слуховою функцією / А. А. Івахненко // Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми фізичного виховання та спорту на сучасному етапі і шляхи їх вирішення»], (Чернігів, 2011 р). – Чернігів, 2011. – Вип. 86. – С. 290-292.
78. Івахненко А. А. Порівняльна характеристика здібності до збереження статичної та динамічної рівноваги глухих дітей молодшого /

- А. А. Івахненко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 13. – С. 205-208.
79. Івахненко А. А. Особливості розвитку дрібної моторики глухих дітей молодшого шкільного віку / А. А. Івахненко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах : наук.-метод. зб. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 16. – С. 321-326.
80. Івахненко А. А. Особенности восприятия времени глухими детьми при выполнении двигательных действий / А. А. Івахненко // Міжнар. наук.-практ. конф. [«Здоровий спосіб життя – основа освітньої системи сучасної України»], (Запоріжжя, 27-28 жовтня 2005 р) / Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління» : зб. тез доп. : [в 3-х т.]. Т. 3 – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2005. – С. 297-298.
81. Івахненко А. А. Використання рухливих ігор у практиці фізичного виховання глухих учнів молодших класів / А. А. Івахненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. : Вип. 6 / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2005 – С. 302-306.
82. Івахненко А. А. Психомоторное развитие глухих детей младшего школьного возраста / А. А. Івахненко // Міжнар. наук.-практ. конф. [«Здоровий спосіб життя – основа освітньої системи сучасної України»], (Запоріжжя, 5-6 жовтня 2006 р.) / Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління» : зб. тез доп. : [в 4-х т.]. Т. 3 – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – С. 158-159.
83. Івахненко А. А. Порівняльний аналіз особливостей відчуття часу глухими дітьми молодшого шкільного віку під час фізичної активності та їх однолітками зі збереженим слухом / А. А. Івахненко // Матеріали IV міжнародної наук. конф. [«Актуальні проблеми

- фізичного виховання та спорту»], (Харків, 27 листопада 2008 р.) / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Харків : «ОВС», 2008. – С. 25-27.
84. Івахненко А. А. Порівняльна характеристика здібності до оцінювання й регуляції просторово-часових і динамічних параметрів рухів глухих дітей молодшого віку та їх однолітків зі збереженим слухом / А. А. Івахненко // Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми фізичного виховання, спорту та туризму»], (Запоріжжя, 15-16 жовтня 2009 р) / Класич. приват. ун-т : тези доп. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2009. – С. 41-42.
85. Івахненко А. А. Загальні рекомендації щодо організації та проведення адаптивних рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку / А. А. Івахненко // II міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми фізичного виховання, реабілітації, спорту та туризму»], (Запоріжжя, 15-16 жовтня 2010 р) / Класич. приват. ун-т. : тези доп. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2010. – С. 45-46.
86. Івахненко А. А. Проблема використання рухливих ігор у процесі фізичного виховання глухих дітей молодшого шкільного віку [Електронний ресурс] / А. А. Івахненко // Междунар. электронная науч.-практ. конф. [«Психолого-педагогические и медико-биологические вопросы организации занятий в физическом воспитании и спорте»], (Одесса, 29 апреля 2011 г.). – Одесса, 2011. – Режим доступа : http://interconf.at.ua/konf/5/ivahnenko_aa.pdf.
87. Игнатъев М. А. Бадминтон как одно из средств улучшения двигательных возможностей школьников с нарушением слуха : дис. . канд. пед. наук: 13.00.04 / М. А. Игнатъев Чебоксары, 2002. – 179 с.
88. Игровые упражнения для развития слухового восприятия слабослышащих детей в период обучения грамоте : [метод. рекомендации] / сост. Л. П. Назарова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Образование, 1993. – 57 с.

89. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учеб. для вузов / Евгений Павлович Ильин. – М. [и др.] : Питер, 2003. – 382 с. – (Учебник нового века).
90. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 442, [1] с. – (Справочники).
91. Кабанов Ю. М. Методика развития равновесия у детей школьного возраста : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Юрий Михайлович Кабанов. – Минск : 1992. – 23 с.
92. Каданцева Г. А. Взаимосвязь познавательной и двигательной активности детей шести лет / Г. А. Каданцева // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 11-12. – С. 40–41.
93. Каданцева Г. А. Методика активизации познавательной деятельности дошкольников средствами физического воспитания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Галлия Абдулловна Каданцева ; ВНИИФК. – М., 1994. – 27 с.
94. Какузин В. А. Статическое равновесие глухих учащихся и его изменение в процессе физического воспитания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Какузин. – М., 1973. – 134 с. [93, с. 117-118]
95. Карачевска Н. В. Навчально-ігрове середовище як важливий чинник виховання емоційно-вольових якостей молодших школярів на уроках фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Карачевська Надія

- Володимирівна ; Львівський держ. ун-т фізичної культури. – Львів, 2007. – 20 с.
96. Квинн В. Н. Прикладная психология : учеб. пособие для студ. вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / Вирджиния Н. Квинн ; [пер. с англ. Н. Мальгина и др.]. – 4-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 558 с. – (Серия «Учебник нового века»). [96, с. 213–282.]
97. Кенеман А. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : [учеб. для пед. ин-тов] / А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 271 с.
98. Ковшова И. В. Коррекционное значение дыхательной гимнастики для детей-инвалидов с нарушениями слуха и патологией органов дыхания : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ковшова Ирина Викторовна ; Запорожский гос. ун-т. – Запорожье, 1997. – 187 с.
99. Козлов А. И. Возрастные особенности развития координации движений у детей школьного возраста и пути ее совершенствования в процессе физического воспитания : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / А. И. Козлов. – М., 1964. – 21 с.
100. Козырнов Г. Ф. Исследование особенностей методики физического воспитания глухих школьников (на материале фехтования) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.04 „Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / Геннадий Фадеевич Козырнов ; ГЦОЛИФК. – М., 1972. – 26 с.
101. Коларова В. И. Физиологические методики в педагогических исследованиях / В. И. Коларова, А. М. Фонарев. – Ташкент : Укитувчи, 1969. – 78 с.
102. Колишкін О.В. Корекція рухових порушень дітей старшого шкільного віку з розладами слуху засобами адаптивного фізичного виховання :

- дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Олександр Володимирович Колишкін ; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – 247 с.
103. Колишкін О. В. Використання засобів адаптивної фізичної культури під час корекції рухових порушень дітей із розладами слуху / О. В. Колишкін // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 22-24.
104. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функции мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1973. – 144 с.
105. Комаров Ю. Н. Восприятие времени у глухих в процессе занятий физическими упражнениями / Ю. Н. Комаров, Г. И. Савенков // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 13–17.
106. Комаров Ю. Н. Психологические особенности регуляции двигательных действий у глухих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. Н. Комаров. – М., 1980. – 128 с.
107. Кормило О. М. Емоційно-ціннісні чинники учіння молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Михайлівна Кормило ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 220 с.
108. Коротков И. М. Подвижные игры во дворе / Игорь Михайлович Коротков. – М. : Знание, 1987. – 92, [3] с. – (Новое в жизни, науке, технике. Физкультура и спорт ; № 5).
109. Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников : метод. разраб. / Борис Борисович Коссов ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М. : АПН СССР, 1989. – 109 с.
110. Костанян А. О. Особенности скоростных качеств и их развитие с помощью физических упражнений у глухих школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А. О. Костанян. – М., 1963. – 151 с.
111. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 194 с.

112. Кот М. Індивідуальний підхід до виховання дітей початкових класів з порушеннями інтелекту/ М. Кот // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. : Вип. 6 / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2005 – С. 136-139.
113. Корсунская Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. М., «Просвещение», 1969. - 295 с.
114. Крет Я. В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Яна Віталіївна Крет ; Інститут дефектології АПН України. – К., 2000. – 19 с.
115. Кругляк О. Рухливі ігри та естафети в школі : метод. посіб. / Олег Ярославович Кругляк. – Тернопіль : Підручники & посібники, 2002. – 80 с.
116. Кузьмичева Е. П. Развитие речевого слуха у глухих / Елена Петровна Кузьмичева ; под ред. [и с предисл.] Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.
117. Куприянов В. В. Лицо человека: анатомия, мимика. / В. В. Куприянов, Г. В. Стовичек. – М. : Медицина, 1988. – 268, [2] с.
118. Кучеренко Г. В. Розвиток силових якостей глухих підлітків у процесі фізичного виховання : дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Геннадій Васильович Кучеренко // Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2007. — 229арк. — Бібліогр.: арк. 177-195.
119. Куц О. С. Рухливі та спортивні ігри в професійно-прикладній фізичній підготовці учнів із різними формами ДЦП / О. С. Куц // Актуальні питання розвитку спортивних і рухливих ігор: сучасний стан та перспективи: Зб. наук. пр. — Переяслав-Хмельницький, 2002. — Вип.3. – С. 117-131.

120. Леонтьев А. Н. Восстановление движения. Исследования восстановления функций руки после ранения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – М. : Советская наука, 1945. – 230 с.
121. Лесгафт П. Ф. Главные труды / Петр Францевич Лесгафт ; с коммент. В. А. Таймазова, Ю. Ф. Курамшина, А. Т. Марьяновича. – СПб. : Печат. двор, 2006. – 719 с.
122. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений : Т. 1 : Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 1 / Петр Францевич Лесгафт. – М. : Физкультура и спорт, 1951. – 441, [3] с.[119, с. 270.]
123. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений : Т. 2 : Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 2./ Петр Францевич Лесгафт. – М. : Физкультура и спорт, 1952. – 383, [1] с.
124. Лесько О. Рухливі ігри як ефективний засіб фізичної корекції школярів із затримкою психічного розвитку / О. Лесько // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фіз. культури та спорту. – Львів, 2002. – Вип. 6. – С. 288-291.
125. Лесько О. М. Організаційно-методичні основи використання рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 „Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Лесько Орест Михайлович ; Львівський держ. інститут фізичної культури. – Львів, 2004. – 20 с.
126. Лещій Н. П. Розвиток координації рухів у глухих підлітків на уроках фізичної культури : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лещій Наталія Петрівна ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського (м.Одеса). – Одеса, 2004. – 220 с.

127. Локалова Н. П. Зачем нужна школьная физкультура с точки зрения психолога / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 106-112.
128. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1985. – 224 с.
129. Лях В. И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития / Владимир Иосифович Лях. – М. : Терра-спорт, 2000. – 192 с.
130. Лях В. И. Координационные способности школьников / Владимир Иосифович Лях. – Минск : Полымя, 1989. – 159 с.
131. Лях В. И. Развитие и совершенствование координационных способностей школьников / В. И. Лях // Физкультура в школе. – 1986. – № 12. – С.56–60.
132. Лях В. И. Тесты в физическом воспитании школьников : пособие для учителя / Владимир Иосифович Лях. – М. : АСТ, 1998. – 271 с.
133. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : дис...канд. пед. наук : 13.00.03 / И. Н. Ляхова. – М., 1992. – 125 с.
134. Ляхова И. Н. Коррекционное значение гимнастики в учебно-педагогическом процессе по физическому воспитанию глухих школьников младших классов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и олигофренопедагогика и логопедия)» / И. Н. Ляхова. – М., 1992. – 26 с.
135. Ляхова И. Н. Эстафеты с элементами гимнастики как средство развития психологической устойчивости глухих школьников / И. Н. Ляхова // Тези доповідей конференцій викладачів і студентів університету. – Запоріжжя : ЗДУ, 1992. – С. 101-102.

136. Ляхова І. М. Роль фізичного виховання в корекції рухової сфери дітей з вадами слуху / І. М. Ляхова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя : Х-прінт, 2002. – Вип. 24. – С. 403-406.
137. Ляхова І. Організація і методика проведення ігрових занять зі школярами з вадами слуху / І. Ляхова // Дефектологія. – К., 2005. – № 1. – С. 40-42.
138. Ляхова І. М. Корекційно-педагогічні основи фізичного виховання дітей зі зниженим слухом (теоретико-методичний аспект) : [монографія] / І. М. Ляхова ; Гуманітарний ун-т «Запорізький ін-т держ. та муніципального управління». – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2005. – 506 с.
139. Ляхова І. М. Особливості розвитку моторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку / І. М. Ляхова, А. А. Івахненко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол. : Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 38. – С. 424-429.
140. Марищук В. Л. О зависимости точности действий от эмоционального состояния / В. Л. Марищук, Н. В. Сысоев // Проблемы инженерной психологии. – Л., 1964. – Вып. X. – С. 25-26.
141. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии : Ранняя диагностика и коррекция / Елена Михайловна Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 94, [1] с.
142. Матова М. А. Взаимосвязь характеристик психомоторики и познавательных способностей у школьников-подростков / М. А. Матова // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 9. – С. 22–24.

143. Меринов С. Г. Исследование вопросов компенсации гипокинезии у учащихся начальной школы : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : / С. Г. Меринов. – М., 1972. – 22 с.
144. Микерчук Т. Педагогічні проблеми розвитку особистості студента засобами фізичної культури / Т. Микерчук // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Херсон. держ. пед. ун-т. - Херсон : [б. в.], 2002. - Вип. 29. - С. 38-41.
145. Микитюк О. М. Анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку / О. М. Микитюк, С. І. Данильченко // Теорія і методика фізичного виховання. – 2003. – № 1. – С.31–39.
146. Мусатов И. Н. Ритмическое воспитание глухонемых детей : пособие для учителей / И. Н. Мусатов ; под ред. М. Л. Шкловского. – М. : Учпедгиз, 1941. – 104 с.
147. Мут'єв А. В. Розвиток рухової сфери глухих школярів засобами спортивних єдиноборств : автореф. дис. на здобуття наук. степеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Андрій Вікторович Мут'єв ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003. – 19 с.
148. Назаров В. П. Некоторые особенности развития координации рук у детей / В. П. Назаров // Доклады 2-й научной конференции, посвященной проблемам «Климат, учение, спорт». – Ташкент : Фан, 1963. – С. 23.
149. Назарова Л. К. О роли речевых кинестезий в письме / Л. К. Назарова // Советская педагогика. – 1952. – № 6. – С. 51.
150. Нейман Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей / Лев Владимирович Нейман. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 359 с.
151. Немов Р. С. Психология : Словарь-справочник : в 2-х ч. Ч. 2. / Роберт Семенович Немов. – М. : Владос-ПРЕСС, 2003. — 302, [1] с. [148, с. 317–329.]

