

**ՍՈՒՍԱՆՆԱ ՄՈՒՐԱԴՅԱՆ**

**ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐ  
ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ  
ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄԸ  
ՇԱՐԺԱԽԱՂԵՐԻ ՄԻՋՈՑՈՎ**

Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ հանրակրթական դպրոցների  
ուսուցիչների և դաստիարակների համար

ԵՐԵՎԱՆ 2017

ՀՏԴ 376 (07)

ԳՄԴ 74.3g7

Մ 992

Երաշխավորված է Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի Հատուկ կրթության ֆակուլտետի կողմից

### **Գրախոսներ՝**

Ազարյան Ռ. Ն., մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր  
Ավանեսյան Յ. Մ., մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր

### **Մուրադյան Ս. Վ.**

Մ 992 Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացումը շարժախաղերի միջոցով: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ /Ս. Վ. Մուրադյան.- Եր.: Հեղ. հրատ., 2017, 46 էջ:

Ուսումնամեթոդական ձեռնարկում ներկայացված են տեսողության խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման զարգացմանը նպաստող միջոցներ, մեթոդներ և մանկավարժական պայմաններ: Սույն ձեռնարկը նախատեսված է հատուկ մանկավարժների, ուսուցիչների, դաստիարակների, հոգեբանների համար: Ձեռնարկից կարող են օգտվել նաև մանկավարժական բուհի ուսանողները, ինչպես նաև ծնողները:

ՀՏԴ 376 (07)

ԳՄԴ 74.3g7

ISBN 978-9939-0-2279-6

© Մուրադյան Ս., 2017



յուրաքանչյուր երեխայի համար

Սույն գրքուկի տպագրությունն իրականացվել է ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի աջակցությամբ: Ներկայացված տեսակետները պատկանում են հեղինակին, և պարտադիր չէ, որ արտահայտեն ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի տեսակետները և քաղաքականությունը:

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը (ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամը) երեխայի իրավունքների գծով համաշխարհային առաջատարն է, որի գործունեության նպատակն է յուրաքանչյուր երեխայի համար ամենուրեք ապահովել հավասար հնարավորություններ՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով առավել կարիքավոր և խոցելի երեխաներին:

ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի և կազմակերպության գործունեության մասին ավելին իմանալու համար կարող եք այցելել՝ [www.unicef.am](http://www.unicef.am) և [www.unicef.org](http://www.unicef.org) կայքերը կամ հետևել մեզ հետևյալ սոցիալական հարթակներում.

 [Facebook.com/UNICEFArmenia](https://www.facebook.com/UNICEFArmenia)

 [Instagram.com/UNICEF\\_Armenia](https://www.instagram.com/UNICEF_Armenia)

## ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

<b>Ներածություն.....</b>	<b>5</b>
Տեսողության ֆունկցիայի խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացմանն ուղղված շարժախաղերի կազմակերպման առանձնահատկությունները.....	8
Շարժախաղերը որպես կրտսեր դպրոցականների դաստիարակության կարևոր միջոց.....	8
Շարժախաղերի դերը չտեսնող և թույլ տեսնող դպրոցականների տարածական կողմնորոշման զարգացման գործընթացում.....	19
Օրինակելի վարժություններ, հանձնարարություններ և շարժախաղեր չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացման համար.....	29
Շարժումների ռիթմի, համաձայնեցվածության և ներդաշնակության խանգարումների շտկման առաջադրանքներ և վարժություններ.....	30
Տարածական կողմնորոշման զարգացմանն ուղղված առաջադրանքներ և վարժություններ.....	36
Հավասարակշռության խանգարումների զարգացմանն ուղղված առաջադրանքներ և վարժություններ.....	42
Չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների շարժախաղերի ուսուցման մեթոդական մոտեցումներ՝ ըստ ձայնային կողմնորոշիչների.....	44
Լսողությամբ տարբեր ձայներ տարբերակելու կարողությամբ տարածական կողմնորոշման զարգացմանն ուղղված խաղեր և խաղային վարժություններ.....	46
Գրականության ցանկ.....	54

## ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Հայտնի է, որ տեսողության ֆունկցիայի խորը կամ մասնակի խանգարումը բացասաբար է անդրադառնում երեխաների ճանաչողական և ֆիզիկական զարգացման, շարժողական ոլորտի և տարածական կողմնորոշման ձևավորման վրա:

Տեսողության կորստից հետո մարդը կորցնում է մի շարք կարողություններ և հմտություններ, սակայն, ամենակարևորը, կորցնում է տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողությունը:

Տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների անբավարար զարգացումը, ինքնուրույն տեղաշարժման փորձի բացակայությունը զգալիորեն իջեցնում են տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների շարժողական ակտիվությունը, առաջ են բերում շարժումների ձևավորման խանգարումներ, ինչը բացասաբար է անդրադառնում երեխաների առողջության, աշխատունակության, ուսումնական և աշխատանքային գործունեության վրա:

Չտեսնող և թույլ տեսնող դպրոցականների տարածական կողմնորոշման կարողության ձևավորումն ու զարգացումը հնարավոր է իրականացնել հատուկ մշակված և կազմակերպված կրթական միջավայրում (M. A. Фарленкова, 1999; З. В. Плаксынова, 1998):

Երեխաների զարգացման և դաստիարակության, ինքնուրույն կյանքի նախապատրաստման հիմնահարցերի հաղթահարման նպատակով նշանակալի կարևորություն ունեն շարժողական ակտիվության բարձրացման հարցերը: Այս տեսանկյունից հասարակության մեջ առավել խոցելի խավ են տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաները, ովքեր տարածական կողմնորոշման դժվարությունների հետևանքով ունեն սոցիալական միջավայրում ինքնուրույն հարմարվելու բազմաթիվ խնդիրներ: Շարժախաղերի միջոցով տեսողության խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման զարգացումը տիֆլումանկավարժության արդի հիմնախնդիրներից է:

Հայտնի է, սակայն, որ ոչ բոլոր վարժություններն ու խաղերը կարող են հավասարաչափ կիրառվել դպրոցում: Այս դեպքում պետք

Ե հենվել տարբերակված մոտեցման, տեսողության խանգարման (աստիճանի և դրա հետևանքով առաջացած երկրորդական խանգարումների), ինչպես նաև սովորողների տարիքային և անհատական առանձնահատկությունների վրա: Հանրակրթական դպրոցներում օգտագործվող մեթոդները ոչ միշտ են կիրառելի չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների հետ իրականացվող աշխատանքներում, քանի որ այս երեխաները դժվարանում են վերահսկել սեփական և այլ անձանց գործողությունները (B. Յ. Դենիսկինա, 1997):

Ելնելով վերոհիշյալից՝ կարող ենք հավաստել, որ տեսողության խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման զարգացումը շարժախաղերի միջոցով խիստ արդիական է, քանի որ դրանք նման համակազմի համար մանկավարժական, սոցիալ-հոգեբանական և կենսական կարևոր նշանակություն ունեն:

Սույն մեթոդական ձեռնարկի նպատակն է ցույց տալ հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներին և դաստիարակներին չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացման հնարավոր ձևերը (միջոցներ, մեթոդներ, կրթական միջավայր)՝ ուղղված նշված խմբի երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների, ինքնուրույնության, ճարպկության, ճկունության, կոորդինացիայի դժվարությունները հաղթահարելու ունակությունների, ինչպես նաև մի շարք այլ հոգեկան գործընթացների ձևավորմանը:

Հայտնի է, որ հանրակրթական դպրոցի ուսուցիչներն ու դաստիարակները, բազմամասնագիտական թիմի անդամները չունեն լիարժեք իրազեկում: Տարածական կողմնորոշման զարգացման ընթացքում տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների՝ տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողության զարգացման վերաբերյալ մեթոդական ձեռնարկների բացակայությունը նույնպես դժվարեցնում է նշված աշխատանքների իրականացումը:

Այդ առումով մեթոդական ձեռնարկում ներկայացված հատուկ միջոցները, մեթոդները և դրանց կիրառման մանկավարժական պայմանները կնպաստեն տարածական կողմնորոշման կարողության զարգացմանը:

Ուսումնամեթոդական ձեռնարկում ներկայացված են չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների շարժախաղերի ուսուցման մեթոդական մոտեցումներ ըստ ձայնային կողմնորոշիչների, օրինակելի վարժություններ, հանձնարարություններ և շարժախաղեր չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացման համար, տեսողության ֆունկցիայի խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացմանն ուղղված շարժախաղերի կազմակերպման առանձնահատկությունները:

Սույն ուսումնամեթոդական ձեռնարկը նախատեսված է հատուկ մանկավարժների, ուսուցիչների, դաստիարակների, հոգեբանների և ծնողների համար: Ձեռնարկից կարող են օգտվել նաև մանկավարժական բուհերի ուսանողները:



**ՏԵՍՈՂՈՒԹՅԱՆ ՖՈՒՆԿՑԻԱՅԻ ԽԱՆՊԱՐՈՒՄՆԵՐ  
ՈՒՆԵՑՈՂ ԵՐԵԽԱՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ  
ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԸՆԴՈՒՄՆԵՐԻ  
ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՅԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ**

**Շարժախաղերը որպես կրտսեր դպրոցականների  
դաստիարակության կարևոր միջոց**

Չայտնի է, որ խաղն առանձնահատուկ տեղ է զբաղեցնում բոլոր տարիքի երեխաների կյանքում և դաստիարակության գործընթացում: Մանկավարժական բազմամյա փորձը միշտ էլ փաստել է, որ խաղը ցանկացած գործունեության աշխուժության և առողջության աղբյուր է, անձի ձևավորման և զարգացման միջոց (A. C. Макаренко, 1951; К. Ф. Лесгафт, 1952; Л. С. Самбикин, 1979; Маллаев, 1992; А. Патрикеев, 2007; С. В. Дубровская, 2009; А. Русаков, 2009; И. Коротков, Л. Былеева и др., 2009 և այլք):

Շարժախաղերի կիրառման անհրաժեշտությունը, որպես երեխաների դաստիարակման և մտորիկայի զարգացման միջոց, իրենց աշխատություններում կարևորել են նաև արտասահմանյան շատ հեղինակներ (H. Wagner, 1955; R. Alt, 1956; F. Mahlo, 1960; B. Dobler, H. Dobler, 1973):

Շարժախաղերը դպրոցական տարիքի երեխաների համար նախատեսված խաղերի մեծ մասն են կազմում: Դրանք շատ տարբեր են ինչպես իրենց շարժողական և խաղային գործողություններով, այնպես էլ սյուժեով, կազմակերպման և անցկացման ձևով և, որպես կանոն, իրականացվում են առավել բնական շարժումներով: Այս ամենը շարժախաղը դարձնում է շարժողական ոլորտի զարգացման և տարածության մեջ կողմնորոշվելու շատ մատչելի միջոց:

Մի շարք երկրների մասնագետներ, մանկավարժներ, հոգեբաններ և բժիշկներ երեխայի շարժումների ձևավորման, անձնային որակների դաստիարակման և բազմակողմանի զարգացման գործընթացում միշտ էլ իրենց ուշադրության կենտրոնում են պահել շարժախաղերի կարևոր՝ դաստիարակչական նշանակությունն ու դերը: Այսպես՝



անգլիացի փիլիսոփա և մանկավարժ Ջ. Լոկը, անգլիացի սոցիալիստ-ուտոպիստ Ռ. Օուենը, իտալացի հայտնի հումանիստ Վ. դա Ֆելտրեն, ֆրանսիացի դեմոկրատ Գ. Պետալոցցին նույնպես համարում էին, որ խաղերը երեխաների դաստիարակության միջոց են: Նրանց առաջարկած մոտեցումներն ու ծրագիրը ներառում են մեծ քանակությամբ խաղային առաջադրանքներ, վարժություններ և շարժախաղեր:

Ռուսաստանում դեռևս XVII դարում առաջավոր մտածողները խաղը համարում էին դաստիարակության կարևոր միջոց: Այնպիսի առաջավոր գործիչներ, ինչպիսիք էին Ն. Գ. Չերնիշևսկին, Վ. Գ. Բելինսկին, Ն. Ա. Դոբրոլյուբովը, Կ. Դ. Ուշինսկին և այլք համոզված էին, որ շարժախաղերի կիրառումը երեխաների առողջության ամրապնդման գրավակամն է, և դրանց ներմուծումը կրթության և դաստիարակության ընդհանուր համակարգում խիստ անհրաժեշտ է:

Վ. Վ. Գորինսկին (1916), ով ֆիզիկական դաստիարակության գիտության հիմնադիրներից է, խաղերը դիտարկել է որպես մանկական տարիքի և դպրոցական կյանքի վարժությունների կարևոր տարատեսակ: Շարժախաղերը համարելով երեխայի բազմակողմանի զարգացման միջոց և տարիքային առաջատար գործունեության հիմնական ձև՝ Նա մատնանշել է դրանց կարևորագույն դերը կամային որակների դաստիարակության և անձի ձևավորման գործում: Նա իր աշխատություններում բացառիկ նշանակություն էր տալիս շարժախաղերին՝ որպես ակտիվ հանգստի միջոցի, և փաստում դրանց բարենպաստ ազդեցությունը մարդու աշխատունակության վրա:

Շարժախաղերի տեսության հիմնադիրներից Վ. Գ. Մարցը, շարժախաղերը համարելով բարոյական և ֆիզիկական դաստիարակության միջոց, համոզված էր, որ դրանք պետք է ներգրավվեն դպրոցական ուսուցման ծրագրերում: Իր դասական գիտական ժամանագության մեջ („Беседы по теории и методике игры“, 2001) բացահայտելով Նախադպրոցական և դպրոցական տարիքի երեխաների խաղի անատոմիական, ֆիզիոլոգիական, հոգեբանական և մանկավարժական բնութագիրը՝ Վ. Մարցը բարձրացնում է այնպիսի հարցեր, որոնք կապված են խաղի կազմակերպման և անցկացման միջոցների, մոտեցումների ընտրության և մշակման հետ:

1950-ական թվականներից սկսած՝ կրթության և դաստիարակության համակարգում շարժախաղերի կիրառմանն սկսեցին առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնել:

Կ. Դ. Ուշինսկին (1950) երեխաների զարգացման գործում մեծ ուշադրություն է դարձրել խաղերի և խաղային վարժությունների վրա ինչպես մտավոր, այնպես էլ շարժողական ունակությունների զարգացման տեսանկյունից: Ըստ նրա՝ «խաղային գործունեության շնորհիվ են ձևավորվում մարդկային հոգու բոլոր կողմերը»՝ խելքը, սիրտը և կամքը: Իսկ հետագայում խաղն ազդում է մանկական ունակությունների և հակումների, հետևապես՝ նրա հետագա ճակատագրի վրա: Պ. Ֆ. Լեսգաֆտը (1952) խաղը դիտում էր որպես «վարժություն, որի միջոցով երեխան պատրաստվում է կյանքի»: Նա մեծ ուշադրություն էր դարձնում շարժախաղերին և գնահատում էր դրանք որպես ընդհանուր առաջադրանքներին հասնելու երեխաների փորձ, որի շնորհիվ, ըստ կանոնների, պահպանվում են խաղում ներգրավված յուրաքանչյուր մասնակցի սահմանափակ իրավունքները (էջ 122):

Ա. Պ. Ռուդիկը (1964) նշել է, որ շարժախաղերի դերը դպրոցական կրթության և դաստիարակության համակարգում հսկայական է, քանի որ դրանցում արտացոլվում է բնական շարժումների ողջ պաշարը: Ա. Պ. Ռուդիկի կարծիքով՝ շարժախաղերի կազմակերպումն ու անցկացումը, բովանդակությունն ու ծանրաբեռնվածությունը պետք է համապատասխանեն սովորողների տարիքին, նրանց պատրաստվածությանը, հնարավորություններին:

Այսպիսով, ընդհանրացնելով վերոնշյալը, կարելի է ընդգծել, որ շարժախաղերն իրենց բնական շարժումներով, բարձր հուզականությամբ, երեխայի դաստիարակության և զարգացման վրա դրական ներգործությամբ մատչելի են բոլոր տարիքի երեխաների համար և հիմնավորված են լայնորեն կիրառելու ինչպես ուսումնական գործընթացում, այնպես էլ արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ:

Վ. Գ. Յակովլևը և Լ. Վ. Բիլեան (1965) նշել են շարժախաղերի կապը վազքի, թռիչքների, ինչպես նաև կողմնորոշման հետ: Նրանց համոզմամբ՝ շարժախաղերը նպաստում են շարժումների ճշտությանը, արագությանը, ճկունությանն ու կոորդինացիային: Շարժախաղերի օգ-

նությամբ, դրանց բովանդակության և կանոնների միջոցով կարելի է ձևավորել երեխաների իրական պատկերացումներն առօրյա կյանքի մասին (էջ 19-20):

Երեխաների դաստիարակության հայտնի մասնագետ Ե. Ա. Արկինը երեխայի զարգացման և դաստիարակության գործընթացում առաջնակարգ դեր էր հատկացնում խաղին: Նա իր աշխատության մեջ („Ребенок в дошкольные годы”, под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова, 1968, 446 с.) խաղը դիտում էր որպես երեխայի զարգացման հզոր միջոց՝ դաստիարակության «հիմնական լծակ»: Խաղը, ըստ Ե. Ա. Արկինի, երեխայի կյանքը լցնում է ուրախությամբ, ամրապնդում է նրա օրգանիզմը, կատարելագործում է նրա շարժողական հնարավորությունները և զարգացնում երեխայի անձը:

Ըստ Ե. Ա. Արկինի (1968)՝ խաղը երեխայի խոսքային զարգացման համար ևս մեծ դեր ունի: Նա կապել է երեխայի «աղբատ» խաղային գործունեությունը խոսքի հետ (էջ 175): Այսպիսով՝ խաղը, որպես տարիքային առաջատար գործունեության հիմնական և կարևորագույն ձև, կարող է դառնալ նախադպրոցական տարիքի երեխայի դաստիարակության այնպիսի միջոց, որը կնախապատրաստի դպրոցական ուսուցմանը, իսկ կրտսեր դպրոցականի համար կդառնա դաստիարակության, ուսուցման և զարգացման անփոխարինելի միջոց:

Յանրակրթական, ներառական կրթություն իրականացնող և հատուկ դպրոցներում ուսուցանվող «Ռիթմիկայի», «Տարածական կոդմնորոշման» և «Ֆիզիկական դաստիարակության» առարկայական ծրագրերում շարժախաղերին միշտ էլ մեծ տեղ է հատկացվել ոչ միայն առանձին դասաժամերի, օրվա ռեժիմի կազմակերպման գործընթացում, այլ նաև արտադասարանական աշխատանքների ժամանակ: Մ. Վ. Անտրոպովայի (1968), Ա. Ա. Գուժալովսկու (1979) տվյալներով՝ օրվա երկրորդ կեսին անցկացվող խաղերը (1,5-2 ժամ տևողությամբ) նպաստում են դպրոցականների աշխատունակության բարձրացմանը: Շարժախաղերը ներառված են ինչպես նախադպրոցական հաստատությունների, այնպես էլ հանրակրթական դպրոցների տարբեր ծրագրերում, իսկ շարժախաղերի կազմակերպման և անցկացման խնդիրը միշտ էլ եղել է շատ հայ մանկավարժների, հոգեբանների, գիտնականների

րի, ֆիզկուլտուրայի և սպորտի հատուկ մասնագետների ուշադրության կենտրոնում (Յ. Ա. Александрян, 1956; Յ. Ե. Փարսադանյան, 1963; Ռ. Տ. Մելիքսեթյան, 1964; Մ. Մ. Մամիկոնյան, 1970; Վ. Բոդյան, 1983; Ֆ. Գ. Ղազարյան, 1992; Բ. Ն. Азарян; А. К. Мовсесян; З. В. Саркисян, 2000-2001; Ս. Վ. Մուրադյան, 2008-2010; Ս. Յ. Յովեյան, 2010):

Երեխայի բազմակողմանի զարգացման և դաստիարակության միջոց հանդիսացող շարժախաղերի խնդիրն այժմ էլ շարունակում է մնալ գիտնականների, դպրոցների մանկավարժների, հոգեբանների, ուսուցիչների և դաստիարակների ուշադրության կենտրոնում:

Ն. Վ. Պոտեխինայի (1972) հետազոտությունները ցույց տվեցին, որ տարատեսակ խաղային վարժությունները, առաջադրանքները և շարժախաղերը շատ արդյունավետ կերպով կարելի է կիրառել 6-7 տարեկան երեխաների ոչ միայն հիմնական շարժումների, այլ նաև շարժողական ոլորտի կատարելագործման համար: Ըստ Ն. Վ. Պոտեխինայի՝ խաղում կիրառվող շարժումները նպաստում են այս երեխաների տարածական ընկալմանը և կատարման համար ավելի մատչելի, բնական և հասկանալի են: Ն. Վ. Պոտեխինան (1972) և այլ հեղինակներ նշում են, թե շարժախաղերն ինչպիսի անգնահատելի նշանակություն ունեն հոգեկան և ճանաչողական գործընթացների զարգացման (ընկալում, հիշողություն, ուշադրություն, մտածողություն և այլն), ինչպես նաև բարոյական դաստիարակության համար:

Վ. Գ. Յակովլևի (1975) աշխատություններում կրտսեր դպրոցականների գործնական աշխատանքներում շեշտը դրվում էր շարժախաղերի շարժողական բովանդակության վրա:

Վ. Ի. Լյախն իր հետազոտություններում (1976, 1991, 1996) ցույց տվեց, որ հատուկ ընտրված կամ մշակված շարժախաղերը երեխաների և դեռահասների հստակության, արագաշարժության, համաձայնեցված շարժումների և ճկունության զարգացման լավագույն միջոց են համարվում, քանի որ դրանք մեծացնում են կատարվող շարժումների ծավալը և ուժգնությունը:

Նախադպրոցական և կրտսեր դպրոցական տարիքի երեխաների մոտորիկայի զարգացմանն ուղղված շարժախաղերի հնարավոր կիրառությանն իրենց աշխատություններում մեծ դեր են հատկացնում նաև

արտասահմանյան հետազոտողներ (A. Kirchmager, 1947; W. Maas, 1951; H. Wagner, 1955; R. Alt, 1956; F. Mahlo, 1960; W. Lohmann, 1964; B. Dobler, H. Dobler, 1973):

Նախադպրոցական և դպրոցական պրակտիկայում շարժախաղերի կիրառման ոլորտը վերջին տարիներին զգալիորեն ընդլայնվել է: Խաղերը և խաղային վարժությունները կիրառվում են մի ամբողջ շարք հատուկ առաջադրանքների կատարման ժամանակ (M. B. Лейкин, 1965; Д. М. Маллаев, 1995; В. З. Денискина, 1996): Լ. Վ. Բիլենան, Մ. Բ. Կորոտկովը, Վ. Գ. Յակովլևը (1974) նշում են, որ շարժախաղերի լայն կիրառությունը նպաստում է հիպոդինամիայի իջեցմանը:

Համաձայն մասնագիտական գրականության վերլուծության (B. Г. Яковлев, В. Л. Былеева, 1965; А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева, 1985)՝ խաղերն իրենց բովանդակությամբ բաժանվում են շարժախաղերի և սպորտային խաղերի:

Շարժախաղերը բովանդակությամբ, կազմակերպչական և կանոնների բարդությամբ իրենց հերթին բաժանվում են սյուժետային և դիդակտիկ խաղերի: Սպորտային խաղերը հստակ կանոններ ունեցող խաղերն են, որոնց անցկացման համար պահանջվում են հատուկ իրապարակներ՝ տարածքներ, և կահավորում: Եթե իրական շարժախաղերը տարբերվում են շարժումների պարզությամբ, ապա սպորտային խաղերին բնութագրական է շարժումների բարդ տեխնիկան և խաղի ընթացքում դրսևորվող վարքի որոշակի մարտավարությունը:

Փորձը ցույց է տվել, որ կրտսեր դպրոցականների համար առավել մատչելի են առանց սյուժեի պարզ խաղերը, ինչպես նաև սյուժետային շարժախաղերը:

Շատ հետազոտողներ սյուժետային և առանց սյուժեի խաղերը կիրառել են որպես որակների զարացման խաղային մեթոդ: Այսպիսով՝ Վ. Ա. Կովալյովը (1984) երեխաների շարժումների արագությունը զարգացնելու գործընթացում հենվել է շարժախաղերի վրա:

Հաստատված է, որ շարժախաղերի շարժողական բովանդակությունը հիմնականում կառուցված է տարատեսակ հիմնական շարժումների (բայթ, վազբ, թռիչքներ) կիրառման հիման վրա՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուր երեխայի տարիքային, ֆիզիկական, շարժողական և ան-

