

Міністерство освіти і науки України
Інститут корекційної педагогіки та психології
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Донбаська державна машинобудівна академія
Донбаський державний педагогічний університет
Донбаський міжрегіональний центр
професійної реабілітації інвалідів



ПЕДАГОГІКА І СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

**І Міжнародної
науково-практичної конференції**

16–17 квітня 2015 року

Том 2



Краматорськ
ДДМА
2015

Міністерство освіти і науки України
Інститут корекційної педагогіки та психології Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
Донбаська державна машинобудівна академія
Донбаський державний педагогічний університет
Донбаський міжрегіональний центр
професійної реабілітації інвалідів

ПЕДАГОГІКА І СУЧАСНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

**І Міжнародної
науково-практичної конференції**

16–17 квітня 2015 року

У двох томах

Том 2

За загальним редагуванням Ю. О. Долинного

Рекомендовано до друку вченою радою
Донбаської державної машинобудівної академії
(протокол № 7 від 26.02.2015)

Краматорськ
ДДМА
2015

УДК 796. 01 (06)

ББК 75.0

П 24

Редакційна колегія: **Синьов В. М.**, акад. НАПН України, д-р пед. наук, проф., дир. Ін-ту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова (м. Київ); **Шеремет М. К.**, д-р пед. наук, проф., заст. дир. Ін-ту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова (Україна); **Ковальов В. Д.**, д-р. техн. наук, проф., ректор ДДМА (Україна); **Фесенко А. М.**, канд.техн. наук, проф., 1-й проректор ДДМА (Україна); **Алієв І. С.**, д-р. техн. наук, проректор з наук. роб. та зовн. зв'язкам ДДМА (Україна); **Мовкебаєва З. А.**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. псих. і спец. освіти ІМіД КазНПУ ім. Абая (Казахстан); **Омельченко С. О.**, д-р пед. наук, проф., ректор ДДПУ (м. Слов'янськ); **Григорян С. В.**, д-р. мед. наук, проф. каф. кінезіології, Армянський держ. ін-т фізкультури (Арменія); **Мироненко Є. В.**, д-р. техн. наук, проф., декан ф-ту екон. і менедж. ДДМА (Україна); **Бодорина К. А.**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. спец. психопедаг. Кишинівського ДПУ (Молдова); **Борисов В. В.**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. заг. пед., псих. і менедж. освіти Глухівського НПУ ім. О. Довженка (Україна); **Коледа В. А.**, д-р. пед. наук, проф., зав. каф. фіз. вих. і спорту БДУ, засл. тренер Республіки (Білорусія); **Беленький П. П.**, канд. пед. наук, дир. СКФ Московського техн. ун-ту зв'язку й інформ. (Росія); **Ярмолинський В. І.**, канд. пед. наук, доц. каф. ФВіСБДУ, засл. працівник БДУ (Білорусь); **Авакян А. В.**, канд. пед. наук, доц., декан ф-ту спец. освіти АДПУ ім. Х. Абовяна (Арменія); **Олійник О. М.**, зав. каф. фіз. вих. та спорту ДДМА (Україна); **Фоміна С. О.**, дир. Донбаського міжрег. центру проф. реабіліт. інвалідів; **Азатян Т. Ю.**, канд. пед. наук, доц. каф. спец. пед. і псих., заст. декана ф-ту спец. освіти з науки та післявуз. освіти АДПУ ім. Х. Абовяна (Арменія); **Філінков В. І.**, канд. пед. наук, проф. каф. фіз. вихов. і спорту ДДМА (Україна); **Долинний Ю. О.**, канд. пед. наук, доц. каф. фіз. вихов. і спорту ДДМА.

Відповідальними за достовірність інформації, поданої у статтях, є автори. Матеріали публікуються за авторським редагуванням.

Педагогіка і сучасні аспекти фізичного виховання : збірник наукових праць I Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2015 року). У 2 т. Т. 2 / за заг. ред. Ю. О. Долинного. – Краматорськ : ДДМА, 2015. – 206 с.

ISBN 978-966-379-715-1

ISBN 978-966-379-717-5 (Т. 2)

Висвітлено актуальні питання методології, теорії та практики фізичної культури та спорту, оздоровчої культури, фізичної реабілітації. Теоретико-методологічні особливості корекційної педагогіки, ортопедагогіки, реабілітації та соціальної адаптації осіб з обмеженими можливостями.

Матеріали збірника можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами-практиками в галузі педагогіки, фізичної культури і спорту, реабілітології.

УДК 796.011

ББК 75.1

ISBN 978-966-379-715-1

ISBN 978-966-379-717-5 (Т. 2)

© ДДМА, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	4
<i>Н. Т. Толегенулы, А. А. Абсатова</i>	
Спортшылардың допинг қолдануының алдын алу тәжірибесі және оның ағзаға тигізер әсері.....	4
<i>Ю. О. Забіяко</i>	
Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту.....	14
<i>М. П. Оспанбаева</i>	
12 жылдық білім беру жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзырлығын қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері.....	19
<i>Н. Т. Толегенулы</i>	
Значение, задачи и правила применения тестов спортивной тренировки.....	26
<i>В. Є. Білогур, Д. Є. Воронін</i>	
Формування мотивації студентів до самостійних занять фізичною культурою	30
<i>І. Т. Скрипченко</i>	
Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.....	36
<i>П. Б. Джуринський</i>	
Технологічна модель і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної діяльності	48
<i>В. И. Марчик, И. Л. Минжорина, В. Е. Андрианов</i>	
Приоритетные мотивации спортивной деятельности студентов-спортсменов	53
РОЗДІЛ 5. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРТОПЕДАГОГІКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ	56
<i>А. В. Радченко</i>	
Здоров'я людини та якість життя при захворюванні «міжхребцева грижа диску».....	56
<i>О. А. Денисова, О. Л. Леханова</i>	
Инклюзивное высшее образование как средство сохранения социального здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	61

РОЗДІЛ 6. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ

З ОБМЕЖЕННЯМИ

ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ68

Б. М. Мажсинов

Денсаулық мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға жоғары кәсіптік білім берудің өзектілігі.....68

И. И. Ишакву

Особенности проведения урока физической культуры в инклюзивном классе с учениками с синдромом Дауна73

С. К. Каналова

Есту қабілеті зақымдалған балаларды мамандыққа бағдарлау жұмыстары79

З. А. Мовкебаева, У. Б. Батколдина

Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің сөздік ес процесін дамыту86

З. А. Мовкебаева, А. А. Хаби

Зияты зақымдалған балаларды патриоттық-адамгершілік сезімге тәрбиелеу ерекшеліктері..... 93

РОЗДІЛ 7. ТЕОРИЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ 102

T. Yu. Azatyan, L. E. Asoyan

Play diagnosis and assessment of children with special needs..... 102

К. А. Бодорин, С. А. Даниленко

Особенности двигательных качеств девочек-подростков с нарушением интеллекта в системе адаптивной физической культуры 108

С. С. Мурадян

Анализ постановки работ по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха відомості про авторів 117

Т. В. Лисовская

Новые акценты в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития 123

С. П. Миронова

Реалізація корекційного компоненту фізичного виховання дітей з вадами інтелекту в інклюзивних закладах..... 128

З. А. Мовкебаева

Модернизация подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях..... 134

<i>Т. Г. Кузнецова, Г. Ю. Боброва</i> Формування мовленнєвої готовності до шкільного навчання у дітей з порушенням інтелекту.....	141
<i>Д. Т. Салтаков</i> Психикалық дамуы тежелген балалардың өзін-өзі бағалауын ойындар мен жаттығулар арқылы дамыту	147
<i>А. Б. Бейсенова</i> Білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру	154
<i>М. С. Омельченко, О. В. Юркова</i> Исследование подготовленности умственно отсталых детей к школьному обучению	161
<i>П. В. Мажара</i> Пути повышения эффективности использования картографической наглядности в процессе изучения географии во вспомогательной школе.....	167
<i>С. Э. Абдураимова</i> Педагогический аспект воздействия музыкального искусства на детей с проблемами в развитии.....	174
<i>В. О. Луна, В. В. Сильченко</i> Комплексний підхід до визначення напрямків цілепокладання педагогічної корекції у навчанні розумово відсталих дітей.....	181
<i>Г. Т. Бекмуратова</i> Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының ерекшеліктері.....	191
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	199

РОЗДІЛ 4
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ТА СПОРТУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Н. Т. Толегенулы, А. А. Абсатова

УДК: 796.853.23

СПОРТШЫЛАРДЫҢ ДОПИНГ ҚОЛДАНУЫНЫҢ АЛДЫН
АЛУ ТӘЖІРИБЕСІ ЖӘНЕ ОНЫҢ АҒЗАҒА ТИГІЗЕР ӘСЕРІ

Түйіндеме: Мақалада допинг қолданудың шетелдегі тәжірибелері және олардың ағзаға тигізетін әсерлерін анықтау мәселері қарастырылады. Сонымен қатар Қазақстанда Дене шынықтыру және спорт туралы допинг жөніндегі жаңа заң жобасы 8-тарау Дене шынықтыру және спорт саласын кадрлық, ғылыми және медициналық қамтамасыз ету және допингке қарсы бақылау 44-бап. Спортта допингті, допингтік субстанцияларды және (немесе) әдістерді пайдалануға қарсы іс-қимыл бөлімдері көрсетілген.

Тірек сөздер: Допинг түрлері, стимуляторлар, есірткелік анальгетиктер, анаболиктер, диуретиктер, қан допингі, фармакологиялық, химиялық және физикалық манипуляциялар, ХОК.

Аннотация: В статье рассматривается проблемы практики использования допинга в зарубежных странах и определение его влияние в организм. На ряду с этим показано проекты нового закона о допинга глава 8. Статья 44 в Казахстане в сфере физическая культура и спорта кадровой, научной и медицинской обеспечения и контроль против допинга где излагается части действия против использования методы, допинговой субстанций и допинга в спорте.

Ключевые слова: Виды допинга, стимуляторлар, наркотические анальгетики, анаболики, диуретики, допинг крови, фармакология, химические и физические манипуляций, МОК.

Annotation: The article deals with the problem of doping practices in foreign countries and to determine its influence in the body . Along with these projects show the new law on doping chapter 8. Article 44 of Kazakhstan in the field of physical education and sports personnel , scientific and medical support and control against doping which outlines part of the action against the use of methods of doping substances and doping in sport.

Keywords: Types of doping stimulyatorlar, narcotic analgesics, steroids, diuretics, blood doping, pharmacology, chemical and physical manipulation of the МОС.

Көкейкестілігі. Допингтер – спортшылармен жасанды, еріксіз түрде оқу-жаттығу процесі және спорттық жарыс кезеңінде жұмыс белсенділігін арттыру мақсатында қолданылатын дәрілік препараттар.

Допинг түрлері

Стимуляторлар – адамның миына әсер ететін, денесінің жұмысқа деген қабілетін (ойлау қабілетін де, күш-қуатын да) үйлестіретін заттар.

Спортшылар мұны шаршағандықтарын басып, күш-қуаттары көпке дейін жоғары деңгейде болуы үшін қолданады. Сондай-ақ салмақ қууға да жақсы көмектеседі. Зиянды әсерлері – қан қысымын көтереді; ашушаң қылып, күйгелектікке түсіреді; бұған үйренісіп-бейімделіп кету ықтималдығы басым; тамаққа деген тәбетті жоғалтады; жүрек қағысына кері әсер етеді; кеуде мен бас ауырады; адамның бойы дірілдейді.

Есірткелік анальгетиктер – бұл ауырғанды басатын, адам ағзасына қатты әсер ететін заттар. Спортшылар мұны шаршағандарын басып, жарақаттарының ауырғандарын білдірмеу үшін қолданады. Осының арқасында олар жарақаттарына қарамай, жарыс-бәсекені, сайыс-доданы одан әрі жалғастыра береді. Зиянды әсерлері – бұған үйреніп кету ықтималдығы шектен тыс басым; бойыңды ұстай алмай қалуың да мүмкін; ұйқышыл қылады; жүректі айнытады, құстырады; іш қатады; естен танып, құлап қалуың да кәдік. Мұны қолданған спортшыны үш ай ішінде тексерсе, бірден байқалады.

Анаболиктер – жасанды және табиғи компонентер, адам ағзасына әсер ететін әрекеттері тестостерон еркек гормонына ұқсас. Спортшылар мұны бұлшық еттерін, күштерін және төзімділіктерін арттыру үшін қолданады. Намысты қайрай түседі. Неғұрлым ұзақ және қарқынды түрде жаттығуға қол жеткізуге болады. Зиянды әсерлері: еркектер үшін – бүйрекке зақым келтіреді, көкірек қуысы өседі; шаш түсе бастайды, аталық жұмыртқа қатайды; белсіздікке (ұрықсыздыққа) және импотенцияға ұрындырады; безеу басып кетеді; ашушаң болып, төсек қатынасына деген «тәбет» күшейеді.

Әйелдер үшін – еркекке тән қасиеттер дами бастайды, тіпті бетті түк басады; дауыс ырғағы өзгереді; етеккір циклі өзгереді; ашушаңдық пайда болады. Стероидтар алты ай бойы ағзада қалып қоятындықтан, зәр арқылы мұндай допинг қолданғандар бірден әшкереленеді.

Диуретиктер – денеден сұйық шығаратын препараттар. Қолданыстағы түрлері: ацетазоламид, хлорталидон, триамтерин. Әлбетте бұлар салмақ қуу үшін қолданылады. Сондай-ақ басқадай тыйым салынған препараттарды қолданғандарын білдірмеу үшін кеңінен пайдаланылады. Зәр айдағыш қасиеттерінің арқасында ағзадағы химиялық препараттар сыртқа тез шығарылады. Зиянды әсерлері – сусыздандырады; құрыстырады; басты ауыртады, бас айналады; жүрек айныйды; бүйрекке зақым келтіреді [1].

Пептидті гормондар және оған ұқсастар – белгілі бір функцияларды (атап айтқанда, қызыл қан тәндерін өндіру мен ауырсынуды) бақылау үшін адам ағзасында пайдаланылған заттар. Жасанды жасалған түрлері де болады. Қолданыстағы түрлері: өсу гормондары, эритропоиетин. Өсу гормондары бұлшық ет пен күшті көбейтеді, жарақаттың тез жазылуы мен жаттығу жұмыстарынан кейін спортшының спорттық бабына тезірек келуіне көмектеседі. Эритропоиетин қанның оттегіні тезірек игеру қабілетін арттырады, бұл өз кезегінде спортшының неғұрлым ұзақ және қарқынды түрде жаттығып, бәсекеге түсуіне ықпал етеді. Өсу гормондарын көп пайдалану қолдың, аяқтың, бет пішін мен ішкі органдардың өсуіне кері әсерін

тигізеді. Мұны медицинада акромегалия дейді. Эритропоиетинді көп қолдану қанның қоюлануына әкеп соғады, ал бұл өз кезегінде талмалы ауруға, инфарктқа ұшырауға, тіпті өліп кетуге ұласады.

Қан допингі – бұл спортшының қанының құрамындағы эритроциттер шамасын арттыру, осылайша қанның оттегіні тезірек игеру қабілеті күшейтіледі. Қолданыстағы түрлері: спортшының қанына донорлық эритроциттер құю. Сондай-ақ басқа да әдіс-тәсілдері бар: ірі жарыс-бәсекеге дейін екі-үш ай бұрын спортшыдан белгілі бір мөлшерде қан алынып (немесе нағыз спорттық бабына келген кезінде алынуы да мүмкін), бұл қан консервіленеді (зертханалық жағдайда сақталады), ал нақты керек кезінде әлгі қан ағзаға қайта құйылады. Мұны қолданудағы басты мақсат – қанның оттегіні игеруін күшейте түсу. Осындай жолмен қан допингін қолдану адамның ағзасы үр жаңа қалыпқа түскендей етеді. Әрі олар төзімді де, шыдамды бола түседі. Зиянды әсерлері – қан түйіршіктері пайда болады; қан айналым жүйесіне жүктеме түседі; аллергиялық реакциялар бүйрекке зақым келтіреді; инфекциялық аурулар таралады. Көпке дейін мұны анықтау мүмкін болмай келген, бірақ қазір «ағынды цитометрия» мұндай допинг қолданғандарды айна-қатесіз айқындап береді.

Фармокологиялық, химиялық және физикалық манипуляциялар – бұл зәр анализін бұрмалау үшін әртүрлі әдістер мен препараттар қолдану. Қолданыстағы түрлері: басқа адамның зәрін пайдалану (өткізу), эпитестостерон және бромантан қолдану. Спортшылар өздерінің зәрлерінің анализінде тыйым салынған препараттар бар екендігін жасыру үшін осындай әрекеттерге барады. Зиянды әсерлері тым аз. Мұны анықтау аса қиын емес, тек тексеруші шектен тыс мұқият болса болғаны [2].

Гендік терапия – бұл кейінгі кездегі химиктердің жаңа жетістігі. Себебі, уақыт өткен сайын өмір бір орында тұрмай, жаңа технологиялар жетілген үстіне жетіле түсуде. Гендік терапия – спортшы ағзасынан оның допинг қолданғандығын білдірмеу мақсатында ойланып шығарылған допинг түрі. Бұл ең әуелі бұлшық еттері сырқырайтын егде жастағы адамдар мен бұлшық еттері зақымданған адамдарды емдеу үшін шығарылған жаңа клиникалық сынақ еді. Мұнда сырқат адамның ағзасына синтетикалық ген енгізіледі. Бұлшық ет тіндерінің «құрылыс материалына» айналған синтетикалық генді бірнеше жылдардан соң табиғи гендерден айыру мүмкін болмай қалады екен. Алайда қазір медицинаның бұл жетістігі гендік допингке де айналып барады. Мұның артықшылығы синтетикалық ген өнімдері қан айналымына түспейді, енбейді. Сондықтан қан мен зәрден сынақ алынған кезде мұндай допинг қолданылғанын анықтау мүлде мүмкін емес. Осыған орай WADA ғалымдарға гендік терапияның спортқа енуіне тосқауыл болуларын өтініп, ұсыныс жасады. Допингке қарсы ірі ғылыми орталықтар осындай допингті бақылау әдістерін зерттеуде. Әзірше мұндай допинг қолданған адамдарға қандай зиянды әсерлері тиетіні де дөп басып айқындалмаған.

Спорттың түріне байланысты олар түрлі, тіпті бір-біріне қарама-қарсы фармакологиялық: психостимуляциялаушыдан транквилизациялаушыға дейін, зәр айдап шығарудан кардиотропты әсер етуге дейін баруы мүмкін.

Сондықтан, допингтерді стимуляторлар деп атау қисынға келмейді.

Дәрілік заттардың алға қойған міндеттері мен әсер ету механизміне байланысты, олар бір рет немесе курстық қабылдау негізінде пайдаланылады.

Бұдан анаболикалық стероидтарды бір реттен, ал психостимуляторларды курспен қабылдау керек екендігі ешкімнің де ойына кіріп шықпайды.

Допингті олимпиада ойындарында пайдалану осы жарыстардың пайда болу кезінен, яғни б.з. 776 жылдан басталады. Ойынға қатысушылар галлюциногенді және ауырғанды басатын қозықұйрықтан жасалған экстракттарды, түрлі шөптер мен шараптарды қабылдаған. Бүгінде бұл препараттарға тыйым салынған болатын, алайда ертеректе және 1896 жылы Олимпиада ойындарының қайта жаңғыруынан кейін де атлеттерге препараттарды қабылдауға тыйым салынбаған болатын.

1896 жылғы бірінші қазіргі заманғы Олимпиада ойындарында спортшылар мол фармакологиялық, яғни кодеиннен стрихнинге дейінгі (өте күшті стимулятор болып табылатын) препараттармен қаруланып үлгергенді.

Допингті пайдаланудың жарқын мысалы болып 1904 жылғы Сент-Луис қаласында өткен жарыстардағы американдық марафоншы Томас Хикс табылады. Ол өз қарсыластарынан бірнеше километрге оқ бойы озып тұрды. Оған әлі 20 км жүгіру керек болатын, алайда жүгіріп келе жатып ол талып қалады. Жаттықтырушылары марафоншыға әлде бір құпия препаратты ішкізген болатын, бұдан ол орнынан тұрып қайта жүгіре жөнеледі. Кейін Хикс стрихнин қосылған сусынды қабылдағаны белгілі болады [3].