152. Никандров В. В. Психология : учебник / Виктор Викторович Никандров. – М. : Проспект, 2007. – 911 с. :
153. Нудельман М. М. Воссоздающее воображение у глухих детей : Об элементарных формах творческого воображения у глухих школьников / М. М. Нудельман // Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева и др. — М. : Педагогика, 1971. – С. 136–142.
154. Озерцкий Н. И. Вопросы педагогики и детской неврологии / Н. И. Озерцкий. – Л., 1924.
155. Озеров В. П. Психомоторные способности человека / Виктор Петрович Озеров. – Дубна : Феникс+, 2002. – 316, [3] с.
156. Орлов Б. И. Значение временных представлений при формировании темпа трудовой деятельности глухих учащихся / Б. И. Орлов // Профессиональное обучение глухих / под ред. А. П. Гозовой. – М., 1975. – С. 92–132.
157. Орлов Б. И. Роль временных представлений в процессе формирования производственных навыков у глухих / Б. И. Орлов // Материалы IV научной конф. аспирантов и молодых специалистов по вопросам дефектологии. – М., 1970. – С.48–49.
158. Основы математической статистики : [учеб. пособие для ин-тов физ. культуры / В. С. Иванов и др.] ; под общ. ред. В. С. Иванова. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 175, [1] с.
159. Осокина Т. И. Игры и развлечения детей на воздухе / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Л. С. Фурмина. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
160. Осязание в процессах познания и труда / Б. Г. Ананьев, Л. М. Веккер, Б. Ф. Ломов, А. В. Ярмоленко. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 262 с.

161. Павлов И. П. Полное собрание сочинений : [в 6-ти] : Т. 2, кн. 2. / Иван Петрович Павлов ; Акад. наук СССР. – Изд. 2-е, доп. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1951. – 590, [2] с., [4] л. ил.
162. Павлов И. П. Полное собрание сочинений : [в 6-ти] : Т. 3, кн. 2. / Иван Петрович Павлов ; Акад. наук СССР. – Изд. 2-е, доп. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1951. – 438 с., [5] л. ил.[160, с. 316—317]
163. Пантина Н. С. К характеристике исследования игры как формы детской деятельности / Н. С. Пантина // Психология и педагогика игры дошкольника : (материалы симпозиума) / Ин-т дошкольного воспитания АПН РСФСР ; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М. : Просвещение, 1966. – С. 78 – 91.
164. Парахлина Е.В. Готовность слабослышащих детей к обучению в школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Коррекционная педагогика (тифлопедагогика, сурдопедагогика и олигофренопедагогика и логопедия)» / Елена Владимировна Пархалина ; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – М., 1995. – 17 с.
165. Пинчуков А. Г. Изменение баланса между возбуждением и торможением у школьников в течение учебного года / А. Г. Пинчуков // Психофизиология спортивных и трудовых способностей человека. – Л., 1974. – С. 175-182.
166. Платонов В. М. Фізична підготовка спортсмена : навч. посібник / В. М. Платонов, М. М. Булатова. – К. : Олімпійська література, 1995. – 320 с.
167. Платонов В. Н. Координация спортсмена и методика ее совершенствования : учеб.-метод. пособие / В. Н. Платонов, М. М. Булатова. – К. : ГИФК, 1992. – 53 с.
168. Платонов К. К. О системе психологи / Константин Константинович Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 215 с. [167, с. 49]

169. Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1972. – 262 с.
170. Платонов К. К. Психология : учебник для высших учебных заведений / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1977. – 248 с.
171. Поляков М. И. Вновь о челночном беге / М. И. Поляков // Физическая культура в школе. – 1996. – № 4. – С. 30–31.
172. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / [Л. А. Головей и др.] ; [под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко]. – 2. изд., доп. и перераб. – СПб. : Речь, 2002. – 693 с. – (Психологический практикум).
173. Практикум по спортивной психологии / под ред. И. П. Волкова. – СПб. [и др.] : Питер, 2002. – 284, [1] с. – (Практикум по психологии).
174. Пунина З. И. Ритмика в деле воспитания и обучения глухонемых / З. И. Пунина // Проблема воспитания слуха и речи в школе глухонемых. – М., 1985. – С. 132–141.
175. 500 игр и эстафет : [пособие / В. В. Кузин и др.] ; науч. редакция В. В. Кузина, С. А. Полиевского. – [2-е изд.]. – М. : Физкультура и спорт, 2003. – 303, [1] с. – (Спорт в рисунках).
176. Ратанова Т. А. Обучение младших школьников тонким двигательным различениям на уроках физкультуры / Т. А. Ратанова // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 82–86.
177. Рау Н. А. Дошкольное воспитание глухонемых / Наталья Александровна Рау ; под ред. Ф. А. Рау. – М. : Учпедгиз, 1947. – 204 с.
178. Рау Ф. Ф. Устная речь глухих / Федор Федорович Рау. – М. : Педагогика, 1973.
179. Рау Ф. Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Федор Федорович Рау ; под ред. [и с предисл.] Т. А. Власовой и др. – М. : Педагогика, 1981. – 168 с.
180. Речицкая Е. Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха : учеб.

- пособие для студентов пед. вузов по спец. 031600-сурдопедагогика / Е. Г. Речицкая, Е. А. Сошина. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 126 с. – (Коррекционная педагогика).
181. Роговик Л. Психомоторика дитини / Людмила Роговик. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психологічний інструментарій).
182. Розанова Т. В. Развитие двигательной памяти у глухих и слышащих школьников / Т. В. Розанова // О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей / под ред. И.М.Соловьева. – М., 1962. – С. 200-255.
183. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Татьяна Всеволодовна Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 230 с.
184. 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.
185. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 705 с. – (Мастера психологии).
186. Рубинштейн С. Л. Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии / С. Л. Рубинштейн // Ученые записки МГУ. Вып. 90 : Психология. – М., 1954. – С. 6–21.
187. Рухливі і спортивні ігри в школі [Текст] : посіб. для вчителя / А. П. Демчишин [та ін.]. - К. : Освіта, 1992. - 175 с.
188. Рыжкова В. В. Совершенствование психомоторных функций первоклассника как предпосылка его успешного обучения : автореф. дис.. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Виктория Викторовна Рыжкова ; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2006. – 22 с.

189. Рябичев В. А. Компенсация нарушений лабиринтной функции глухонемых школьников различного возраста под влиянием физической культуры и спорта : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. мед. наук / В. А. Рябичев ; НИИ возрастной физиологии и физ. воспитания. – М., 1966. – 19 с.
190. Савченко А. П. Виховання самостійності молодших підлітків у процесі ігрової діяльності : автореф. дис. за здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія та методика виховання» / Анатолій Петрович Савченко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 20 с.
191. Самыличев А. С. Учимся организации специальных олимпийских игр / А. С. Самыличев // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 96.
192. Санташова О. В. Уровневый подход Н.А.Бернштейна в изучении психомоторики младших школьников с нарушениями слуха / О. В. Санташова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 391-395.
193. Семенов М. И. О возрастных изменениях во взаимосвязи пространственных и временных параметров движения / М. И. Семенов // Труды VI научной конф. по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. – М., 1965. – С. 249–253.
194. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Леонід Прокопійович Сергієнко. – К. : Олімпійська література, 2001. – 440 с.
195. Сермеев Б. В. Развитие подвижности в суставах у школьников / Борис Васильевич Сермеев. – Горький : Волго-Вят. Книжн. Изд-во, 1968. – 128 с.

196. Сермеев Б.В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей / Борис Васильевич Сермеев. – Горький : ГГПИ, 1976. – 84 с.
197. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / Иван Михайлович Сеченов. – М. : АМН СССР, 1952. – 230 с. – (Выдающиеся деятели отечественной медицины).[198, с. 177-180].
198. Сеченов И. М. Элементы мысли / Иван Михайлович Сеченов. – СПб. : Питер, 2001. – 402, [2] с. – (Психология-классика).
199. Сокирко О. С. Розвиток пізнавальної сфери глухих дітей на заняттях з плавання / О. С. Сокирко // Матеріали між нар. наук. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців»], (Одеса, 2011 р.): .[у 2-х ч.]. – Одеса, 2011. – С. 276-277.
200. Соловьев И. М. Особенности восприятия у глухих школьников / И. М. Соловьев // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 9–15.
201. Соловьев И. М. Осязательное восприятие и его развитие у глухонемых школьников / И. М. Соловьев // Развитие познавательной деятельности у глухонемых. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 12-38.
202. Спортивные и подвижные игры : [учеб. пособие для техникумов физ. культуры] ; под общ. ред. П. А. Чумакова. – М.:Физкультура и спорт, 1970. – 391 с.
203. Стамбулов А. В. Исследование некоторых особенностей динамики и взаимосвязи физического, психомоторного и интеллектуального развития в подростковый период : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология»/ А. В. Стамбулов. – Л., 1980. – 21 с.
204. Стамбулова Н. Б. Исследование развития психических процессов и двигательных качеств у школьников 8-12 лет : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология» / Н. Б. Стамбулова. – Л., 1978. – 21 с.

205. Страковская В. Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет / Васса Львовна Страковская. – М. : Новая школа, 1994. – 286, [1] с. – (Нетрадиционная медицина).
206. Страковская В. Л. Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей / Васса Львовна Страковская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Медицина, 1987. – 238, [1] с.
207. Сурков Е. Н. Психомоторика спортсмена / Евгений Николаевич Сурков. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 126 с. – (Наука – спорту).
208. Сучасні підходи до використання ігрової діяльності у виховному процесі / упорядник Я. М. Шуль – Тернопіль : Астон, 2004. – 56 с.
209. Теория и методика физического воспитания : учеб. для студ. вузов физ. воспитания и спорта : в 2-х т. Т. 1 : Общие основы теории и методики физического воспитания / ред. Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
210. Тимофеева Е. А. Подвижные игры с детьми младшего школьного возраста / Е. А. Тимофеева. – М. : Просвещение, 1986. – 67 с.
211. Толкачева И. Т. Влияние физической нагрузки на психомоторные процессы музыкантов / И. Т. Толкачева // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 5. – С. 42-45.
212. Трофимова Г. В. Развитие движений у детей с нарушениями слуха в специальном детском саду : дис.на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.03 / Г. В. Трофимова. – М., 1980. – 136 с.
213. Трофимова Г. В. Развитие движений у дошкольников с нарушением слуха : пособие для воспитателей / Г. В. Трофимова. – М. : Просвещение, 1979. – 111 с.
214. Тупоногов Б. К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушением развития / Б. К. Тупоногов // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 15-19.

215. Ухтомский А. А. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 3 : Физиология двигательного аппарата / Алексей Алексеевич Ухтомский. – Л. : Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1951. – 165 с.
216. Фандикова Л.А. Режимы двигательной активности глухих и слабослышащих детей, обучающихся в спец-интернате / Л. А. Фандикова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2001. – № 4. – С. 46–50.
217. Фандикова Л. А. Режимы двигательной активности глухих и слабослышащих детей, обучающихся в спец-интернате / Л.А. Фандикова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – Харьков, 2001. – № 4. – С. 46–50.
218. Фарфель В. С. Двигательные способности / В. С. Фарфель // Теория и практика физической культуры. – 1977. – №12. – С. 27–30.
219. Фарфель В. С. Развитие движений у детей школьного возраста / В. С. Фарфель. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 67 с.
220. Феклистова С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха: Учеб. - метод. пособие. – Мн.: БГПУ, 2008. – с. 369.
221. Фомин Н. А. Физиологические основы двигательной активности / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 223, [1] с.
222. Фомічова Л. І. Операції і знаки в ігровій діяльності дитини з вадами слуху / Л. І. Фомічова. – К. : ДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1995. – 17 с.
223. Форостян О. І. Розвиток точності рухів у глухих школярів засобами фізичного виховання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка» / Ольга Іванівна Форостян ; Інститут дефектології АПН України. – Одеса, 2001. – 19 с.

224. Фролов В. Г. Физкультурные занятия, игры и упражнения на прогулке : пособие для воспитателя / Владимир Георгиевич Фролов. – М. : Просвещение, 1986. – 156, [3] с.
225. Харченко Л. Л. Теоретико-методичні аспекти застосування ігрового методу фізичного виховання у розвитку психомоторики розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Людмила Леонідівна Харченко ; Львівський держ. інститут фізичної культури. – Львів, 2004. – 22 с.
226. Хода Л. Д. Физическая реабилитация глухих детей 4-7 лет Республики Саха (Якутия) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»/ Людмила Дмитриевна Хода ; Дальневост. гос. акад. физ. культуры. – Хабаровск, 1999. – 18 с.
227. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студентов вузов физ. культуры / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Academia, 2000. – 475, [1] с. – (Высшее образование).
228. Хоменко Н. М. Рухливі та народні ігри (початкові класи) : метод. посібник для студ. спеціальності 7.010102-початкове навчання / Н. М. Хоменко ; уклад. Н. М. Хоменко. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2001. – 42 с.
229. Цзен М. В. Психотехнические игры в спорте / М. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 160 с.
230. Чистякова М. И. Психогимнастика / Маргарита Ивановна Чистякова ; под ред. [и с предисл.] М. И. Буянова. – М. : Просвещение, 1990. – 126, [2] с.