հատական հնարավորությունները, ինչպես նաև սիրտ-անոթային համակարգի, թոքերի և նյարդային համակարգի զարգացման առանձնահատկությունները:

Սյուժետային և առանց սյուժեի խաղերի կազմակերպման և անցկացման ընթացքում երեխաների շարժողական ոլորտի զարգացման և կատարելագործման, տարածական կողմնորոշման, անձնային և բարոյական որակների ձևավորման համար ստեղծվում են բարենպաստ պայմաններ (A. П. Рудик, 1964; Л. В. Былеева, М. В. Коротков, В. Г. Яковлев, 1974):

Փորձը ցույց է տալիս, որ կանոններով շարժախաղերում առկա են խաղային վարժություններ և առաջադրանքներ: Մի շարք հեղինակներ (Н. В. Потехина, 1972; Л. Б. Самбикин, 1979; Ռ. Ն. Ազարյան, 2008) նշում են, որ շարժախաղերը, խաղային վարժությունները և առաջադրանքները փոխկապակցված են և լրացնում են միմյանց, սակայն իրենց ամբողջ նշանակությամբ, մանկավարժական խնդիրներով, անցկացման մեթոդիկայով և բովանդակությամբ բավականին տարբեր են: Եթե շարժախաղն իր հիմքում ունի որոշակի ուղղվածություն, ապա խաղային վարժությունն ու առաջադրանքը մեթոդապես կառուցված գործողություն է, որն առաջադրում է որոշակի խնդիրների լուծում՝ հատուկ ընտրված նպատակին համապատասխան (կոնկրետ առաջադրանքի կատարում. «Փոխանցիր գնդակը», «Որոշիր գտնվելու վայրը», «Կատարիր ճիշտ»):

Ի տարբերություն խաղերի՝ խաղային վարժություններն ու առաջադրանքներն ավելի անհատական են:

Շատ խաղային վարժություններ և առաջադրանքներ ունեն խաղային բնույթ, ինչը թույլ է տալիս բարձրացնել երեխայի հետաքրքրությունը և կենտրոնացնել ուշադրությունը շարժողական առաջադրանքի կատարման և ճիշտ կողմնորոշման առումով, ինչպես նաև նպաստում է շարժումների ճիշտ կատարմանը: Խաղային վարժությունները և առաջադրանքները լայն կիրառություն ունեն տարածության մեջ կողմնորոշվելու կարողությունների և հմտությունների, տարբերակված շարժումների զարգացման ուղղությամբ անցկացվող անհատական աշխատանքների ժամանակ:

Կանոններով շարժախաղերի կիրառումը պահանջում է պարտադիր և հատուկ ընտրություն՝ հաշվի առնելով տարիքը, սեռը, շարժողական պատրաստվածությունը, անհատական հնարավորությունները: Ըստ այդմ՝ գոյություն ունի խաղերի հետևյալ խմբավորումը.

- ըստ բովանդակության բարդության աստիճանի,
- ըստ երեխաների տարիքի,
- ըստ շարժումների ձևերի (տարածության մեջ կողմնորոշման համար խաղեր, վազբով և քայլբով խաղեր, արգելքները հաղթահարելու խաղեր),
- ըստ առավելության որակների դրսևորման,
- ըստ խաղի մասնակիցների փոխհարաբերությունների:

Գիտամեթոդական գրականության մեջ ընդգծվում է, որ խաղերը խմբավորվում են նաև այլ չափանիշերով՝ պարապմունքների կազմակերպման ձևով (անհատական, խմբային. դասերի, դասամիջոցների և արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ անցկացվող խաղեր և այլն), տեսակով, շարժողական բնույթով (փոքր, միջին և մեծ ուժգնության խաղեր), տարվա եղանակը և անցկացման վայրը հաշվի առնելով:

Գիտական հետազոտությունները և փորձը ցույց են տալիս, որ նպատակաուղղված տարատեսակ շարժախաղերը, խաղային վարժությունները և առաջադրանքները (դաստիարակող, զարգացնող և այլն) լայն կիրառություն ունեն նաև ձմռանը: Դրանք մեծ առողջարարական ազդեցություն ունեն:

Այսպիսով՝ վերոնշյալն ապացուցում է շարժախաղերի, խաղային վարժությունների և առաջադրանքների ներուժային հնարավորությունները կրտսեր դպրոցականների դաստիարակության և զարգացման գործընթացում:

## ԸՆԴԺԱՆԱԴՆԵՐԻ ԴԵՐԸ ԶՏԵՍՆՈՂ և ԹՈՒՅԼ ՏԵՍՆՈՂ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՒՄ

Բազմաթիվ հետազոտություններով հաստատված է, որ դասի ժամանակ և արտադասարանական պարապմունքներին անցկացվող ֆիզիկական վարժությունները, խաղերով ուղեկցվող սպորտային պարապմունքներն ամրապնդում են երեխաների առողջությունը, թույլ են տալիս ապահովել սովորողների ֆիզիկական զարգացման և պատրաստվածության անհրաժեշտ մակարդակը ոչ միայն հանրակրթական, այլ նաև հատուկ և ներառական կրթություն իրականացնող դպրոցներում:

Հաստատված է, որ տեսողության (խորը կամ մասնակի) խանգարումներն առաջին հերթին բացասաբար են ազդում զգայական գործառույթի զարգացման վրա: Զգալիորեն իջնում է այդ երեխաների շարժողական ակտիվությունը, ճանաչողական գործունեությունը, դժվարանում է նրանց տարածական կողմնորոշումը և հիմնական շարժումների ձևավորումը (քայլք, վազք, թռիչք, նետում և այլն), դանդաղում է շարժողական ունակությունների զարգացումը: Մի շարք հեղինակների հետազոտություններն ապացուցում են, որ չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաները մինչև դպրոց հաճախելը վատ են տիրապետում ոչ միայն հիմնական շարժողական կարողություններին և հմտություններին, այլ նաև ճիշտ պատկերացում չունեն դրանց մասին (Մ. Ի. Земцова, 1965, 1967; Լ. Փ. Касаткин, 1967; Բ. Կ. Азарян, 1974-1990; Ե. Ե. Сермеев, 1983; Լ. Ի. Солнцева, 1980, 1999): Այդ պատճառով էլ տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների շարժողական ոլորտի ձևավորման գործընթացում շատ կարևոր է տարածական կողմնորոշման ուսուցումը և հիմնական շարժումների զարգացումը (Բ. Փ. Афанасьев, 1975; Ե. Ա. Кручинин, 1987; Բ. Կ. Азарян, 1990; Կ. Մ. Кабанов, 1996; Լ. Ի. Плаксина, 1998; Ռ. Տ. Սաֆարյան, 2009):

Չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների տարածական կողմնորոշման խանգարման առկայությունը, շարժողական գործունեության սահմանափակումը որոշում են ուսումնադաստիարակչական և զարգացնող պարապմունքների անցկացման առանձնահատկությունները (Լ. Բ. Самбикин, 1960, 1964, 1979; Ի. Բ. Тиновский, 1967; Լ. Ա. Семенов,



1979,1989; P. H. Азарян, 1974-1990; Л. Ф. Касаткин, 1980; Д. Д. Маллаев, 1992,1995; М. Мухаев, Ю. Трубачев и др., 2010; Ռ. Տ. Սաֆարյան, 2009; Մ. Կ. Մարության, 2012):

Վերը նշվածը թույլ է տալիս հաստատել, որ հատուկ՝ ներառական կրթություն իրականացնող և հանրակրթական դպրոցներում զարգացնող աշխատանքների անցկացումը զարգացնող և ուսումնադաստիարակչական աշխատանքների անհրաժեշտ պայմանն է: Այս դրույթն արտահայտված է տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցի բոլոր ծրագրերում: Հատուկ դպրոցի գլխավոր խնդիրներից մեկը տարածական կողմնորոշման զարգացումն է:

Չտեսնող և թույլ տեսնող դպրոցականների հետ անցկացվող զարգացնող աշխատանքների բարդությունն իրականում պայմանավորված է այս երեխաների տեսողության սահմանափակ հնարավորություններով, որի հետևանքով էլ նրանք ի վիճակի չեն ինքնուրույն զարգացնել իրենց շարժողական ոլորտի և տարածական կողմնորոշման խանգարումները:

Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս առանձնացնել մի շարք հետազոտություններ, որոնք վերաբերում են տարածական կողմնորոշման և շարժողական ոլորտի խանգարումների զարգացման ժամանակ կիրառվող ֆիզիկական վարժությունների և խաղային առաջադրանքների ներմուծմանը: Այս կարևոր փաստը հիմնավորված ներկայացված է շատ հեղինակների աշխատություններում (F. Heary, W. Loterr, G. Smith, 1962; W. Lohmann, 1964; И. Р. Тиновский, 1966; W. Ehler, 1973; М. В. Антропова 1968; Г. П. Богданов, Н. Ж. Булгакова, Н. Н. Власова, 1979; P. H. Азарян, А. А. Габриелян, 1989; Ռ. Տ. Սաֆարյան, 2009): Նրանք բոլորը համակարծիք էին, որ շարժողական գործունեությունը և շարժողական ակտիվությունը, որոնք կազմակերպվում են՝ հաշվի առնելով երեխաների տարիքային և տեսողական հնարավորությունները, նպաստում են ոսկրամկանային համակարգի ամրապնդմանը, շնչառական օրգանների զարգացմանը, արյան շրջանառության կարգավորմանը և բարձրացնում են օրգանիզմի իմունային համակարգի ակտիվությունը: Խաղերի և ֆիզիկական վարժությունների միջոցով կազմակերպված պարապմունքները նպաստում են սովոր-

րողների աշխատունակության բարձրացմանը, մեծացնում շարժողական ակտիվությունը:

Սակայն հարկ է նշել, որ չնայած նման բազմաձևվալ հետազոտությունների անցկացմանը՝ տեսողության խորը կամ մասնակի խանգարումներով կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման և շարժողական ոլորտի խանգարումների զարգացումը խաղերի միջոցով, այնուամենայնիվ, ծայրահեղ վատ է ուսումնասիրված:

Չայտնի է, որ կրտսեր դպրոցահասակ տարիքում ևս խաղի տարբեր ձևերով և ֆիզիկական վարժություններով հնարավոր է արդյունավետորեն զարգացնել երեխաների շարժողական ոլորտի և տարածական կողմնորոշման խանգարումները:

Չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման և շարժողական ոլորտի զարգացման տեսական և գործնական տարբեր տեսակետները լուսաբանված են մի շարք հեղինակների (A. И. Каплан, Н. Г. Морозова, 1969; P. H. Азарян, Б. В. Сермеев, В. А. Кручинин, 1978; Л. Б. Самбикин, 1979; Л. А. Семенов, 1979-1989; Б. К. Тупоногов, 1998; М. А. Фарленкова, 1999; Ռ. Տ. Սաֆարյան, 2009; Ս. Վ. Մուրադյան, 2010; А. В. Саматова, 2012) աշխատություններում:

Տարածական կողմնորոշման և շարժումների ձևավորման գործընթացում տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հատուկ դպրոցներում պահանջվում է հատուկ մոտեցումների և միջոցների այնպիսի ընտրություն, որը հաստատում են շատ մասնագետների հետազոտությունները (L. Nora, 1957; А. Д. Дьячкова, 1965; М. И. Земцова, 1965; А. В. Запорожец, 1966; Б. В. Сермеев, 1987; Л. И. Солнцева, 1980, 1997; Л. И. Плаксина, 1998; R. Freudereich, R. Pastill, 1990): Այս տեսանկյուններից համապատասխան՝ նման երեխաների տեսողության բացակայությունն ու թույլ տեսողությունը զգալի ազդեցություն են թողնում նրանց ֆիզիկական զարգացման, շարժողական հնարավորությունների և տարածական կողմնորոշման վրա, որն էլ տարատեսակ միջոցների կիրառման ճանապարհով տվյալ խնդրի լուծման համար պահանջում է հատուկ մոտեցումների և միջոցների որոշակի ընտրություն: Ընտրված մեթոդների և միջոցների կիրառումը պետք է հիմնված լինի տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխա-

ների զարգացման առանձնահատկությունների, նրանց փոխհատուցող հնարավորությունների զարգացման, ունեցած գիտելիքների վրա (Խ. Ա. Մելքոնյան, Ռ. Ն. Ազարյան, 1998):