Ал, допингтердің (анаболикалық стероидтардың) қазіргі заманғы тарихы 1954 жылы олимпиада ауыр атлеттерінің арасынан басталады. 1956 жылы «дианабол» допингтік препараты, кейінірек америкалық атлеттердің арасында тағы да бір «анаболик» фармакологиялық препаратына жол аша отырып, алғаш рет Америка сауда-нарығында пайда болды. 1990 жылдың қараша айында америка заңымен «анаболикалық стероидтар» басқарылатын адам өміріне қауіпті препараттар классына жатқызылған болатын. Осыдан кейін мұндай препараттар спортшы-атлеттердің күнделікті жаттығулары мен жарыстарында кеңінен қолданыла бастады.

Халықаралық олимпиада комитетінің медициналық комиссиясының (ХОК МК) қорытындыларына, мақалаларына қарағанда допингтер бүкіл елдерде қолданылады және қолданыла да береді. Бұған себеп болып жарыстарда жүлделі орын алуға деген спортшылардың зор ұмтылысы және спортшылар мен тренерлердің, спорт ұйымдарының, тұтас мемлекеттердің меркантильді қызығушылықтары табылады [4].

Допингтерді қабылдау спортшыларды түрлі ауытқуларға, тіпті өлімге дейін апарып соқтыруы мүмкін. Осы себепті және осыған орай, ХОК МК спортшылар бірыңғай қалыпты жағдайда болу керек деп бірқатар фармакологиялық препараттарды жаттығулар мен жарыстарда қолдануға тиым салды.

Кейбіреулер мұны адам құқықтарын аяққа таптау және әрбір спортшы қалай болсын, допингтермен немесе оларсыз да дайындалуға ерікті деп есептейді. Бұл жағдайда жарыс нәтижесі қай ел барынша күшті допингті немесе белгілі препараттарды қолданудың рационалды схемасын ойлап табумен байланысты болады, ал стадиондарда өз кезегінде спортшылар емес фармакологтар жарысатын болады.

Допинг ұғымына анықтама берудің себебіне байланысты қазіргі таңға дейін бірде бір нақты пікір жоқ, ал бұны анықтау өте маңызды, себебі допингті қолдану санкциялар, апелляциялар және сот тергеулерінің шығуына әкеп тірейді.

Сондықтан, берілген өрістің мәнін ашатын келесідей анықтама беруге болады: «Допинг деп ағзаға зиянды әсер ететін және осы зиянды заттарды анықтаудың арнайы әдістері бар, спорттық жұмыс белсенділігін арттыратын биологиялық белсенді затты, тәсілдер мен әдістерді айтады».

Допингтік заттар бірнеше топтарға бөлінеді: стимуляторлар, наркотикалық анальгетиктер, анаболиктер, диуретиктер, пептидті гормондар және олардың аналогтары, қан допингі мен фармакологиялық, химиялық және физикалық манипуляторлар.

АҚШ практикалық дәрігерлері мен тренерлері спортта жоғары нәтижеге, барынша тиімділікке жету және допингтік экспертиза қызметінің қорытындысынан кейін жарыстан алынып тасталынбау үшін «анаболиктер»: «қар бетіндегі иттің ізі» деп аталатын допингтерді қолданудың (егудің) арнайы әдістерін ойлап тапты.

Допингтер жайлы мыңдаған беттер жазылды, сонымен қоса бұл тұста қолдануға тиым салынбаған, зиянсыз өсімдік пен жануар тегінен шығарылатын препараттарды қалай қолдану керектігі жайлы, идеология мәселелері талқыланған бірде бір оқулық қазіргі таңға дейін жарық көрген жоқ.

Соңғы зерттеулермен басылымдарды талдау. Ендігі кезекте біз шыдамдылыққа, жылдамдыққа, күш-жігерге, физикалық ауыртпалықтың интенсивтілігін ескеретін координацияға әсер ететін фармакологиялық препараттар жайлы сөз етеміз.

Соңғы 15 жыл ішінде анықталғандай, түрлі елдерде спорттың түрлеріне байланысты келесідей допингтер қолданылады (кесте 1).

Кестеде келтірілген допингтердің тізімі қатып қалған препараттар емес, олар жыл сайын жаңа тізімдермен толықтырылуда.

Жалпы ХОК-нің допингтерге тыйым салудың хронологиясы келесідей:

1967 ж. – стимуляциялаушы заттар мен наркотикалық анальгетиктерге тыйым салынды;

1975 ж. – анаболикалық стероидтар;

1982 ж. – кофеин, тестостерон;

1984 ж. бастап – «қан допингі»;

1985 ж. – диуретиктер;

1986 ж. – бета-блокаторлар мен кортикостероидтар;

1987 ж. – пробенецид және өзге де бөгеттеуші және жасырушы фармакологиялық заттар;

1989 ж. – соматотропин;

1992 ж. – жаңа топ – «басқа анаболикалық агенттер» (мысалы, кленбутерол, салбутамол) ойлап табылған болатын.

Кесте 1

№	Туыстас спорт түрлері	Допингтер	Ауытқулар
1	Жылдамды-күштік түрлер: ауыр атлетика; культуризм; жеңіл атлетикадағы, жүзудегі, конькимен сырғанаудағы, шаңғы жарысындағы спринтерлік дистанциялар	Анаболикалық стероидтар, соматотропин, амфетамины, диуретиктер және т.б.	Кенет өзгерістер: зат алмасу, гормональды профиль, әйелдердегі маскулинизация және ерлердегі вирулизация
2	Шыдамдылық басымдыққа ие болатын спорт түрлері: циклдық спорт түрлері: жүгіру, жүзу, шаңғы жарысы, велосипед жарысы, коникімен сырғанау (алыс дистанциялар)	Анаболикалық стероидтар, соматотропин, гонадотропин, қан допингі, психостимуляторлар және т.б.	Бағдар мен ес жоғалту, өлімге әкеп соғу, гормональдық статустың өзгеруі және т.б.
3	Ойындық түрлер: футбол, баскетбол, регби, бейсбол, доп және шайба хоккейі және т.б.	Алкоголь, кокаин, героин, амфитомендер, марихуана және т.б.	Ес жоғалту, токсикологиялық әсерлер.
4	Күрделі координацияланған спорт түрлері: биіктікке секіру, суға секіру, мәнгерлер сырғанау, гимнастика, семсерлесу және т.б.	Алкоголь, наркотикалық анальгетиктер, транквилизаторлар, бетаблокаторлар және т.б.	Наркологиялық тәуелділік, алкоголизм және т.б.
5	Жекпе-жек спорт түрлері: күрестік барлық түрлері, бокс, шығыс жекпе-жегі және т.б.	Наркотикалық анальгетиктер, марихуана, алкоголь және т.б.	Дәрілік тәуелділік, наркомания және т.б.

Мақсаты. Болашақ спортшыларды допинг қолданудан арылту және зиянды жақтарын көрсету.

Негізгі зертеулерді жариялау. Қазақстанда Дене шынықтыру және спорт туралы жаңа заң жобасы допинг жөніндегі баппен толықты.

8-тарау. Дене шынықтыру және спорт саласын кадрлық, ғылыми және медициналық қамтамасыз ету және допингке қарсы бақылау.

44-бап. Спортта допингті, допингтік субстанцияларды және (немесе) әдістерді пайдалануға қарсы іс-қимыл.

1. Спортта допингті болдырмау және онымен күрес дене шынықтыру және спорт саласындағы уәкілетті орган бекіткен допингке қарсы қағидаларға және халықаралық допингке қарсы ұйымдар бекіткен допингке қарсы қағидаларға (бұдан әрі – допингке қарсы қағидалар) сәйкес жүзеге асырылады [5].

2. Бір немесе бірнеше мынадай бұзушылықтар:

1) спортшының немесе спорттық жарысқа қатысатын жануардың допингті пайдалануы;

2) допингке қарсы қағидаларға сәйкес хабарлама алғаннан кейін спортшының сынама тапсыруға келуден бас тартуы, спортшының дәлелді се-

бепсіз сынама тапсыруға келмеуі немесе спортшының сынама тапсырудан өзгеше түрде жалтаруы;

3) допингке қарсы қағидалардың жарыстан тыс кезеңде сынама алу үшін спортшының қолжетімді болуына қатысты талаптарын бұзуы, оның ішінде оның тұратын жері туралы ақпаратты бермеу және оның тестілеуге қатысуға келмеуі;

4) допинг-бақылаудың кез келген сатысында бұрмалау немесе бұрмалауға әрекеттену;

5) Дүниежүзілік допингке қарсы агенттіктің тыйым салынған субстанцияларын терапевтік пайдалану үшін Халықаралық стандарттарға сәйкес берілген тыйым салынған субстанцияларды және (немесе) тыйым салынған әдістерді, оларды терапевтік пайдалануға рұқсатсыз иелік ету;

б) допинг туралы үгіт-ақпаратты тарату допингке қарсы қағидаларды бұзу болып табылады.

3. Спортшылардың, сондай-ақ жаттықтырушылардың, спорттық медицина бойынша мамандардың, дене шынықтыру және спорт саласындағы өзге де мамандардың спортшыларға қатысты, сондай-ақ спорттық жарыстарға қатысатын жануарларға қатысты допингке қарсы қағидаларды бұзуына жол берілмейді. Спортшының, сондай-ақ спорттық жарысқа қатысатын жануарларға қатысты допингті пайдалану фактісі Дүниежүзілік допингке қарсы агенттік аккредиттеген зертханаларда жүргізілген зерттеулердің нәтижелері бойынша расталады[6].

4. Допинг-бақылау тест өткізуді жоспарлауды, сынамалар алуды, оларды сақтауды, тасымалдауды, сынамаларды зертханалық талдауды, тестілеуден кейінгі рәсімдерді, сондай-ақ тиісті тыңдаулар мен апелляцияларды қарауды қамтитын процесті білдіреді.

5. Допинг-бақылау (тестілеу) рәсімі жарыс кезеңінде де, жарыстан тыс кезеңде де жүзеге асырылады. Жарыс кезеңі деп егер тиісті спорт түрі бойынша халықаралық спорт федерациясы қағидасымен немесе өзге де халықаралық допингке қарсы ұйыммен не Ұлттық допингке қарсы орталықпен өзгеше көзделмесе, спортшының және (немесе) жануардың нақты жарысқа қатысуымен байланысты кезең түсініледі. Жарыс кезеңіне қосылмаған уақыт жарыстан тыс кезең болып табылады.

6. Допингті пайдалануға қарсы іс-қимыл жөніндегі шаралар:

1) допинг-бақылау жүргізуді;

2) спортшылардың, жаттықтырушылардың, дене шынықтыру және спорт саласындағы өзге де мамандардың допингке қарсы қағидаларды бұзғаны үшін жауаптылығын белгілеуді;

3) допингті қолданудың алдын алуды;

4) допинг-бақылауды жүргізетін мамандардың біліктілігін арттыруды;

5) бұқаралық ақпарат құралдарында допингке қарсы насихат жүргізуді;

б) спортта допингтің болдырмауға және онымен күресуге бағытталған ғылыми зерттеулер жүргізуді;

7) спортшылардың жұмысқа қабілеттілігін қалпына келтіру құралдары мен әдістерін әзірлеу бойынша ғылыми зерттеулер жүргізуді;

8) құрамына тыйым салынған субстанцияларды қосу арқылы дәрілік заттар мен тағамдық қоспаларды бұрмалағаны, осындай дәрілік заттар мен тағамдық қоспаларды өткізгені үшін, сондай-ақ тыйым салынған субстанцияларды әзірлеу, дайындау, пайдалану тәсілдері, әдістері және оларды сатып алу орындары туралы мәліметтерді таратуға бағытталған қызмет үшін жауаптылықты белгілеуді;

9) допинг-бақылау жүргізу тәртібінде көзделген допинг-бақылау жүргізу шарттарын бұзғаны үшін дене шынықтыру-спорт ұйымдарының жауаптылығын белгілеуді;

10) спортта допингті болдырмау және онымен күрес саласында халықаралық ынтымақтастықты жүзеге асыруды қамтиды [7].

7. Спорттық жарыстарды ұйымдастырушылар халықаралық спорт ұйымдарының талаптары мен шешімдерін және Қазақстан Республикасының заңнамасын сақтай отырып, міндетті допингтік бақылауды жүргізу үшін жағдайларды қамтамасыз етуге міндетті.

Зерттеу қорытындысы. Жоғарыда көрсетілген фармакологиялық препараттар мен олардың адам ағзасына тигізер әсерлері өскелең жас спортшылардың санасында ой тудыруына себепші болары сөзсіз. Яғни, мұндағы мәселе болып осы аталған препараттарды олардың не қолдануы, не қолданбауы табылады. Қолдануға әрине болмайды, себебі бұдан ағзаның репродуктивті функциясы бұзылады. Ал, бұл өз кезегінде қайтымсыз процеске, яғни соңында өлімге әкеп соғуы әбден мүмкін. Бұл процесс қалай жылдам өріс алады – ол жеке дара және әрбір нақты ағзаға тәуелді, бірақ, қай жағдайда болмасын бұл өте қарқынды процесс, себебі адам ағзасы өзінің ішкі ортасын үнемі қолдап, толықтырып отыруға тырысады. Егер, біз оған сырттан бір нәрсе тастайтын болсақ, онда ол бірден жалқаулана бастайды. Адамның тек өзі ғана жеткілікті деңгейде еріншек емес, сонымен қоса оның физиологиялық ортасы да еріншек бола бастайды: гормон ойлап табудың қажеті қанша, егер ол жеткілікті деңгейде ағзада болса? Үнемі қолданылатын дозаның мөлшері ағзаның өз этанол өндірісін бөгеттеп, нәтижесінде адам тәуелділікке ұшырайтын шын мәнісіндегі бұл жол алколизмге апаратын жолмен параллель болып есептеледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Базулько А. С. Биохимические основы спортивной мышечной деятельности : учеб. пособие для вузов / А.С. Базулько. – Мн. : Армита – Маркетинг, Менеджмент, 2007. – 84 с.

2. Биохимия мышечной деятельности: Учеб. Для вузов / Волков Н. И., Несин Э. Н., Осипенко А. А., Корсун С. Н. – Киев : Олимпийская литература, 2000. – 503 с.

3. Международные нормативно- правовые документы по антидопинговому контролю. – Мн.: Четыре четверти, 2008. – 55 с.

4. Уилмор Дж. Х. Физиология спорта и двигательной активности : пер. с англ. / Дж. Х. Уилмор, Д. Л. Костилл. – Киев : Олимпийская литература, 2007. – 503 с.

5. Интернет сайттары: www.medmedia.ru.

7. Интернет сайттары: www.Edugov.kz.

Ю. О. Забіяко

УДК 378.796

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

Анотація. У статті дається характеристика особливостям професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту, які впливають на ефективність їх діяльності та розкривають основні вимоги, які висуваються до них як до спеціалістів даної галузі. Професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Вона здійснюється за принципом інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців з конкретних видів спорту.

У статті звертається увага на діяльний підхід у здійсненні професійної підготовки майбутніх спеціалістів фізичної культури та спорту. Засобами реалізації професійних можливостей спеціалістів у професійній діяльності є їхня фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність.

Ключові слова: професійна підготовка, цілісна система професійної підготовки, інтегративний підхід, діяльний підхід, фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність.

Аннотація. Ю. О. Забіяко. Профессиональная подготовка специалистов физической культуры и спорта. В статье дается характеристика особенностям профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта, которые влияют на эффективность их деятельности и раскрывают основные требования, которые выдвигаются к ним как к специалистам данной области. Профессиональная подготовка будущих специалистов рассматривается как целостная система, которая строится на основе органического единства общего, особенного и индивидуального. Она осуществляется по принципу интегративного подхода к формированию ее содержания, отбора форм и методов, так как она интегрирует в себе подготовку как специалистов физической культуры и спорта, так и специалистов по конкретным видам спорта.

В статье делается акцент на деятельный подход в осуществлении профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта. Средствами реализации профессиональных возможностей

спеціалістів в професійній діяльності являються їх фізкультурно-педагогічна і тренерсько-преподавальська діяльність.

Ключевые слова: професійна підготовка, цілісна система професійної підготовки, інтегративний похід, діяльний похід, фізкультурно-педагогічна і тренерсько-преподавальська діяльність.

Annotation. Y. O. Zabijako. Professional training of Physical Education and Sports. The article describes the characteristics of training future professionals of Physical Culture and Sports, which affect the efficiency of their operations and revealing the basic requirements laid down to them as specialists in the field. Professional training of future professionals is seen as a holistic system that is based on the organic unity of the general, special and individual. It is done on an integrative approach to forming its content, forms and methods of selection, since it integrates training of specialists of physical culture and sports, as well as specialists in specific sports.

The article draws attention to the active approach in the implementation of training future specialists of physical culture and sports. By means of professional opportunities specialists in professional activities are their educational and athletic-coaching-teaching activities.

Keywords: training, holistic system of training, integrative approach, active approach, sports and educational and coaching-teaching activities.

Постановка проблеми. Відповідно до законів Конституції України та правових норм основною метою вищих навчальних закладів є підготовка провідних фахівців у різних сферах діяльності. Не становлять винятку й вищі навчальні спортивні заклади, завданням яких є забезпечення педагогічної науки здібними спеціалістами з фізичної культури та спорту. Однак на сьогоднішній день процес здійснення цього завдання має ряд проблем. По-перше, перебудова системи освіти України висуває нові вимоги перед вищою школою з підготовки підростаючого покоління до більш глибокого вивчення фізичної культури та спорту, яке включає в себе необхідність відродження традиційної культури фізичного виховання, відновлення національних традицій, специфічних методів формування здорового способу життя. По-друге, у сучасних умовах проблема ефективної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури у професійній діяльності не вирішується, в першу чергу, з таких причин, як відсутність програм з підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, де розглядалися б не тільки особливості техніко-тактичної підготовки і спортивного тренування, а й історія, філософія, етнічні закони національних видів спорту, їх оздоровча спрямованість, особливості використання елементів національних видів спорту в навчальних закладах; відсутність спеціальної науково-методичної літератури.

Внаслідок перерахованих проблем виникають суттєві розбіжності між значним зростанням кількості випускників факультетів фізичного виховання і не готовністю застосування їх умінь у професійній діяльності (фізкультурно-оздоровчій і спортивній); потребами сучасних навчальних закладів у висококваліфікованих фахівцях фізичної культури, які во-

лодіють технологією використання основних спортивних знань, методів і прийомів та відсутністю створення організаційно-методичних умов підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах України [1].

Аналіз останніх джерел і публікацій. В багатьох вітчизняних та сучасних працях, присвячених професійній освіті, поняття “професійна підготовка” визначається як сукупність умінь і навичок, спеціальних знань, здібностей, норм поведінки й трудового досвіду, що забезпечує можливість успішної роботи в умовах певної професії. Сучасні науковці розглядають професійну підготовку майбутнього фахівця з позиції суб'єкта навчально-професійної та пізнавальної діяльності, здатного до продуманого та цілеспрямованого регулювання власних дій.

Згідно з дослідженнями науковців (І. І. Бойко, Н. А. Агаджанян, М. М. Башкірова й ін.) особливе місце професійна підготовка займає у формуванні тих знань і якостей, якими має володіти майбутній фахівець фізичної культури. Це пояснюється тим, що неможливо будувати спортивну кар'єру (будь-то чи вчитель фізичної культури загальноосвітнього навчального закладу, чи професійний спортсмен), не володіючи основними здібностями та досвідом, які необхідні для реалізації оптимальних умов даної професії [2; 3].

Вирішення наведених суперечностей потребує пошуку більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури до роботи з дітьми шкільного віку або студентською молоддю з використанням основних засобів навчання у професійній діяльності, переосмислення організаційно-методичних умов, мети, змісту, функцій і завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах України відповідно до вимог сучасної парадигми освіти.

Як пише Г. Н. Сериков, можливість досягнення певних результатів у професійній підготовці фахівців фізичної культури потрібно розглядати в діалектичній єдності, тобто співвідносити поняття «рівень підготовка фахівця» та «вимоги сучасної освіти». Забезпечення такої єдності вимагає прийняття спеціальних заходів у освітніх процесах, щоб зберегти професіоналізм фахівців без зниження якості їхньої освіченості [3; 4; 5].

Таким чином, фаховий рівень підготовки спеціалістів фізичної культури необхідно розуміти як єдність педагогічних заходів, спрямованих на покращення їх вмінь та навичок, а також підвищення якості їхньої освіченості. Іншими словами, професійна підготовка фахівців в освітніх процесах передбачає вирішення завдань з урахуванням рівня теоретичних і практичних знань та з метою їх збереження, а за можливості – і їх зміцнення [2].