231. Чусов Ю. Н. Опыт изучения двигательной активности человека / Ю. Н. Чусов, В. А. Сквородко // Теория и практика физической культуры. – 1976. – № 6. – С. 30–33.
232. Шапкова Л. В. Опорные концепции методологии адаптивной физической культуры : учеб. пособие / Л. В. Шапкова. – СПб. : Изд-во СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. 1997. – 45 с.
233. Шапкова Л. В. Функции адаптивной физической культуры : учеб. пособие / Л. В. Шапкова. – СПб. : Изд-во СПб ГАФК им П.Ф. Лесгафта, 1999 – 82 с.
234. Шапкова Л. В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Л. В. Шапкова.– М.: Советский спорт, 2002. — 212 с.
235. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення дітей зі зниженим слухом шестирічного віку // Науково-методичні рекомендації / Укл. М. К. Шеремет. - К.: ІЗМН, 1997. – 56 с.
236. Шиф Ж. И. Сравнительное исследование простой и сложной реакции у глухонемых и слышащих школьников / Ж. И. Шиф // Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. – М., 1957. – С. 255–305.
237. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Жозефина Ильинична Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – 318 с.
238. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підручник для студ. вузів фіз. виховання і спорту : Ч. 1 / Богдан Михайлович Шиян ; гол. ред. Б. Є. Будний. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
239. Шульженко Д. І. Ігрова діяльність / Д. І. Шульженко // Програма навчання та виховання розумово відсталих дітей дошкільного віку / Бобошко В. В., Обухівська А. Г., Шульженко Д. І. – К.: [б. в.], 2000. – С. 31–43.

240. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: учеб.-метод. пособие / Щетинина Альбина Михайловна. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
241. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Д. Б. Эльконин // Возрастные возможности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : Просвещение, 1966. – С. 58–64.
242. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 317 с.
243. Янкаускак Й. М. Моторика растущего женского организма. Онтогенез двигательного гомеостаза / Й. М. Янкаускак, Э. М. Логвинов. – Вильнюс : Мокслас, 1984. – 152 с.
244. Ярмаченко М. Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / М. Д. Ярмаченко // Зб. матеріалів I Всеукраїнської конф. з історії навчання глухих в Україні. – К. 2001. - С. 63-66.
245. Beckwith J. Play environments for all children. Leisure Today / J. Beckwith // Journal of Physical Education, Recreation, Dance. – 1985. – № 56. – P. 32–35.
246. Cattell R. B. Abilities: their structure, growth and action / Raymond Bernard Cattell. – Boston : Houghton Mifflin, 1971. – 583 p.
247. Eaton W. O. Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? / W. O. Eaton, A. P. Yu // Child development. – 1989. – Aug;60(4). – P. 1005–1011.
248. Fleishman E. A. Dementional analisis of psychomotor abilities / E. A. Fleishman // Journal of Experimental Psychology. – 1954. – Vol. 48. – P. 437–454.

249. Fleishman E. A. On the relation between abilities, learning and human performance / E. A. Fleishman // *American Psychologist*. – 1972. – Vol. 27. – P. 1017–1032.
250. Fleishman E. A. Testing for psychomotor abilities by means of apparatus test / E. A. Fleishman // *Psychological Bulletin*. – 1953. – Vol. 50. – P. 241–268.
251. Holland B. F. A study of the reactions of physically normal, blind and deaf children to questions in a verbal intelligence test / B. F. Holland // *Teachers Forum (Blind)*. – 1936. – IX. – P. 1–10.
252. Kind M. Stoke Mandeville Eindrücke / M. Kind // *Rehabilitation*. – 1972. – Bd. 11, № 1. – P. 34-38.
253. Lear R. *Play Helps: Toys and Activities for children with Special Needs* / Roma Lear. – 3th ed. – Oxford: Butterworth Heinemann, 1993. – 196 p.
254. Loughorn F. *A sensory curriculum for very special: A practical approach to curriculum planning* / Flo Loughorn. – London: A condor book, Souvenir Press, 1995. – 246 p. – (Human horizons).
255. Mussen P. H. *Child development personality* / Paul Henry Mussen, John Janeway Conger, Jerome Kagan, Aletha Carol Huston. – 7th ed. – New York : Harper & Row Limited, 1990. – 688 c.
256. Pavlik J. Zkusebnosti s pousitum a vysledky obratnosniho testu «precracovani tyce» / J. Pavlik // *Teor. Praxe tel Vych.* – 1981. – № 12. – S. 745-748.
257. Pawlik K. Concepts in human cognition and aptitudes / K. Pawlik // *Cattell R. B. Handbook of multivariate experimental psychology* / R. B. Cattell, J. R. Nesselroade. – Chicago, 1966. – P. 535-562.
258. Pintner R. *The psychology of the physically handicapped* / Rudolf Pintner, Jon Eisenson, Mildred Bacon Stanton. – New York : FS Crofts & Co., 1941. – 391 p. [258, p. 101-187].

259. Schoo M. Sport- und Bewegungsspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche / Michael Schoo. – München; Basel: «E.» Reinhardt, 1999. – 127 p.

Тест 16. «Лист для опитування» Н. Артюхіної, А. Щетиніної

Лист для опитування використовувався нами для виявлення особливостей емоційного стану дітей. Він також дозволив нам визначити, благополучна або неблагополучна дитина в емоційному плані. Нижче вказані питання були запропоновані для заповнення класним керівником іспитуємих.

1. Який загальний емоційний стан дитини буває найчастіше:

- а) життєрадісний;
- б) спокійний;
- в) похмурий, подавлений.

2. Як дитина адаптується до нових умов:

- а) легко;
- б) з утрудненнями;
- в) важко.

3. Як часто проявляє дитина агресивні форми поведінки (кусається, б'ється, жорстоко звертається з предметами й ін.):

- а) рідко;
- б) іноді;
- в) часто.

4. Чи проявляє дитина емоції в неадекватних ситуаціях (сміється, коли розповідають сумну історію й ін.):

- а) ніколи;
- б) рідко;
- в) часто.

5. Чи проявляє дитина співчуття, співпереживання до однолітків:

- а) завжди;
- б) рідко;

в) ніколи.

6. Як дитина спілкується з однолітками:

- а) активна, ініціативна, спілкується із задоволенням, коло спілкування широке;
- б) спілкується невпевнено, коло спілкування вузьке;
- в) майже не спілкується, замкнута у собі.

7. Як спілкується дитина з вчителями й іншими дорослими:

- а) вільно;
- б) стримано, непевно;
- в) скуто, пасивно.

8. Чи характерний для дитини страх безпечних предметів, надмірна обережність:

- а) немає;
- б) іноді;
- в) часто.

9. Як часто дитина проявляє капризи, упертість:

- а) рідко;
- б) іноді;
- в) часто.

10. Чи характерні для дитини наступні прояви: замкнутість, тривожність:

- а) немає;
- б) у незначному ступені;
- в) так.

11. Чи здатна дитина управляти своїми емоціями (стримувати сміху ситуації, де він недоречний і ін.):

- а) майже завжди;
- б) рідко;
- в) ніколи.

12. Чи характерні для дитини наступні вегетативні прояви: почервоніння шкіри, пітливість, поганий сон і апетит, енурез (нетримання сечі), скутість рухів і ін.:

- а) ніколи або дуже рідко;
- б) іноді;
- в) часто, майже завжди.

Обробка результатів. За кожен відповідь відповідній букві А, нараховується 0 балів, букві Б – 1 бал, букві В – 2 бали. Потім підраховується сума балів.

Інтерпретація результатів. Якщо вийшло в сумі від 0 до 12 балів, то можна констатувати, що дитина емоційно благополучна. Якщо ж сума дорівнює 13-18 балам, то це вказує на те, що дитина не достатньо емоційно благополучна. Показники від 19 до 24 балів свідчать про емоційну не благополучність.

**РУХЛИВІ ІГРИ ТА ЕСТАФЕТИ, ЩО БУЛИ ЗАСТОСОВАНІ
НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ГЛУХИМИ ДІТЬМИ
1-4 КЛАСІВ**

№1 Веселі горобці

Спрямованість: розвиває спритність, удосконалює навички стрибання на обох ногах, швидкість реакції.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: крейда.

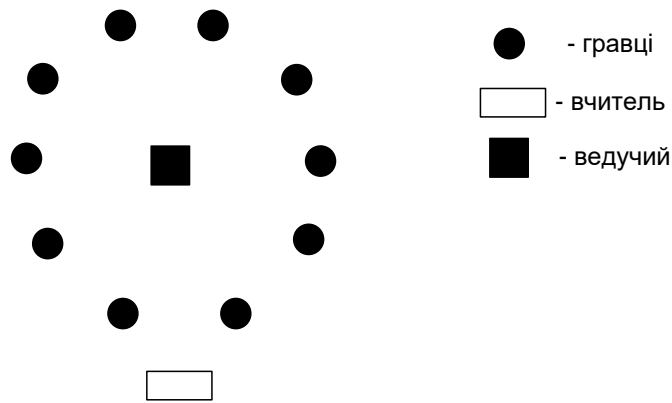
Шиккування. Креслиться коло діаметром 5 – 8 м. Гравці, окрім одного ведучого – «горобці»: розміщуються по колу. Ведучий – «Ворон», знаходиться у центрі кола.

Зміст гри: «Горобці» стрибають на двох ногах, то застрибають у коло, то вистрибують з нього. «Ворон» бігає у середині кола і намагається доторкнутися рукою до «горобців». Коли «горобцям» загрожує небезпека, вони швидко вистрибують з кола. Якщо «ворон» спіймав «горобця», коли він був у колі, він стає «вороном» і гру повторюють. Перемагає той, хто жодного разу не був «вороною».

Правила. 1. Ворон може ловити «горобців» тільки в колі. 2. Перебігати коло «горобцям» забороняється.

Словник: коло, горобці, ворон, гравці, ведучий, стрибати, швидко

Фразеологія: стати у коло, стрибати на двох ногах, застрибувати у коло, вистрибувати з кола.



№2 Вовк і вівці

Спрямованість: розвиває спритність, удосконалює навички бігу.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: крейда.

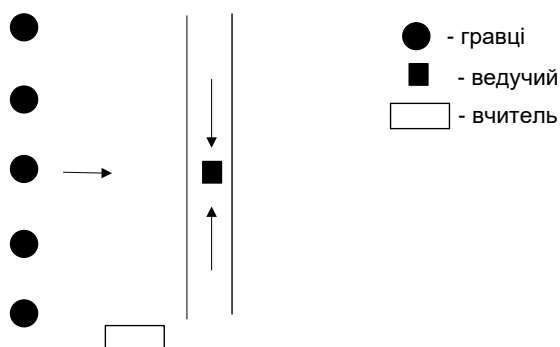
Шиккування. У центрі майданчика проводять дві паралельні лінії за 70-100 см одна від одної. Це «рівчак», у якому знаходяться один-два ведучих – «вовки». Інші гравці – «вівці», розташовуються по одну сторону від «рівчака» («дім»). По інший бік від рівчака «пасовище».

Зміст гри. За сигналом учителя «вівці» біжать із домівки на пасовище й по дорозі перестрибують через рівчак. «Вовки», не виходячи з рівчака, намагаються зловити як найбільше гравців. Ті, кого зловили, відходять у бік, їх рахують, і вони знову входять у гру. Потім за другим сигналом «вівці» знову перебігають на іншу сторону в будиночки, а вовки їх ловлять, коли вони перестрибують через рівчак. Виграють ті «вівці», які жодного разу не були зловленими, й ті вовки, які більше за інших зловили гравців.

Правила. 1. Після 2-4 перебіжок (за домовленістю) обираються нові «вовки» й гра повторюється. 2. «Вівця», яка пробігла через рівчак, а не перестрибнула через нього, вважається зовленою. 3. Якщо «вівця» затрималася біля рівчака, злякавшись «вовка», учитель рахує до 5, після чого «вівця» обов'язково має перестрибнути через рівчак. У протилежному випадку вона вважається пійманою.

Словник: рівчак, дім, вовк, вівці, гравці, ведучий, перестрибнути, перебігти, зловити

Фразеологія: швидко бігти, високо перестрибнути, зловити гравця



№3 Захист укріплень

Спрямованість: сприяє закріпленню навичок метання в ціль, спритності та влучності.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: тенісні м'ячі, кеглі.

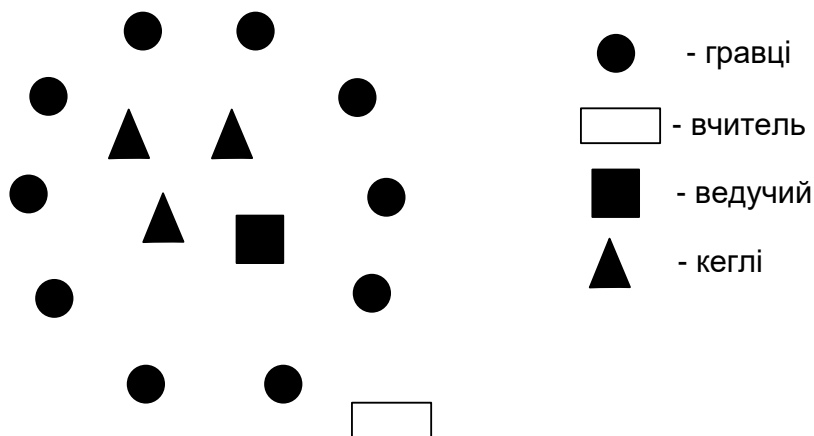
Шиккування. Гравці стають у коло на відстані витягнутих рук. У трьох гравців у руках по маленькому м'ячу. У центрі кола у шаховому порядку ставлять 3 –5 пластмасових кеглів. Тут же стоїть і ведучий.