Տեսողության խանգարումներով երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների ու հմտությունների զարգացման հիմնական միջոց են շարժողական գործունեության տարբեր պայմաններում կատարվող ընդհանուր զարգացնող և հատուկ վարժությունների բազմազանությունը, խաղերն ու խաղային առաջադրանքները:

Տարբեր վարժությունների և խաղերի կիրառման ժամանակ հաշվի են առնվում աչքի տարաբնույթ հիվանդությունների հետ կապված ցուցումներն ու հակացուցումները (Ա. Ի. Каплан, Н. Г. Морозова, 1969; А. Н. Гнеушева, 1982; Е. И. Ливадо, О. М. Курпан, 1983 և այլք): Իսկ տեսողության բացակայությունը և խանգարումը սահմանափակում է երեխաների շարժողական հնարավորությունները (Л. А. Семенов, 1979; Л. Ф. Касаткин, 1980; Н. С. Николаев, 1982; Е. Н. Подколотина, 1998; Զ. Ռ. Մկրտչյան, 2012 և այլք):

Վերոհիշյալ փաստարկների վերլուծությունը թույլ է տալիս նշել, որ հիվանդության յուրահատկությունը պահանջում է ուսուցման գործընթացում ներդրված տարբեր խաղերի, վարժությունների, առաջադրանքների կիրառում, ինչպես նաև դրանց հստակ տարբերակված խմբավորում՝ հաշվի առնելով սովորողների տեսողական վերլուծիչի ախտահարման աստիճանն ու պահպանված հնարավորությունները, առողջական վիճակը, կողմնորոշման զարգացման մակարդակը:

Այսպիսով՝ Ռ. Ն. Ազարյանը «Содержание коррекционно-воспитательной работы на уроках гимнастики в школе для слабовидящих детей» (1974) թեմայով իր ատենախոսության մեջ ուսումնասիրել է չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների շարժումների ձևավորման և ֆիզիկական զարգացման շտկմանն ու կատարելագործմանն ուղղված մարմնամարզական, ինչպես նաև տարբեր բովանդակության, բնույթի և ծավալի վարժությունների ազդեցությունը տեսողական ֆունկցիայի, սիրտ-անոթային համակարգի վրա: Ըստ անցկացված բազմածավալ հետազոտության՝ հեղինակն ապացուցում է, որ մարմնամարզական վարժությունների չափավոր կատարումը նպաստում է ֆիզիկական զարգացման և շարժողական ֆունկցիաների խանգարումների շտկմա-

նը և բացասական ազդեցություն չի ունենում տեսողական գործառույթի ցուցանիշների վրա:

Վ. Ֆ. Աֆանասևը (1971) և Բ. Վ. Սերմենը (1983, 1987) չտեսող և թույլ տեսող երեխաների ուսուցման գործընթացում առաջարկում են կիրառել այս երեխաների շարժողական պատրաստվածության, ֆիզիկական զարգացման խանգարումների կանխարգելման և վերացման վարժություններ: Երանց կարծիքով՝ ֆիզիկական վարժություններով և խաղերի տարբեր տեսակներով հագեցած պարապմունքները պետք է կառուցվեն դիդակտիկայի սկզբունքի ֆիզիկական դաստիարակության տեսության և մեթոդիկայի հիման վրա:

Լ. Ֆ. Կասատկինը „Коррекция недостатков физического развития и ориентировки в пространстве слепых детей,“ (1980) աշխատության մեջ կարևորում է կրտսեր դպրոցականների ֆիզիկական դաստիարակության ծրագրային նյութի վերլուծությունը և ներկայացնում տեսողության խորը խանգարումներով երեխաների ֆիզիկական զարգացման աշխատանքների հիմնական խնդիրները: Շեշտադրելով ֆիզիկական դաստիարակության ուղղությամբ տարվող աշխատանքների առողջարարական բնույթը՝ Լ. Ֆ. Կասատկինը նշում է, որ ֆիզիկական վարժությունները պետք է ընտրված լինեն սովորողների կարողություններին համապատասխան, իսկ ֆիզիկական ծանրաբեռնվածությունը պետք է աճի աստիճանաբար և կարգավորվի պարապմունքների ընթացքում: Մասնագիտական գրականության վերլուծությունը թույլ է տալիս կատարել որոշակի հետևություններ՝ կարևորելով ֆիզիկական վարժությունների և խաղերի կիրառման զարգացնող նշանակությունը և փաստել, որ, ըստ գոյություն ունեցող բազմաթիվ հետազոտությունների, այնուամենայնիվ, տեսողության խանգարումներով կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման ուսուցման կարևոր միջոցներից մեկի՝ շարժախաղերի կիրառումը, դրանց մեթոդական համապատասխան գործիքակազմն ու անցկացման պայմանների արդյունավետությունը փորձարարական հիմնավորման կարիք ունեն և բավարար մակարդակով ուսումնասիրված չեն: Շատ հեղինակներ (Ղ. Բ. Самбикин, 1964, 1979; Ղ. Ա. Семенов, 1979; Ղ. Փ. Касаткин, 1980; Ե. Բ. Сермеев, 1983; Դ. Մ. Маллаев, 1995) իրենց հետազոտություններում չտեսող և թույլ տեսող երեխաների հետ տարվող զարգացնող աշխատանքների

իրականացման հարցում ընդամենը կարևորում են շարժախաղերի անցկացման հնարավորությունը:

Ա. Ի. Սկրեբիցկու (2003), Լ. Ի. Պլակսինայի (1998), Լ. Ի. Սոլնցևայի (1980) և Դ. Մ. Մալլանի (1995) հետազոտությունները ցույց են տալիս, որ խաղը չտեսնող և թույլ տեսնող երեխայի անձնային և բարոյական որակների դաստիարակության, փոխհատուցող հնարավորությունների զարգացման միջոց է: Խաղի, խաղային առաջադրանքների և վարժությունների և մասնավորապես շարժախաղերի կիրառման փորձարարական հետազոտությունը, որն ուղղված է չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացմանը, գործնականում գրեթե չի կիրառվում: Դժվարությունը ոչ միայն խաղերի կիրառման սահմանափակությունն է, այլ նաև շարժախաղերի կազմակերպման և անցկացման գործընթացի անկատարությունը: Տեսողության զարգացման խնդիրները բարդացնում են այս գործընթացի նպատակաուղղված կազմակերպումը:

Ա. Ի. Սկրեբիցկին (1903) „Воспитание и образование слепых и их признание на западе” աշխատանքում գրել է. «Գաղափարների ողջ աշխարհը, այսպես կոչված խաղերի միջոցով ներխուժելով երեխայի գիտակցություն, նրա համար կորած է: Չտեսնելով ո՛չ խաղը, ո՛չ խաղացողին՝ չտեսնող երեխան զրկված է այն ուրախությունից, որը ստանում է նրա տեսնող հասակակիցը» (էջ 106): Նա նշել է, որ խաղերը չտեսնող երեխայի գործնական դաստիարակության մեջ շատ հզոր դեր ունեն: Դրանք պետք է հաճույք և բավականություն պարգևեն չտեսնող երեխային, «արթնացնեն նրա քնած կարողությունները և ցանկությունները՝ ուղղորդելով բարձրագույն հոգեկան վայելմունքներին» (էջ 144): Ա. Ի. Սկրեբիցկին իր աշխատանքում հիմնական և կարևոր հետևություն է արել, որ «չտեսնող երեխաների համար խաղը ուսուցման միջոց կդառնա միայն այն դեպքում, երբ նա կսովորի խաղալ»:

Չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաներին հատուկ ուսուցանելու գործընթացում խաղային գործողությունների անհրաժեշտությանն իրենց աշխատություններում անդրադարձել են մի շարք հեղինակներ (Մ. Բ. Самбикин, 1964, 1979; Մ. Ի. Солнцева, 1967, 1974, 1999; Ս. Serbe, 1966; Ի. Schauerte, 1971; Գ. Բ. Гуровец; Գ. Գ. Ленок, 1996; Ս. Կ. Մարության, 2012):

Չտեսնող երեխաների դաստիարակության հարցում շարժախաղերի կիրառմանն առանձնահատուկ տեղ է հատկացրել Լ. Բ. Սամբիկինը (1971): Նրա կարծիքով՝ խաղերի բազմազանությունը և դրանց անցկացման պայմանները թույլ են տալիս օգտագործել և կիրառել շարժախաղերը չտեսնող դպրոցականների ուսուցման և դաստիարակության ընդհանուր համակարգում: Իր աշխատություններում դպրոցականների զարգացման համար նա առաջարկում է շարժախաղերի մեծ քանակ՝ որոշելով դրանց անցկացման ընդհանուր և մասնավոր պայմանները: Լ. Բ. Սամբիկինի մշակած և առաջարկած խաղերում սովորողների շարժողական ոլորտի զարգացման գործընթացում հաշվի է առնվում դրանց որոշակի ուղղվածությունը:

Բ. Վ. Սերմենևն իր „Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей,, (1976) աշխատության մեջ նույնպես կարևորել է շարժախաղերի, խաղային վարժությունների և առաջադրանքների առողջարարական, դաստիարակչական և կրթական նշանակությունը: Նա նշում է, որ խաղի ընթացքում շարժողական հնարավորությունների, տարածական կողմնորոշման զարգացման, շարժումների ճկունության, հստակության և կորդինացիայի ձևավորման և կատարելագործման զարգացման համար ստեղծվում են լավագույն բարենպաստ պայմաններ:

Ըստ Լ. Ֆ. Կասատկինի (1980)՝ տեսողության խանգարումներով երեխաների հատուկ դպրոցում շարժախաղերը, խաղային վարժություններն ու առաջադրանքները պետք է համապատասխանեն երեխաների տարիքին, ինչպես ֆիզիկական, այնպես էլ ընդհանուր դաստիարակության ինդիքներին:

Դ. Մ. Մալլաևը (1992) իր աշխատության մեջ („Игры для слепых и слабовидящих школьников”) բացահայտում է հատուկ դպրոցում սովորող չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների հետ անցկացվող խաղերի առանձնահատկություններն ու մեթոդիկան: Հեղինակը նշում է, որ տվյալ խնդրի տեսական և գործնական ոչ լիարժեք մշակվածությունը զգալիորեն դժվարացնում է շարժախաղերի կազմակերպման և անցկացման՝ մանկավարժների և դաստիարակների աշխատանքը:

Այսպիսով, ինչպես ցույց են տալիս տիֆլոհոգեբանների և տիֆլոմանկավարժների հետազոտությունները և փորձը, այն դժվարությունները, որոնք ի հայտ են գալիս չտեսնող և թույլ տեսնող դպրոցականների խաղային գործունեության տիրապետման գործընթացում, հիմնավորված են ինչպես զարգացման խանգարման կենսաբանական, այնպես էլ սոցիալական հետևանքներով. այն է՝ տեսողական պատկերացումների բացակայություն, սահմանափակ շարժունակություն, վախ տարածության նկատմամբ, հասակակիցների հետ հաղորդակցման բացակայություն:

Վերոհիշյալ վերլուծությունը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաները շարժախաղերի անցկացման նկատմամբ որևէ հետաքրքրություն չեն ցուցաբերում, ավելին՝ այդ հետաքրքրությունը հիմնականում բացակայում է: Փորձը ցույց է տալիս, որ նրանք, որպես կանոն, առանձնանում են և նախապատվությունը տալիս են սեղանի այնպիսի խաղերին, ինչպիսիք են շախմատը, դոմինոն, լոտոն և այլն:

Այդ իսկ պատճառով էլ չտեսնող և թույլ տեսնող դպրոցականների ուսուցման և զարգացման գործընթացում նախևառաջ անհրաժեշտ է զարգացնել հետաքրքրությունը խաղային գործունեության նկատմամբ, քանի որ միայն այս կերպ մանկավարժական աշխատանքում կարելի է հասնել հաջողության (J. Rothschild, 1960; Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко, 1962; H. Welse, 1966; E. Riedel, 1967; H. Г. Морозова, 1967; P. H. Азарян, 1990): Կարելի է ավելացնել, որ չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների շարժողական ոլորտի զարգացումը կատարյալ կիրականանա միայն այն ժամանակ, երբ կլուծվեն տարրական շարժումների և շարժախաղերի նախապատրաստական ուսուցման խնդիրները, շարժախաղերի միջոցով տարածական կողմնորոշումը:

Այս ամենը թույլ կտա չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաներին ներգրավել խաղի մեջ, կատարել խաղային գործողություն, իսկ շարժախաղն օգտագործել ոչ միայն որպես դաստիարակության մեթոդ և միջոց, այլ նաև որպես ողջ շարժողական համակարգի զարգացման և կատարելագործման, տարածական կողմնորոշման և փոխհատուցող գործընթացների զարգացման պայման:

**ՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ, ՀԱՆՁՆԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ  
ԵՎ ԸՄՐԺԱՆԱԴՆԵՐ ԶՏԵՍՆՈՂ ԵՎ ԹՈՒՅԼ ՏԵՍՆՈՂ ԵՐԵՒԱՆՆԵՐԻ  
ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՀԱՄԱՐ**



Ներկայացված է ուսումնական նյութ, որն ուղղած է տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների շարժումների ներդաշնակությանը, ռիթմիկությանը, համաձայնեցվածությանը, հավասարակշռությանը և տարածական կողմնորոշմանը: Այս աշխատանքներն առավել արդյունավետ կլինեն, եթե մասնագետները կիրառեն մեր կողմից մշակված և ներկայացված արձանագրությունները (Հավելված 1):



**ԸՆԹՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒԹՄԻ, ՀԱՄԱՁԱՅՆԵՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ  
ԵՎ ՆԵՐԴԱՇՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԽԱՆԳԱՐՈՒՄՆԵՐԻ ՇՏԿԱՄԱՆ  
ԱՌԱՋԱՂԱՆՔՆԵՐ ԵՎ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

	<b>Բովանդակություն</b>	<b>Զափաբաժին</b>	<b>Ծանուցում</b>
11	Ձեռքով թակել սեղանին, ծափեր տարբեր տեմպերով	5-6 մոտեցում, 15-30 վրկ.	Ուսուցչի ծափերի ներքո
22	Նույնը՝ երաժշտության ներքո	5-6 մոտեցում, 15-30 վրկ.	
33	Ոտքերով դոփել գետնին՝ ուսուցչի ծափերով, նույնը՝ երաժշտության ներքո	4-5 մոտեցում	Մենակ և խմբային
44	Ոտքերով դոփել՝ տարբեր երաժշտությունների տեմպի տակ	3-4 մոտեցում, 10-30 վրկ.	
55	Ծափեր երաժշտության ներքո՝ 2/4 (ծափերը կատարվում են սկզբում երաժշտության յուրաքանչյուր քառորդին, հետո՝ յուրաքանչյուր առաջին քառորդին)	3-4 մոտեցում	Նստած, կանգնած
66	Կանգնած, հերթականությամբ լայն թափահարում են ձեռքերը (հաջորդաբար)	4-5 մոտեցում, 6-8 անգամ	
77	Նույնը՝ մեծացնելով ձեռքերի շարժումների տատանման մեծությունը	4-5 մոտեցում, 6-8 անգամ	

88	Իրար հետևից կանգնած, երկուսով բռնելով մարմնամարզական փայտիկը, ձեռքը տանում են առաջ և հետ սկզբում ձախ, հետո՝ աջ ձեռքով	4-6 մոտեցում, 8-10 շարժում	
99	Նույնը՝ 3-4 երեխա շարքով կանգնած	4-5 մոտեցում, 8-10 շարժում	
110	Նույնը՝ աստիճանաբար մեծացնելով ձեռքերի շարժումների տատանման մեծությունը	2-3 մոտեցում, 10-12 շարժում	
111	Նույնը՝ երաժշտության ներքո	3-4 մոտեցում, 6-10 շարժում	
112	Երաժշտության ներքո քայլք և վազք՝ փոխելով ձեռքերի և ոտքերի շարժումների տատանման մեծությունը	4-6 մոտեցում, 20-60 վրկ.	
113	Քայլք երաժշտության տարբեր տեմպի ներքո՝ փոխելով քայլի երկարությունը և ոտքերի շարժումների հաճախականությունը (տեմպ 94, թույլտվում 106 հարված)	4-6 մոտեցում, 20-60 վրկ.	
114	Ուսուցչի ծափերի ներքո դանդաղ քայլքից արագ վազքի փոփոխություն՝ համաձայնեցնելով ձեռքերի և ոտքերի շարժումները	5-6 մոտեցում, 3-4 անգամ	

115	Նույնը երաժշտության ներքո	3-4 մոստեցում	
116	Քայլք ուսուցչի ծափերի ներքո, երաժշտության ուղեկցությամբ՝ հստակ ֆիքսելով ձեռքերի և ոտքերի խաչաձև շարժումները	3-5 մոստեցում	
117	Նույնը՝ փոխելով շարժումների տեմպը	2-3 մոստեցում	
118	Լավ համաձայնեցված ձեռքերի և ոտքերի շարժումներով քայլքի և վազքի մոցումների անցկացում		Որոշել հաղթողին

## ՇԱՐԺՈՒՄՆԵՐԻ ՈՒԹՄԻ, ՀԱՄԱՁԱՅՆԵՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՆԵՐԴԱՇՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆՆ ՈՒՂՂՎԱԾ ԽԱՐԵՐ

### «Քայլք աստիճաններով»

Խաղացողները մեկական կանգնում են աստիճանների դիմաց: Ուսուցիչը թակելով, ծափ տալով, հաշվելով կամ երաժշտության օգնությամբ տեմպ է տալիս, ըստ որի երեխաները պետք է բարձրանան կամ իջնեն աստիճաններով: Տրված տեմպը խախտող մասնակիցը կանգնում է վերջում և նորից է կատարում առաջադրանքը:

Առաջադրանքը ճիշտ կատարած երեխաներն առանձնացվում են:

### «Մենք զինվորներ ենք»

Մասնակիցները կանգնում են զույգերով: Ուսուցիչի հաշվի տակ (ծափեր) յուրաքանչյուր զույգը փորձում է ուսուցիչի կողքով այնպես անցնել, ինչպես քայլում են զինվորները (կտրուկ քայլեր, գլուխը ուղիղ, լայն թափահարելով ձեռքերը):

Հաղթող զույգը դառնում է առաջատար:



### «Ով է ավելի արագ»

Երեխաները կատարում են արագ քայլ տեղում՝ վեր բարձրացնելով ծունկը: Հաշվվում է 5 վայրկյանում աչ ոտքով կատարած քայլերի քանակը: Ստացված թիվը բազմապատկվում է երկուսով (որոշվում է երկու ոտքերի քայլերի քանակը):

Հաղթում է 5 վայրկյանում առավել շատ քայլեր կատարողը:  
Երկու-երեք փորձից ընտրվում է լավագույն արդյունքը:

*Խաղի տարբերակ:* Բաժանել մասնակիցներին երեք-չորս թիմի, և թիմերի միջև մրցույթ անցկացնել:

### **«Ճիշտ գնա»**

Խաղում է երեք-չորս թիմ: Մասնակիցները հերթականությամբ անցնում են տարածությունը (10-20 մ)՝ անցնելով գետնին որոշակի հեռավորության վրա դրված առարկաների վրայով (մարմնամարզական փայտիկներ, խորանարդիկներ և այլն): Յուրաքանչյուր տրորված առարկայի համար մասնակիցը ստանում է տուգանային միավոր:

Հաղթում է առավել քիչ տուգանային միավորներ ստացած թիմը:

### **«Մենք համերաշխ ընկերներ ենք»**

Երեխաները բաժանվում են երեք-չորս հոգուց բաղկացած թիմերի: Առաջադրանքը կատարող թիմից մեկական երեխա ձեռքում պահում է երկար մարմնամարզական փայտիկը: Երաժշտությանը համաչափ՝ կատարում են շարժումներ՝ փայտիկը շարժելով հետ ու առաջ: Հաղթում է այն թիմը, որը ճիշտ է կատարում առաջադրանքը (երաժշտությանը համաչափ ձեռքի շարժումներ):



### **«Քայլիր՝ ըստ խողութայան»**

Բոլոր մասնակիցները կանգնում են մեկական: Խաղավարը յուրաքանչյուր մասնակցի համար ազդանշան է տալիս, ըստ որի երեխան պետք է սկսի քայլել: Խողութայամբ կողմնորոշվելով՝ տեմպին և ռիթմին

համապատասխան, երեխաները պետք է փոխեն ձեռքերի և ոտքերի տատանման մեծությունը (ամպլիտուդը): Հաղթում է նա, ով լսողությամբ կողմնորոշվելով ճիշտ է անցնում:

### «Քայլում ենք գլխարկներով»

Մասնակիցերը կանգնած են: Ըստ «Հագնել գլխարկները» հրահանգի՝ նրանք «գլխարկը» դնում են գլխին (150-200 գ ավազով պարկ): Ուսուցիչը ստուգում է երեխաների կեցվածքը և քայլի ազդանշան տալիս: Երեխաները պետք է քայլեն լայն, ազատ քայլերով՝ ձեռքերի և ոտքերի շարժումների անհրաժեշտ ամպլիտուդով՝ պահպանելով ճիշտ կեցվածք:

Հաղթում է նա, ում «գլխարկը» ոչ մի անգամ չի ընկում, և նա, ով կեցվածքը չի շեղում, իսկ ձեռքերի և ոտքերի շարժումները կատարվում են լավ ամպլիտուդով:

### «Հրավեր»

Երեխաները (երկու թիմ) նստած են դահլիճի երկու պատերի տակ՝ մարմնամարզական նստարաններին, դեմքով դեպի դահլիճի կենտրոն: Ուսուցչի հրահանգով մի թիմը հրավիրում է մյուսին քայլի մրցման: Մասնակիցներից մեկը վեր է կենում, մոտենում է դիմացը նստածներից մեկին և հրավիրում: Մրցելով ճիշտ քայլերով՝ նրանք մոտենում են ուսուցչին, որն էլ որոշում է հաղթողին: Հաղթում է այն թիմը, որն առավել շատ հաղթողներ ունի:



**ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂՎԱԾ  
ԱՌԱՋԱԴՐԱՆՔԵՐ ԵՎ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

	<b>Բովանդակություն</b>	<b>Չափաբաժին</b>	<b>Ծանուցում</b>
11	Քայլք ըստ անդադար տրվող ձայնային ազդանշանի	10-15 մ	Փորձել ուղիղ անցնել
22	Նույնը. ազդանշանը տրվում է 4-5 անգամ քայլքի ժամանակ դահլիճի տարբեր տեղերում	10-15 մ	
33	Նույնը. ազդանշանը տրվում է դահլիճի տարբեր մասերում, որից հետո երեխան կողմնորոշվում է հիշողությամբ	10-20 մ	Հետևել կեցվածքին
44	Քայլք ըստ անդադար տարբեր ուղղություններից տրվող ազդանշանի՝ պահպանելով ուսուցչից 2-3 քայլ հեռավորությունը	10-20 մ	
55	Քայլք դահլիճում՝ կիսաքայլ հեռու պատից և անհրաժեշտության դեպքում ձեռքով դիպչելով	2-3 անգամ	
66	Նույնը՝ շրջանցելով դրված առարկաները	3-4 անգամ	Ուսուցիչը շտկում է շարժումները
77	Դահլիճի մի ծայրից անցում մյուսը լայնությամբ, երկարությամբ, անկյունագծով՝ շրջանցելով գետնին դրված առարկաները	2-3 անգամ	

88	Քայլք ուղիղ գծով դրված տախտակների վրայով	5-10 մ	
99	Քայլք և վազք՝ ըստ տարբեր հաճախականության և ռիթմի ձայնային ազդանշանի և հիշողությամբ՝ բարդացնելով առաջադրանքը	10-20 մ	Ուղղությունն ասում է ուսուցիչը
110	Ձայնային ազդանշանով քայլք և վազք սկզբում դանդաղ, այնուհետև աստիճանաբար մեծանում է շարժումների տեմպն ու արագությունը՝ ուղիղ, անկյունագծով, շրջանով՝ 90°, 180° թեքությամբ	5-6 մոտեցում	
111	Առաջադրանքով քայլք՝ բարձրանալ թեքահարթակի վրա (ըստ ձայնային ազդանշանի), շրջվել և իջնել (ըստ ձայնային ազդանշանի). նույնը՝ 2-3 անգամ ազդանշան տալով, այնուհետև նույնը՝ առանց ազդանշանի	2-3 անգամ յուրաքանչյուր մոտեցման ժամանակ	
112	Քայլք դպրոցի բակում տարբեր ուղղություններով (օգնությամբ և ինքնուրույն) սկզբում լավ եղանակին, հետո՝ ցանկացած		Ըստ ուսուցչի հայեցողության
113	Ըստ ձայնի բնույթի (ուժգնություն, հաճախականություն) որոշել հեռավորությունը	3-5 մոտեցում	Ջեռավորությունը հասցնել մինչև 70-80 մ