Завдання дослідження – обґрунтувати особливості або фактори, що впливають на ефективність процесу професійної підготовки майбутніх викладачів фізичної культури та спорту та проаналізувати основну характеристику спеціалістів даної області.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні людина, її культура, освіта, науковий розвиток, здоров'я, особистісні риси розглядаються не тільки як засоби, інструмент тієї чи іншої діяльності щодо перетворення

природи й суспільства, але й, передусім, як мета, результат цих перетворень та існування самого суспільства. Це обумовлено зміною парадигми розвитку суспільства, яке має великий вплив на нову концептуальну систему поглядів, відповідно до якої саме людина з усіма її унікальними властивостями та особливостями створює центр теоретичного осмислення соціальних явищ. Саме людські якості та характер, в першу чергу, використовуються при професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури [1; 4].

Теоретичний аналіз базових понять дослідження щодо професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної культури надає змогу дійти висновку, що спеціаліст у цій області має бути людиною, здатною до виконання педагогічної, психологічної, юридичної, геологічної, дослідницької, медичної діяльності, різноманітної змістовно-корисної діяльності, наприклад, патріотичної, оздоровчої тощо.

Підготовка і перепідготовка кадрів для фізичної культури і спорту пов'язана з підвищенням кваліфікації цих фахівців, що, за відсутності базової освіти з фізичної культури не вирішує кадрової проблеми підготовки таких спеціалістів. Вищі спортивні та педагогічні навчальні заклади України повинні бути зорієнтованими на підготовку тільки кваліфікованих спеціалістів фізичного виховання [2; 4].

Аналіз професійної підготовки фахівців фізичної культури у провідних країнах світу дає змогу дійти висновку, що найбільш вагомими ідеями для вдосконалення даної підготовки є: широке використання інформаційних технологій; жорсткі критерії відбору абітурієнтів; ухвалення закону, що закріплює прийняття на роботу осіб з фаховою професійною освітою; доцільність функціонування суспільно-кваліфікаційної структури кадрів та активу. Тут можна виділити наступні особливості або фактори, які впливають на успішність здійснення професійної фізичної підготовки фахівців [4].

По-перше, професійна підготовка майбутніх фахівців повинна розглядатися як цілісна система, що будується на основі органічної єдності загального, особливого й індивідуального. Вона повинна мати свою специфіку, зумовлену особливостями професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту і відображати залежність ефективності підготовки від особистісних якостей майбутнього фахівця, його психологічної культури, здатності до педагогічної та тренерської діяльності.

По-друге, професійну підготовку майбутніх фахівців фізичної культури та спорту необхідно здійснювати за принципом інтегративного підходу до формування її змісту, відбору форм і методів, оскільки вона інтегрує в собі підготовку як фахівців фізичної культури і спорту, так і фахівців з конкретних видів спорту [1; 3; 4].

По-третє, у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури та спорту перевага має віддаватися діяльному підходу. Засобами реалізації професійних можливостей спеціалістів у професійній діяльності є їхня фізкультурно-педагогічна та тренерсько-викладацька діяльність. Особливість цієї підготовки полягає також у тому, що фізичний розвиток

студента, його спортивна і спеціальна підготовка здійснюються в нерозривній єдності і взаємозумовленості, що дає змогу розглядати нову функцію професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури, а саме - національно-фізкультурно-спортивну [2; 3].

У змісті професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр фізичної культури і спорту», виокремлено інваріантну і варіативну частини професійної підготовки. Інваріантна включає в себе гуманітарні, соціально - економічні та фундаментальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки викладачів фізичної культури, з інтеграцією окремих тем з прикладної фізичної підготовки. Варіативна частина включає професійно-орієнтовані і вибірково-навчальні дисципліни, які вивчаються згідно з навчальним планом підготовки спеціалістів фізичної культури з інтеграцією професійно спрямованих дисциплін. Підготовка має бути спрямована на поглиблення загальної освіти, формування фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь, необхідних для вирішення типових професійних завдань [1; 5].

На рівні «спеціаліст» професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури має бути спрямованою на вивчення фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін. На цьому етапі акцент робиться на професійну підготовку з набуттям початкового практичного досвіду.

На рівні «магістр» професійна підготовка має бути спрямованою на методи оволодіння студентами науковою та викладацькою діяльністю у вищих навчальних закладах. У зв'язку з цим у блоці дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» необхідно звернути особливу увагу на такі дисципліни, як «Методи наукових досліджень у фізичній культурі і спорті», «Фізичне виховання та тренерсько-викладацька робота у вищих навчальних закладах», «Основи лекторської майстерності» [2; 3].

Не менш важливою в психолого-педагогічній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури є їхня готовність до реалізації «суб'єкт-суб'єктних» відносин у системах «учитель – учень», «викладач-студент», «тренер – спортсмен», що значною мірою залежить від особистісних якостей фахівця. При цьому особистісні якості тренера-викладача, на відміну від учителів фізичної культури, зумовлені специфікою й особливостями певного виду спортивної діяльності. Вибір методів навчання пов'язується із вдосконаленням змісту підготовки і з розвитком пізнавальних здібностей студентів, їхнім особистісним удосконаленням. Доведено, що найкраще обрані методи навчання поєднуються з практичною підготовкою, яка має носити системний характер і повинна складатися з таких етапів: лабораторні, практичні заняття; навчальна практика тренера-викладача, технологічна практика безпосередньо в організаціях, установах. Лише за умови раціонального поєднання теоретичної та практичної підготовки можна отримати висококваліфікованого спеціаліста своєї справи.

Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі. Наукова значущість проблеми підготовки майбутнього викладача

фізичної культури та спорту є перспективною щодо подальших досліджень. Ця підготовка може бути ефективною лише у тому випадку, коли враховуються всі її особливості, а також робиться акцент на характеристику здоров'я та вольові якості фахівців. Професійна підготовка повинна бути цілісною системою заходів, методів та прийомів, повинна будуватися з урахуванням особистісних якостей фахівця, мати чітко визначену структуру та специфіку. Вона повинна інтегрувати в собі комплекс різних методів, які використовуються по відношенню як до загальної, так і до спеціальної підготовки спеціаліста. При здійсненні професійної підготовки спеціалістів має здійснюватися діяльний підхід, згідно з яким майбутній фахівець повинен поєднувати фізкультурно-педагогічну та тренерсько-викладацьку діяльність. Якщо всі вищеперераховані особливості підготовки будуть враховані, то від майбутнього фахівця слід чекати високих результатів у його професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Агаджанян Н. А. Экология, здоровье, спорт / Н. А. Агаджанян, Ю. А. Полатайко. – Ивано-Франковск ; Москва : Плай, 2002.
2. Башкирова М. М. Физическая активность и спорт среди инвалидов: реальность и перспективы / М. М. Башкирова // Спорт для всех. – 1999. – № 1–2. – С. 26–28.
3. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов / Сериков Г. Н. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1991. – 232 с.
4. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів: Троян, 1991. – 275с.
5. Мандзяк А. С. Воинские традиции народов Евразии / А. С. Мандзяк, А. Е. Тараса. – М. : АСТ, 2002.

М. П. Оспанбаева

УДК 374.159 :796(574)

12 ЖЫЛДЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

ТҮЙІНДЕМЕ. Берілген мақалада Қазақстан Республикасында білім берудің 12 жылдық моделіне көшу жағдайында болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандарының кәсіби құзырлығын қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері қарастырылады.

НЕГІЗГІ СӨЗДЕР: 12 жылдық білім беру, кәсіби құзыреттілік, академиялық еркіндік, біліктілікті жетілдіру, тұлғаға бағдарланған.

АННОТАЦИЯ. Статья «Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной компетенции будущих специалистов в системе

12-летнего образования» М.Оспанбаевой, декана Педагогического факультета Таразского государственного педагогического института Республики Казахстан содержит результаты мониторинга данной проблемы в соответствии с Государственной программой образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: 12-летнее образование, профессиональная компетенция, академическая свобода, ориентированная на личность.

ABSTRACT. The article on a theme: "Psycho-pedagogical aspects of formation of the professional competence of future specialists in physical education and sport in a system of the 12th year education" written by a Dean of the Pedagogical Faculty of Taraz State Pedagogical Institute of the Republic of Kazakhstan contains some results of the monitoring of that problem in accordance with the State Program of Education.

KEY WORDS: 12th year education, professional competence, academic freedom, rising of qualification, oriented on personality.

Мәселенің қойылуы және өзектілігі. Халықаралық стандарт бойынша жалпы орта білім беру 12 жылдыққа негізделген. Еуропа Кеңесінің университет проблемалары жөніндегі тұрақты конференциясы қабылдаған декларацияда “әлемдік тәжірибеде 12 жылдық орта білім беру жүйесі ең таңдаулы болып саналады” деп жазылған [1]. Бәлкім содан болар, әлемнің дамыған елдерінің 80%-дан астамы осы 12 жылдық білім жүйесінде білім береді. Бұл – соңғы 20-30 жылда ғылым мен техниканың дамып, жаңа технологиялардың қоғам өмірінің әр түрлі саласына кеңінен енгізілуіне байланысты туындап отыр. Ендеше біз де әлемдік қауымдастықтың бір бөлігі ретінде бұл мәселеден шет қалмауымыз керек. Керісінше, әлемдік деңгейде Қазақстанды көрсету бағытында мейлінше алға ұмтылуымыз керек.

Қазақстанда білім беру жүйесін модернизациялау бағытында жүргізіліп жатқан іс-шаралар мен олардың нәтижелері елімізде білім беру реформасының жаңа кезеңге өтуге бет алғанын көрсетуде. Елбасымыздың тапсырмаларында көрсетілгендей қазіргі мектеп партасында отырған балалар ертеңгі күні әлем кеңістігіне еркін ену үшін білім беру жүйесі халықаралық деңгейге көтерілуі керек. Осы мәселені жүзеге асыру мақсатында елімізде білім берудің жаңа жүйесі жасалды және әлемдік стандартқа енуге бағыт алып, 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу қолға алынуда.

Соңғы зерттеулер мен жарияланымдарға талдау. «ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында» (Мемлекеттік бағдарлама) 12 жылдық оқыту моделіне көшуді білім беру мазмұнын жаңғыртумен жүзеге асыру белгілене отырып, аталған міндеттерге қол жеткізудің нысаналы индикаторлары анықталды [2].

Мұғалімдік мамандықты биікке көтеретін күш – оның кәсіби құзырлылығы. «Құзырлылық» ұғымы соңғы жылдары педагогика саласында тұлға субъектілік тәжірибиесіне ерекше көңіл аудару нәтижесінде ендіріліп отырған ұғым. «Құзырлылық» – белгілі сала бойынша жан-жақты хабардар, білгір деген мағынаны қарастыра отырып, қандай да бір сұрақтар төңірегінде беделді түрде үкім шығара алу дегенді білдіреді.

Мұғалімнің педагогикалық құзырлығы деп, педагогикалық қызметті жүзеге асырудағы теориялық және практикалық дайындықтың бірлігін

айтады. М.А. Чошанов құзырлы маманның келесі белгілерін ажыратып көрсетеді: тұлғаралық және еңбектегі байланыс мәдениеті; қызметтің экономикалық, әлеуметтік, құқықтық, адамгершілік, психологиялық аспектілерін меңгеруі; қызметті жаңа жағдайға бейімдеудегі, басқару шешімін қабылдаудағы дайындығы; практикалық кәсіби тапсырмаларды орындаудағы дайындық әлеуеті; нақты жағдайларға байланысты қандай да бір әдістерді пайдалану біліктілігі; тиімді шешім қабылдау қабілеті. Педагогикалық психологияда болашақ маманның кәсіби құзырлығын анықтайтын өлшемдер ретінде білім мен біліктілік жиынтығы, тапсырманы орындаудағы дағды көлемі, жоғары мәдениеттілікті талап ететін қызмет түрлерін орындаудағы қабілет атап көрсетіледі [3].

Құзырлылықты Дж. Равен танымдық, пәндік, практикалық, тұлғалық тәжірибенің күрделі пайымдамасы, синтезі деп пайымдайды. Тұлға мінез-құлқын, ең бастысы, тұлға мүмкіндігін бағалаудың критерийі ретінде қарастыру құзырлылық маңызын психологиялық тұрғыда толық ашады. Құзырлықтың негізгі қасиеттері: болашақ маманның әлеуметтік көзқарасы, тәжірибесі, интеллектісі, тектілігі болса, оның негізгі сапалық белгілері: тұлғаның дүниетанымы, адамгершілігі, еңбекқорлығы, жаңашылдығы, қабылдауы, есте сақтауы, дарыны. Олай болса, құзырлылық – нәтижеге бағдарланған жаңа білім беру жүйесінің сапалық критерийі ретінде әлеуметтік және өмірлік көзқарастарды қамтитын құндылықтарды есепке алуы қажет [4].

Мақсаты. ХХІ ғасыр – бәсеке ғасыры, олай болса, ұлттық тарихымызды, мәдениетімізді қастерлейтін, ертеңгі Қазақстанның тізгінін ұстайтын, өмірдің әр түрлі мәселелерінен хабардар, кез келген тапсырманы орындауға қабілетті, қолынан іс келетін құзырлы азаматтарды осы бастан қалыптастыру керек. Қазіргі өмір талабына сай педагогикалық жоғары оқу орындары білімді ғана емес, әрі тәрбиеші, әрі қоғамшыл, әрі зерттеуші, әрі ұйымдастырушы мұғалім даярлау керек екені бәрімізге белгілі. Әр қырлы оқытушы – тәрбиеші мұғалім даярлау күрделі үрдіс. Ал оған бағыт беруші, жол сілтеуші – білікті, шебер, парасатты ұстаздар. Жаңашыл педагог даярлауға қойылатын талаптар бүгінгі студенттерді – ертеңгі мамандарды оқытудың жаңа түрлерімен қаруландыра отырып, қазіргі уақыттағы кәсіптік дағдыларды игеруге бағытталған оқытудың жаңа жолдарын енгізуді көздейді.

Негізгі материалды баяндау. Педагогикалық әрекеттің шыңына апаратын баспалдақ – кәсібилік. Қоғамның жаңаруы мен дамуы барлық саладағы оның азаматтарының кәсібилігіне байланысты. Осы мәселені терең зерттеген А.К. Маркова мұғалімнің кәсіби деңгейге көтерілуінің психологиялық критерийлерін анықтаған. Объективті критерийлерге мұғалімнің өз мамандығына сәйкестігі, сан және сападағы жоғары еңбек көрсеткішін жатқызса, субъективті критерийлерге адамның мамандығы қаншалықты оның табиғатына, қабілеттері мен қызығушылықтарына сәйкестігін, ал нәтижелі критерийді мұғалімнің өз ісінде қоғам талап етіп отырған нәтижелерге қол жеткізе алуын, шығармашылық критерийіне өз

кәсібінің шекарасынан шығу арқылы өз тәжірибесін, еңбегін өзгерте алуын жатқызады [5].

Білім беру сапасы, бірінші кезекте, сапалы даярлығы бар оқытушылармен айқындалады. Біліктілікті арттыру – өз қызметін нәтижелі атқару үшін және кәсібилік пен құзырлылық деңгейін көтеру мақсатында арнайы білімдік бағдармалар арқылы оқыту, кәсіби дамыту, іс-шараларына қатыстыру және оның өз білімін көтеруі болып табылады.

12 жылдық оқытуға көшу үрдісінде педагогикалық жоғары оқу орындарының атқаратын негізгі міндеті – білім беру жүйесін жоғары білікті кадрлармен қамтамасыз ету. Ол үшін студенттердің білім траекторияларын Болон үрдісі негізінде ұйымдастыра отырып, ЖОО-ның академиялық еркіндігін кеңейту, таңдау компонентін ұлғайту қажет. Тараз мемлекеттік педагогикалық институтында (ТарМПИ) 5B010800 – «Дене шынықтыру және спорт» мамандығының оқу үрдісі 2010 жылғы стандартқа негізделген. Жұмыс оқу жоспары 2013 жылғы типтік оқу жоспары (ТОЖ) негізінде даярланған. ТОЖ бойынша белгіленген 129 кредиттің мемлекеттік міндетті компоненті - 58 кредит, таңдау компоненті – 71 кредит, яғни 55%-ды құрайды. Мамандық шеңберінде элективті пәндердің жылмажылғы жаңартылуы жұмыс берушілердің талаптары және студенттердің сұраныстарына сай 10 пайыз шегін сақтайды.

Кәсіби педагогикалық біліктілік кешенінің ішінде мұғалімге қажеттісі – педагогикалық құбылыстарды, ахуал-деректерді бірінші кезекте қарастыру, олардың арасындағы тәуелділікті, себеп-салдарлық байланыстарды айқындау және осының негізінде педагогикалық ойлау икемділігіне қол жеткізу, жаттанды үлгіден арылу. Сондай-ақ болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандары балалардың (оқушылардың) мүлде жаңа буынымен жұмыс істейтіндіктен, оларға мектептегі оқу-тәрбие ісінің әдісі мен мазмұнының жаңартылуын, отандық педагогикалық білім беру ісіне дәстүрлі емес, инновациялық тұрғыда келу тәсілдерін меңгеру талап етіледі.

Болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру үшін оларға сабақ жүргізіп жатқан профессор-оқытушылар құрамының біліктілігі жаңа талаптарға сай болуы тиіс. Ал оның үлесі қандай? Бұл ретте тағы да Мемлекеттік бағдарламаға жүгінеміз. Онда 2011 жылдан бастап, еліміздің жоғары оқу орындарында жаңа білім беру бағдарламаларына сәйкес, біліктілікті арттыру бағдарламасы жаңартылатыны және білім беру ұйымдарының педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру қамтамасыз етілетіндігі міндеттелген. Бұл ретте ТарМПИ-да соңғы 3 календарлық жылда 134 профессор-оқытушылар біліктілігін арттырудан және қайта даярлаудан өткен. 2012-2013 оқу жылында профессор-оқытушылардың штаты – 337 болды, оның ішінде 41 (12%) оқытушы біліктілігін жоғарылатқан. 2013-2014 оқу жылында штатта 341 профессор-оқытушылар қызмет атқарды, оның ішінде 39 (12%) оқытушы біліктілігін арттыру және қайта даярлаудан өткен. 2014-2015 оқу жылында 341 профессор-оқытушы қызмет атқарса, 54 (16%) оқытушы біліктілігін арттыру және қайта даярлаудан курстарынан өткен. Олар: алыс және таяу шетелде, Назарбаев интеллектуалдық

мектебінде, ҚР ЖОО-да, «Өрлеу» біліктілікті арттырудың ұлттық орталығында, «Бөбек» ғылыми–практикалық, білім беру және сауықтыру орталығында, Дене шынықтыру ұлттық практикалық орталығында.

12 жылдық білім беру мазмұнын жаңғырту мақсатында оқытудың ақпараттық-коммуникативті технологияларын (АКТ) пайдалану бойынша ТарМПИ-да әр оқу жылында өткізілетін «Интерактивті тақтаның оқыту мүмкіндіктері», «Бейнетехнологиялар. Бейнесабақтар құрастыру әдістері мен технологиясы» семинар-тренингтеріне қатысып, оқытушылар өз біліктіліктерін көтеріп отырады.

Біз болашақ мұғалім хақында, 12 жылдық мектеп туралы айтқанда, оқушының жеке тұлғасына, өзін-өзі көрсетуіне, өзін-өзі дамытуына, өзін-өзі жетілдіруіне жағдай жасайтын маманды алға тартамыз. Басқаша айтқанда, ЖОО-дағы оқу процесі мазмұнына қарай, ұйымдастыруына қарай, оқыту әдістемесіне қарай, оқытушының сабақ үстіндегі іс-әрекеті мен рөліне қарай ерікті сипатта өтеді. Алайда әңгіме реттеусіз, ешкімнің бақылауынсыз өтетін оқыту үрдісі туралы болып отырған жоқ. Барлық инновациялар жалпыға міндетті орта білім берудің мемлекеттік стандарты, базистік оқу жоспары мен мектеп пәндері бойынша оқу бағдарламалары шеңберінде жүзеге асуы тиіс. Барлық көрсетілген құжаттар шығармашылықпен жұмыс істейтін мұғалімдер үшін жеткілікті академиялық еркіндік береді, ал мұғалім дәстүрлі педагогикадан бас тартып, «жаңа демократиялық дәуірдегі» мұғалімнен қазіргі сапалы қасиеттерді талап ететін ізгілікті, жеке тұлғаға бағытталған педагогикаға кең жол ашады.