Зміст гри. Завдання ведучого – не дати впасти усім кеглям. За сигналом учителя гравці, які стоять колом, починають збивати кеглі м'ячами. Гра триває доти, доки не будуть збиті усі кеглі.

Правила. 1. Кеглю, яка впала, ведучий має право сам підняти. 2. Ведучий змінюється тоді, коли будуть збиті усі кеглі.

Словник: кеглі, м'яч, ведучий, гравець, збити

Фразеологія: стати у коло, маленький м'яч, збивати кеглі



№4 «Хто самий влучний?»

Спрямованість: сприяє закріпленню навичок метання в ціль, влучності.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: тенісні м'ячі, кеглі.

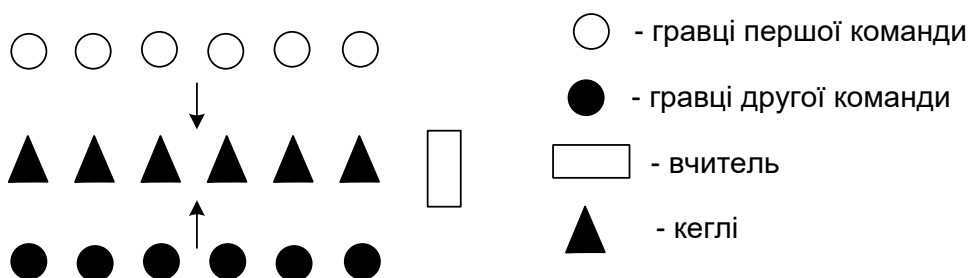
Шиккування. Дві команди шикуються в шеренги одна навпроти іншої на відстані 10-12 м. По центру площадки проводять лінію, вздовж якої ставлять 10 кеглів. Кожен гравець однієї команди отримує по маленькому м'ячику.

Зміст гри. За сигналом учителя команда з м'ячами кидає їх, намагаючись збити кеглі. Збиту кеглю ставлять на один крок ближче до команди, яка виконує кидки. Потім підбирають м'ячі і кидають у кеглі гравці іншої команди. Збиті кеглі ставлять на один крок ближче до команди, яка виконує кидки. Кожна команда кидає м'ячі по чергово 4 рази. Виграє команда, яка змогла наблизити до себе кеглі від середньої лінії на загальну кількість кроків.

Правила. 1. Гравці не повинні зіходити зі своїх місць під час гри.

Словник: шеренга, гравці, команда, кеглі, м'яч, кидати, збити, кроки

Фразеологія: вишикуватися у шеренгу, гравець команди, кидати м'яч, збити кеглі



№5 Складна мішень

Спрямованість: сприяє закріпленню навичок метання в ціль, влучності, спритності, швидкості рухових дій, розвитку уваги, швидкості реакції.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: волейбольний м'яч.

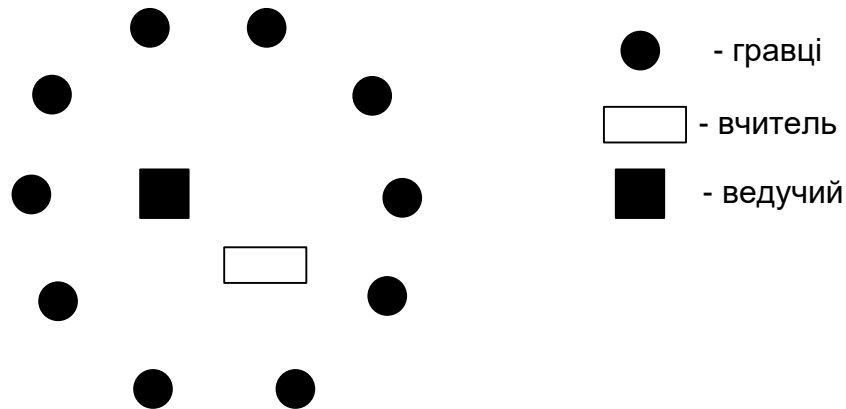
Шикування. Гравці стають у коло на відстані витягнутих рук. Обирають одного чи двох ведучих, які знаходяться в центрі кола.

Зміст гри. Гравці починають перекидати волейбольний м'яч крізь коло, намагаючись влучити ним у ведучого. Ведучий ухиляється від м'яча, не виходячи з кола. Кому вдасться влучити у ведучого, той міняється з ним місцями.

Правила. 1. Бали зараховуються тільки в тому випадку, коли гравець влучив у тулуб, руки чи ноги, якщо в голову – не зараховуються. 2. Під час кидання м'яча не можна виходити з кола.

Словник: коло, гравці, ведучий, м'яч, кидати, влучити

Фразеологія: стати у коло, волейбольний м'яч, передача м'яча, влучити у мішень.



№6 Мішечки

Спрямованість: сприяє розвитку точності рухів, орієнтуванню в просторі, окоміру.

Інтенсивність: низька.

Інвентар: різнокольорові мішечки із піском, стільці.

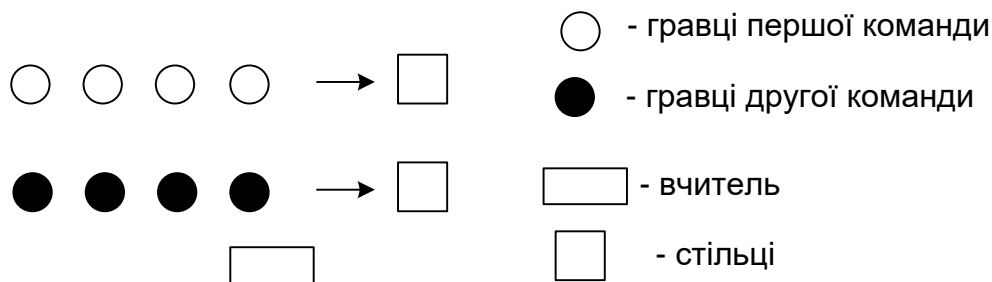
Шиккування. Гравці шикуються у дві колони. Склад команди 4-6 осіб. У кожного гравця мішечок із піском (150 –200 г). Навпроти команд на віддалі 3-5 м ставлять стільці.

Зміст гри. За сигналом кожен учасник команди кидком старається закинути на стілець мішечок. Переможе команда, на стільці якої буде більша кількість мішечків.

Правила. За непопадання мішечка на стілець – штрафне очко.

Словник: мішечки, гравці, команда, шикуватися, колона, кидати

Фразеологія: розподілити на команди, вишикуватися у колону, кидати мішечки.



№7 Мисливці й лісні тварини

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, спритності, орієнтуванню в просторі, окоміру, закріпленню навичок метання на дальність, закріпленню навичок метання в ціль.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: волейбольний м'яч.

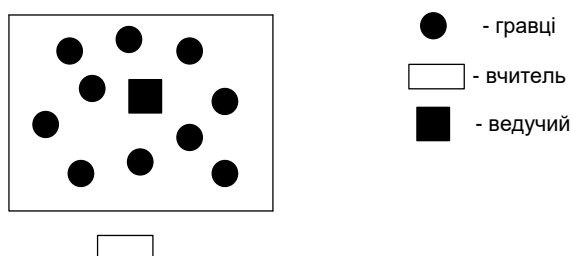
Шиккування. Гра проводиться на майданчику будь-якого розміру. Один із гравців – «мисливець», усі інші гравці – «тварини». Мисливець стає на середину майданчика, а «тварини» розбігаються як надалі від мисливця, але не перебігаючи кордонів майданчика.

Зміст гри. Мисливець підкидує 3 рази м'яч угору, спіймавши м'яч після третього кидка, мисливець, не рухаючись із місця, намагається влучити м'ячем в одного звіра. Якщо він промахується, то піднімає м'яч і знову кидає його у звір'я. Гравець, у якого мисливець влучив, стає його помічником. Коли у мисливців буде 3 помічника, «тварини» отримують право самі ловити м'яч, піднімати його з підлоги й перекидати так, щоби м'яч не потрапив у руки мисливця та його помічників. Ті, у свою чергу, намагаються перехопити м'яч і влучити ним у тварин, які залишилися. Гра закінчується тоді, коли залишається один гравець. Це – гравець-переможець.

Правила. 1. Мисливець та його помічники кидають м'яч у «тварин» не сходячи з місця. 2. Гравець, у якого влучили м'ячем, може одразу відігратися, якщо встигне одразу влучити м'ячем у мисливця або у його помічників. 3. Помічник має право кидати м'ячем у «тварин» тільки в тому випадку, якщо він отримає м'яч від мисливця.

Словник: мисливці, тварини, гравці, помічник, м'яч, кидати, влучити, спіймати.

Фразеологія: волейбольний м'яч, спіймати м'яч, передача м'яча, влучити м'ячем, перехопити м'яч, швидко бігти.



№8 Низький м'яч

Спрямованість: сприяє розвитку спритності, швидкості, удосконалює навички стрибків, бігу, метання.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: волейбольний м'яч.

Шиккування. Усі гравці стають у коло. Двоє з гравців стають у центр кола. Гравці, які стоять колом опускаються на одне коліно. У них один волейбольний м'яч. Ведучі повертаються обличчям до м'яча.

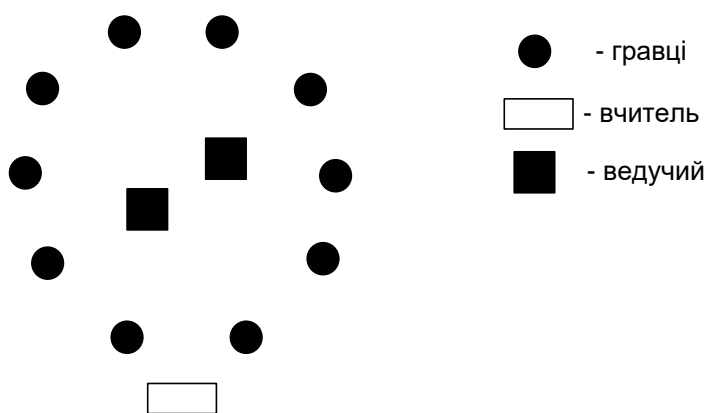
Зміст гри. Усі гравці стають у коло. Двоє з гравців стають у центр кола. Гравці, які стоять колом опускаються на одне коліно. У них один волейбольний м'яч. Ведучі повертаються обличчям до м'яча. За сигналом учителя гравці починають перекичувати м'яч по підлозі, намагаючись зачепити ним ноги ведучих. Ведучі бігають, підстрибують у колі,

рятуючись від м'яча. Якщо комусь із гравців удається влучити в ноги ведучих м'ячем, то він стає на його місце, а колишній ведучий стає в коло. Виграє той, хто жодного разу не був ведучим.

Правила. 1. Гру починають за сигналом. 2. Влучати м'ячем можна не вище від колін.

Словник: коло, м'яч, гравці, ведучі, котити, стрибати, перестрибувати.

Фразеологія: волейбольний м'яч, стати у коло, котити м'яча, перестрибувати через м'яч.



№9 Повзуни

Спрямованість: укріплює м'язи ніг, рук, тулуба; розвиває спритність та швидкість

Інтенсивність: середня.

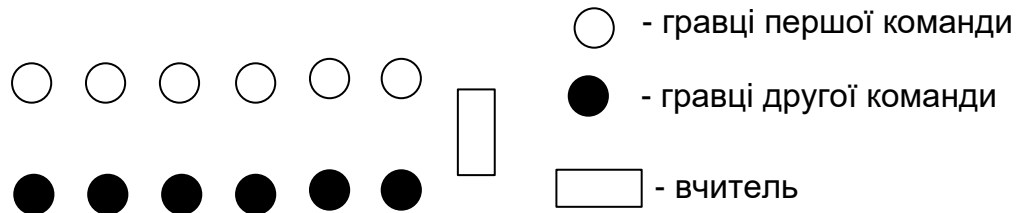
Шиккування. Гравці шикуються в дві колони. Відстань між гравцями – 0,5 м, ноги – на ширині пліч.

Зміст гри. Після сигналу останній гравець пролазить поміж ногами всіх гравців і стає попереду першого гравця, відтак те ж роблять усі гравці. Гру закінчують тоді, коли перший гравець проповзе між ногами всієї команди. Виграє та команда, усі гравці якої перші закінчили завдання.

Правила. Гравцям, які стоять у колонах, не дозволяється зменшувати відстань між собою.

Словник: колона, гравці, команди, повзти, виграти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, швидко повзти, виграла команда.



№10 За капітаном

Спрямованість: сприяє розвитку спритності, злагодженості у діях, навички орієнтування у просторі.

Інтенсивність: середня.

Шиккування. Учні шикуються у колону.

Зміст гри. За сигналом вчителя напрямний веде її у будь-якому напрямку. Гравці повинні повторювати всі його дії (подолання перешкод, ходьба різними способами, виконання ЗРВ у русі).

Правила. Ведучим може бути вчитель.

Словник: колона, шикуватися, гравці, ходьба, вправи, повторення.

Фразеологія: вишикуватися у колону, повторювати дії, виконання вправ у русі.

№11 Річка

Спрямованість: сприяє розвитку швидко-силових здібностей, виховує увагу.

Інтенсивність: середня.

Шиккування. Дві шеренги стають одна навпроти одної на віддалі двох метрів.