114	Քայլք ճանապարհով, հարթակով, ասֆալտապատ ճանապարհով, անտառի արահետով, դաշտի միջով՝ փոքրիկ խոչընդոտներ հաղթահարելով ուսուցչի և տեսնող ընկերների օգնությամբ	Ըստ պլանի	Երթուղին նախապես ուսումնասիրել և ստուգել
115	Քայլք 3 մ ճանապարհի հատվածի ցուցումներով, 15-20 մ հեռավորությամբ	2-3 մոտեցում	
116	Նույնը. 10, 15, 20 մ ճանապարհի հատվածով՝ 100 մ հեռավորության վրա	3-4 մոտեցում	
117	50-80 մ երկարությամբ, 1,5-2 մ լայնությամբ միջանցքով քայլք՝ արագացված քայլով դեպի ձայնային ազդանշանը և հիշողությամբ	5-6 անգամ	
118	25, 50 մ ճանապարհի հատվածն անցնելու վրա ծախսած ժամանակի որոշում (ըստ հիշողության դեպի ձայնային ազդանշանը)	3-4 անգամ յուրաքանչյուր հատվածում	
119	30, 50, 80 մ հեռավորության վրա մինչև տրվող ձայնային ազդանշանի հեռավորության որոշում	2-3 մոտեցում	
220	Անցնել 20, 30, 50 մ հեռավորությունը ուսուցչի կամ ընկերոջ հետ, այնուհետև ինքնուրույն վերադառնալ	2-3 անգամ	

## ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ՀՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՄԱՆՆ ՈՒՂՂԱԾ ԽԱՂԵՐ

### «Բռնիր գնդակը»

Մասնակիցներից մեկը ձայնային գնդակը գլորում է հատակին, մյուսը, ձայնով կողմնորոշվելով, պետք է բռնի այն: Խաղը պետք է սկսել ոչ մեծ հեռավորությունից՝ աստիճանաբար այն մեծացնելով: Յուրաքանչյուր սխալ նետված գնդակի համար մասնակիցը ստանում է տուգանային միավոր: Հաղթում է նա, ով առավել քիչ տուգանային միավորներ ունի և առավել շատ է բռնել գնդակը: Ուսուցման սկզբնական փուլում մինչև գնդակը նետելը կարելի է ասել գնդակի ուղղությունը:



### «Գտիր գնդակը»

Երեխաները նստած են նստարանին՝ մեջքով դեպի դահլիճի կենտրոն: Ուսուցիչը կանչում է երեխաներից մեկին: Վերջինս պետք է տեղից վեր կենա և կողմնորոշվելով ուսուցչի կողմից տրված ձայնով (գնդակը գետնին գցել)՝ մոտենա և գտնի գնդակը: Հաղթում է նա, ով ճիշտ և արագ է գտնում գնդակը:

### «Կարողացիր լսել»

Խաղի մասնակիցները գծով մեկական կանգնում են: Հերթով երեխաները մոտենում են 10-20 մ հեռավորությամբ և ըստ ազդանշա-

նի կատարում են ուսուցչի առաջադրանքը (քայլք թաթերի վրա, քայլք՝ ծնկները վեր բարձրացնելով և այլն):

Նշվում են այն երեխաները, ովքեր առաջադրանքը կատարել են հստակ, գեղեցիկ, ճիշտ: Վերահսկվում է կեցվածքը և առաջադրանքի կատարման արագությունը:

### «Անցիր պարանի վրայով»

Ճանապարհի լայնությամբ երկու-երեք տեղով ձգված են պարաներ (հատակից 10-15 սմ բարձր): Ուսուցչի հրահանգով երեխաները հերթով պետք է անցնեն ճանապարհը՝ անցնելով պարանների վրայով: Մինչև ձգված պարանին հասնելը երկու-երեք քայլի վրա տրվում է ազդանշանը, և երեխաները կողմնորոշվելով պետք է անցնեն պարանի վրայով ու շարունակեն իրենց ճանապարհը: Ստուգվում է լսողությամբ կողմնորոշվելու հստակությունը, քայլվածքը և կեցվածքը: Հաղթում է նա, ով ճիշտ կողմնորոշվելով՝ անսխալ անցնում է տարածությունը՝ պահպանելով լավ կեցվածք:



### «Քայլք կամրջակի վրայով»

Ուսուցչի հրահանգով երեխաներն իրար հետևից անցնում են յոթից տասը քայլ (ուղիղ, աղեղնաձև, շրջանաձև): Հասնելով «կամրջակին» (կամրջակից երեք-չորս քայլ առաջ տրվում է ազդանշանը)՝ բարձրանում են վրան (որպես «կամրջակ» կարող է ծառայել մարմնամարզա-

կան նստարանը) և անցնում մինչև վերջ («կամրջակի» ծայրին նույն-  
պես տրվում է ազդանշանը):

Ստուգվում է լսողությամբ կողմնորոշման հստակությունը, կեց-  
վածքի և քայլվածքի ճշտությունը:

### **«Չյուր»**

Երկու թիմեր դեմ դիմաց նստած են նստարանին 25-30 մ հեռա-  
վորության վրա: Թիմերից մեկի ղեկավարը հյուր է հրավիրում մյուս  
թիմի մասնակիցներին: Անունը կանչելով՝ նա, գնդակը գետնին հար-  
վածելով, ազդանշան է տալիս (կարելի է ծափերով, զանգակով, սուլի-  
չով): հրավիրված մասնակիցը կողմնորոշվելով պետք է հստակ և կարճ  
ճանապարհով հասնի ղեկավարին: Այնուհետև հակառակ թիմն է հրա-  
վիրում մյուս թիմից հյուր:

Չաղթում է այն թիմը, որի մասնակիցները հստակ, կարճ ճանա-  
պարհով և գեղեցիկ քայլվածքով կանցնեն նշված ճանապարհը:

### **«Անցիր առանց առարկան տրորելու»**

1,5-2 մ լայնության միջանցքի հատակին երկու կողմերով 1 մ իրա-  
րից հեռու դրված են գնդակներ, խորանարդիկներ կամ այլ առարկա-  
ներ:

Առաջադրանք: Անցնել միջանցքով (ըստ ձայնային կողմնորոշիչի՝  
չտրորելով հատակին դրված առարկաները: Ստուգվում է ձայնով կողմ-  
նորոշվելու կարողությունը:

## **ՀԱՎԱՍԱՐԱԿՇՈՒԹՅԱՆ ՊԱՅՊԱՆՄԱՆ ՀՍՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՍՐԱՊՆԴՄԱՆ ԽԱՂԵՐ ԵՎ ԽԱՂԱՅԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

### **«Ով ավելի երկար կկանգնի մի ոտքի վրա»**

Մասնակիցները հերթականությամբ մի ոտքի վրա ընդունում են որոշակի դիրք: Ժամանակը որոշվում է վայրկենաչափով: Հաղթում է մի ոտքի վրա առավել երկար կանգնողը:

### **«Կեցվածք ընդունիր»**

Արագ քայլքից կամ վազքից հետո առաջադրանք է տրվում որոշակի դիրք ընդունել, օրինակ՝ «Կանգնել մի ոտքի վրա, մյուսը՝ ծալված կամ պարզած կողք»։ Հաղթում է նա, ով կարողանում է 10 վայրկյան կանգնել այդ դիրքով և չկորցնել հավասարակշռությունը:

### **«Անձրև է գալիս»**

Մասնակիցները կանգնում են հատակին գծված շրջանների մեջ: Խաղավարը երեխաներին շրջանից դուրս է հրավիրում զբոսնելու: «Անձրև է գալիս» հրահանգը լսելով՝ թաթերի վրա արագ քայլելով պետք է զբաղեցնեն ցանկացած շրջան: Շրջանից դուրս մնացողը կամ հավասարակշռությունը կորցնողը խաղից դուրս է գալիս:

### **«Արագ գնա»**

Մասնակիցները կանգնում են դեմքով դեպի պատը: Խաղավարը մոտենում է մասնակիցներից մեկին և հպվելով նրա ձեռքին՝ ասում է. «Արագ գնա, տես չընկնես»: Երեխան շրջվում է և արագ քայլերով գնում է դեպի դիմացի պատը՝ աշխատելով չկորցնել հավասարակշռությունը:

### **«Գնացք»**

Երեխաները շարքով կանգնում են և ձեռքը դնում են դիմացինի ուսին: Առաջին մասնակիցը «շոգեքարշն» է, մյուսները՝ «վագոնները»: Ուսուցչի ազդանշանով «գնացքը» շարժվում է մեկ արագ, մեկ դանդաղ՝ հաճախակի փոխելով շարժման ուղղությունը: Մասնակիցները չպետք է թողնեն ձեռքերը: Նա, ով շրջվելու կամ արագության ժամանակ չի կա-

րողանում պահել հավասարակշռությունը և թողնում է ձեռքը, խաղից դուրս է գալիս:



### **«Կանգնի՛ր»**

Խաղի մասնակիցները դահլիճում կամ խաղահրապարակում ազատ քայլում են, վազում են: «Կանգնի՛ր» հրահանգով բոլոր երեխաները կանգնում են այն դիրքում, ինչպես կային (մի ոտքի վրա, կիսանստած կամ թեքված և այլն): Հավասարակշռություն չպահող երեխան դուրս է գալիս խաղից:

### **«Ոտքերդ մի՛ թռչիր»**

Խաղի մասնակիցները բաժանվում են մի քանի թիմի: Յուրաքանչյուր թիմ հերթականությամբ անցնում է «առվակը» քարերի վրայով (զիգզագաձև դրված խորանարդիկներով)՝ աշխատելով «չթռչել ոտքերը»: Այն մասնակիցը, ով չի կարողանում պահել հավասարակշռությունը և «թռչում է ոտքերը», ստանում է տուգանային միավոր:

Հաղթում է այն թիմը, որի մասնակիցները հստակ և արագ անցնում են տարածությունը՝ չկորցնելով հավասարակշռությունը: Ժամանակը որոշվում է վայրկենաչափով:

### **«Ամենաճարպիկը»**

Երեխաները մեկական կանգնում են մրցասկզբի (ստարտ) գծին: Ուսուցչի հրամանով մասնակիցները տեղում արագ շրջվում են 360

և հետո թաթերի վրա շարժվում են 10-20 մ երկարությամբ և 30-10 սմ լայնությամբ նեղ «միջանցքով» դեպի վերջնագիծ: Հաղթում է նա, ով բոլորից արագ է հասնում վերջնագծին՝ չկորցնելով հավասարակշռությունը և չանցնելով «միջանցքի» սահմանից այն կողմ: Ժամանակը որոշվում է վայրկենաչափով:

### **«Գծով անցնել»**

Մասնակիցներին հրահանգ է տրվում անցնել 10-20 մ երկարություն ունեցող սպիտակ գծով՝ չտրորելով հաջորդաբար աջ և ձախ ոտքերով: Հաղթում է նա, ով ճիշտ է անցնում:

## **ՉՏԵՍՆՈՂ ԵՎ ԹՈՒՅԼ ՏԵՍՆՈՂ ԿՐՏՆԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ԸՆԴՐԱԽԱՂԵՐԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՄԵԹՈՂԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐ՝ ԸՍՏ ԶԱՅՆԱՅԻՆ ԿՈՂՄՆՈՐԴՇԻՉՆԵՐԻ**

Չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների համար ձայնային ազդանշանը ճիշտ ընկալելու կարողությունը և դրա վրա հենվելով տարածական կողմնորոշումը կարևոր կենսական նշանակություն ունի: Այս կարողությունների ուսուցանումը և դրանց կատարելագործումը պետք է անցկացվի տարբեր միջոցների և հատուկ մեթոդական մոտեցումների լայն կիրառմամբ:

### *1. Ակնառու ձայնային մեթոդ*

Բերենք չտեսնող և թույլ տեսնող կոստեր դպրոցականների՝ ձայնային կողմնորոշիչների կիրառմամբ շարժախաղերի ուսուցման մի քանի մեթոդներ և մեթոդական հնարներ.