«ҚР білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасында» педагог кадрларды даярлайтын жоғары оқу орындарында бейіндік мектептер үшін мұғалімдерді мақсатты даярлауға арналған мемлекеттік тапсырыс негізінде білім беру магистрлерінің бағдарламасы жетілдірілетіні көрсетілген [2]. Магистратура бағдарламасы бойынша мақсатты даярлықтан өткен ТарМПИ түлектерінің қазіргі үлесі бітірушілердің 5 пайызына жуық қатынасын құрайды.

Болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандарының кәсіби құзырлығын қалыптастыру мақсатында ТарМПИ-да көптілді жаңашыл педагог кадрларды даярлау тетігі жүйелі түрде іске қосылуда. Мәселен, бұған дейін жалпы білім беретін пәндер циклінде «шет тілі» пәнінің көлемін 3 кредиттен 6 кредитке ұлғайту арқылы жүргізіліп келді. Қазіргі уақытта 2013 жылғы типтік оқу жоспарының негізінде «Кәсіби бағдарланған қазақ (орыс) тілі», «Кәсіби бағдарланған шет тілі» пәндері оқу үрдісіне енгізілді.

Мемлекеттік бағдарлама талаптарына сәйкес 2012-2013 оқу жылының қыркүйегінен бастап, еліміздің ең таңдаулы 20 жоғары оқу орнына көптілді маман даярлайтын арнайы бөлім ашу құқығы берілді. Осы негізде Тараз мемлекеттік педагогикалық институтында көптілді білім беру оқу үрдісіне енгізілді. Оқу жоспарындағы базалық пәндердің үштен бірі ағылшын тілінде, келесі бір бөлігі орыс тілінде, тең жартысы мемлекеттік тілде жүреді. Институтта әр жаңа оқу жылында көптілді білім беру аясы ұлғайтылып келеді: ағымдағы оқу жылында күндізгі бөлімде білім алып

жатқан студенттер саны 3816 болатын болса, көптілді білім беру топтарында оқып жатқан студенттер саны – 110; нәтижесінде олардың үлесі 2,9 %-ды құрайды.

Қазақстандағы 12 жылдық білім беру жүйесіне көшу үрдісі жоғары білімді, тәжірибеге бағытталған, құзіретті мамандарды қажет етеді. Сондықтан осы бағытта болашақта жұмыс істей алатын, құзіретті мамандарды даярлау педагогикалық жоғары оқу орындарының бірден бір мақсаты болып табылады. ЖОО-да инновациялы мамандар даярлау оқу орнының материалдық-техникалық жағдайына тікелей байланысты. Болашақ түлектердің сервистік қызмет көрсететін жаңа модификацияланған аудиторияларда жұмыс істеу құзіреттілігін қалыптастыру үшін ЖОО-ның материалдық базасын жақсарту қажет. Сондай-ақ, қазіргі білім беру реформасының талаптарын орындауда болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандарын сервистік қызмет көрсету жұмыстарын атқаруға дайындау қажеттілік болып саналады.

5В010800 – «Дене шынықтыру және спорт» мамандығының студенттері жаратылыстану бағытындағы (физиологиялық, медициналық) зертханалық және практикалық сабақтары бойынша лабораториялық және практикалық жұмыстарын модификацияланған кабинеттерде арнайы қондырғылар көмегімен орындайды және жұмыс нәтижелері арнайы қондырғыларда талданып, тексеріліп, кәсіптік құзыреттіліктерінің заманауи білім беру талаптарына сай қалыптасуы жүзеге асады. Институт тарапынан қамтамасыз етілген мультимедиялық кабинеттерде болашақ мамандық түлектерінің әлемдік білім кеңістігіне еркін енуі, жаңа техникалық құралдарды (интерактивті тақталар, арнайы электрондық оқу бағдарламалары, виртуальдық лабораториялар т.б.) пайдалану мүмкіндіктерінің артуы олардың кәсіптік функционалдық қызмет көрсету құзыреттіліктерін қалыптастырады және жетілдіре түседі.

Құзыреттілік тәсіліне негізделген 12 жылдық білім беру шеңберінде ТарМПИ-да академиялық ұтқырлық бағдарламасының орындалуы атап өтерлік. 2010 жылдың қыркүйегінде ТарМПИ Болон қаласында (Италия) Университеттердің Ұлы Хартиясына қол қойды. Болон үдерісіне қосылу бірқатар мүмкіндіктермен бірге оқытушылар мен студенттердің академиялық ұтқырлығын қамтамасыз етуге ықпал етті. Қазақстан Республикасы Білім және Ғылым министрлігі бекіткен «Қазақстан Республикасындағы ЖОО-да білім алушылардың академиялық ұтқырлық тұжырымдамасы» негізінде «Тараз мемлекеттік педагогикалық институтында академиялық ұтқырлық бағдарламасын жүзеге асыру туралы Ереже» (қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде) дайындалып, бекітілді (ҒК Хатама №10, 25.02.2014ж.).

ТарМПИ-да сыртқы (халықаралық) және ішкі (ұлттық) академиялық ұтқырлық бағдарламасы қызмет етеді. Сыртқы академиялық ұтқырлық – шетелдік жоғары оқу орындарында білім алу, ішкі академиялық ұтқырлық – білім алушылардың, оқытушы-зерттеушілердің Қазақстанның беделді жоғары оқу орындарында білім алуы, қызмет етуі. Бүгінгі таңда академи-

ялық ұтқырлық бағдарламасын жүзеге асыру мақсатында институтта 33 шетелдік (АҚШ, Қытай, Германия, Чехия, Польша, Венгрия, Болгария, Словакия Түркия, Монғолстан, Украина, Беларусь, Ресей, Тәжікстан, Қырғызстан, Өзбекстан елдері ЖОО-мен), 20 отандық ЖОО-мен келісім-шарт жасалған.

Болондық үдерісте академиялық ұтқырлықтың екі түрі ажыратылып көрсетіледі: «тігінен» және «көлденеңінен». Ұтқырлықтың тігінен түрі студенттің шетелдік ЖОО-да толық білім алуы, ал ұтқырлықтың көлденең түрі студенттің шетелдік ЖОО-да белгілі бір шектеулі мерзімде білім алуы (семестр, оқу жылы). Институтта ұтқырлықтың көлденең түрі жүзеге асырылуда.

Академиялық ұтқырлық бағдарламасы бойынша білім алған студенттердің үлесі Мемлекеттік бағдарламада белгіленген нысаналы индикаторға сәйкес 2,1 %-ды құрайды. Бұл көрсеткіш 2015ж. 2,5 % болса, 2020ж 3 % болуы тиіс.

Оқытудың 12 жылдық моделіне көшу үрдісінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі ТарМПИ-да кезең-кезеңімен ендірілуде. Мемлекеттік бағдарлама талаптарына сәйкес, мұғалімнің кәсіби беделін көтеру мақсатында институтта педагогтің оң имиджін қалыптастыру жұмыстары тұрақты түрде жүргізіледі: «үздік оқытушы» конкурсы, ғылыми жобалар, шеберлік сыныптары, жаңашыл педагогтер форумдары, конкурстар, педагогикалық отрядтардың слёттері, олимпиадалар, спартакиадалар, ғылыми-педагогикалық семинарлар мен конференциялар, семинар-тренингтер және дөңгелек үстелдер.

Қорытындылар және болашақ зерттеулер ұсыныстары. Болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандарының кәсіби құзырлығын қалыптастыру мақсатында келесі іс-шаралар жоспарлы түрде жүзеге асырылады:

- оқу жоспарына 12 жылдық мектеп мамандарын дайындауға байланысты элективті курстар енгізіліп, олар болашақ мұғалімдердің кәсіби құзырлығын қалыптастырудың алғышарттары болып табылады;

- институтта оқу үдерісі профессор-оқытушылар құрамының «12 жылдық білім мәселелері», «Жаңа тұрпатты мұғалім», «бейінді мектеп» мәселелеріне байланысты оқу-әдістемелік құралдарымен қамтамасыз етілген;

- «ТарМПИ Хабаршысы» журналында «Бейінді білім беру» айдары ашылған;

- институтта болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға байланысты жарияланған отандық және шетелдік озық ғылыми еңбектер базасы жинақталған;

- ғылыми-зерттеу жұмыстарына профессор-оқытушылар құрамымен қатар, білімгерлер де тартыла бастады.

Анықталған мәселелер негізінде алдағы уақытта шешілуі тиіс сұрақтар қатарында келесі іс-шаралар аталады: педагогикалық мамандыққа оқуға түсетін дене тәрбиесі және спорт талапкерлері үшін ұлттық бірыңғай тестің шекті деңгейін көтеру; ҚР жағдайында ауыл мектептерінің сапасын арттыру үшін (шағын жинақталған мектепке маман даярлау) мамандануды

ендіру және пәнаралық интеграцияларды тереңдету; болашақ дене тәрбиесі және спорт мамандарына инклюзивті білім беру тетігін белсендіру.

Қолданылған әдебиеттер

1. Еуропа Кеңесінің декларациясы. Нидерландия, 1992 ж.
2. ҚР білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламасы. Астана, 2010ж.
3. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / 3. Чошанов М. А. – Москва, 1996.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Равен Дж. – Москва, 2002.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – Москва, 1996.

Н. Т. Толегенулы

УДК: 61(574)+796/799

ЗНАЧЕНИЕ, ЗАДАЧИ И ПРАВИЛА ПРИМЕНЕНИЯ ТЕСТОВ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ

Аннотация: Данная статья ориентирована на необходимость глубокого изучения основных компонентов, практически используемых в современной системе подготовки квалифицированных спортсменов. Значительное место в ней отведено характеристике сущности спорта как крупного общественного и важного педагогического явления. Рассмотрена также тестирование в спортивной тренировке, представлено достаточно большим многообразием как по своему назначению, так и решаемым задачам. Они могут быть полезны в оценке подготовленности спортсменов и на этой основе в управлении тренировочным процессом, а также в отборе наиболее перспективных спортсменов.

Ключевые слова: Тест, спортивная тренировка, процесс тестирования, эффективность, классификация, отбор.

Түйіндеме: Бұл мақалада негізгі компонентерді тереңдете үйрету қажеттілігіне бағытталған және оларды тәжірибеде жоғары білікті спортшылардың қазіргі дайындық жүйесінде қолдану. Ірі қоғамдық және маңызды педагогикалық құбылыс спорттың маңызды бір бөлігі болып табылады. Жалпы жан-жақты мәселелерді шешу, сондай-ақ спорттық дайындық тестілері қарастырылған. Осы бағытта негізгі жаттығу процесін басқаруда спортшылардың бағалауда пайдасын тигізеді. Сондай-ақ болашақ спортшыларды іріктеуде қолдануға болады.

Тірек сөздер: тест, спорттық жаттығу, процесс, тестілеу, тиімділік, жіктелу, іріктеу.

Annotation: This article focuses on the need for a thorough study of the main components used in practice in the modern system of training of qualified

athletes. Significant place in her allotted characteristic essence of sport as a major public and important pedagogical phenomenon. We also consider testing in sports training, presented quite a large variety of both its purpose and tasks. They can be useful in the evaluation of athletes and on this basis in the management of the training process, as well as in the selection of the most promising athletes.

Keywords: Test, sports training, testing process, efficiency, classification, selection.

Постановка проблемы и ее актуальность. Стремление достигнуть рекордных результатов ведет к росту тренировочных и соревновательных нагрузок. Чаще всего их параметры достигают предельных человеческих возможностей. В связи с этим, контроль за ее показателями имеет особое значение, и в этом процессе тестированию отводится ответственная роль.

Слово «тест» означает пробу, определение ценности, качественное или количественное испытание. Метод тестов предполагает такие способы исследования, как измерение, наблюдение и обобщение.

Н.Ж. Булгакова [1] подчеркивает, что применение тестов в спортивной тренировке позволяет избежать перегрузки организма, выявлять спортивные таланты, способные продемонстрировать рекордные результаты.

Эффективность применения тестов спортивной тренировке зависит от ряда факторов, среди которых наиболее значимыми являются:

- уровень развития метода тестов в самой спортивной практике;
- уровень развития метода тестов в смежных науках и возможности использования их в спортивной тренировке;
- теоретическая обоснованность тестов;
- технический уровень совершенства используемой научной аппаратуры;
- уровень профессиональной подготовленности тренерских кадров в вопросах тестирования и анализа полученных данных.

Процесс тестирования в спортивной тренировке призван решать следующие задачи:

- выявление общей и специальной физической работоспособности спортсмена;
- определение состояния здоровья спортсмена;
- выявление динамики спортивных результатов по периодам спортивной тренировки;
- установление наиболее информативных и надежных контрольных нормативов;
- воспитание у спортсменов самостоятельности и сознательности в самоконтроле;
- изучение особенностей систем тренировок и их рационализация;
- содействие отбору наиболее талантливых спортсменов.

Тесты спортивной тренировки будут иметь наибольшую отдачу, если в ходе их применения будут соблюдаться следующие правила:

- хорошо продуманный выбор тестов. Вопросы отбора тестов должны быть продуманы с точки зрения достижения высокой информативности полученных данных и достаточной надежности в их воспроизведении и применении;

- обязательное ознакомление спортсменов с особенностями и назначением применяемых тестов;

- тест спортивной тренировки должен использоваться только для определения компонентов тренированности или для решения задач по самоконтролю за реакцией организма на тренировочную нагрузку;

- данные, полученные в ходе тестирования в виде цифр, должны оформляться графически. В этом случае достигается наиболее высокая наглядность, так необходимая в работе со спортсменами.

- тесты спортивной тренировки должны применяться и для достижения воспитательной функции.

Классификация тестов спортивной тренировки.

Как отмечает М. А. Годик, В. И. Изаак [2] Исходя из сущности тренировочной работы и функций, выполняемых процессом тестирования, принято выделять несколько вариантов классификации тестов спортивной тренировки:

Первый вариант:

- тесты для определения физической подготовленности спортсмена;
- тесты для определения технической подготовленности спортсмена;
- тесты для определения тактической подготовленности спортсмена;
- тесты для определения психологической подготовленности спортсмена.

Анализ последних исследований и публикаций. Тесты для определения физической подготовленности спортсмена. Данная группа тестов используется для исследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы, для изучения признаков физического развития и физической подготовленности, а также физической работоспособности организма спортсменов.

Тесты для определения технической подготовленности спортсмена. Данная группа тестов используется для определения эффективности, экономичности, ритмичности, вариативности, стабильности двигательных действий спортсмена.

Тесты для определения тактической подготовленности спортсмена. Данная группа тестов используется для определения объема тактических знаний, умений и навыков, а также уровня тактического мышления спортсмена. Наиболее информативны в этом плане показатели быстроты, глубины и гибкости мышления спортсмена, определяющие уровень их соревновательной деятельности.

Тесты для определения психологической подготовленности спортсмена. Данная группа тестов используется для изучения личности спортсмена, особенностей процесса восприятия, анализа и мышления, степени проявления волевых качеств спортсмена.

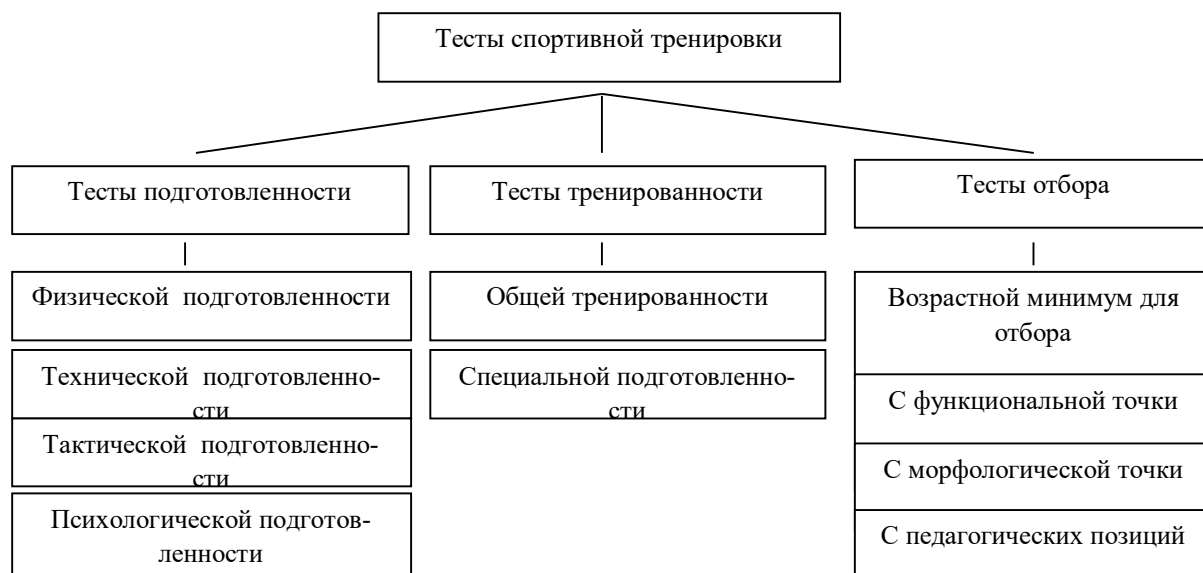


Рисунок – Классификация тестов спортивной тренировки

Второй вариант:

В зависимости от характера решаемых задач тесты спортивной тренировки подразделяются в две группы:

- тесты для определения общей тренированности спортсмена;
- тесты для определения специальной тренированности спортсмена.

Третий вариант:

С учетом проблем отбора в спорте различают следующую группу тестов спортивного отбора. Прогноз спортивных возможностей определяется с учетом возраста, тестированием уровня развития отдельных физических качеств, морфологических данных, типа высшей нервной деятельности, развития интеллекта, волевых черт характера, особенностей эмоциональной сферы.

С учетом вышеизложенного различают четыре группы тестов спортивного отбора:

- возрастной минимум для отбора;
- отбор с функциональной точки зрения;
- отбор с морфологической точки зрения;
- отбор с педагогических позиций.

Возрастной минимум для отбора. Данный вид отбора имеет существенное значение для трех групп видов спорта:

- для видов спорта, где ведущее значение имеет искусство движения;
- для видов спорта, где ведущее значение имеют скоростные и скоростно-силовые качества;
- для видов спорта, где ведущее значение имеют выносливость и сила.

Цель. Определить особенности физического развития и физической подготовленности спортсменов.

Изложение основного материала. В. А. Ашмарин [3] рекомендует в группе видов спорта, где ведущее значение имеет искусство движения

(фигурное катание, художественная гимнастика), преимущество имеют те, кто приступил к занятиям с 6–7 лет.

В видах спорта, где ведущее значение имеют скоростные и скоростно-силовые качества (бег на 100 м, прыжки в высоту или длину, спортивные игры), преимущество имеют те, кто к занятиям приступает с 10–12 лет.

В видах спорта, где ведущее значение имеют выносливость и сила (борьба, тяжелая атлетика, велоспорт и другие), целесообразно приступать к занятиям с 13–14 лет.

Отбор с функциональной точки зрения. Данный вид отбора связан с учетом степени развития физических качеств и прогнозирования возможности заниматься тем или иным видом спорта.

Для видов спорта, где ведущее значение имеет искусство движения, особое значение имеют координация движений, гибкость тела, прыгучесть и способность организма к сохранению устойчивости равновесия тела. При отборе, как правило, тестируются вышеуказанные физические качества и способности занимающихся.

Для видов спорта, где проявляются максимальные усилия скоростного или скоростно-силового характера, важно определить степень развития резкости и частоты движений.

В. И. Баландин, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко [4]. В видах спорта, где преимущественно проявляются выносливость и сила, первоначальные успехи в технике избранного вида спорта не всегда свидетельствуют о полноценных спортивных возможностях начинающегося спортсмена. В связи с этим, определенное значение имеют данные врачебно-педагогических тестирований, характеризующие деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Отбор с морфологической точки зрения. Данный вид отбора связан с использованием показателей веса тела, роста тела, конституции тела, соотношения отдельных частей тела, генетического фактора и особенностей структуры мышц спортсмена.

Отбор с педагогических позиций. Данный вид отбора предполагает учет особенностей проявления высшей нервной деятельности. В этом ключе различают 4 основные группы типов высшей нервной деятельности, которые характеризуются следующими отличительными особенностями:

К первой группе относятся спортсмены, отличающиеся от других явно выраженной, подчеркнутой активностью. Они, как правило, достаточно быстро осваивают требуемые движения. Но, они также склонны их с такой же быстротой забывать. Спортсмены, характеризующиеся такими типами высшей нервной деятельности очень тяжело переживают спортивную неудачу и требуют к себе в таких случаях внимательного отношения.