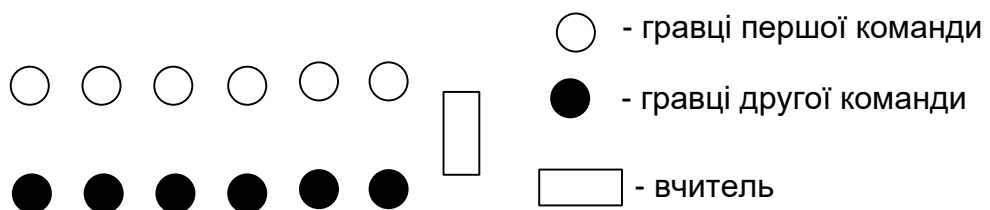
Зміст гри. Учитель подає команду і вказує напрям: «У річку, стрибок!» – усі стрибають уперед, «На берег, стрибок!» – усі стрибають назад.

Часто вчитель повторює одну і ту ж команду кілька разів. У такому випадку всі повинні стояти на місці (наприклад, «У річку, стрибок!» – усі стрибають. Знову: «У річку, стрибок!» – усі повинні стояти). Хто стрибнув – вибуває з гри. Гра триває доти, поки з шеренги не вийде останній гравець.

Правила. Стрибки виконують на двох ногах, уважно приземляючись.

Словник: річка, шеренга, гравці, стрибок, вперед, назад

Фразеологія: вишикуватися у шеренгу, у річку стрибок, на берег, стрибок.



№12 Веселий ланцюг

Спрямованість: сприяє вихованню уваги, дисциплінованості, активізує мислення.

Інтенсивність: середня.

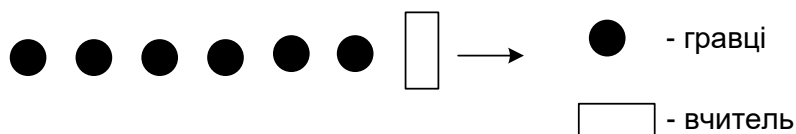
Шиккування. Усі шикуються в колону по одному.

Зміст гри. Напрямний – учитель, який під час руху змінює напрямок й одночасно виконує вправи, імітуючи рухи тварин та птахів. Наприклад, «як гусі» (ходьба у повному присіді), «як кенгуру» (стрибки на обох ногах), «як лелеки» (махи руками) та ін.

Правила. Напрямними можуть бути й учні, які змінюються тоді, коли попередній гравець не буде знати, яку далі вправу виконувати (вчитель збоку може підказувати, показуючи вправу).

Словник: колона, ходьба, рух, тварини, птахи.

Фразеологія: вишикуватися у колону, напрямок руху, виконувати вправи.



№13 Парна естафета

Спрямованість: удосконалює навички бігу парами, сприяє розвитку швидкості і спритності.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: кеглі.

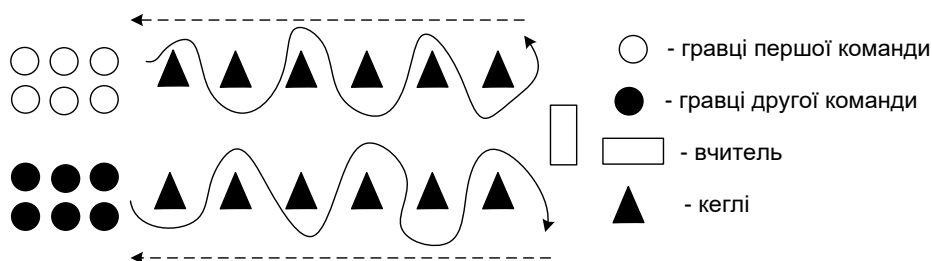
Шикуння. Гравці шикуються парами у дві колони.

Зміст гри: Перед колонами ставлять у ряд 6 – 8 кеглів на відстані 1–1,5 м. За командою діти промовляють: «Раз, два, три – біжи!» пари, які стоять першими, тримаючись за руки, біжать між кеглями (не збиваючи їх) «змійкою» і повертаються. Відтак біжить наступна пара і т. д. Перемагає та команда, яка швидше виконала завдання.

Правила. 1. Під час бігу гравці у парі повинні триматися за руки. 2. Гравець, який збив кеглю, повинен сам її поставити, і тільки тоді пара продовжує бігти. 3. Наступна пара починає вибігати лише після передачі естафети попередньою парою дотиком руки.

Словник: кеглі, колона, пара, гравці, команда, бігти, швидко.

Фразеологія: вишикуватися у колону, стати у пару, «Раз, два, три – біжи!», швидко бігти.



№14 Злови комарика

Спрямованість: розвиває спритність, увагу.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: мотузка, маленький м'яч.

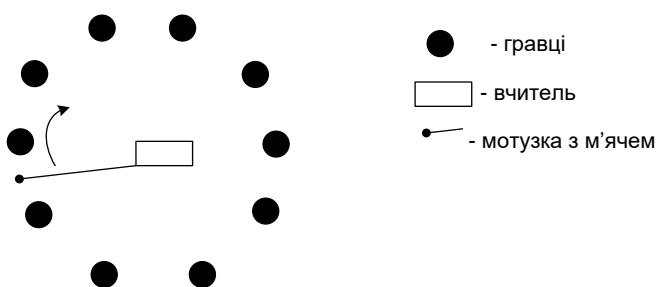
Шикуння. Учні стоять у колі обличчям до центру. У центрі – ведучий, у якого на вудочці прив'язаний м'ячик – «комар».

Зміст гри. Учні повинні зловити «комара», що піднесений вище від голови. Переможе той, хто доторкнеться до «комара». Гру продовжують доти, поки «комара» не зловлять кілька гравців.

Правила. 1. Ловити «комара» тільки обома руками, підстрибуючи на обох ногах на місці. 2. Коло повинно бути рівним і не звужуватися.

Словник: коло, мотузка, м'яч, гравці, ведучий, зловити, стрибати.

Фразеологія: вишукуватися у коло, високо стрибати, зловити м'яч.



№ 15 Відбивання м'яча

Спрямованість: сприяє розвитку рухливості.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: м'яч.

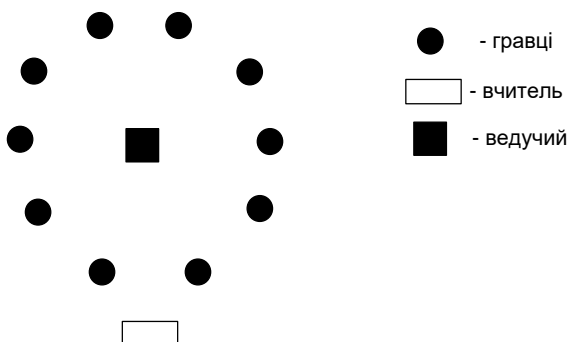
Шиккування. Гравці стають у коло і обирають ведучого, який виходить у центр кола.

Зміст гри. Ведучий називає ім'я одного з гравців і кидає м'яч у землю так, щоб він відскочив у потрібному напрямку. Той, кого було названо, ловить м'яч і відбиває його не більше п'яти разів від підлоги однією чи двома руками. Після відбивання м'яча гравець передає його ведучому. Гру закінчують, коли хтось із гравців не зловить м'яч.

Правила. 1. Кидати м'яч у потрібному напрямку. 2. М'яч відбивати певну кількість разів (за вказівкою вчителя).

Словник: коло, м'яч, гравці, ведучий, ведучий, кидати, ловити, відбивати, передавати.

Фразеологія: центр кола, стати у коло, зловити м'яч, відбити м'яч, передати м'яч.



№16 М'яч із плеском

Спрямованість сприяє розвитку уваги, кмітливості.

Інтенсивність: низька.

Інвентар: м'яч.

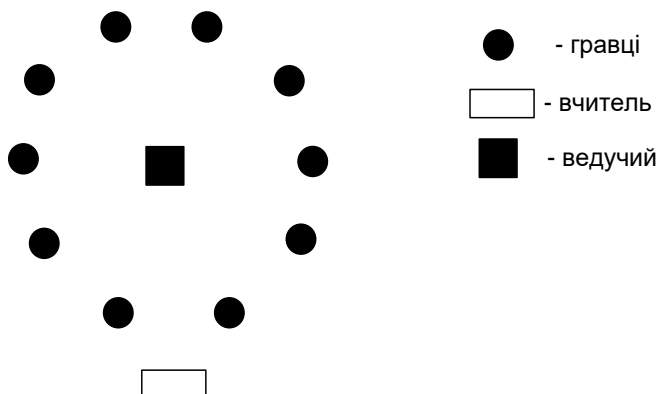
Шикуння. Гравці стають у коло, ведучий у середині кола.

Зміст гри. Ведучий кидає його одному з гравців, які стоять у колі. Цей, перед тим як зловити, сплескує в долоні і відтак відкидає м'яч ведучому. Якщо гравець не сплесне в долоні або не впіймає м'яч, то присідає і сидить, допоки хтось інший не зробить помилку і не присяде замість нього.

Правила. Ведучий може називати ім'я учасника гри, якому збирається кинути м'яч.

Словник: коло, гравець, ведучий, м'яч, плеск у долоні, впіймати, присісти.

Фразеологія: стати у коло, кидати м'яча, сплескувати у долоні, швидко присісти.



№17 М'яч від стінки

Спрямованість: спритність, швидкість, реакція, увага.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: м'ячі.

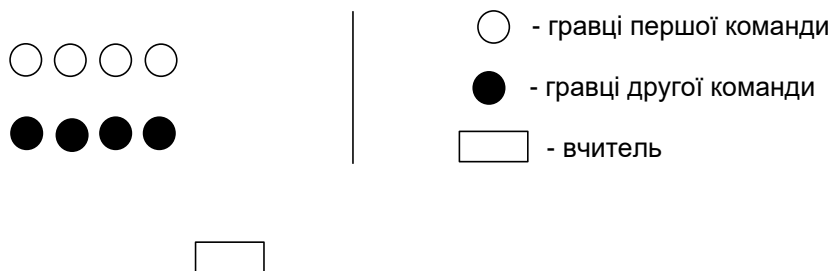
Шикуння. Команди стоять у колоні по одному за 5-8 м від стінки.

Зміст гри. Перші гравці кожної команди тримають у руках по м'ячу. За сигналом вони кидають м'яч у стінку так, щоб він, відскочивши від неї, вдарився у землю (підлогу), а самі стають у кінець колони. Другі номери в цей час ловлять м'яч, що відскочив від землі (підлоги), кидають його в стіну і стають у кінець колони. Перемагає команда, яка першою закінчить гру.

Правила. М'яч кидають певним способом (за вказівкою вчителя).

Словник: команда, колона, м'яч, стінка, кидати, ловити.

Фразеологія: вишикуватися у колону, кидати м'яча, зловити м'яч.



№18 «Хто швидший?»

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості реакції, рівноваги.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: гімнастичні лави, набивні м'ячі, стійки.

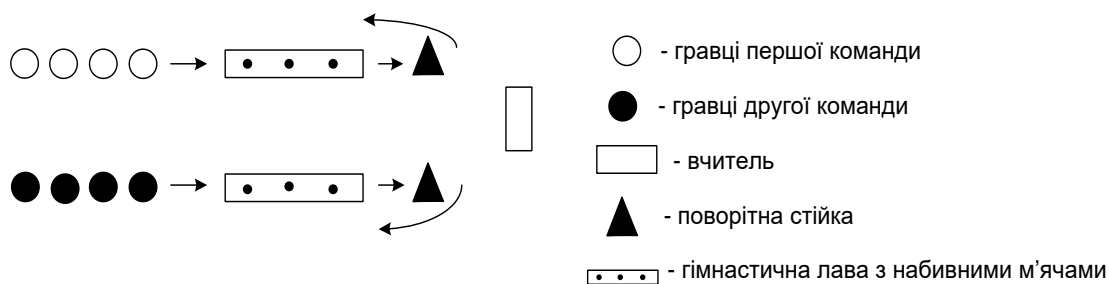
Шиккування. Клас ділять на команди, які шикуються в колони по одному. Попереду кожної колони розташовані гімнастичні лави, на яких на однаковій відстані лежать по три набивних м'ячі.

Зміст гри. За сигналом напрямні кожної команди біжать уперед, проходять по лаві, переступаючи через м'ячі, добігають до поворотної стійки, яка стоїть за 8 – 10 м від лави, повертаються назад до своєї команди. Наступний учасник вибігає тоді, коли перший доторкнеться до нього рукою. Перемагає команда, яка швидше впорається із завданням.

Правила. Якщо гравець оступився на лаві, то продовжує йти по ній з того ж місця.

Словник: гімнастична лави, м'яч, стійка, команда, гравці, колона, бігти, уперед, переступати.

Фразеологія: вишикуватися у колону, бігти уперед, переступати через м'ячі.



№19 Естафета на рівновагу

Спрямованість: сприяє розвитку координації рухів, рівноваги; вихованню уваги, впевненості в собі.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: гімнастичні лави.

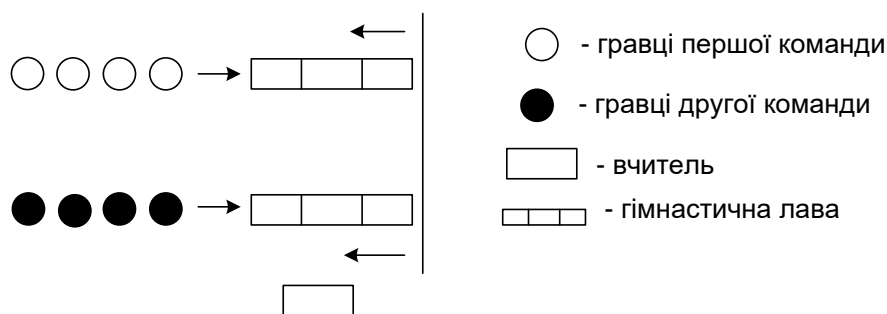
Шиккування. Учні шикуються в колони по одному. Попереду кожної ставиться по одній гімнастичній лаві (рейкою вгору – ускладнення), яка краєм притиснута до стіни.