- տվյալ խաղում կիրառվող ձայնային ազդանշանի հետ ծանոթացում,
- ձայնի աղբյուրի աշխատանքի ռեժիմի և բնույթի ցուցադրում,
- դահլիճի տարբեր կետերում ազդանշանի տրման ցուցադրում,
- ծանոթացում ձայնով կողմնորոշվելով տեղաշարժվելու հնարավոր տարբերակներին,
- ձայնային ազդանշանի տրման տեղի փոփոխման հետ կապված տեղաշարժման հնարավոր տարբերակների հետ ծանոթացում:

### *2. Շարժողական մեթոդ*

- Ծանոթացում հիմնական խաղային գործողություններին,
- խաղային գործողության կատարում՝ ցույց տալով ձայնային աղբյուրի տեղը,
- խաղային գործողության կատարում՝ ցույց տալով ձայնային աղբյուրի փոփոխման տեղը,
- խաղային գործողության կատարում՝ ուսուցչի օգնությամբ կողմնորոշվելով ըստ ձայնի,
- խաղային առաջադրանքի կատարում՝ ինքնուրույն կողմնորոշվելով ըստ ձայնային ազդանշանի:



### *3. Համակարգային մեթոդ*

Տարբեր տեսակի ձայնային կորմնորոշիչներ կիրառելով խաղային առաջադրանքների կատարում

Չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականներին ձայնային ազդանշանների կիրառմամբ շարժախաղեր ուսուցանելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել հետևյալ մեթոդական ցուցումները.

- պարտադիր հետևել դիդակտիկ սկզբունքներին,
- մեթոդական հնարները պետք է ուղղված լինեն շարժողական, խաղային և կողմնորոշիչ հմտությունների հաջորդական և համակարգային ձևավորմանը,
- լայն կիրառել խոսքը,
- ձայնային ազդանշանով կողմնորոշվելու ժամանակ ցուցաբերել ակտիվ և պասիվ օգնություն,
- նայել խաղի արդյունքները, գնահատել ինչպես խաղային գործողությունները, այնպես էլ սովորողների կողմնորոշվելու կարողությունները,
- լայնորեն կիրառել ձայնային կողմնորոշիչները ինչպես շարժախաղերի, այնպես էլ ֆիզկուլտուրայի դասերի և արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ,
- չտեսնող և թույլ տեսնող երեխան պետք է ոչ միայն մասնակցի խաղին, մրցմանը, այլ նաև ակտիվ մասնակցություն ունենա դրա նախապատրաստմանը:

## ԼՍՈՐՈՒԹՅԱՄԲ ՏԱՐԲԵՐ ԶԱՅՆԵՐ ՏԱՐԲԵՐԱԿԵԼՈՒ ԿԱՐՈՐՈՒԹՅԱՄԲ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆՆ ՈՒՂԴՎԱԾ ԽԱՂԵՐ ԵՎ ԽԱՂԱՅԻՆ ՎԱՐԺՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

### «Ինչո՞վ ենք խաղում»

Խաղն անցկացվում է դրսում, մարզադահլիճում կամ սենյակում: Խաղին մասնակցում է 4-15 մարդ: Գույքը՝ առարկաներ, որոնց օգնությամբ կարելի է աղմուկ ստեղծել (զանգ, սուլիչ): Մասնակիցներից խաղավար են ընտրում: Նա մեջքով է կանգնում բոլոր խաղացողներին, ովքեր կանգնում են իրենից 2-3 մ հեռավորության վրա:

Մի քանի մասնակից (3-4) մանկավարժի ազդանշանով մոտենում են խաղավարին՝ հետևյալ խոսքերով. «Ինչո՞վ ենք խաղում»,– և սկսում են աղմուկ (մուրճով թակել, զանգակներ հնչեցնել, թուղթ խշխշացնել և այլն): Խաղավարը պետք է որոշի՝ այս կամ այն աղմուկը ինչն էր առաջացրել (զանգակ, խաղալիք և այլն): Եթե նա ճիշտ է գուշակում, գնում է ընդհանուր խաղացողների խումբ, եթե ոչ՝ շարունակում է վարել մինչև ճիշտ որոշելը:

### «Ճանաչիր ձայնով»

Խաղն անցկացվում է դրսում, մարզադահլիճում կամ սենյակում: Խաղին մասնակցում է 5-20 երեխա: Բոլոր մասնակիցները բռնում են միմյանց ձեռքերը, շրջան կազմում, իսկ մեջտեղում կանգնում է խաղավարը:

Շրջան կազմած մասնակիցները, ըստ մանկավարժի ազդանշանի, սկսում են վազվզել այս ու այն կողմ՝ ասելով.



### **«Գուշակիր հանելուկը»**

Ո՞վ տվեց քո անունը, գտիր:

Մասնակիցներից մեկը տալիս է խաղավարի անունը այնպիսի ձայնով, որ չճանաչի: Եթե նա ճանաչում է, ապա նրանք փոխվում են տեղերով (դերերով):

### **«Որտեղ հնչեց զանգը»**

Խաղն անցկացվում է դրսում, մարզադահլիճում կամ սենյակում: Մասնակիցների քանակը՝ 5-20: Գույքը՝ զանգակներ, չիսկչիսկան խաղալիքներ: Խաղավարը կանգնում է սենյակի կենտրոնում, մնացած մասնակիցները սենյակի տարբեր հատվածներում: Մանկավարժը մասնակիցներից մեկին տալիս է զանգակ, որ հնչեցնի: Խաղավարը պետք է որոշի, թե որտեղից է զանգը՝ ուղղությունը ցույց տալով ձեռքով: Եթե ճիշտ է որոշում, ապա մասնակցի հետ փոխվում են տեղերով:

### **«Մրգերի այգի»**

Խաղն անցկացվում է դրսում, մարզադահլիճում կամ սենյակում: Մասնակիցների քանակը՝ 10-30: Մասնակիցները մեկական կանգնում են: Մանկավարժը հերթով կանչում է իր մոտ և կամաց ասում մի մրգի անուն (խնձոր, տանձ, բալ, նարինջ և այլն) հաշվարկով, որ խմբում 5-8 հոգի միևնույն մրգի անունն ունենան: Մասնակիցները, ստանալով մրգի անվանումը, ցրվում են: Մանկավարժի ազդանշանի ժամանակ բոլորը միաժամանակ սկսում են բղավել այն մրգի անունը, որն իրենց ասվել էր, և փորձում են իրենց նմաններիին գտնել: Իրար գտած մասնակիցները միմյանց ձեռք են բռնում և փնտրում են մյուսներին: Նույն մրգի անվանմամբ խումբը բոլորից շուտ ամբողջությամբ հավաքվելու դեպքում հաղթում է:

### **«Գուշակիր ժամանակը»**

Ուսուցչի հրահանգով առաջադրանք է տրվում (օրինակ՝ տեղում քայլք) կատարել վարժությունը որոշակի ժամանակի ընթացքում (20, 30 վրկ. և այլն): Վարժությունը սկսվում և ավարտվում է ուսուցչի ազդանշանով: Այնուհետև մասնակցին առաջադրանք է տրվում որոշել ժամանակը: Օրինակ՝ քայլք 20 վայրկյանի ընթացքում:

Հաղթում է նա, ով ճիշտ է որոշում առաջադրանքի կատարման ժամանակը:

**ԸՆԹՃԱԽԱՂԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ և ԱՆՑԿԱՑՄԱՆ ՄԻՋՈՑՆԵՐ,  
ՄԵԹՈԴՆԵՐ, ՊԵՏԱԿՆԵՐ, ՈՐՈՆՔ ՈՒՂԴՎԱԾ ԵՆ ՉՏԵՄՆՈՂ  
ԵՎ ԹՈՒՅԼ ՏԵՄՆՈՂ ԿՐՏՍԵՐ ԴՊՐՈՑԱԿԱՆՆԵՐԻ ՏԱՐԱԾԱԿԱՆ  
ԿՈՂՄՆՈՐՈՇՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆԸ**

Մասնավորապես ապացուցված է, որ՝

- առարկաների հետ իրականացվող գործողություններն ունեն դրական ազդեցություն:
- Ձայնային կողմնորոշիչներն ունեն մեծ դեր տրված շարժախաղերում:
- Խաղային գործողությունների կատարումը հատուկ տեխնիկական միջոցների կիրառմամբ շատ արդյունավետ է, որոնք ուղղված են չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների՝ տարածության և ժամանակի մեջ կողմնորոշվելու զարգացմանը:
- Խաղի կամ խաղային առաջադրանքի կատարման ժամանակ տարբեր տեսակի առարկաների (գնդակներ, օղակներ, պարաններ և այլն) օգտագործումը դրական ազդեցություն ունի տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման այնպիսի կարևոր բաղադրիչների զարգացման վրա, ինչպիսիք են շարժումների ներդաշնակությունը, ճշտությունը, ճկունությունը, սեփական գործողություններն ուրիշների գործողությունների հետ համաձայնեցնելու կարողությունը:
- Ձայնային կողմնորոշիչների կիրառումը տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների շարժախաղերի ուսուցման գործընթացում օգնում է ճիշտ և արագ յուրացնել խաղային գործողությունները, կողմնորոշվել խաղային տարածության մեջ:
- Չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների խաղերում կիրառվող ձայնային կողմնորոշիչները (ձայնային գնդակ, ձայնային փարոս և այլն) հնարավորություն են ստեղծում որոշել շարժման ուղղությունը, գործողություններում լինել առավել ակտիվ և ազատ:

Այս միջոցները զարգացնում են չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների կողմնորոշման հմտությունն ըստ ձայնի, ինչը տվյալ համախմբի համար ունի բացառիկ կարևոր նշանակություն ինչպես խաղային, այնպես էլ ուսումնական և աշխատանքային գործունեություններում:

- Հատուկ մարզասարքերի, այլ սարքավորումների օգնությամբ կիրառվող հատուկ խաղային առաջադրանքները, վարժություններն ու գործողությունները նպաստում են չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման այնպիսի կարևոր բաղադրիչների զարգացմանը, ինչպիսիք են քայլի երկարության մեծացումը, շարժումների արագությունը և քայլքի ժամանակ ուղիղ գծից շեղումների բացառումը:
- Շարժախաղերը և դրանց անցկացման ու կազմակերպման միջոցները, մեթոդներն ու պայմանները նպաստում են չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների՝ ժամանակի և տարածության մեջ կողմնորոշվելու ունակության զարգացմանը:

Այս ցուցանիշների կատարելագործումը նպաստում է տարածական կողմնորոշման զարգացմանը և սեփական ուժերում վստահության ձևավորմանը:

Չտեսնող և թույլ տեսնող կրտսեր դպրոցականների տարածական կողմնորոշման զարգացման նպատակով իրականացվող օրինակելի շարժախաղերը պահանջում են նոր միջոցների, մեթոդների մշակում և դրանց կիրառման պայմաններ:

Շարժախաղերի միջոցով տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողության զարգացման գիտահետազոտական աշխատանքի արդյունքում կարելի է եզրակացնել, որ շարժողական ակտիվության խնդիրները երեխաների զարգացման և դաստիարակության, ինքնուրույն կյանքի նախապատրաստման հիմնահարցերի հաղթահարման նպատակով կարևորագույն նշանակություն ունեն:

1. Շարժախաղերը կրտսեր դպրոցականների շարժողական ունակությունների զարգացման համակարգային միջոց են, որոնք, սակայն, լայն կիրառություն չունեն տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքում: Սա ոչ միայն այս երեխաների տեսողության խանգարման, շարժողական ակտիվության ցածր մակարդակի, այլև խաղային գործունեության ընթացքում տարածական կողմնորոշման զարգացման մեթոդների, միջոցների և պայմանների անբավարար մշակվածության հետևանք է:
2. Տեսողության խանգարումներ ունեցող կրտսեր դպրոցականները ոչ միայն չեն կարող ինքնուրույն կազմակերպել խաղը, այլև ոչ միշտ են ունակ մասնակցելու կազմակերպված խաղին: Վատ տեսողությունը (կամ տեսողության բացակայությունը), վախը տարածության նկատմամբ և դրանում կողմնորոշվելու անկարողությունը խոչընդոտում են այս երեխաների ինքնուրույն՝ առանց կողմնակի օգնության խաղալու կարողությունների զարգացմանը, որի արդյունքում էլ նրանք վատ են ընկալում շարժախաղի պայմանները, չեն կարողանում արագ ներգրավվել խաղի մեջ, կողմնորոշվել խաղային իրավիճակում, սեփական գործողությունները համաձայնեցնել խաղընկերների գործողություններին:
3. Շարժախաղերը բարձացնում են տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման զարգացմանն ուղղված զարգացնող աշխատանքների արդյունավետությունը դրանց կազմակերպման ձևերի, բովանդակության և մեթոդական գործիքակազմի մշակման շնորհիվ:
4. Պարզվել է, որ շարժախաղերի կիրառման արդյունավետությունը բարձր է, եթե՝
  - կիրառվում են հատուկ սարքավորումներ, մարզասարքեր.
  - կիրառվում են տարբեր առարկաներ, խաղային գործողություններ, ձայնային կողմնորոշիչներ.