Ко второй группе относятся спортсмены наиболее уравновешенные в своем поведении. В отличие от первых, они объективно и достаточно спокойно относятся к спеху, а также к возможным спортивным неудачам.

К третьей группе относятся спортсмены, медленно овладевающие техникой спортивного упражнения. Такие лица способны показывать

достаточно высокие спортивные результаты. Они, как правило, дисциплинированы, но малообщительны.

К четвертой группе относятся спортсмены, характеризующиеся с пониженной работоспособностью. Они не верят в свои силы и всегда жалуются на неудачу. Технику спортивных упражнений усваивают достаточно медленно, в то же время легко теряют приобретенные двигательные навыки [5].

Специальные требования, предъявляемые к тестам спортивной тренировки

Любой тест спортивной тренировки должен отвечать следующим требованиям:

- надежности тестов;
- информативности тестов;
- наличие системы оценок в тестировании;
- стандартность тестов.

Надежностью тестов спортивной тренировки называют степень совпадения измеряемых результатов при повторном тестировании одних и тех же спортсменов в одних и тех же условиях их проверки. Надежность тестов определяется с помощью внутрикласового коэффициента корреляции.

Информативностью тестов спортивной тренировки называется степень точности, с какой он измеряет то или иное свойство, для оценки которой данный тест используется. Для этого рассчитывают коэффициент корреляции между критериями и показателями теста.

Наличие системы оценок связано с необходимостью разработки соответствующей для каждого теста номограммы или же таблицы оценок, позволяющих унифицировать меру оценки.

Стандартность теста – это строгая стандартизация процедуры тестирования для всех случаев его применения. Как правило, условия и порядок тестирования излагаются в учебниках по биометрии, метрологии и других дисциплинах, связанных с осуществлением процедуры контроля и учета.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, тестирование в спортивной тренировке представлено достаточно большим многообразием как по своему назначению, так и решаемым задачам. Они могут быть полезны в оценке подготовленности спортсменов и на этой основе в управлении тренировочным процессом, а также в отборе наиболее перспективных спортсменов.

Список используемой литература

1. Булгакова Н. Ж. Отбор и подготовка юных пловцов / Булгакова Н. Ж. – М. :ФиС, 1978.

2. Годик М. А. Выбор и оценка контрольных тестов как основа управления тренировочным процессом / Годик М. А., Изаак В. И. // Кибернетика и управление движениями : тез. Всес. Конференции. – М. : ФиС., 1971.

3. Ашмарин В. А. Теория и методика педагогических исследований в физической культуре спорта / Ашмарин В. А. – М. : ФиС, 1976.

4. Баландин В. И. Прогнозирование в спорте / Баландин В. И., Блюдов Ю. М., Плахтиенко В. А. – М. : ФиС, 1986. – С. 52–72.

5. Адамбеков Е. К. Теоретические основы физической культуры и спорта : учебник / Адамбеков Е. К., Тастанов А. Ж., Абильдабеков С. А. – Алматы : Полиграфия Сервис К, 2010.

В. Є. Білогур, Д. Є. Воронін

УДК 796.011.1

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Анотація. У статті розкривається проблематика сучасної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів не фізкультурного профілю, а також які саме пріоритетні напрямки повинні бути застосовані для підвищення мотивації студентів до системних занять фізичною культурою, спортом чи іншими видами рухової діяльності. Дані досліджень виявили необхідні умови для успішного засвоєння навчальної програми з фізичного виховання у ВНЗ.

Ключові слова: студентство, зміст, різноманітність, потреби, мотивація, фізичне виховання.

Аннотация. В. Е. Билогур, Д. Е. Ворони. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ. В статье раскрывается проблематика современной системы физического воспитания студентов высших учебных заведений не физкультурного профиля, а также какие приоритетные направления должны быть использованы для повышения мотивации студентов к системным занятиям физической культурой, спортом или другими видами двигательной деятельности. Данные исследований выявили необходимые условия для успешного освоения учебной программы по физическому воспитанию в вузах.

Ключевые слова: студенчество, содержание, разнообразие, потребности, мотивация, физическое воспитание.

Annotation. V.Bilogur, D.Voronin. FORMING MOTIVATION OF STUDENTS TO HAVE THEIR INDEPENDENT OCCUPATIONS PHYSICAL CULTURE. The article deals with the problems of the modern system of physical education students in higher education is not a sports profile and what priorities should be used to enhance students' motivation to systematic physical training, sports or other types of motor activity. These studies have identified the necessary conditions for the successful development of the curriculum for physical education in universities.

Keywords: students, content, diversity, needs, motivation, physical education.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень показав, що в більшості ВНЗ організація процесу фізичного виховання і розподіл студентів в навчально-тренувальні групи проходять без урахування інтересів і потреб у руховій діяльності самих студентів, що призводить до зниження мотивації і супроводжується погіршенням динаміки рухової підготовленості. Аналіз спеціальних інформаційних джерел вказує на те, що увагу цьому питанню приділяло багато дослідників (Данилевич М. В., Круцевич Т. Ю., Шиян Б. М. й ін.). Ними доведено необхідність у вихованні та врахуванні власного інтересу студентів до фізичного виховання, озброєнні теоретичними знаннями для формування переконань у необхідності систематичності занять, рейтинговій оцінці досягнень студентів. Проте, не дивлячись на досягнення вчених у вирішенні цієї актуальної проблеми, побудова навчального процесу у фізичному вихованні не відбувається із врахуванням усього комплексу чинників суб'єктивної участі студентів у фізичному вихованні.

Мета – дослідити мотиви до занять фізичною культурою у студентів та їх захоплення у вільний час.

Виклад основного матеріалу. Реформи що відбуваються в Україні торкнулися не тільки економіки і соціально-політичної системи, але й істотно відбилися на культурній сфері, призвели до реформи системи освіти. Докорінно змінилося соціальне замовлення на фахівців вищої школи. Сучасна людина повинна відрізнитися незалежністю у широкому соціальному просторі, проявляти гнучкість мислення, чуйність на суспільні проблеми, здатність набувати новий досвід, володіти високим рівнем освітніх, культурних і професійних знань, прагнути до самовдосконалення.

До універсальних здібностей сучасної особистості належать: прагнення до творчої діяльності, самостійного мислення, плідної та постійного праці, комунікативність, готовність нести особисту відповідальність за свої вчинки і своє благополуччя, прихильність до здорового способу життя, здатність виконувати цивільні обов'язки і захищати свої права, співпрацювати з іншими людьми, працювати в групі, колективі, співтоваристві, творчо вирішувати виникаючі проблеми, долати життєві негаразди, не впадаючи в агресію і не вдаючись до смутку, проявляти ініціативу, творчий підхід до справи, любити свою малу батьківщину, селянську працю, постійно шукати шляхи до продовження освіти, займатися самоосвітою [1]. Багато з цих здібностей можна реалізувати за допомогою занять фізичною культурою і спортом і, в першу чергу, здатність до самостійної організації здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я.

Що стосується здібностей майбутніх учителів, то не багато з них замислюються про зв'язок успішності педагогічної роботи зі станом свого фізичного, психічного і духовного здоров'я, з вмінням знімати напруження і навантаження на центральну нервову систему, з необхідністю свідомого впливу на емоції. Уміння володіти собою характеризує рівень розвитку особистості професіонала, здатного до успішної самореалізації в стресогенних умовах вчительської діяльності, зберігає і зміцнює власне здоров'я.

Майбутньому вчителю необхідні знання за програмою «Фізична культура» в його подальшій роботі для профілактики «шкільних хвороб», грамотного ведення уроків з фізичної культури, в організації позаурочної спортивно-оздоровчої роботи [2]. Фізична культура невіддільна від рухової активності. Сучасна людина відчуває величезне психоемоційне напруження і недолік рухової активності з раннього віку. Рух є основою нормального фізичного розвитку, а стимул до розвитку - інтерес (мотив).

Зараз спостерігається погіршення стану здоров'я студентів практично за всіма показниками.

Вирізняються дві основні сторони проблеми: перша полягає в тому, що студентство, яке мало б бути найбільш здоровою частиною суспільства, останні роки показує динаміку погіршення стану здоров'я - зростає число студентів, що належить до спеціальної медичної групи. Друга сторона обумовлена перспективністю даної соціальної групи для формування свідомого ставлення до збереження та примноження власного здоров'я. Студентство, яке є «інтелектуальним резервом» суспільства, більшою мірою, ніж однолітки з інших соціальних груп, здатне до сприйняття, відтворення та розповсюдження цінностей фізичної культури.

Робочу гіпотезу, бачимо в наступному:

1. Популяризація наукових знань (фізіологія, психологія та ін..) з фізичної культури у формі обов'язкових занять не забезпечує розвитку мотивації студентів до самостійних занять фізичною культурою і спортом, здорового способу життя, збереження і зміцнення свого здоров'я.

2. Наскільки не були б доказовими, науково аргументованими наші пояснення студенту, яким він повинен стати і яка технологія даного становлення, це не спонукає його змінитися.

3. Ми вважаємо, що система виховних впливів буде більш ефективною, якщо: а) система виховної роботи буде не просто надавати студенту ясні цілі і засоби для самоперетворення, а й привносить їх у життя студента, залучатиме його до праці над собою; б) в основі розробки такої системи лежить перетворювальне знання, змістовна специфіка, яка обумовлена збігом суб'єкта й об'єкта. Таке знання називається конструктивним.

Ефективність фізкультурної діяльності студентів визначається потребо-мотиваційною ланкою, пов'язаною з формуванням потреб, інтересів, цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, а також оволодінням певним рівнем знань. Переконавання стають принципами поведінки особистості, визначаючи спрямованість її оцінок і поглядів у сфері фізичної культури, спонукаючи активність. Вони знаходять відображення у світогляді студента і надають його вчинкам особливе значення. Потреби, пов'язані з емоціями, відчуттями задоволення або незадоволення, що зазвичай спонукають людину вибирати той вид діяльності, який більшою мірою дозволяє задовольнити виниклу потребу і отримати позитивні емоції [3].

Можна виділити наступні мотиви:

1) дружньої солідарності, «відчуттям товариства», продиктовані бажанням бути разом з друзями, співпрацювати з ними;

2) фізичного вдосконалення, пов'язаного з прагненням прискорити темпи власного розвитку, утвердитися у своєму оточенні, домогтися визнання і поваги;

3) повинності, пов'язаної з необхідністю відвідувати заняття з фізичної культури, виконувати вимоги навчальної програми;

4) суперництва, зумовленого прагненням виділитися, самоствердитися у своєму середовищі, домогтися авторитету, підняти свій престиж;

5) спортивний, визначає прагнення досягнути якихось значних результатів;

6) ігровий, який виступає засобом розваги, психічної розрядки.

У поведінковому компоненті відображаються мотиви і цілі діяльності, а також раціональні способи задоволення потреб. В залежності від активності поведінкового компонента інтереси можуть бути реалізованими або нереалізованими. Важливу роль відіграє вільний вибір студентом фізкультурно-оздоровчих занять, що свідчить про наявність усвідомленого, активного інтересу. Інтереси зазвичай виникають на основі мотивів і цілей фізкультурно-спортивної діяльності, які пов'язані із задоволенням процесом занять (динамічність, емоційність, новизна, різноманітність, спілкування), результатом занять (придбанням нових знань, умінь і навичок, оволодіння різноманітними руховими діями), з перспективою занять (фізична досконалість і гармонійний розвиток, виховання особистих якостей, зміцнення здоров'я, підвищення спортивної кваліфікації). Розвиток інтересу формує духовну потребу у фізичному вдосконаленні, на основі якої виникають нові мотиви та інтереси.

Інтерес до занять фізичною культурою визначається ступенем свідомого прояву рухової активності студентів, що в значній мірі сприяє формуванню звички. Якщо студент не має визначених цілей у фізкультурно-спортивній діяльності, то він і не проявляє інтересу до неї. Зазвичай у таких студентів найнижчі показники фізичної підготовленості [4].

Для формування позитивної мотивації у майбутніх педагогів до самостійних занять фізичною культурою необхідно враховувати їх переваги і побажання щодо удосконалення та організації занять з курсу фізичної культури, не підміняти поняття «мотив» більш доступними критеріями, в якості яких зазвичай виступають відвідуваність занять, участь у спортивних заходах, здача нормативів, тестів. Нормативний підхід, відвідуваність занять у ролі критеріїв, що визначають мотиви занять фізичними вправами, часто перешкоджають адекватному сприйняттю фізичної культури як необхідного компонента культури професіонала [5].

Різна ступінь вмотивованості студентів у галузі фізичної культури і спорту викликає необхідність у диференційованих підходах до фізичного виховання з урахуванням інтересів і потреб, використанні вузівського фізичного виховання для прилучення до цінностей фізичної культури і розумінні її особистісної значущості, а також у можливості трансформації прикладної фізичної культури у фізичну культуру фахівця з вищою освітою, здатного оптимізувати процес формування здорового способу

життя, зберігати й зміцнювати своє здоров'я [6]. Наші спостереження і досвід виховної роботи за місцем проживання студентів (гуртожитку) показують, що по закінченні курсу фізичної культури студенти часто не продовжують занять спортом самостійно, тому що не сприймають здоров'я як самоцінність, яка передбачає свідомі дії особистості, що вживаються для його збереження. Підтвердженням того є високий рівень захворюваності, прогресуючий до старших курсів, незначна рухова активність, нездорові форми дозвілля, наявність шкідливих звичок. Здебільшого студенти вірять у непорушність власного здоров'я і не докладають зусиль для його зміцнення, тому що в молодіжному середовищі існує думка про далекі наслідки згубних звичок, відсутнє знання небезпеки та ступеня впливу того або іншого шкідливого чинника. Небажання студентів самостійно займатися фізичною культурою і спортом говорить про недостатній рівень знань, умінь і навичок для організації індивідуальної оздоровчої діяльності, відсутність прийнятного рівня мотивації. На думку Л. В. Лубишевої, «не відбувається головного - зверненні студентів до розуміння і прийняття фізичної культури як життєво важливої цінності» [7].

Вирішенню даної проблеми присвячено дослідження, проведене на кафедрі теорії методики фізичного виховання та спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Дослідження проводилося протягом двох років на базі Мелітопольського державного педагогічного університету. Всього було залучено до роботи 390 студентів, що навчаються на 1-2 курсах природо-географічного факультету. Даний контингент був обраний не випадково. Результати першокурсників приймаються як вихідні дані до моменту вступу до ВНЗ, а до другого року навчання студенти отримують майже повну інформацію про особливості фізичного виховання у ВНЗ, а також про майбутню трудову діяльність за обраною спеціальністю. Основними завданнями дослідної роботи було: визначення динаміки фізичної підготовленості студентів на 1-2 курсах; вивчення динаміки зміни мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до занять фізичною культурою на другому році навчання; виявлення причин, що негативно впливають на відвідуваність та активність студентів на заняттях фізичною культурою. Порівнюючи результати анкетування першокурсників та студентів другого курсу, спостерігається тенденція зміни особистісних орієнтацій на заняттях фізичною культурою. Знижується процентне значення таких установок, як звичка до систематичних занять (з 29,2% до 19,4%), особиста зовнішня привабливість (з 16,2% до 11,7%), розвиток фізичних якостей (з 61,8% до 50,3%). При зіставленні результатів тестування основних фізичних показників з результатами проведеного анкетування було виявлено, що у студентів з низькими показниками фізичної підготовленості серед мотивів відзначається зростання ролі такого чинника, як отримання заліку (з 2,8% до 23,5% анкетованих). При виявленні причин, які знижують інтерес і активність на заняттях з фізичної культури, в основу були прийняті результати анкетування студентів другого курсу. Ці причини за своїм характером можна розділити на три групи: група причин організаційного характеру,

група причин методичного характеру і група причин особистісного характеру. Серед причин методичного характеру 31,8% опитаних виділили невідповідність пропонованих навантажень фізичним можливостям. Серед особистісних причин 29,5% опитаних називають низький рівень власної фізичної підготовленості. Однією з основних причин організаційного характеру називається відсутність занять за інтересами - 41,6%. При підборі методів педагогічного впливу ми виходили з положення, що виділена нами група причин може бути вирішена шляхом впровадження в практику індивідуально-диференційованого підходу на основі лібералізації навчального процесу. Нами розроблена система поетапного здійснення індивідуально-диференційованого підходу, заснована на обліку показників фізичної підготовленості, а також нахилів та інтересів студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Для ефективної реалізації на практиці цих завдань бажано зробити все для того, щоб: здоровий спосіб і спортивний стиль життя стали нормою для студентської молоді; підвищити освітній рівень студентів та інформованість у галузі оздоровчих технологій фізичної культури та спорту; істотно поліпшити якість процесу фізичного виховання і освіти у ВНЗ; забезпечити студентам рівні можливості для занять фізичною культурою і спортом; здійснити підбір кваліфікованих, професійно підготовлених викладацьких кадрів; зацікавити студентів у систематичних заняттях фізичною культурою, спортом, сформуванню у них мотиви до здорового способу життя, вести боротьбу зі шкідливими звичками. З метою розвитку та вдосконалення оздоровчої культури студентам необхідно придбати знання, вміння та навички для формування стійкої мотивації на здоров'я, здоровий спосіб і спортивний стиль життя. Тим не менш, ця проблема потребує реалізації індивідуальних і колективних програм оздоровлення студентів з урахуванням їх психофізичного розвитку та індивідуальних можливостей, а також у розробці організаційно педагогічних рекомендацій. На сучасному етапі успіхи вищої школи в галузі фізичної культури залежать від рівня активності і свідомості студентів, їх ставлення до фізичного виховання як до навчальної дисципліни.

Література

1. Круцевич Т. Ю. Потребово-мотиваційний підхід до керування фізичним вихованням студентів / Т. Ю. Круцевич, О. Підлісний // Теорія і методика фізичного виховання та спорту. – 2008. – С. 69–73.
2. Белоуско Д. В. Индивидуализация приобщения студентов к оздоровительной деятельности на занятиях по физической культуре [Текст]: дис. канд. пед. наук / Белоуско Д. В. – Барнаул : 2007. – 170 с.
3. Мудрік В. І. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів: монографія / Мудрік В. І., Леонов О. З., Мудрік І. В. ; За ред. В. І. Мудріка. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 192 с.

4. Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій студента / Корнієнко І. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – С. 35–38.

5. Працевдатність студентів: оцінка, корекція, управління / Магльованій А. В., Софронова Г. Б., Галайтатий Г. Д., Белова Л. А. – Львів : Вид. «ЛП», 1997. – 128 с.

6. Мотивація інтересу до занять фізичною культурою та спортом / Бахчанян Г. С. // Педагогіка і психологія. – № 4. – 1997. – С.41

7. Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека / Л. И. Лубышева. – М. : ГЦОЛИФК, 1992. – 123 с.

І. Т. Скрипченко

УДК 378.1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОГО ТУРИЗМУ

Анотація. В статті на основі літературних даних розглядаються проблеми підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму. Розглянуто сутність і структуру їх професійної підготовки, обґрунтовано основні положення концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, визначено якими знаннями та уміннями повинні вони володіти.

Ключові слова: професійна підготовка, система, поняття, аналіз, дитячо-юнацький туризм, проблеми підготовки, майбутні фахівці.

Аннотация. Скрипченко И.Т. Профессиональная подготовка будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к профессиональной деятельности в сфере детско-юношеского туризма. В статье на основе литературных данных рассмотрены проблемы подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к профессиональной деятельности в сфере детско-юношеского туризма. Рассмотрено сущность и структуру их профессиональной подготовки, обосновано основные положения концепции профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту, определено какими знаниями и умениями должны они владеть.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, система, понятия, анализ, детско-юношеский туризм, проблемы подготовки, будущие специалисты.

Annotation. Skrypchenko I.T. professional training of future specialists in physical education and sport for professional work in the sphere children's-youthful tourism. The problems of training future specialists in physical education and sport for professional work in the sphere children's- youthful tourism in the article. The essence and structure of their training is considered, the basic

concepts of professional training of future specialists in physical culture and sport substantiated, is defined what knowledge and skills they need to possess.

Key words: professional training, system, concepts, analysis, children's-youthful tourism, the problems of training future professionals.