Зміст гри. За сигналом гравці біжать по лаві, добігають до стіни і, доторкнувшись до неї рукою, повертаються назад. Перемагає команда яка швидше закінчить естафету.

Правила. 1. Другий гравець вибігає вперед тоді, коли попередній доторкнувся до нього рукою. 2. Той, хто виконав завдання, стає в кінець колони. 3. Повертатися назад можна різними способами: знову бігти по лаві, стрибати (різні варіанти) – на розсуд учителя.

Словник: гімнастичні лави, колони, гравці, бігти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, швидко бігти, бігти по гімнастичній лаві.



№20 Кеглі

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, спритності, удосконалює навички бігу по створеному «коридору».

Інтенсивність: середня.

Інвентар: кеглі.

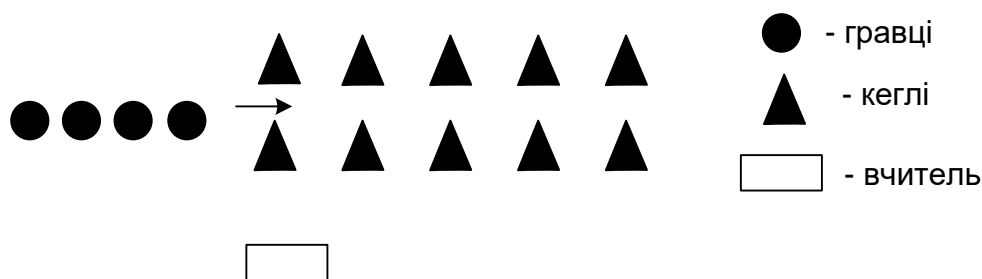
Шиккування. Діти шикуються в колону. На дистанції 5 – 6 м поставити кеглі у 2 ряди (ширина «коридору» 35–40 см).

Зміст гри. Спочатку по коридору потрібно пройти кроком так, щоб жодна з кеглів не впала, а потім пробігти (3-4 рази). Для ускладнення завдання кеглі можна поставити зигзагом. Так, пропонується дітям виконати біг «змійкою». Гра проводиться поточним способом.

Правила. За кожну збиту кеглю гравець отримує штрафний бал. По закінченні гри гравці «платять штраф» – виконують, за вказівкою вчителя, певну рухову дію.

Словник: кеглі, колона, ходити, бігти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, пройти кроком, швидко бігти.



№21 Сонечко

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, точності рухів, активізує мислення.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: гімнастичні палиці (за кількістю гравців), обручі.

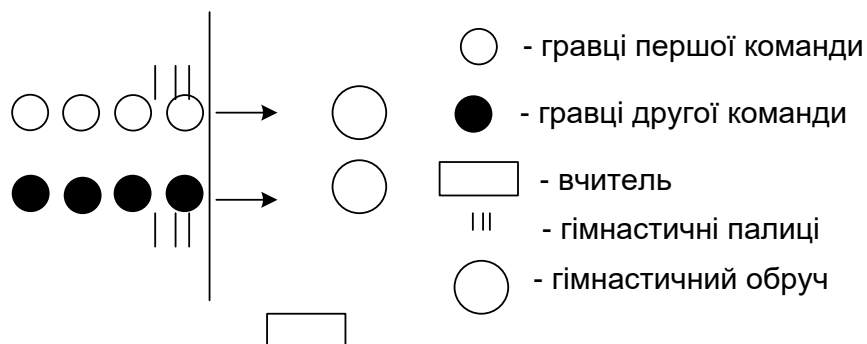
Шикування. Гравці в колонах розташовуються за лінією старту. Біля стартової лінії, поряд з колонами лежать гімнастичні палиці (за кількістю гравців). Попереду на відстані 8-10 м перед кожною колоною кладуть обруч.

Зміст гри. Завдання гравців усіх команд – по чергово, за сигналом учителя, вибігаючи з гімнастичними палицями в руках, добігаючи до обруча, покласти їх променями навколо свого обруча – «намалювати сонечко». Перемагає команда, яка швидше й краще впорається із завданням.

Правила. 1. Починати гру за сигналом учителя. 2. Передавати естафету хлопком рукою об руку наступного гравця. 3. Навколо обруча класти гімнастичні палиці (промені) рівно, не кидати.

Словник: гімнастична палиця, обруч, гравці, колона, старт, бігти, швидко.

Фразеологія: вишикуватися у колону, швидко бігти, покласти гімнастичну палицю.



№22 «На місця!»

Спрямованість: розвиває спритність, швидкість.

Інтенсивність: середня.

Шиккування. Гравці стоять у колонах по двоє.

Зміст гри. За сигналом учителя «На прогулянку!» учасники розбігаються. За сигналом «Швидко на місця!» усі гравці повинні стати на свої місця (у шерензі, у колоні, у колі). Переможе та команда, яка швидше вишикується.

Правила 1. Під час шиккування не дозволяється штовхатись або заважати зайняти своє місце гравцям з іншої команди. 2. Дистанція між гравцями – витягнуті вперед руки (під час шиккування у колону), у сторони (під час шиккування у шеренгу, коло).

Словник: колона, гравці, команда, швидко, шикуватися.

Фразеологія: вишикуватися у колону по-два, бігати, зайняти своє місце.

№23 Малюнок на долоні

Спрямованість: сприяє розвитку дрібної моторики, уваги.

Інтенсивність: низька.

Інвентар: крейда.

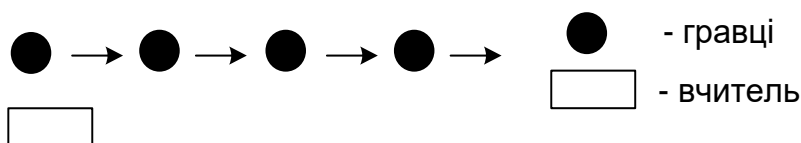
Шикуння. Учні стають у колону, кожен заводить за спину долоню правої руки.

Зміст гри. Останній гравець отримує картку із зображенням геометричної фігури та креслить фігуру пальцем на долоні передостаннього гравця, той у свою чергу – на долоні попереднього і т. д. Так триває доти, доки знак, який малюють, не дійде до першого гравця. Перший мовчки малює крейдою фігуру на підлозі чи олівцем на папері. Оцінюється правильність намальованої фігурки.

Правила. 1. Можна розбивати гравців на декілька колон. 2. З кожною грою фігурки змінюються та ускладнюються.

Словник: колона, гравці, долоня, малювати, фігура.

Фразеологія: вишикуватися у колону, малювати на долоні.



№24 Кільця

Спрямованість: концентрація уваги, розвиток дрібної моторики.

Інтенсивність: низька.

Шикуння. Учні обирають зручне положення (можна стояти в колі, сидіти).

Зміст гри. Усі діти за вказівкою вчителя виконують такі рухи: права рука: кінець мізинця торкається кінчика великого пальця – утворюється маленьке кільце; ліва рука – кінчик вказівного пальця торкається великого пальця – велике кільце. Кільця одночасно змикаються і розмикаються. Нове кільце для правої руки будують безіменний та великий пальці, для лівої –

середній і великий. Обидва рухи відбуваються одночасно. Наступну пару кілець будують великий із середнім пальці правої руки та великий з безіменним лівої. Остання пальцева комбінація є віддзеркаленням першої.

- Правила. 1. Комбінації можуть виконуватися серіями та окремо.
2. Оцінюється правильність та спроможність виконання завдання.

Словник: кільця, пальці рука, кисть, ліва, права, змикати, розмикати, рухи.

Фразеологія: виконувати рухи, права рука, ліва рука, зробити кільце.

№25 Слухняні руки

Спрямованість: розвиток дрібної моторики, концентрації уваги.

Інтенсивність: низька.

Шиккування. Учні обирають зручне положення (можна стояти у шерензі, сидіти на гімнастичній лаві).

Зміст гри. Усі діти за вказівкою вчителя виконують такі рухи: одна рука спрямована вгору, долоня випрямлена. В основу долоні впираються кінчики пальців випрямленої долоні іншої руки. Це положення називається «долоня». Одна рука стиснута в кулак, в основу якого впираються кінчики пальців долоні іншої руки. Це положення називається «кулак». Ведучий дає команди: «Долоня!», «Кулак!», «Долоня!», одночасно демонструючи жести. З кожною командою змінюється положення рук.

- Правила. 1. Комбінації можуть виконуватися серіями та окремо.
2. Оцінюється правильність та спроможність виконання завдання.

Словник: рухи, рука, долоня, кулак, пальці, угору.

Фразеологія: виконувати рухи, положення рук.



№26 Коники

Спрямованість: сприяє розвитку стрибучості.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: крейда.

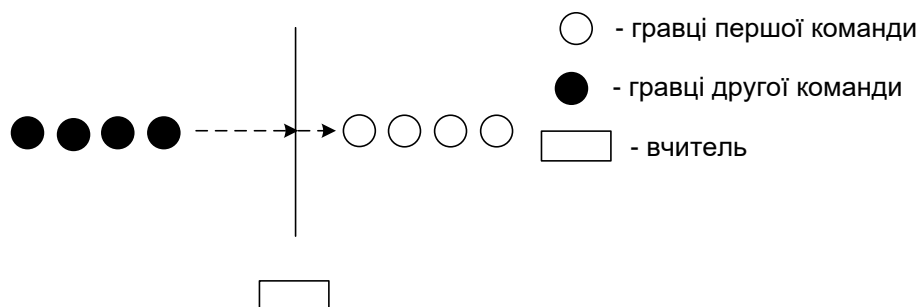
Шиккування. Учні шикуються у дві колони, які розташовані одна навпроти іншої. Між ними накреслена лінія.

Зміст гри. За сигналом гравці однієї команди стрибають від середньої лінії (на двох ногах) у бік суперника. Після стрибка першого номера відмічають місце приземлення. Звідти стрибає гравець із команди суперників. Перемагає та команда, в якій останньому гравцеві вдається перестрибнути через середню лінію.

Правила. 1. Не можна заступати за лінію перед стрибком. 2. Якщо гравець, стрибнувши, падає і торкається руками або тулубом землі, суддя відмічає місце, найближче за лінією старту.

Словник: колона, гравці, команда, стрибати, перестрибувати.

Фразеологія: вишикуватися у колону, далеко стрибати, перестрибнути через лінію.



№27 Перехоплення м'яча

Спрямованість: сприяє розвитку спритності, точності передач.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: м'яч.

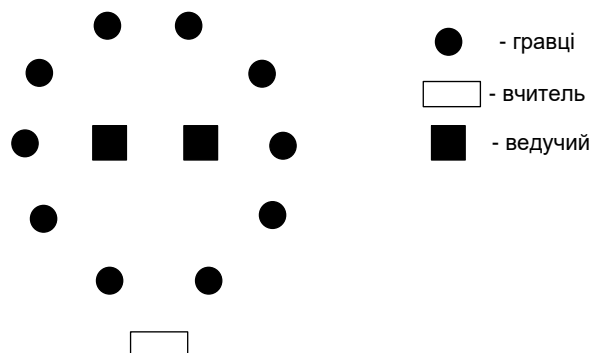
Шиккування. На підлозі креслиться коло, за межами якого знаходяться гравці. Обираються двоє ведучих, які стають у центр кола.

Зміст гри. За сигналом гравці, які знаходяться за межами кола, починають передавати один одному м'яч (у довільній формі). Завдання ведучих – відняти м'яч. Виграє та пара ведучих, яка зможе швидше перехопити м'яч.

Правила. 1. Не можна заступати за межі кола. 2. Ведучі можуть перехопити м'яч тільки всередині кола. 3. Виривати м'яч з рук гравців ведучим забороняється.

Словник: коло, м'яч, гравці, ведучі, передавати, перехопити.

Фразеологія: стати у коло, передача м'яча, перехопити м'яч.



№28 Злови м'яч

Спрямованість: сприяє розвитку спритності, точності передач, уваги.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: м'яч.

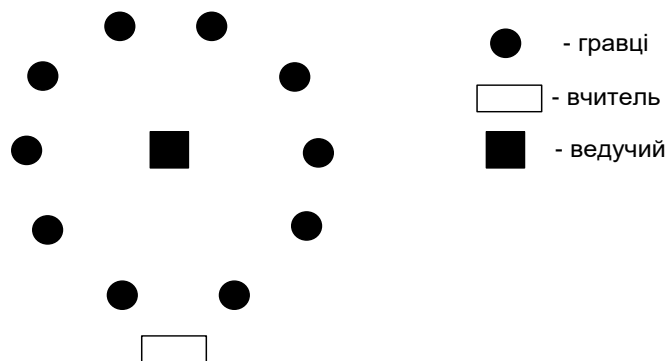
Шиккування. Діти стоять у колі, в центрі якого знаходиться ведучий.

Зміст гри. Гравці перекидають м'яч у різних напрямках. Ведучий намагається перехопити м'яч або доторкнутися до нього рукою. Якщо це йому вдається, то ведучим стає гравець, у якого в останній раз був м'яч, а ведучий займає його місце.

Правила. 1. Не можна заступати за межі кола. 2. Ведучі можуть перехопити м'яч тільки всередині кола. 3. Виривати м'яч з рук гравців ведучим забороняється. 4. М'яч кидають певним способом (за вказівкою вчителя).

Словник: коло, м'яч, гравці, ведучий передача.

Фразеологія: стати у коло, передача м'яча, перехопити м'яч.