- հաշվի են առնվում տեսողության խանգարման տեսակը, աստիճանը, տեսողական հնարավորությունները, տարածական կողմնորոշման, տարիքային և անհատական առանձնահատկությունները:
5. Շարժախաղերում տարբեր տեսակի առարկայական գործողությունները (ձայնային զնդակներ, դրոշակներ, օղակներ, պարաններ և այլն) խթանում են չտեսնող և թույլ տեսնող երեխաների կոորդինացիան, շարժումների հստակությունը և ճկունությունը, ինչն անմիջականորեն կապված է տարածական կողմնորոշման կարողությունների և հմտությունների ձևավորման հետ:
  6. Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների զարգացման ուղղությամբ անցկացվող շարժախաղերում կիրառվող ձայնային կողմնորոշիչները նպաստում են ձայնային աղբյուրի միջոցով և հիշողությամբ տարածության մեջ կողմնորոշվելուն:
  7. Տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների՝ տարածության և ժամանակի մեջ կողմնորոշվելու կարողության զարգացմանն առավել նպաստում են մարզասարքերի և հատուկ միջոցների վրա կատարվող խաղային գործողությունները:

Այսպիսով՝ վերը նշվածը վկայում է տեսողության խանգարումներ ունեցող երեխաների տարածական կողմնորոշման կարողությունների զարգացման նպատակով մեր մշակած խաղային գործողությունների և առաջադրանքների, շարժախաղերի կազմակերպման մեթոդների, միջոցների և պայմանների արդյունավետության մասին:



## ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑՄԱԿ

1. Ազարյան Ռ. Ն., Երեխաների տեսողությունը: Մեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2008, 47 էջ:
2. Ազարյան Ռ. Ն., Տեսողության խանգարումներով երեխաների առողջության ամրապնդման և ֆիզիկական դաստիարակության մեթոդիկա: Ուսումնական ձեռնարկ, Երևան, 2008, էջ 5-20:
3. Մարության Մ. Կ., Թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացումը խաղի ժամանակ: Սեղմագիր մանկ. գիտ. թեկ. գիտ. աստիճ, Երևան, 2008, 22 էջ:
4. Մարության Մ. Կ., Թույլ տեսող երեխաների տեսողական ընկալման զարգացման հատուկ խաղեր, խաղային վարժություններ և հանձնարարություններ: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ, Երևան, 2012, 40 էջ:
5. Մելքոնյան Խ. Ա., Ազարյան Ռ. Ն., Մարմամարզության հիմնական տարրերի յուրացումը թույլ տեսողություն ունեցող դպրոցականների կողմից: Ուսումնական ձեռնարկ, Մանկավարժ. հրատ., Երևան, 1998, 61 էջ:
6. Մուրադյան Ս. Վ., Տեսողական խանգարում ունեցող երեխաների հետ իրականացվող շարժախաղերը՝ որպես նրանց արատները փոխհատուցող գործընթացների իրականացման պայման: Հատուկ մանկավարժություն և հոգեբանություն: Միջբուհական գիտամեթոդական հոդվածների ժողովածու, Եր., 2008, 144 էջ:
7. Մուրադյան Ս. Վ., Շարժախաղի դերը տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների տարածության մեջ կողմնորոշման գործընթացում: Ժողովածու պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի, ասպիրանտների, հայցորդների և գիտաշխատողների 54-րդ գիտաժողովի նյութերի (2009 թ. նոյեմբերի 19-21), Նվ. Խ. Աբովյանի ծննդյան 200-ամյակին, Լարակ, «Մանկավարժ», Եր., 2010, էջ 150-152:
8. Մուրադյան Ս. Վ., Տեսողության խանգարում ունեցող երեխաների տարածության մեջ կողմնորոշման խնդիրը հատուկ կրթության համակարգում: Միջազգային գիտաժողովի նյութեր՝ Նվիրված ԱրՊՀ հիմնադրման 40-ամյակին, Ստեփանակերտ, 2010, 300 էջ:
9. Սաֆարյան Ռ. Տ., Տեսողության խանգարումով երեխաների ճարպկության դաստիարակումը: Սեղմագիր մանկ. գիտ. թեկ. գիտ. աստիճ., Եր., 2009, 21 էջ:
10. Азарян Р. Н., Габриелян А. А., Исследование особенностей ходьбы у слепых и слабовидящих школьников //Дефектология, 1989, N3, с. 50-53.

11. Азарян Р. Н., Мовсесян А. К., Саркисян З. В., Исследование эффективности выполнения игровых действий на тренажерах слепыми и слабовидящими школьниками: Тез. Итоговой науч.-метод. конф. АГИФК, Ер., 2000, с. 36-37.
12. Азарян Р. Н., Григорян Н. П., Коррекционно-развивающая работа со слабовидящими детьми в условиях массового детского сада // Педагогическая мысль, Ер., 2009, с. 157-160.
13. Азарян Р. Н., Занятия физической культурой как важное средство эстетического воспитания и формирования эмоциональной сферы у слепых и слабовидящих учащихся // Проблемы педагогики и психологии, Ер., 2011, N2, с. 63-70.
14. Анохин П. К., Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование. // Сб. труды научн. Сессии по дефектологии. Изд-во АПН рефер., 1958, с. 87-89.
15. Аркин Е. А., Ребенок в дошкольные годы. Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова, М., Просвещение, 1968, 446 с.
16. Ассман Н. Н., Трунова Г. А. Развитие зрительно-двигательной координации у школьников с нарушением зрения // Вестник тифлологии, М., 2010, N2, с. 102-104.
17. Боген М. М., Современные теоретико-методические основы обучения двигательным действиям: Автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 1988, 18 с.
18. Выготский Л. С., Основы дефектологии, С-Петербург-М., 2003, 654 с.
19. Денискина В. З., Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология, М., 2011, N5, с. 56-64.
20. Денискина В. З., Зрительные возможности слепых с остаточным форменным зрением // Дефектология, М., 2011, N6, с. 61-71.
8. Дубровская С. В., Подвижные игры для детей от 3 до 7 лет. Центрполиграф, М, 2009, с. 160.
9. Земцова М. И., Учителю о детях с нарушением зрения, М., Просвещение, 1973, 159 с.
10. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / Под ред. М. С. Староеровой, М., 2011, 166 с.
11. Касаткин Л. Ф., Формирование двигательных функций у слепых детей и пути преодоления недостатков физического развития в процессе школьного обучения: Автореф. дис. докт. пед. наук., М., 1980, 42 с.

12. Кислинг У., Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие /Под. ред. Е. В. Ключковой, М., Теревинф, 2010.
21. Кобзорь Л. В., Проблемы коррекции недостаточности ручной моторики у дошкольников со сложными нарушениями в развитии //Дефектология, М., 2011, N1, с. 35-45.
22. Комова Н. С. с соавт. Методические рекомендации по использованию пособия. „Прозрачный мольберт” в работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения //Вестник тифлологии, М., 2010, N2, с. 95-97.
- 13.Коротков И., Былеева Л. и др., Подвижные игры, М., 2009,112 с.
23. Кручинин В. А., Проблемы физического воспитания и пространственной ориентировки слепых и слабовидящих школьников. Матер. Конф.,Горький, М., 1987, с. 64.
24. Литвак А. Г. Тифлопсихология, Л., ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985, с. 208.
25. Лях В. И., Основные закономерности взаимосвязи показателей, характеризующих координационные способности детей и молодежи: попытка анализа в свете концепции Н. А. Бернштейна /ТПФК, 1996, N11, с. 20-26.
26. Маллаев Д. М., Педагогические основы формирования игры слепых и слабовидящих детей как средство коррекции их нравственного и физического развития: Автореф. дисс. докт. пед. наук., М., 1995, 48 с.
27. Маллаев Д. М., Игры для слепых и слабовидящих. М., Вос, 1997, 85 с.
28. Мартиросян Г. Д., Влияние рекомендованных средств, методов и условий развития мелкой моторики на осязательные возможности детей с нарушением зрения //Специальная педагогика и психология. Межвуз. Об. научн. метод. статей, Ер., 2009, N8, с. 186-189.
29. Марукян В. С., Чувство времени, временные представления и понятия, их сущность и характеристика. Специальная педагогика и психология. Межвуз. сборник науч.-мет. статей, Ер., 2008, 144 с.
30. Мкртчян М. А., Становление коллективного способа обучения: Монография, Красноярск, 2010, 228 с.
31. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Под ред. А. В. Рязановой, Д. В. Ермолаева, М., 2011, 79 с.

32. Мурадян С. В., Характеристика игровой деятельности слепых и слабовидящих учащихся. Специальная педагогика и психология. Межвуз. сборник науч.-мет. статей, Ер., 2009, 232 с.
33. Мясникова Л. В., Ильина О. М., Модель коррекции помощи на дому детям с нарушением зрения //Вестник тифлологии, М., 2010, N2, с. 72-74.
34. Нагаева Т. И. Нарушение зрения у дошкольников: Развитие пространственной ориентировки, Ростов-на-Дону, 2010, 92 с.
35. Никитин В.И., Белова Е.И., Подвижные игры как средство повышения двигательной активности слепых младших школьников в режиме учебного дня. //Совершенствование физ.-го воспитания слепых и слабовидящих школьников, М., 1987-с. 64-70.
14. Патрикеев А., Подвижные игры. 1-4 классы.- Изд. ВАКО-М., 2007, 176 с.
36. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития /Методические основы. часть I, М., 2011, с. 163-170.
37. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушением зрения и множественным нарушениями развития /Расширение функциональных возможностей зрения, пространственной ориентировки и сенсорной интеграции. часть 2, М., 2012, 200 с.
38. Плаксина Л. И., Реабилитация средствами образования детей с нарушением зрения // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения, М., 1997, с. 100-105.
39. Подколотина Е.Н., Формирование ориентировки в пространстве у дошкольников 3-4х лет с косоглазием и амблиопией: Автореф. дисс. канд. пед. наук, М., 1998. 19с.
40. Подугольникова Т. А. с соафт. Обучение школьников с нарушением бинокулярного зрения ориентировке в микропространстве // Дефектология, М., 2011, N1 с. 73-79.
41. Попова М. А., Шапкина Н. Н., Реализация коррекционной направленности образовательного процесса как фактор социализации личности школьников с нарушением зрения // Вестник тифлологии, М 2010, N2, с. 98-101.

42. Российская политическая энциклопедия. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре, М., 2007, 264 с.
43. Руководство для педагогов и родителей по практическому обучению слепоглухих и слепых детей с дополнительными нарушениями навыкам ориентировки и мобильности, Сергиев Посад, 2009.
15. Русаков А., Подвижные игры для детей. Изд. Речь, Сфера, Образовательные проекты, М., 2009, 128 с.
16. Саматова А.В., Дети с глубокими нарушениями зрения. Изд-во: Феникс. Р-на-Дону, 2012, 96 с.
44. Самбикин Л. Б., Игры для слепых детей. Всерос. о-во слепых, 2-е изд., М., ВОС, 1979, 230 с.
45. Сверлов В. С., Пространственная ориентировка слепых. Пособие для учителей и воспитателей школ слепых, М., Учпедгиз, 1951. 152 с.
46. Семенов Л. А., Дифференцированный подход к слепым учащимся на уроках физической культуры // Матер. конф. Проблемы физического воспитания аномальных детей, М., 1987, с. 50-51.
47. Солнцева Л. И., Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста, М., 1997, 121 с.
48. Солнцева Л. И., Введение в тифлопсихологию дошкольного и школьного возраста, М., 1999, 125 с.
49. Специальная педагогика, Учебник для бакалавров / Под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой, М., 2012, 447 с.
50. Стернина Э. М., Роль творческой игры и воспитание слепых и слабовидящих школьников // Дефектология, 1998, N4, с. 9-15.
51. Фарленкова М. А., Проблемное обучение школьников с глубокими нарушениями зрения в процессе овладения двигательными действиями: Автореф. дисс. канд. пед. наук, Екатеринбург, 1999, 18 с.
52. Хорош С. М., Игрушка как средство познания окружающего мира слепыми дошкольниками // Дефектология, 1983, N2, с. 3-7.
53. Cutsforth T. The Blind in School and Society. "American Foundation for the Blind", N.Y., 1951, p. 269.