Постановка проблеми та актуальність теми. Сучасна система формування професійної майстерності фахівців фізичної культури і спорту належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів. Вона характеризується побудовою тривалого навчально-педагогічного процесу, який базується на застосуванні варіабельних засобів і методів, активного впровадження інноваційних технологій, постійно потребує наукового пошуку. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту як фахівців, що мають не лише глибокі знання, достатній рівень фізичної підготовленості, а й здатні кваліфіковано використовувати набуті за період навчання знання та практичні навички у майбутній праці.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців галузі фізичного виховання та спорту повинна бути спрямована на формування творчої особистості фахівця, здатної до саморозвитку та навчання упродовж життя, професійно мобільної та гнучкої відповідно до швидкозмінних економічних та суспільних процесів та явищ, конкурентоспроможної на ринку праці усіх галузей та сфер суспільства.

Концептуальні положення щодо змісту та організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, зокрема з фізичної культури і спорту, базуються на засадах Конституції України та Законах України «Про освіту» (2001), «Про вищу освіту» (2003), «Про фізичну культуру і спорт» (2011), Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») (2002), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту (2004). Нормативно-правова основа галузі туризму визначена у Законі «Про туризм» (1995), Державній програмі розвитку туризму на 2002–2010 роки.

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи у сфері дитячо-юнацького туризму зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між:

- соціальним замовленням суспільства на вчителя фізичної культури, спроможного професійно і компетентно організувати роботу із спортивного туризму і недостатністю такої підготовки у вищих спеціалізованих закладах спортивного профілю;

- значним попитом школярів та учнівської молоді на спортивний туризм та інтенсивним розвитком комерційного (пасивного) туризму;

- необхідністю професійної підготовки майбутніх фахівців з дитячо-юнацького туризму у вищих спеціалізованих закладах спортивного профілю і відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення;

- необхідністю використання потенціалу професійно орієнтованих дисциплін для ефективного формування структурних компонентів готовності майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності в сфері дитячо-юнацького туризму і відсутністю технологій, що дозволяють це зробити;

- орієнтацією сучасної педагогічної науки і практики на впровадження нових моделей професійної підготовки майбутніх фахівців з дитячо-юнацького туризму і традиційним змістом, формами і методами такої підготовки;

- потребою врахування особливостей розвитку вітчизняного дитячо-юнацького туризму, зарубіжного досвіду підготовки фахівців з цієї сфери та недослідженістю означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, недооцінкою вищими навчальними закладами досвіду розвинених країн у цій галузі;

- потребою суспільства у кваліфікованих фахівцях з дитячо-юнацького туризму та недостатньою готовністю випускників до професійної діяльності.

Вирішення наведених суперечностей потребує пошуку більш гнучких підходів до підвищення рівня професійної підготовки студентів, переосмислення мети, змісту, функцій та завдань професійної підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності в сфері дитячо-юнацького туризму в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу.

Аналіз останніх публікацій. Проблеми, шляхи та перспективи реформування професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту досліджували вітчизняні (О. Ю. Ажиппо, А. П. Конох, Р. В. Клопов, О. С. Куц, Л. П. Сущенко, Б. М. Шиян, Е. С. Вільчковський, Н. В. Москаленко, В. В. Приходько, О. С. Куц, Б. П. Пангелов, О. Я. Булашев, О. В. Тимошенко, Ю. М. Шкретій та ін.) та російські (Федоров А. И., Петров П. К. О. М. Новіков, В. Сараєв, А. М. Ларіонов, Н. В. Румянцева та ін.) науковці.

За останній час збільшилася кількість наукових праць, присвячених окремим аспектам організації професійної освіти в туризмі. Теоретичні та методичні засади професійної туристської освіти досліджували такі відомі російські фахівці, як В. Квартальнов, І. Зорін, А. Зорін, українські вчені – В. Федорченко, О. Сесьолкін, Т. Власова, О. Федулін, О. Суботіна, В.М. Арзюнов, В. К. Федорченко та білоруський – В. І. Ганопольський.

Аспекти впровадження педагогічних технологій, пошуку шляхів підвищення ефективності навчальної та наукової діяльності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту розглянуті у роботах О. Ц. Демінського, В. М. Платонова, Б. М. Шиян, А. П. Коноха, О. Романенко, О. І. Аппенянського, О. Я. Булашева, В. І. Нечаєва, В. Абрамова, В. Ганопольського, Б. П. Пангелова, В. Зігунова, В. В. Троценко, О. З. Байтерякова, Л. Чалій, В. Кіндрат й ін.

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічних досліджень, проблема підготовки майбутніх тренерів-викладачів до професійної діяльності в сфері дитячо-юнацького туризму у загально-освітніх

школах, дитячо-юнацьких центрах туризму та спортивних клубах, позашкільних навчальних закладах залишається актуальною.

Мета дослідження розробити й обґрунтувати теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.

Відповідно до мети визначено *задачі дослідження*:

1. Проаналізувати стан вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.

2. Теоретично обґрунтувати сутність і структуру професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.

3. Розробити і науково обґрунтувати основні положення концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити модель професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму.

Результати дослідження та їх обговорення. Як відмічає Л. П. Сущенко, винятково важливого значення набуває професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту у вищих навчальних закладах, де забезпечується не тільки спрямування навчально-виховного процесу на озброєння майбутніх фахівців спеціальними знаннями, вміннями і навичками, а й розвиток професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця, його інтелектуального потенціалу, можливостей, інтересів, нахилів, мотивів і ціннісних настанов [10].

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це педагогічний процес університетської освіти, результатом якого є формування та розвиток професійної його готовності. Він проявляється у формах активності та визначає здібності ставити перед собою професійні цілі, обирати способи їх досягнення, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у професійному напрямку. Усе це формується за допомогою стандартів вищої освіти, щодо опанування даного фаху та особистих якостей студента [12].

Сучасні науковці розглядають професійну підготовку майбутнього фахівця з позиції суб'єкта пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здатного цілеспрямовано регулювати власні дії.

В Енциклопедії професійної освіти поняття «професійна підготовка» визначається як «сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, які забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [14].

В Педагогічній енциклопедії «професійна підготовка» розглядається як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певним родом занять, професією [7].

Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, вміннями й навичками [1; 3; 5].

Педагоги вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Аналіз професійної підготовки, проведений В. А. Семиченко, розглядає її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [8].

Реалізація завдань до професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту потребує плекання особистості, здатної до плідної професійної праці у сучасних умовах, готової до професійної діяльності, яка володіє не тільки системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, а й сформованістю і зрілістю професійно важливих якостей, відповідною кваліфікацією. Все це вимагає нових підходів до розробки змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців нової формації, впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів сучасних інформаційних технологій [4; 10].

Аналіз літературних джерел свідчить про недостатнє вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до роботи у сфері дитячо-юнацького туризму у вищих навчальних закладах [9; 13]. Основними проблемами при підготовці фахівців для дитячо-юнацького туризму більшість авторів вбачають в: відсутності навчальної літератури з туристсько-спортивної підготовки; недостатності матеріальної бази, зокрема для ознайомлення студентів з основними видами активного туризму (пішохідним, гірським, водним, велосипедним), спортивним орієнтуванням та скелелазінням; дуже малою кількістю аудиторних та практичних годин, що не дозволяє всебічно розглянути важливі питання туристсько-спортивної підготовки (О. Я. Булашев, О. Жданова, Т. Блистів, Л. Голуб, І. Т. Скрипченко, В. М. Зігунов).

Особливо важливим це питання постало після введення в 2012 році нової Навчальної програми з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів (5–9 класи та 10–11 класи), де модуль «Туризм» був введений як варіативний, який може викладатися у школі за наявності необхідної матеріальної бази, бажань учнів та кадрового забезпечення [6]. Таким чином підготовка фахівців для дитячо-юнацького туризму у ВНЗ набула значущості у сфері освіти, як шкільної так і позашкільної. Майбутні фахівці з фізичного виховання і спорту повинні володіти наступними знаннями і вміннями з: організації походів різного рівня складності; спортивного і туристського орієнтування та топографії; вивчення технічних прийомів подолання перешкод природного і штучного характеру; в'язання туристських вузлів; надання долікарської допомоги і транспортування постраждалого; виживання під час надзвичайних ситуацій та катастроф.

Також вони повинні мати певну фізичну, морально-вольову, теоретичну і техніко-тактичну підготовленість, що дозволить їм подолати труднощі подорожі, що є характерними для даного туристсько-спортивного заходу, подолати без аварій класифіковані ділянки туристського маршруту та технічні етапи змагань, грамотно організувати і провести необхідний туристський похід, та здійснювати керівництво різноманітними туристсько-спортивними заходами. Така професійна туристсько-спортивна підготовка обов'язкова для майбутніх вчителів фізичної культури, які будуть організувати туристські подорожі з активними формами пересування та інструкторів з туризму, що будуть проводити рекреаційно-туристські, туристсько-спортивні та інші заходи.

Ученими України, Росії та інших країн СНД, а саме: В. Д. Дехтярем, І. І. Булигіною, Ю. М. Федоровим, І. Є. Востоковим, Л. В. Безкоровайною, В. М. Вукуловим, І. Д. Бойчук та ін. у свій час був проведений ретельний аналіз проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму в системі середньої та вищої освіти, що вказує на епізодичну підготовку фахівців з спортивного та оздоровчого туризму. Сьогодні розвиток дитячо-юнацького туризму є неможливим без професійних фахівців зі спортивного та оздоровчого туризму, що обумовлює введення нових спеціалізацій у ВНЗ.

На практиці все різноманіття туристських спеціалізацій було зведено (2002 р.) до двох спеціальностей «Туризм» та «Готельне господарство». Обидві спеціальності входили до напрямку підготовки «Туризм», тому розглядаються як складові туристської освіти. В результаті реорганізацій (2007; 2010 рр.) спеціальність «Готельне-господарство» було перетворено на напрям підготовки «Готельно-ресторанна справа» і переорієнтовано на сферу обслуговування. Ряд вітчизняних дослідників (Л. Соловей, Г. Зайчук, Т. Сокол та ін.) до системи туристської освіти також відносять спеціалізації туристського профілю, що існують у межах інших напрямів підготовки: «Менеджмент», «Маркетинг», «Фізичне виховання. Спорт», «Економіка підприємства», «Екологія», «Географія» та ін.

Дискусійним залишається питання підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму в напрямі підготовки «Туризм». Відсутність у вітчизняній системі професійної освіти окремого напрямку підготовки фахівців з рекреації дозволяє готувати цих спеціалістів і в системі туристської освіти (дослідження В. Шафранського), і в системі професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту (дослідження А. Коноха). Таким чином, вітчизняними туризмологами до цього часу не визначені рамки туристської освіти.

Ми повністю згодні з думкою Г.П. Щуки, який вважає за необхідне взяти до уваги досвід інших країн: а) розмежувати процес підготовки фахівців сфери туризму та сфери гостинності (працівників готельно-ресторанних підприємств); б) до системи туристської освіти не включати різноманітні туристські спеціалізації, реалізовані в навчальному плані однією-двома навчальними дисциплінами, тому що загальнопрофесійна (галузева) підготовка

фахівця не повинна здійснюватися за рахунок варіативної частини і залежати від позиції та можливостей навчального закладу; в) ввести окремий напрям підготовки фахівців зі спортивно-оздоровчого туризму, або ж готувати їх як фахівців фізичної культури і спорту, оскільки їх професійні характеристики більш подібні, а організація їх підготовки на напрямі «Туризм» передбачає внесення достатньо суттєвих і недоцільних змін до процесу підготовки, починаючи з відбору абітурієнтів, від яких повинна вимагатися відмінна фізична підготовка, введення в навчальні плани дисциплін медико-біологічного блоку та ін., закінчуючи організацією навчальних і залікових походів різних категорій складності та табірних зборів [13].

Ми підтримуємо думку І. В. Зорина, А. Х. Абукова, І. І. Булигіної в тому, що різноманітність знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець із дитячо-юнацького туризму, мають визначити зміст дисциплін і специфіку підготовки студентів для цієї галузі.

Основними показниками цієї специфіки є різноманітність дисциплін, що мають вивчати майбутні фахівці сфери дитячо-юнацького туризму. Це передбачає наявність таких розділів програм – підготовка, організація і проведення походів; організація масових спортивних змагань з туристського багатоборства; краєзнавча та екологічна діяльність; медичне забезпечення, страхівка, самострахівка, самоконтроль; організація харчування і побуту в туристичному поході; відпрацювання тактики і техніки подолання складних перешкод; орієнтування в різних місцевостях; питання поведінки людей в екстремальних умовах; психологічні аспекти праці інструктора туристського супроводу в туристичних групах при подорожах у різних природних і географічних умовах; морально-вольове виховання особистості; основи менеджменту і маркетингу тощо.

Для визначення обсягу професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця зі спортивно-оздоровчого туризму, потрібно вивчення досвіду вітчизняної та зарубіжної системи підготовки фахівців цього напрямку. У зв'язку з цим на думку В. Н. Вукулова, майбутній фахівець з туризму повинен обов'язково проходити всі рівні професійної підготовки: учень – студент – бакалавр – магістр, де практика є складовою навчального процесу. Проте програми вищих навчальних закладів України з підготовки фахівців сфери спортивно-оздоровчого туризму не завжди базуються на таких важливих принципах як система подвійної професійної туристської підготовки, де навчання теоретичних знань об'єднуються з практично-теоретичним навчанням за широким профілем.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Український ринок дитячо-юнацького туризму поступово продовжує розвиватися, але щоб він став розвиненим та сучасним потрібні досвідчені фахівці. При достатній кількості ВНЗ в Україні з підготовки туристських кадрів спостерігається недостатність рівня знань випускників, які б відповідали вимогам сьогодення. На сучасному етапі національно-культурного і державного відродження України першочерговим завданням вищої школи є підвищення якості підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту, здатних до активної творчої діяльності в професійній сфері. Сьогодні вища школа, виходячи з потреб і вимог часу, має не тільки закласти міцний фундамент знань, але й навчити студентів самостійно їх поповнювати та оновлювати.

В подальшому планується вивчити зарубіжний досвід підготовки фахівців до роботи у сфері дитячо-юнацького туризму та дослідити рівень професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту до професійної діяльності у зазначеній сфері в українських вишах.

Список використаної літератури

1. Бабаліч В. А. Формування особистості вчителя фізичної культури в умовах реформування системи освіти в Україні [Електронний ресурс] / В. А. Бабаліч. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/snsv/2009_1/09baveou.pdf.

2. Безкоровайна Л. В. Теоретичні аспекти підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у вищих навчальних закладах / Л. В. Безкоровайна, А. В. Сватъєв // Вісник Запорізького національного університету. – 2009. – №1. – С.107–112. – (Серія «Фізичне виховання та спорт»).

3. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі / І. Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту : [зб. наук. праць]. – Харків, 2009. – № 9. – С. 18–22

4. Верещагіна О. П. Актуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту [Електронний ресурс] / О. П. Верещагіна // Режим доступу : http://asconf.com/rus/archive_view/109

5. Лозовюк Ю. С. Психологічна готовність фахівців з туризму до професійної діяльності / Ю. С. Лозовюк // Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. – 2013. – № 18 (277). – С.81–86. – Ч. 3. – (Серія : Педагогічні науки).

6. Навчальна програма в фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи / Т. Ю. Круцевич, С. М. Дятленко, І. Х. Турчик, Н. С. Кравченко, С. М. Чешейко, О. М. Лакіза, Д. В. Деменков. – Київ, 2012.

7. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. / [гл. ред. Каиров И. А.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1964–1988 гг. – Т.3. – 549 с.

8. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис.... докт. псих.наук: 19.00.07 / В. А. Семиченко. – К., 1992. – 432с.

9. Скрипченко І. Т. Про деякі аспекти викладання дисципліни «Туризм» у вищому фізкультурному закладі // Молода спортивна наука України: зб. наук. статей з галузі фізичної культури та спорту – Львів: НВФ: Українські технології, 2006. – Вип. 10. – Т. 1. – С.155–159

10. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л. П. Сущенко – Запоріжжя : Запорізький держ. ун-т, 2003. – 442 с.

11. Туризм у шкільній освіті й вихованні [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://fiz-ra.in.ua/sites/default/files.pdf>.

12. Шульга Л. В. Підвищення якості університетської освіти : професійна та практична підготовка фахівців [Електронний ресурс] / Л. В. Шульга, Л. В. Бражник, Ю. В. Вакуленко // Режим доступу: <http://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/6.2/335.pdf>.

13. Щука Г. П. Огляд дисертаційних досліджень вітчизняних науковців з проблем професійної туристської освіти [Електронний ресурс] / Г. П. Щука // Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/shchuka.pdf>.

14. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / [сост. Батышев С. Я.]. – М. : АПО, 1999. – Т. 2. – 390 с.

П. Б. Джуринський

УДК: 370.113+378.013+613.8

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ І МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОЗДОРОВЧО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. В статті пропонується технологічна модель і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної діяльності. Автором визначено педагогічні умови, компоненти, критерії та етапи з підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Одержані результати засвідчили доцільність реалізації технологічної моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності.

Ключові слова: технологічна модель, методи, компоненти, критерії, педагогічні умови, професійна діяльність, майбутні учителі фізичної культури.

Аннотация. П. Б. Джуринский. Технологическая модель и методы подготовки будущих учителей физической культуры к оздоровительно-развивающей деятельности. В статье предлагается технологическая модель подготовки будущих учителей физической культуры к оздоровительно-развивающей деятельности. Автором определены педагогические условия, компоненты, критерии и этапы подготовки будущих учителей физической культуры к оздоровительно-развивающей деятельности.

культури к оздоровительно-развивающей деятельности. Результаты исследований засвидетельствовали целесообразность реализации технологической модели и методики подготовки будущих учителей физической культуры к оздоровительно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: технологічна модель, методи, компоненти, критерии, педагогические условия, профессиональная деятельность, будущие учителя физической культуры.

Annotation. Petr Dzhurinsky. The technological model and methods of training of physical culture teachers' for recreational and educational activities. The technological model and methods of training of physical culture teachers' for recreational and educational activities. The author presents pedagogical conditions, components, criteria and stages of future physical culture teachers' training for health-saving professional activity. The research results proved the feasibility of implementing a technological models and methods of preparation of future teachers of physical culture to recreational and developmental activities.

Key words: technological model, methods, components, criteria, pedagogical conditions, health-saving professional activity, future physical culture teachers.

Постановка проблеми та її актуальність. Проблемі оздоровлення організму засобами фізичного виховання присвячено численні наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, натомість пошук шляхів удосконалення системи фізкультурно-оздоровчої освіти, як основного процесу формування необхідних оздоровчо-розвивальних знань, умінь і навичок, є актуальним і вимагає подальшого вивчення. Посилення функції оздоровчої фізичної культури має за мету створення сприятливого освітнього середовища, що потребує вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної діяльності ще не достатньо досліджена в педагогічній теорії і методиці, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності навчальних закладів, існують суперечності, а саме: необхідністю створення технологічних моделей з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної оздоровчо-розвивальної діяльності у загальноосвітній школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання досліджувалися ученими в різних напрямках: розробленні моделі фахівців фізичного виховання; формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури; в аспекті підготовки майбутніх учителів до фізкультурно-оздоровчої діяльності [6; 7]. Науковцями технологічна модель визначається як: спеціально спроектований педагогічний об'єкт, що має необхідний ступінь схожості з вихідним, адекватний цілям дослідження [6]; система, яка відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного явища, системи, ситуації [3; 5].

За допомогою структурно-функціонального аналізу діяльності фахівця можна виявити значущі компоненти, функції, уміння та уточнити їх зв'язки і відношення. Структурні компоненти діяльності відображаються у структурі знань і конкретному змісті навчального матеріалу, функціональний бік яких відбивається в уміннях. Потребами суспільства визначається зміст будь-якої професійної діяльності. Тому, розробляючи модель професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності з учнями загальноосвітніх навчальних закладів, виходили з кінцевої мети: підготовленості випускників до здоров'язбережувальної діяльності з учнями та до виконання ролі керівника і координатора здоров'язбережувальної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі [7].

Отже, підготовленість майбутнього вчителя фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності – це результат професійної підготовки, який виражений в умінні організувати оздоровчо-розвивальне освітнє середовище освітнього закладу і спроможності здійснювати роль, координатора фізкультурно-оздоровчої роботи навчального закладу, що забезпечується відповідною сформованістю знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх педагогів.