№29 Біг з м'ячем

Спрямованість: швидкість, спритність, увага.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: 2 стійки та 2 м'яча.

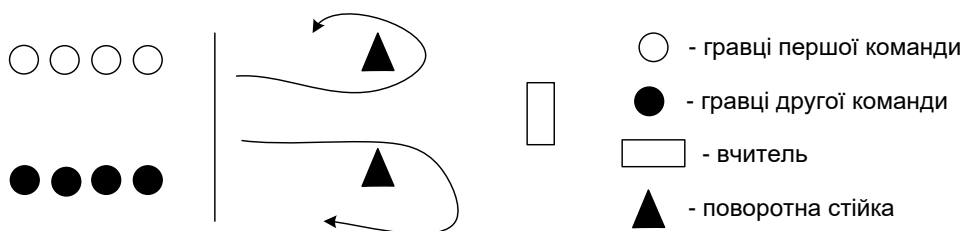
Шиккування. Гравці поділяються на дві команди, за лінією старту шикуються в колони по одному. У перших гравців кожної команди в руках по м'ячу.

Зміст гри. За сигналом учителя вони ведуть м'ячі, ударяючи по них однією рукою. Коли гравці дійдуть до стійки, вони оббігають її та повертаються назад бігом, а за два метри віддають передачу (двома руками від грудей) наступному гравцю. Той приймає м'яч та виконує те ж завдання. Виграє команда, яка раніше завершить естафету.

Правила. 1. Якщо гравець під час ведення м'яча втрачає його, він, наздогнавши м'яч, продовжує гру. 2. Наступний гравець починає виконувати завдання, тільки тоді, коли отримає м'яч від попереднього гравця.

Словник: колона, команда, гравці, м'ячі, вести, бігти, передача.

Фразеологія: вишикуватися у колону, вести м'яч, швидко бігти, передача м'яча.



№30 Естафета з надувними м'ячами

Спрямованість: удосконалює навички кидання і ловлення м'яча, розвиває спритність, швидкість, координацію, увагу.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: 2 стійки із планкою, 2 надувних м'ячі.

Шикування. Діти шикуються у дві колони по одному за лінією старту, попереду якої на відстані 2-3 м встановлені високі стійки із планкою на

висоті 2-3 м (або протягнений шнур). У руках у напрямного великий надувний м'яч.

Зміст гри. За сигналом він кидає м'яч угору-вперед через планку, пробігає вперед і ловить цей м'яч, не даючи йому впасти на підлогу. Потім біжить із м'ячем назад і передає його наступному гравцю. Другий номер повторює те ж завдання і т. д. Виграє команда, яка першою закінчила кидки м'яча й передала м'яч напрямному.

Правила. Можна проводити гру, дозволивши ловити м'яч після першого відскоку від підлоги.

Словник: колона, команда, гравці, м'яч, планка, кидати, ловити, пробігти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, кидати м'яча, швидко пробігти, зловити м'яч.



№31 Передача м'яча

Спрямованість: удосконалює навички кидання і ловлення м'яча, розвиває спритність, швидкість, координацію, увагу, сприяє розвитку мислення.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: кольорові пов'язки або жилети, м'яч.

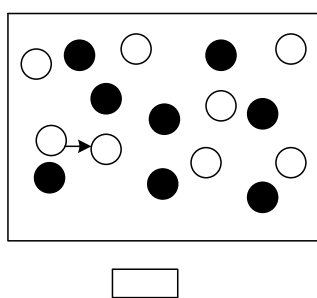
Шикування. У грі беруть участь дві команди. Гравці однієї команди одягають пов'язки або жилети одного кольору.

Зміст гри. Учитель підкидає м'яч між капітанами, які намагаються спіймати його і передати комусь зі своїх гравців. Заволодівши м'ячем, гравець намагається передати його комусь із гравців своєї команди. Гравці іншої відбивають, перехоплюють м'яч. Завдання гравців – виконати 5 або 10 передач. Команда, яка зуміла цього досягти, виграє очко.

Правила. 1. Під час гри не можна штовхати один одного. 2. Якщо одна команда, наприклад, зробила три передачі і в неї перехопили м'яч гравці іншої, то коли команда заволодіє м'ячем знов, ведеться підрахунок передач спочатку. 3. Передачі м'яча підраховує вчитель. 4. Гравці не мають права бігати з м'ячем у руках. Якщо гравець отримав м'яч, то він має одразу зробити передачу іншому гравцю, або зробити удар м'яча об підлогу та зробити передачу.

Словник: гравці, команда, капітан, м'яч, передача, відбити, перехопити.

Фразеологія: передача м'яча, відбити м'яч, зловити м'яч.



- - гравці першої команди
- - гравці другої команди
- - вчитель

№32 Повітряний волейбол

Спрямованість:Значення: сприяє розвитку спритності, швидкості, координації, уваги.

Інтенсивність: висока.

Інвентар: мотузка, 2 повітряні кульки.

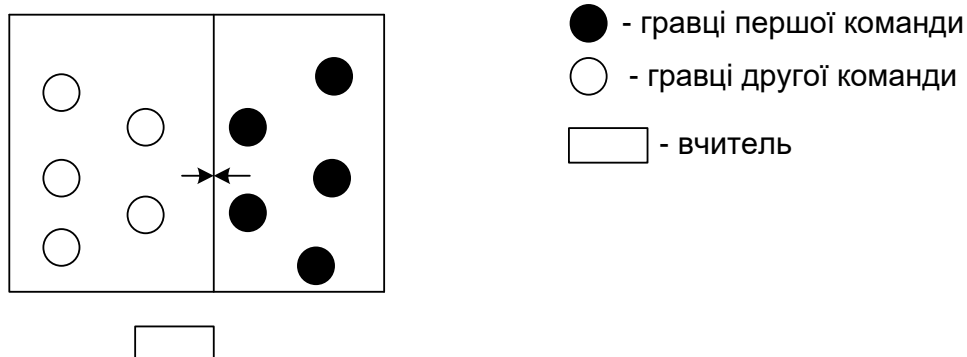
Шикуння. По середині майданчика протягують мотузку. Замість м'яча використовують дві повітряні кульки. У кожному з них наливають по декілька крапель води, – це робить їх трішечки важчими і, головне, завдяки цьому їх політ стає більш забавним. По обидва боки від мотузки розташовуються команди. У кожній по 3-4 учня.

Зміст гри. За сигналом учителя гравці відбивають «м'яч» як у волейболі, намагаючись перегнати його на сторону суперника, не даючи впасти на підлогу. Перемагає команда, яка отримала меншу кількість штрафних балів.

Правила. Розпочинати й завершувати гру за сигналом учителя.

Словник: гравці, команди, відбивати.

Фразеологія: передача м'яча, відбити м'яч, зловити м'яч.



№33 Знизу-вгору

Спрямованість: сприяє розвитку уваги, спритності; укріплює м'язи рук, ніг, живота.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: 2 гімнастичні лави.

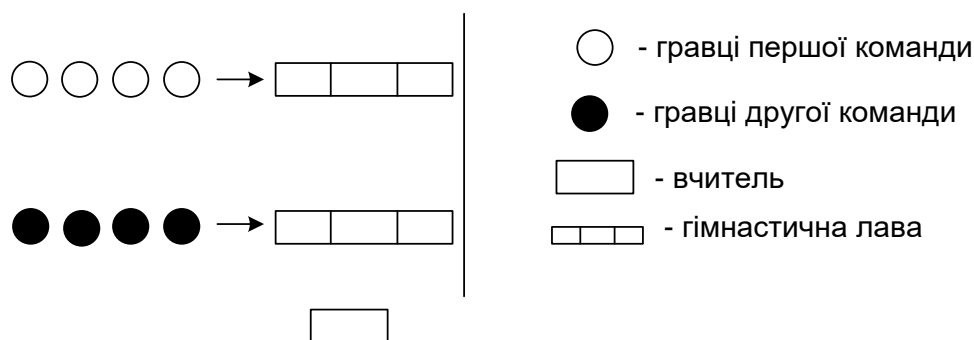
Шикуння. Гравців ділять на дві команди. Попереду встановлюють дві нахилені гімнастичні лави.

Зміст гри. За сигналом учителя перші учасники з кожної команди підходять до лави і починають повзти по ній знизу вгору. Закінчивши свій шлях, гравець спускається на землю і біжить до команди, торкається долоні наступного гравця і стає в кінець команди і т. д. Перемагає команда, яка швидше впорається із завданням.

Правила. 1. Наступний гравець виходить до гімнастичної лави тільки після того, як попередній гравець торкнувся його долоні. 2. Правильним рухом по лаві вважається такий, коли гравець не оступився і його ноги не звисають з лави.

Словник: команда, гравці, гімнастична лави, повзти, вгору, вниз швидко, бігти, швидко.

Фразеологія: швидко бігти, повзти вгору.



№34 Смуга перешкод

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, уваги, спритності.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: гімнастична стінка, колода, дощечки, гімнастична лави, прапорець.

Шиккування. Учні шикуються в колону.

Зміст гри. Вздовж майданчика розташовані перешкоди, які учні, просуваючись у колоні поступово, мають долати. За сигналом потрібно «підкорити вершину», тобто дійти до визначеного місця. Учні вилізають на гімнастичну стінку, проходять по ній боком; перелазять через колоду або підлазять під неї; переходять по «камінцях» (викладені на підлозі дощечки або намальовані кружечки), через гірський струмок – проходять по рейці гімнастичної лави. Подолавши перешкоди, необхідно прийти до фінішного прапорця й вишикуватись у колону. Учитель відмічає тих, хто краще виконав завдання.

Правила. 1. Усі елементи учні повинні виконувати один за одним, не випереджаючи попереднього учня. 2. Під час виконання завдань не можна виходити зі строю. 3. Не можна пропускати жодного приладу.

Словник: перешкода, гімнастична стінка, колода, гімнастична лава, прапорець, гравці, колона, влізти, перелізти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, долати перешкоди, влізти на гімнастичну стінку, перелізти через колоду.

№35 Рятівники

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, спритності.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: 2 гімнастичні лави, гімнастична стінка.

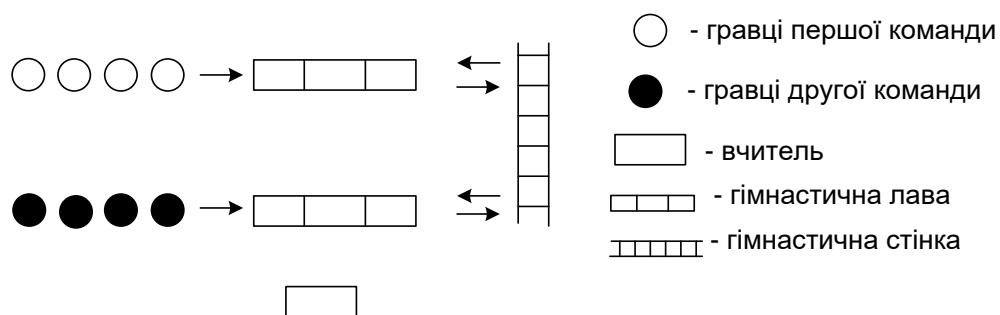
Шиккування. Учні розміщені в колону по два.

Зміст гри. Учні розміщені в колону по два. За сигналом потрібно пройти по гімнастичній лаві, вилізти на гімнастичну стінку, злізти, знову пробігти по лаві, доторкнутися до наступних гравців і так до кінця. Команда, яка швидко і правильно виконала вправи, перемогла.

Правила. Гравець, який порушив умови гри (не пройшов по лаві чи стрибнув зі стінки), отримує штрафне очко.

Словник: колона, гравці, гімнастична лава, гімнастична стінка, влізти, пробігти, вправи.

Фразеологія: вишикуватися у колону, влізти на гімнастичну стінку, пробігти по лаві, виконати вправи.



№36 Коти й собаки

Спрямованість: удосконалює навички бігу та лазіння по гімнастичній стінці; розвиває спритність і спостережливість, швидкість.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: гімнастична стінка.

Шиккування. Гравців розділяють на дві групи – «коти» і «собаки», «коти» розходяться по майданчику, «собаки» розміщуються за лінією старту.

Зміст гри. «Коти» гуляють. За сигналом «коти» тікають і вилазять на «дерева» (гімнастичну стінку), «собаки» їх «квачать» (наздоганяють) тільки до «дерев». Гру закінчують, коли «собаки» переловлять усіх «котів». Відтак гравці міняються ролями.

Правила. 1. Усі «коти» мають вилізти на гімнастичну стінку і злізти перемінним кроком. 2 Усе виконувати в призначений час.

Словник: гімнастична стінка, влізти, бігти, наздогнати, зловити.

Фразеологія: влізти на гімнастичну стінку, зловити гравця, наздогнати гравця, швидко бігти.

№37 Естафета з обручами

Спрямованість: сприяє розвитку спритності.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: 2 гімнастичні обручі, м'яч.

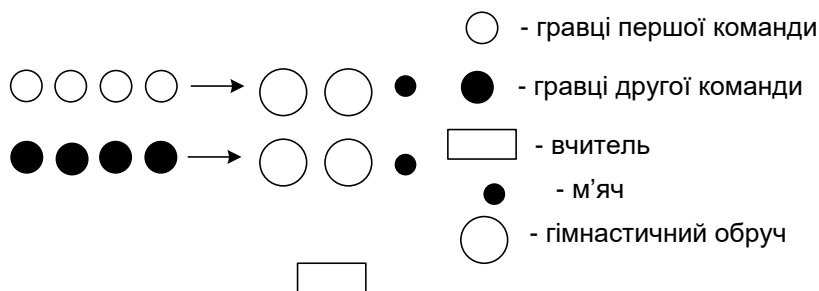
Шиккування. Гравців ділять на дві команди, які шикуються в колони по одному. На відстані 3-5 м навпроти кожної команди лежать два обручі, а на відстані 3-4 м від них – м'яч.

Зміст гри: За сигналом учителя перші гравці кожної команди біжать до першого обруча, зупиняються перед ним, беруть його обома руками, піднімають над головою, надягають на себе, присідають, кладуть його на землю, біжать до другого обруча, стають у його центр, піднімають над головою і кладуть на місце. Відтак учасники оббігають м'яч (справа) і повертаються назад. Гравець, який прибіг першим, приносить команді 1 очко. Перемагає команда, у якої більша кількість очок.

Правила. Якщо гравець не виконав якое завдання, він не приносить команді переможних балів; якщо він прибігає першим, але з вищевказаною помилкою, то бал автоматично переходить до іншої команди.

Словник: естафета, гімнастичний обруч, м'яч, гравці, команди, бігти, присісти, підняти.

Фразеологія: вишикуватися у колону, швидко бігти, підняти над головою.



№38 Командний забіг

Спрямованість: сприяє розвитку швидкості, спритності.

Інтенсивність: висока.

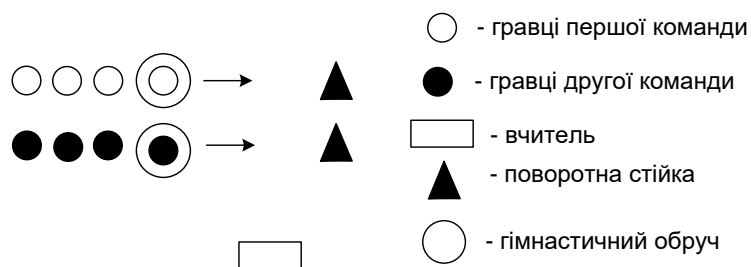
Інвентар: 2 стійки, 2 гімнастичні обручі.

Зміст гри. Гравців ділять на команди по чотири учасники в кожній. Навпроти кожної колони на відстані 10 м ставлять поворотну стійку. У кожного напрямного в колоні – гімнастичний обруч. За сигналом гравець одягає обруч на себе, оббігає стійку, повертається до наступного учасника і вони обоє біжать до стійки. У такий же спосіб до них приєднуються третій, четвертий гравці. Перемагає команда, учасники якої швидше виконають завдання.

Правила. 1. Під час бігу в обручах бігти обережно, щоб не впасти. 2. Учні можуть бігти не всередині обруча, а лише тримаючи його (за вказівкою вчителя).

Словник: гравці, команди, колона, стійка, гімнастичний обруч, швидко, бігти.

Фразеологія: швидко бігти, бігти до стійки, крізь обруч.



№39 Гра з маленьким м'ячем

Спрямованість: розвиток швидкості реакції, уваги, дрібної моторики.

Інтенсивність: низька.

Інвентар: тенісний м'яч.

Шиккування. Діти стають в одну шеренгу, дистанція 2-3 кроки.

Зміст гри: Покласти маленький м'ячик на зігнуте передпліччя.

Розгинаючи швидко передпліччя, зловити м'ячик, що падає. Підраховуються бали. Хто більше зловить з п'яти спроб правою та лівою рукою.

Словник: шеренга, гравці, дистанція, м'яч, зловити, рука, права, ліва.

Фразеологія: вишикуватися у шеренгу, зловити м'яч, права рука, ліва рука.

№40 Злови м'яч

Спрямованість: швидкість, спритність, влучність, увага.

Інтенсивність: середня.

Інвентар: м'ячі, 2 кошики, крейда.

Шиккування. Діти поділяються на команди по шість гравців у кожній.

П'ять гравців кожної команди знаходяться в полі, інші двоє знаходяться у квадратах розміром 1,5 x 1,5 м.

Зміст гри. Завдання гравців у квадратах – не виходячи за квадрат, ловити м'яч кошиком (сітка на обручі). Потрібно за 2-3 хвилини закинути як найбільше м'ячів у кошик. Виграє команда, яка більше здобуде балів.

Правила. 1. Гравець, який тримає кошик, не має права виходити за межі квадрату. 2. За кожен м'яч, який у кошику, нараховується два бали.

Словник: команди, гравці, зловити, м'ячі, кошик, кидати.

Фразеологія: розподілитися на команди, кидати м'яча, кидати у кошик, ловити м'яч.

№41 Палиця

Спрямованість: розвиток швидкості реакції, уваги.

Інтенсивність: низька.

Інвентар: гімнастична палиця.

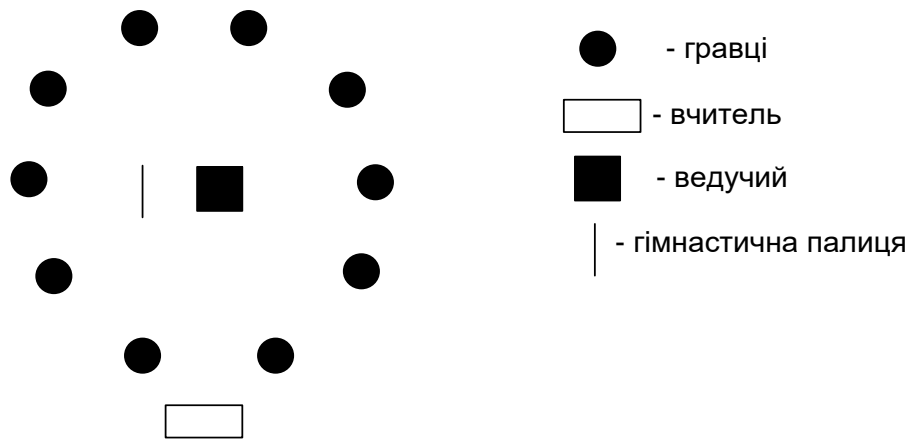
Шиккування. Гравці стоять у колі, у центрі якого – ведучий. Він підтримує верхній кінець палиці, яка стоїть перед ним вертикально на землі (палиця повинна бути гладенькою, завдовжки 1 –1,5 м).

Зміст гри. Ведучий розраховує гравців за порядком номерів і тоді називати номер гравця та одразу відпускає палицю. Викликаний гравець повинен підбігти і встигнути підхопити палицю, поки вона ще не впала. Якщо він не впіймає, то стає ведучим, а ведучий іде на місце гравця. Хто жодного разу не побував на місці ведучого, той перемагає.

Правила. Якщо гравець прогавив свій виклик, то йому призначається виконати штрафну рухову дію (за вказівкою вчителя).

Словник: коло, гімнастична палиця, швидко, біг, номер, гравець

Фразеологія: стати у коло, номер гравця, швидко бігти, підхопити палицю.



КЛАСИЧНИЙ
ПРИВАТНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Україна, 69002 тел. (061) 764-57-15
м. Запоріжжя, (0612) 63-99-73
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 764-57-15
(061) 220-10-02



CLASSIC
PRIVATE
UNIVERSITY

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 764-57-15
69002 Zaporizhja, (0612) 63-99-73
UKRAINE fax (061) 764-57-15
(061) 220-10-02

№ 1856

“ 08 ” 29 20 11 р.

АКТ

про впровадження результатів наукового дослідження

Івахненко Анни Аркадіївни

на тему «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор»

в Інституті здоров'я, спорту і туризму КПУ

Івахненко Анна Аркадіївна з 2004 - 2011 рр. проводила експериментальну роботу за темою наукового дослідження «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор».

Результати наукового дослідження дійсно впроваджено Івахненко Анною Аркадіївною в навчальний процес Інституту здоров'я, спорту і туризму КПУ при проведенні теоретичних і практичних занять зі студентами спеціальності „Фізичне виховання” та „Фізична реабілітація”.

Були прочитані такі лекції:

„Характеристика дітей зі стійкими порушеннями слуху, особливості їх психомоторного розвитку”, „Методика адаптивного фізичного виховання осіб з порушеннями слуху”, „Організація і методика проведення рухливих ігор з глухими дітьми молодшого шкільного віку”, „Особливості проведення занять з фізичного виховання з глухими дітьми молодшого, середнього та старшого шкільного віку”.

Усього 54 години.

Ректор



В.М. Огаренко



**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР «ДЖЕРЕЛО»
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

ЄДРПОУ 20509415
Р/р 35417001002873
МФО 813015
УДК у Шевченківському р-ні
ГУДКУ у Запорізькій області
м. Запоріжжя
05.09.2011р. № 679

69034 м. Запоріжжя
вул. Червонополяньська, 2
тел. (0612) 65-23-09
факс (061) 769-03-15 65-60-71
e-mail: znrkdjerefo@mail.ru

Акт

про впровадження результатів наукового дослідження

Івахненко Анни Аркадіївни

**на тему «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого
шкільного віку засобами рухливих ігор»**

Протягом 2004 - 2011 рр. у Запорізькому навчально-реабілітаційному центрі «Джерело» відбувалося впровадження результатів наукового дослідження Івахненко Анни Аркадіївни з теми «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор».

Під час проведення педагогічного експерименту А.А. Івахненко було апробовано авторську методику з розвитку психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор. Запропонована авторська розробка була підтримана як викладацьким складом навчально-реабілітаційного центру, так і учнями.

Експериментальна методика Івахненко Анни Аркадіївни дозволяє покращити психомоторний розвиток глухих учнів молодших класів, виховати у них низку психологічних якостей, що в подальшому буде сприяти інтеграції цих дітей у соціум, надасть можливість найповніше реалізувати себе як особистість. Саме потреба в цьому, а також оптимізація процесу їх фізичного виховання зумовлює вагомість дослідження авторки.

Директор



О.В. Ніщенко



**ЗАПОРІЗЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА І-ІІІ СТУПЕНІВ № 95
ЗАПОРІЗЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСТІ**

69120, м. Запоріжжя, вул. Мікояна-16, тел./факс (0612) 67-02-17, e-mail: school95@meta.ua

№ 150 від 06.09.2011р.

А К Т

про впровадження результатів наукового дослідження

Івахненко Анни Аркадіївни

**на тему «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку
засобами рухливих ігор»**

Упродовж 2004-2006 рр. у Запорізькій загальноосвітній школі №95 відбувалося впровадження результатів наукового дослідження Івахненко Анни Аркадіївни з теми «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор».

У межах констатувального експерименту А.А.Івахненко було розроблено, науково обґрунтовано та апробовано методику визначення стану сформованості психомоторної функції дітей молодшого шкільного віку. Спеціально підібрані тестові завдання для визначення рівня розвитку психомоторної сфери молодших школярів можна застосовувати під час проведення занять з фізичного виховання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Директор ЗЗОШ № 95



[Handwritten signature]

В.М. Сьомушкін

**ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ
СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА – ІНТЕРНАТ
ДЛЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ**
49006 м. Дніпропетровськ
вул. Філософська, 29
тел. 766-92-99

12.09.2011 р № 165-1

**Акт
про впровадження результатів наукового дослідження
Івахненко Анни Аркадіївни
на тему «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого
шкільного віку засобами рухливих ігор»**

Протягом 2004 - 2011 рр. у Дніпропетровський загальноосвітній спецшколі-інтернаті для глухих дітей відбувалося впровадження результатів наукового дослідження Івахненко Анни Аркадіївни за темою: «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор».

Під час проведення педагогічного експерименту А.А. Івахненко було розроблено, науково обґрунтовано та апробовано методику визначення стану сформованості психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку та її розвитку засобами рухливих ігор у процесі фізичного виховання.

Теоретичні та практичні положення дослідження А.А. Івахненко дозволяють покращити психічний і фізичний розвиток глухих учнів молодших класів, а також оптимізувати процес їх фізичного виховання під час навчання у спеціальній школі.

Директор



Л.Г. Гарнюк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ,
НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
АВТОНОМНОЇ РЕСПУБЛІКИ КРИМ
РЕСПУБЛІКАНСЬКИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ
ЗАКЛАД "КРИМСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ"
98635, Україна,
Автономна Республіка Крим,
м. Ялта, вул. Севастопольська, 2
тел./факс: 32-30-13



office@cshi.crimea.edu



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ,
НАУКИ, МОЛОДЕЖИ И СПОРТА
АВТОНОМНОЙ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ
УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ "КРЫМСКИЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ"
98635, Украина,
Автономная Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел./факс: 32-30-13

office@cshi.crimea.edu

Л. І. Редькіна 2011 г. № 2



АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Івахненко Анни Аркадіївни на тему : «Розвиток психомоторної функції глухих
дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор»
зі спеціальності
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Івахненко Анна Аркадіївна. за темою «Розвиток психомоторної функції глухих дітей молодшого шкільного віку засобами рухливих ігор» впроваджувалися в навчально-виховний процес кафедри педагогіки та управління навчальними закладами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) протягом 2009-2011 рр. при підготовці теоретичних і практичних занять з дисциплін «Корекційна педагогіка», «Дефектологія», «Організація та методика інклюзивної освіти», «Технологія соціальної роботи з молоддю з обмеженими можливостями».

Матеріали проведеного дослідження, запропоновані Іваненко А.А. засвідчили підвищення інтересу серед студентів та викладачів до застосування рухливих ігор в роботі з глухими дітьми дошкільного віку, рівня знань з корекційної педагогіки.

Результати впровадження обговорено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальними закладами, протокол № 5 від 7.12.2011 р.

Завідувач кафедри педагогіки
та управління навчальними закладами
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)
доктор педагогічних наук, професор

Л. І. Редькіна

Підпис <i>Л.І. Редькіної</i>
засвідчую
Начальник відділу кадрів <i>Самойл</i>
« _____ » _____ 20__ р.