Мета дослідження: розробити технологічну модель і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За Г. Мельниченко, модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його в ході пізнання і дає про нього чи його частину певну інформацію. В основі моделі лежить певна аналогія, відповідність між досліджуваним об'єктом і його моделлю, що дозволяє переходити від моделі до самого об'єкта, використовувати результати, одержані за допомогою моделі [2]. О. Аксьонова визначає модель як відображення (схематичне, описове) етапів «входження» особистості у фізичну культуру із поступовою реалізацією диференційованих педагогічних завдань за певними видами диференціації та максимального наближення до еталону фізичної культури особистості – її фізичної досконалості [1]. Побудову технологічної моделі і методів навчання ми розглядали як сходинку від мисленнєвого конструювання досліджуваного об'єкта до створення проекту професійної підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної діяльності.

Професійні якості формуються і виявляються в діяльності систематичним розв'язанням практичних, виконавчих і творчих задач; ситуаціями моделювання, контекстними методами; навчально-рольовими і діловими іграми; рефлексивними ситуаціями і проблемно-пошуковими завданнями. І. Підласий стверджує, що найбільш ефективними сьогодні є активні (інтерактивні) методи навчання, бо вони ставлять учня або студента в активну позицію їх самостійного засвоєння. Активні методи навчання сприяють процесу засвоєння інформації. Під час активного навчання студент

відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності активних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання [4].

Розвиток і впровадження активних методів навчання зумовлений тим, що перед викладачами постає завдання не лише дати студентам знання і сформувані професійні вміння та навички, а й розвинути творчі й комунікативні здібності особистості, сформувані особистісний підхід для вирішення проблем.

Було розроблено технологічну модель і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності, яка охоплювала складники, що розкривають технологію досягнення мети, визначають етапи, педагогічні умови, компоненти, критерії, зміст, форми і види роботи, професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної діяльності.

Складниками технологічної моделі були компоненти (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оздоровчий, рефлексивний), критерії (орієнтовно-ціннісний, гносеологічний, організаційно-діяльнісний, оздоровчоповедінковий, оцінно-результативний), етапи (когнітивно-пізнавальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-продуктивний, рефлексивно-оцінний), педагогічні умови (усвідомленість майбутніми вчителями фізичної культури вагомості оздоровчо-розвивальної діяльності; міждисциплінарна інтеграція та програмно-методичний супровід процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури; інтерактивна оздоровчорозвивальна навчально-професійна діяльність студентів; пізнавальна самостійність студентів в опануванні оздоровчо-розвивальної діяльності, форми, види та способи діяльності).

Методами навчання виступили активні методи: тренінги, рольові та ділові ігри, професійно-спрямовані ситуації, самостійна оздоровчорозвивальна діяльність; інноваційні методики; складання проектів, розробка документації до фізкультурно-оздоровчих, спортивно-масових і здоров'язбережувальних заходів; науково-дослідна робота; педагогічна практика; організація позашкільної оздоровчорозвивальної діяльності; моніторинг стану власного здоров'я та оздоровчорозвивальної діяльності; фізичного розвитку, фізичної підготовленості та стану здоров'я учнів; налаштування студентів на саморозвиток і самореалізацію) та кінцевий результат підготовленості.

Технологічна модель ґрунтувалася на аксіологічному, системному, особистісно-діяльнісному, культурологічному підходах і передбачала поетапну комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Метою когнітивно-пізнавального етапу було озброєння майбутніх учителів фізичної культури системою знань, формування позитивної мотивації до професійної діяльності з учнями. Метою репродуктивно-діяльнісного етапу виступила актуалізація засвоєного студентами матеріалу на щодо форм і видів роботи, то на цьому етапі переважали інтерактивні форми

навчання. Третій креативно-продуктивний етап був спрямований на творчу оздоровчу-розвивальну професійну діяльність, яка передбачала розробку проектів, творчих завдань, участь у науково-дослідній діяльності, організацію фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів. Метою завершального етапу було занурення студентів в активну оздоровчу-розвивальну професійну діяльність під час педагогічної практики. На цьому етапі було реалізовано всю визначену сукупність педагогічних умов. Для забезпечення міждисциплінарного зв'язку фахових дисциплін і дисциплін гуманітарного циклу було проаналізовано їх програмний зміст і скоректовано та введено нові теми змістовних модулів відповідно до підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності. Також було розроблено елективні курси.

У реалізації програми експерименту прийняли участь студенти у кількості 148 осіб, які склали експериментальну (ЕГ – 75) і контрольну (КГ – 73) групи. За результатами апробації технологічної моделі, на прикінцевому етапі експерименту виявлено, що у студентів експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості готовності до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності: високого рівня досягли 30 % студентів (у КГ – 13 %), на достатньому рівні стало 43 % майбутніх учителів (у КГ – 34 %), на середньому рівні – 23 % (у КГ – 32 %), на низькому залишилося 4 % респондентів ЕГ (на у КГ – 21 %). Перевірку результатів ми здійснили використавши за λ -критерієм критерій Колмогорова-Смірнова. Було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної підготовленості суттєво відрізнявся. Під час підрахунків виявилось, що емпіричний розподіл був більшим за $\lambda_{кр}$, отже, одержані результати після формувального експерименту є статистично значущими, різниця між результатами ЕГ і КГ є достовірною.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, реалізація технологічної моделі і методів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності здійснювалася на підставі особистісно зорієнтовано-діяльнісного, культурологічного, аксіологічного і системного підходів. Технологічна модель була спрямована на підготовленість майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності, яка передбачала мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, оздоровчий і рефлексивний компоненти, які оцінювалися за допомогою орієнтовно-ціннісного, гносеологічного, організаційного, оздоровчо-поведінкового та оцінно-результативного критеріїв. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності здійснювалася упродовж чотирьох етапів: когнітивно-пізнавального, репродуктивно-діяльнісного, креативно-продуктивного, рефлексивно-оцінного. Одержані результати засвідчили про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі технологічної

моделі і методів підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчо-розвивальної професійної діяльності.

У перспективі подальших досліджень ми вбачаємо розробку методик оцінки підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Аксьонова О. П. Формування фізичної культури учнів в умовах диференційованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. П. Аксьонова. – Тернопіль, 2005. – 20 с.

2. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модельної технології навчання у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 273 с.

3. Нурлыбекова А. Б. Модель активной подготовки специалистов по физической культуре : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.04 / Нурлыбекова А. Б. – М. : ГЦОЛИФК., 1991. – 23 с.

4. Подласый И. П. Педагогика: учебник для студентов высш. пед. учебн. заведений / И. П. Подласый. – М. : Просвещение, 1996. – 432 с.

5. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.

6. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.

7. Шмелев В. Е. Оптимизация процесса подготовки студентов институтов физической культуры к профессиональной деятельности на основе модели специалиста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Е. Шмелев. – СПб, 2002. – 171 с.

В. И. Марчик, И. Л. Минжорина, В. Е. Андрианов

УДК 796.01.1

ПРИОРИТЕТНЫЕ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ

Анотація. Дослідження мотивацій спортивної діяльності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту встановило пріоритетність таких мотивацій як «прагнення до фізичної досконалості», «формування характеру і розвиток психічних якостей», «колективістська спрямованість», «поліпшення самопочуття і здоров'я».

Ключові слова: мотивація, спортивна діяльність.

Аннотация. В.И. Марчик, И.Л. Минжорина, В.Е. Андрианов. ПРИОРИТЕТНЫЕ МОТИВАЦИИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ. Исследование мотиваций спортивной деятельности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту установило приоритетность таких мотиваций как «стремление к физическому совершенству», «формирование характера и развитие психических качеств», «коллективистская направленность», «улучшение самочувствия и здоровья».

Ключевые слова: мотивация, спортивная деятельность.

Annotation. Marchyk Valentyna, Minzhorina Irina, Andrianov Vadym. PRIORITY MOTIVATIONS OF SPORTING ACTIVITY STUDENTS-SPORTSMEN. Research of motivations of sporting activity off future specialists on physical education and sport set priority of such motivations as «aspiring to physical perfection», «forming of character and development of psychical in trendless», «collectivism orientation», «improvement of feel and health».

Keywords: motivation, sporting activity.

Постановка проблемы. Мотивация занимает особенное место в психологическом обеспечении спортивной деятельности, так как является основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение спортивного результата. Регулирующая сила мотивов проявляется в их активизирующем влиянии, которое поддерживает и стимулирует интеллектуальные, моральные, волевые и физические усилия человека, связанные с достижением цели [1]. Исследование приоритетных мотиваций спортивной деятельности и использование полученных знаний будет способствовать повышению качества учебно-тренировочного процесса и уровня спортивной квалификации студентов-спортсменов.

Анализ последних исследований и публикаций. В научных журналах последних лет в небольшом количестве представлены работы, которые посвящены исследованию мотиваций к занятиям физическими упражнениями. Так, в одной из работ исследованы мотивы формирования потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом у школьников старшей возрастной группы. Результаты исследований выявили такие ведущие мотивы: а) совершенствование телосложения, психофизических возможностей, состояния здоровья; б) развитие двигательных действий и соревновательных умений; в) здоровый образ жизни, закаливание; г) восстановление психических и физических возможностей [4 с. 599].

Среди студенток младших курсов определяли значимые мотивы двигательной активности с целью повышения их уровня. Предоставленный материал показывает приоритетность мотиваций по блокам (которые формируются потребностями, мотивами и целями спортивной деятельности) в таком порядке: совершенство телосложения, укрепление здоровья, получение позитивных эмоций, социальные мотивы [5, с. 91].

Мотивацией родителей определяется выбор спортивной деятельности для учеников младшего школьного возраста. Автор раскрывает главные мотивы при определении детей в спортивную секцию, среди них такие:

гармоническое развитие, закаливание и укрепление здоровья, овладение полезными для жизни умениями и навыками [6, с. 488].

Целью работы стало выявление приоритетных мотиваций спортивной деятельности будущих учителей физической культуры на первом и выпускном курсах.

Методы и организация исследования. В исследовании, которое было проведено в сентябре-декабре 2014 года, приняли участие студенты (всего 43 чел.) Криворожского педагогического института ГВУЗ «Криворожский национальный университет». Использован метод анонимного анкетирования, в результате чего были сформированы, не зависимо от пола, три выборки.

Первую группу составили анкеты 17 студентов I курса специальности «Технологическое образование» с дополнительной специализацией «Физическая культура».

Вторая группа составлена из анкет 15 студентов V курса специальности «Начальное образование» с дополнительной специализацией «Физическая культура».

Третья группа сформирована из анкет 11 студентов разных факультетов, которые активно посещают спортивную секцию (в данном случае баскетбол).

Все респонденты имели опыт посещения спортивных секций и участия в соревнованиях, спортивное мастерство определено (за исключением 3 человек) на уровне массовых разрядов и без разрядов.

В работе использована методика «Изучения мотивов занятий спортом», разработанная В.И.Тропниковим, для определения степени выраженности разных мотиваций. Респондентам предлагалось как можно точнее оценить причины (ситуации, обстоятельства, которые обычно называют спортсмены), которые побуждали и побуждают их продолжать заниматься избранным видом спорта. Все 109 вариантов нужно было оценить баллами от 1 до 5 за степень значимости и важности их для продолжения занятий спортом [2].

В опроснике определяется степень выраженности таких мотиваций спортивной деятельности как общение, познание, получение материальных благ, формирования характера и развитие психических качеств, физического совершенства, улучшение самочувствия и здоровья, получение эстетического удовольствия и острых ощущений, приобретения полезных для жизни умений и знаний, потребность в одобрении, повышение престижа и желание славы, коллективистская направленность.

В выборках для каждой мотивации высчитывали среднеарифметическую величину, на основании которой осуществили последующее ранжирование. Анализу подлежали мотивации, которые по значимости заняли первые три места в каждой группе. Поскольку выборки были малочисленными, полученные результаты рассматриваются на уровне тенденции, которая сложилась.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ результатов анкетирования показал, что для будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту как первого курса, так и выпускного, самой приоритетной мотивацией является «физическое совершенство» (табл.1). Данная мотивация в группе активных студентов-спортсменов заняла только третью позицию, а самой приоритетной для них выявлена мотивация «формирования характера и развитие психических качеств», которая также определилась в приоритетных мотивациях 1 и 2 группы.

Такие мотивации характерны для спортсменов массовых разрядов и по своей сущности они являются более индивидуальными, чем общественно-социальными. Индивидуально-мотивированные спортсмены не стремятся к достижению спортивных результатов высокого уровня и занимаются спортом для компенсации дефицита двигательной активности, физического развития, самоутверждения и становления характера [1].

Таблица 1 – Средние показатели баллов мотиваций спортивной деятельности (по методике В.И. Тропникова)

	1 группа (1 курс)		2 группа (5 курс)		3 группа (1-5 курсы)	
1	Физическое совершенство	3,69	Физическое совершенство	4,07	Формирование характера и развитие психических качеств	3,74
2	Формирование характера и развитие психических качеств	3,63	Улучшение самочувствия и здоровья	3,33	Получение эстетического удовольствия и острых ощущений	3,70
3	Коллективистская направленность	3,30	Формирование характера и развитие психических качеств	3,32	Физическое совершенство	3,63

Наибольший интерес представляют те мотивации спортивной деятельности, которые не совпали ни в одной группе. Так, в первой группе выявлена мотивация «коллективистская направленность», что характеризует стремление студентов-первокурсников быть в группе единомышленников, объединенных одной деятельностью. Во второй группе отличительной мотивацией стала «улучшение самочувствие и здоровья», вероятно, студентам пятого курса данная тема является актуальной. И, наконец, в третьей группе мотивация «получение эстетического удовольствия и острых ощущений» является характерной для активных и действующих спортсменов.

Выявленные ведущие мотивации как стремление к физическому совершенствованию, получение эстетического удовольствия и коллективистская направленность спортивной деятельности совпадают с результатами аналогичного исследования (авторы не указали уровень спортивной квалификации респондентов), в котором принимали участие спортсмены тхэквондо в возрасте от 19 до 25 лет. Представлено такое ранжирование

мотиваций, определенных по методике В.И.Тропникова: коллективистская направленность, физического совершенствования, познания, эстетического удовольствия, потребность в одобрении, формирование характера и развитие психических качеств, повышения престижа и желания славы, приобретения полезных для жизни навыков, получения материальных благ, улучшения здоровья [3].

По В. И.Тропникову формированию мотивации заниматься спортом могут способствовать такие обстоятельства: нахождение близко от дома спортивной базы, совет друзей, наличие свободного времени, информация о виде спорта через СМИ, семейные традиции, встреча или знакомство с известным спортсменом, приглашение тренера. А почему именно выбирается данный вид спорта, способствуют такие обстоятельства: высокий (невысокий) рост, наличие развития соответствующих к данному виду физических качеств, культивирование вида спорта по месту учебы (проживания), в данном виде спорта наиболее виден рост собственных результатов.

Основные выводы и перспективы дальнейших исследований

1. Исследование мотиваций спортивной деятельности будущих учителей по физической культуре и студентов-спортсменов установило приоритетными такие мотивации как «стремление к физическому совершенству» и «формирование характера и развитие психических качеств».

2. Показано, что для будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту для студентов первого курса в числе приоритетных мотиваций выявлена «коллективистская направленность» совместной деятельности, а для студентов пятого курса – «улучшение самочувствия и здоровья». Изложено убеждение, что для активных студентов-спортсменов в числе приоритетных мотиваций спортивной деятельности есть мотивация «получение эстетического удовольствия и острых ощущений».

3. Умелое использование ведущих мотиваций студентов может повысить силу влияния педагога на его деятельность, способствовать повышению качества учебно-тренировочного процесса и уровня спортивного мастерства.

Перспективой дальнейших исследований является выявление приоритетных мотиваций спортивной деятельности в зависимости от спортивной квалификации.

Література

1. Иванова О. В. Взаємозв'язок самореалізації особистості в спорті і мотивації спортивної діяльності [Електронний ресурс] /О. В. Иванова. – Режим доступу: <http://uadoc.zavantag.com/text>.

2. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви [Електронний ресурс] / Є. П. Ільїн. – Режим доступу: <http://psm.in.ua/08.aspx-15.html>.

3. Мотивация спортивной деятельности [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ronl.ru/referaty/fizra_i_sport.

4. Пристинський В. Формування в учнів позитивної мотивації до систематичних занять фізичною культурою і спортом в умовах школи сприяння здоров'ю /Володимир Пристинський, Людмила Думбрава // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць /за ред. В. М. Костюкевич. – Вінниця: Ландо ЛТД, 2013. – Вип.15. – С. 593–600.

5. Халайджи С. В. Мотивація студенток молодших курсів ОНАХТ до занять фізичною культурою / С. В. Халайджи, Н. А. Баран // Фізичне виховання, спорт та здоров'я у сучасному суспільстві : матеріали II Всеукр. наук.-метод. конф., (Харків, 13 березня 2014 року). – Харків : ХНАДУ, 2014. – С. 91–93.

6. Яворська Т. Зміст та структура мотивації навчання техніки плавання у дітей молодшого шкільного віку / Тетяна Яворська // Фізична культура, спорт та здоров'я нації : зб. наук. праць. / за ред. В. М. Костюкевич. – Вінниця : Планер, 2014. – Вип.18. – С. 485–489.

РОЗДІЛ 5 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОРТОПЕДАГОГІКИ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

А. В. Радченко

УДК 378.011.3 - 051:61

ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ ПРИ ЗАХВОРЮВАННІ «МІЖХРЕБЦЕВА ГРИЖА ДИСКУ»

Анотація. Розкриті основні поняття дослідження, а саме грижа міжхребцевих дисків, причини її виникнення та локалізація болі при цьому захворюванні. Виявленні основні методи діагностики грижі міжхребцевих дисків, а саме неврологічне обстеження, магнітно-резонансна томографія, комп'ютерна томографія, рентгенографія. Описані методи консервативного лікування та показання до хірургічної операції. До альтернативних методів лікування відносяться: видалення грижі лазером, мануальна терапія, ін'єкції препаратів в тригерні точки, витягування хребта, носіння корсета, акупунктура (голковколуювання), фізичні методи впливу (тепло, холод, ультразвук).

Аннотация. Радченко А. В. Здоровье человека и качество жизни при заболевании межпозвоночная грыжа диска. Раскрыты основные понятия исследования, а именно грыжа межпозвоночных дисков, причины ее возникновения и локализация боли при этом заболевании. Выявлены основные методы диагностики грыжи межпозвоночных дисков, а именно неврологическое обследование, магнитно-резонансная томография, компьютерная томография, рентгенография. Описаны методы консервативного лечения и показания к хирургической операции. К альтернативным методам лечения относятся: удаление грыжи лазером, мануальная терапия, инъекции препаратов в триггерные точки, вытяжение позвоночника, ношение корсета, акупунктура (иглоукалывание), физические методы воздействия (тепло, холод, ультразвук).

Ключевые слова: здоровье, качество жизни, межпозвоночная грыжа диска, реабілітація.

Annotation. Radchenko A. V. Human Health and quality of life with the disease of intervertebral disc herniation. Basic concepts of research, namely herniation of intervertebral disk, the reasons for its occurrence and localization of pain in this disease. The main methods of diagnosis of herniated discs, namely neurological examination, magnetic resonance imaging, computed tomography, radiography. Described methods of conservative treatment and indications for surgery. To alternative methods of treatment include: hernia repair laser, chiropractic, injections of drugs in trigger points, stretching the spine, wearing a corset, acupuncture), physical methods of exposure (heat, cold, ultrasound).

Постановка проблеми. Грижа міжхребцевого диску – це хвороба переобтяженого хребта, це плата за вертикальне положення тіла людини, підняття вантажів, тривале сидіння в автомобілях, за комп'ютером, перед телевізором, у зігнутому положенні. Хребет складається з кісток (хребців), між якими розташовані міжхребцеві диски. Диски подібно амортизаторам пом'якшують навантаження на хребет, вони дозволяють хребту рухатися. Міжхребцевий диск складається з жорсткого зовнішнього фіброзного кільця і м'якого внутрішнього пульпозного ядра. При виникненні грижі міжхребцевого диску, невелика частина пульпозного ядра виштовхується через розрив фіброзного кільця назовні, у спинномозковий канал. Грижа може здавлювати нерв, що призводить до болю і оніміння в спині, які в залежності від локалізації можуть віддавати в ногу або руку. Більшість гриж можуть бути вилікувані правильною консервативною терапією і спокоєм. Однак, у деяких випадках, описаних нижче, потрібна негайна нейрохірургічна операція. Один день стиснення спинного мозку або його корінця - це додатковий тиждень відновлення. Отже, здоров'я людини та якість життя людини дуже страждає при діагностики цього захворювання, а при сучасному темпі життя цей діагноз становиться панацеєю і актуальністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здорового хребта є дуже актуальною в сучасному просторі. Гіподинамія, неправильний образ життя, куріння, хронічний стрес – все це наслідки, які призводять до невідворотних процесів виникнення різних хвороб, але основою здоров'я є хребет і перш за все він страждає при будь-якому відхиленні у стані здоров'я людини. Остеохондроз – це захворювання людини, пов'язане з його прямоходінням. Все-таки наш хребет в процесі еволюції ще неідеально пристосувався до того, щоб люди ходили прямо. Інша причина - генетична. Багато вчених вивчають проблему виникнення, лікування та профілактики остеохондрозу Епіфанов В. А. [1], Жук П. М. [2], Фищенко В. Я. [11] та ін. Загальновідомо, що при пізній діагностики захворювання остеохондроз та несвоєчасні медичній допомозі в організмі людини виникають ускладнення, міжхребцеві диски втрачають свої властивості, що призводить до появи грижі міжхребцевого диску. Даній проблемі також посвячено багато наукових праць і це захворювання стає панацеєю в сучасному просторі [4; 8; 9].

Мета дослідження – розкрити сутність захворювання грижа міжхребцевого диску.

Завдання дослідження – дослідити, до яких змін здоров'я людини та якості життя призводить грижа міжхребцевого диску.

Методи дослідження.

1. Теоретичний аналіз даних науково-методичної літератури.
2. Порівняння, узагальнення матеріалу теоретичного дослідження.

Результати дослідження. Часто грижа міжхребцевого диску може існувати не викликаючи ніяких скарг. Доказом цього можна вважати численні випадки виявлення грижі на МРТ, за яких у пацієнтів були відсутні

будь-які симптоми. Одночасно з цим у деяких хворих грижі можуть бути дуже болючими. Найбільш частими ознаками грижі диску є:

- ниючий біль, іноді поколювання й оніміння, які розпочинаються від сідниць і розповсюджуються вниз по задній або бічній стороні ноги;
- біль, оніміння або слабкість в нижній частині спини і ноги або в шиї, плечах, грудях, руці;
- біль в попереку та нозі;
- біль, що посилюється, коли ви сидите, кашляєте або чхаєте..

Біль у спині може бути викликаний багатьма факторами і часто серйозно заважає нормальній життєдіяльності. Як правило, після появи болю протягом чотирьох - шести тижнів він поступово проходить. Однак, якщо протягом трьох тижнів біль серйозно заважає діяльності, інтенсивність його зростає і хворий не відчуває поліпшення стану – потрібна консультація нейрохірурга. Якщо біль посилюється, коли ви сидите, кашляєте або чхаєте, то швидше за все він викликаний саме грижею. Показаннями до хірургічної операції є: втрачається контроль над сечовипусканням або випорожненням кишечника; біль з часом наростає; відчувається біль, оніміння або слабкість в одній або обох ногах. Грижа диску або пухлина спинного мозку можуть стискати кілька нервових корінців. Це стиснення, відоме як синдром кінського хвоста, є рідкісним, але потенційно небезпечним. Воно може зажадати екстреної хірургічної операції.

Серед основних причин виникнення гриж міжхребцевих дисків можна відзначити дві:

1. Вікові зміни з боку диску;
2. Травми (у т.ч. мікротравми) хребта.

Незважаючи на свою міцність, є два, так звані, «слабкі місця» міжхребцевого диску:

1. У нього відсутня сітка кровоносних судин. Живлення диску здійснюється за рахунок дифузії («просочування») через навколишні тканини. При цьому поживні речовини більш активно надходять в диск в той момент, коли в ньому відбуваються коливання тиску (тобто, при рухах в хребті).

2. Звичайний спосіб життя людини не забезпечує необхідного рухового навантаження на хребет, тому дефіцит рухів веде до погіршення живлення міжхребцевих дисків і, як наслідок, зниження їх міцності і розривів.

Структура волокон фіброзного кільця диску розрахована на певний обсяг і напрямок рухів хребта. Якщо спрямованість і обсяг фізичного навантаження на диск відрізняються від норми, то відбувається поступове руйнування фіброзного кільця. Цей процес може тривати роками, а «останньою краплею» може стати незручний рух, чхання або фізичне навантаження.

Фактори ризику виникнення грижі міжхребцевого диску

1. Вік. Грижа диску найбільш поширена в середньому віці, особливо між 35 і 45 роками, в результаті старіння і дегенерації дисків. Нами оперовані хворі з грижами дисків від 12 до 85 років.

2. Куріння. Куріння тютюну збільшує ризик виникнення грижі міжхребцевих дисків, так як тютюн знижує рівень кисню в крові, позбавляючи тканини вашого тіла життєво важливих поживних речовин.

3. Вага. Надмірна вага тіла викликає додаткові навантаження на диски в нижній частині спини.

4. Ріст. У високих людей збільшений ризик виникнення грижі міжхребцевих дисків. Високими вважаються чоловіки вище 180 см і жінки вище 170 см.

5. Професії, пов'язані з навантаженнями на хребет. Люди, які займаються важкою фізичною працею, мають великий ризик виникнення проблем зі спиною. Також професії, які вимагають тривалого сидіння чи стояння в одному положенні, мають підвищений ризик виникнення даного захворювання. Професійний спорт також є фактором, що приводить до утворення грижі.

У більшості випадків, грижі не вимагають екстреної хірургічної допомоги. Але іноді, при защемленні декількох корінців і виникненні синдрому кінського хвоста, хворому необхідна екстрена операція, оскільки без неї може виникнути незворотний параліч.

Серед лікарських препаратів тимчасово поліпшити стан допоможуть нестероїдні протизапальні препарати (НПЗП), такі як диклофенак, ібупрофен, мелоксикам, целебрекс, напроксен, ацетамінофен та інші. Однак, не перевищуйте рекомендовану добову дозу. Варто утриматися від їх прийому людям, які страждають на захворювання шлунку і кишечнику.

Щоб визначити, чи є у людини грижа міжхребцевого диску, лікар збере анамнез і проведе фізикальне обстеження, наприклад тест з підняттям прямої ноги (симптом Ласега): пацієнт лежить на спині або сидить, а лікар піднімає пряму ногу, в якій спостерігаються симптоми. Це викликає різкий біль в спині.

Також сучасна медицина використовує такі методи діагностики:

Неврологічне обстеження. Лікар проводить цей тест, якщо тести з підняттям прямої ноги викликають біль у нозі або спині, що може вказувати на грижу міжхребцевого диску. Цей ретельний огляд включає перевірку рефлексів, м'язової сили, здатності ходити на носках і п'ятах. Лікар може включити тест на чутливість в ділянці навколо прямої кишки, оскільки ця ділянка буває вражена при грижі міжхребцевого диску.

Магнітно-резонансна томографія (МРТ). Для створення зображень вашого тіла використовується магнітне поле. Це дослідження застосовується для підтвердження локалізації грижі міжхребцевого диску і визначення вражених нервів. Це є золотим стандартом діагностики грижі міжхребцевих дисків.

Комп'ютерна томографія (КТ). Рентгенівський апарат створює попередні зображення каналу хребта і структур, що його оточують.

Рентгенографія. Простий рентген не виявляє грижу міжхребцевого диску, але його проводять, щоб з'ясувати інші причини, що викликають біль у спині, наприклад, інфекція, пухлина або зламана кістка.

Перш за все людині, яка стовкнулася з такою проблемою як грижі міжхребцевих дисків показано консервативне лікування - уникати положень, що викликають біль і приймати знеболюючі препарати. Багатьом хворим стає легше через місяць або два консервативного лікування. Діагностична візуалізація показує, що зміщена або висунута частина диску скорочується з часом, що приводить до зменшення симптомів.

Якщо традиційне лікування хворому не допомагає, а хірургічне лікування небажане або покази до його виконання сумнівні, методом вибору в таких ситуаціях є виконання епідуральних блокад з гормонами.

Близько 10% пацієнтів з грижею міжхребцевого диску з часом відчують потребу в проведенні операції, якщо консервативне лікування не поліпшує стан. Операція також може бути запропонована у разі, якщо фрагмент диска потрапив в хребетний канал і здавлює нерв або, якщо відчуються проблеми при стоянні або ходьбі. Більша частина пацієнтів повертається додому через 2–3 дні, вони повністю одужують і повертаються на роботу через 4–12 тижнів.

До альтернативних методів лікування відносяться:

1. Видалення грижі лазером.
2. Мануальна терапія.
3. Ін'єкції препаратів в тригерні точки.
4. Витягування хребта.
5. Носіння корсета.
6. Акупунктура (голковколювання).
7. Фізичні методи впливу (тепло, холод, ультразвук).

Висновки

1. Розкриті основні поняття дослідження, а саме грижа міжхребцевих дисків, причини її виникнення та локалізація болі при цьому захворюванні.

2. Виявленні основні методи діагностики грижі міжхребцевих дисків, методи консервативного лікування та показання до хірургічної операції.

3. Отримана в ході дослідження інформація буде сприяти профілактиці цього захворювання для людей, які не стовкнулися із цією проблемою.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку. У наступних дослідженнях планується визначення та розкриття основних методів фізичної реабілітації при грижі міжхребцевих дисків.

Література

1. Епифанов В. А. Остеохондроз позвоночника (диагностика, лечение и профилактика): Руководство для врачей / Епифанов В. А. – М. : Мед-пресс-информ, 2004. – 272 с.

2. Епифанов В. А. Лечебная физкультура и массаж / Епифанов В. А. – М. : ГЭОТАР-МЕД, 2002. – 558 с.

3. Жук П. М. Остеохондроз позвоночника. Лечение и профилактика / Жук П. М. – К. : Книга-плюс, 2003. – 140 с.

4. Клинико-хирургические параллели компрессионных форм остеохондроза позвоночника // Шульман Х. М., Данилов В. И., Дюдин Л. П., Сарымсаков Р. В., Савкин Г. В., Бикмуллин Т. А., Соломатина А. Х. // Неврологический вестник им. В. М. Бехтерева. – 1998. – № 1–2. – С.35-48.
5. Консервативное лечение остеохондроза позвоночника / В. Я. Фищенко, Г. Ф. Мартыненко, В. С. Шаргородский, В. А. Швец. – К.: Здоров'я, 1989. – 167 с.
6. Копчак С. К. Використання гідрокінезотерапії в комплексному лікуванні та реабілітації хворих на остеохондроз попереково-крижового відділу хребта / Копчак С. К. // Методичні рекомендації. – Київ, КДІУЛ, 1990. – 29 с.
7. Лазарев И. А. Кинезотерапия на наклонной плоскости при неврологических проявлениях остеохондроза поясничного отдела позвоночника / Лазарев И. А. // Укр. мед. часопис. – 2002. – №2(28). – С.41–46.
8. Попелянский Я. Ю. Болезни периферической нервной системы / Попелянский Я. Ю. – М.: Медицина, 1989. – 463 с.
9. Принципы и методы лечения больных с вертеброневрологической патологией: Учебное пособие / С.В. Ходарев, С.В. Гавришев, В.В. Молчановский, Л.Г. Агасаров. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 607 с.
10. Фищенко В. Я. Кинезотерапия поясничного остеохондроза // Библиотечка практикующего врача. – Киев: Медкнига, 2007. – 96 с.
11. Nachemson A. L. Disc pressure measurements / Nachemson A. L. // Spine. – 1981. – Vol. 6. – P. 93–97.

О. А. Денисова, О. Л. Леханова

УДК 376.3

ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: Инклюзивное высшее образование как средство сохранения социального здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья. Статья посвящена описанию опыта инклюзивного высшего образования в региональном университете. Авторы описывают возможности инклюзивного высшего образования в аспекте сохранения социального здоровья студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, высшее образование, ограниченные возможности здоровья, социальное здоровье, инвалиды.

Анотація: Денисова О. А., Леханова О.Л. Інклюзивна вища освіта як засіб збереження соціального здоров'я студентів з обмеженими можливостями здоров'я. Стаття присвячена опису досвіду інклюзивної вищої освіти в регіональному університеті. Автори описують можливості інклюзивної вищої освіти в аспекті збереження соціального здоров'я студентів з інвалідністю та обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: інклюзивна освіта, вища освіта, обмежені можливості здоров'я, соціальне здоров'я, інваліди.

Annotation. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Inclusive higher education as a means of the preserving of social health students with disabilities. The article describes the experience of inclusive higher education in regional university. The authors describe the possibility of higher education for the preservation of the social health of students with disabilities and disabilities.

Keywords: inclusive education, higher education, disabilities, social health.

Постановка проблемы и ее актуальность. Решение проблемы сохранения здоровья населения является приоритетной задачей любого государства, т.к. обладание наивысшим достижимым уровнем здоровья является одним из основных прав каждого человека независимо от расы, религии, политических убеждений, экономического или социального положения [3; 4]. Здоровье занимает одно из центральных мест в системе ценностей человека и является необходимым условием активной и нормальной жизнедеятельности. Наряду с нормативностью физических и психических показателей, здоровье включает в себя состояние социального благополучия [4]. Социальное здоровье – это интегративный показатель социального благополучия, который характеризует степень социализированности, адаптированности и интегрированности индивида в общество [1]. Нарушения социального здоровья влекут за собой изменения в привычном образе жизни человека, сложившейся практике отношений с окружающим социумом, делая взаимопроникновение общества и личности невозможным (Р. А. Зобов, О. А. Келасьев, Л. В. Колпина, Н. А. Чентемирова).

Проблема социального здоровья подрастающего поколения в наши дни приобретает особую актуальность (Л. А. Байкова, С. А. Беличева, Л. В. Булыгина, Е. Н. Приступа, О. А. Рагимова и др.). Социальная нестабильность, негативное воздействие медиапространства, нерегламентируемое и часто неконтролируемое влияние социума на личность приводит к вариативности и выраженности нарушений социального здоровья у детей и взрослых. Особенно остро проблема сохранения социального здоровья и профилактики его нарушений стоит применимо к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), спонтанное социальное становление и функционирование которых не может быть гармоничным (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и др.).

Анализ последних исследований и публикаций. Несмотря на значительные успехи в разработке проблемы социального здоровья человека, современные представления о сущности и путях обеспечения социального здоровья лиц с ОВЗ пока еще далеки от желаемой ясности и в целом не могут быть признаны удовлетворительными. Недостаточно разработанной остается проблема оценки состояния социального здоровья лиц с проблемами в развитии и методические аспекты профессиональной деятельности по диагностике и сохранению социального здоровья данной группы населения на различных этапах социализации. Особый интерес представляет этап профессионального самоопределения и профессионального образования инвалидов

и лиц с ОВЗ, т. к. именно вхождение в профессию позволяет наиболее серьёзно влиять на показатели социализированности и адаптированности данной группы населения. Таким образом, можно говорить о существовании противоречия между значимостью и практической востребованностью работы по сохранению социального здоровья лиц с ОВЗ и недостаточным научным и практическим решением данной проблемы применимо к этапу высшего профессионального образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

В последние годы достаточно много говорится и делается для формирования законодательной и нормативной базы, обеспечивающей реализацию права лиц с ОВЗ и инвалидностью на образование. Законодательное обеспечение прав на инклюзивное образование в настоящее время обеспечено рядом документов, в том числе: 1) Конвенция о правах инвалидов; 2) Конституция Российской Федерации; 3) ФЗ от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»; 4) ФЗ от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»; 5) ФЗ об образовании в Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 –ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 07.06.2013 № 120-ФЗ, от 02.07.2013 № 170-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ); 6) ФЗ от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями); 7) Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»; 8) Указ Президента Российской Федерации от 01 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»; 9) Постановление Правительства РФ №175 от 17.03.2011 «О государственной программе РФ «Доступная среда на 2011-2015 годы»; 10) Распоряжение «О комплексе мер по трудоустройству инвалидов и обеспечении доступности профессионального образования на 2012–2015 годы» от 15 октября 2012 г. №1921-р и др. Из перечисленных документов наиболее значимым в практической плоскости является Федеральный закон об образовании в редакции 2012 года. Именно он гарантирует лицам с ОВЗ и инвалидностью право на обучение в условиях совместного образования, в нём же определена сущность российского инклюзивного образования и связанные с ним понятия.

Высшее профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидностью в России претерпевает существенные изменения, связанные с необходимостью поиска оптимальных условий и средств для включения таких студентов в образовательное и воспитательное пространство современного вуза. Учитывая, что большинство вузов современной России являются многопрофильными, актуализируется задача создания в каждой образовательной организации высшего образования структурного подразделения, готового решать проблемы образовательной и личностной инклюзии студентов с ОВЗ и инвалидностью. Иными словами, современная ситуация развития общества ставит перед высшим профессиональным образованием новые задачи и бросает новые вызовы, связанные с необходимостью обеспечения инвалидам не просто высшего, а инклюзивного высшего профессионального образования. Такой

подход позволяет трактовать высшее профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью как процесс профессиональной реабилитации в единстве профессиональной ориентации, профессионального образования, профессионально-производственной адаптации и трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема инклюзивного высшего профессионального образования решается в современной России исходя из нескольких принципиальных моментов: действующих нормативных и законодательных актов, обеспечивающих студентам - инвалидам равные права и возможности инвалидам и лицам с ОВЗ; наличных возможностей региона по обеспечению доступной среды и трудоустройству выпускников; возможностей вуза по обеспечению образовательной инклюзии. Попытки системного решения проблемы инклюзивного высшего образования (ИВО) начались с создания в Российском союзе ректоров сначала рабочей, а затем экспертной группы по инклюзивному высшему образованию (с 2012 г.), которая начиная с сентября 2013 г. проводит регулярные он-лайн конференции и семинары по обсуждению опыта, проблем и путей развития инклюзивного высшего образования. Созданная Межвузовская экспертная группа инклюзивного высшего образования Российского Союза ректоров (РСР), работает в пяти основных направлениях [2].

В настоящее время достигнуто чёткое понимание того, что высшая школа в целом нацелена на инклюзивное образование как интеграционный проект. Признано и закреплено законодательно, что толерантность и создание доступной (универсальной) среды являются важным фактором сохранения гуманистических ценностей общества. Вопрос развития универсальной среды приобретает для страны аспект экономической целесообразности. При этом многие вузы реализуют собственные программы развития доступной среды, однако, данные усилия являются скорее инициативными и не опираются на единую общероссийскую систему соответствующих правовых, финансовых, информационных и инфраструктурных институтов. Как показывает анализ тематики и содержания материалов заседаний СРР, инклюзивное высшее образование в России имеет свою специфику, связанную с тем, что законодательное подкрепление общей идеи ИВО на практике часто сопряжено с трудностями практического внедрения законов, с неготовностью субъектов образования к практике ИВО. Существует масса практических проблем, связанных с тем, что ИВО сопряжено с необходимостью выделения существенных финансовых средств на создание доступной среды, на кадровое и методическое сопровождение этого процесса. ИВО предполагает расширение спектра предлагаемых вузов программ профессиональной подготовки, их большую ориентированность на конкретного работодателя и конкретное рабочее место, на перестройку программ практики, исходя из запроса работодателя. Одним из средств индивидуализации образования и построения адаптивной образовательной программы видится переход вузов на кредитно-

модульную систему, а также использование в процессе обучения адаптивных образовательных технологий.

Цель исследования. Рассмотреть и изучить проблему сохранения социального здоровья студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования в многопрофильном региональном вузе и описать опыт и проблемы инклюзивного высшего образования в региональном университете.

Изложение основного материала. Череповецкий государственный университет имеет свой собственный опыт обучения инвалидов и идет по пути разработки и реализации проекта, нацеленного на создание Ресурсного центра поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и работающих с этой категорией лиц, создания специальных условий для инклюзивного высшего профессионального образования.

Для повышения эффективности процесса обучения в вузе лиц с ОВЗ в ЧГУ разработана целевая программа «Универсальная среда», целью которой является создание условий для формирования доступной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию лиц с особыми образовательными потребностями во все сферы деятельности университета, обеспечить беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым университетом.

Создание условий для формирования универсальной среды происходит с использованием потенциала образовательного пространства университета, включающего ряд подпространств учебного, информационного, научного, культурного, воспитательного, усилия которых координирует Ресурсный центр. Деятельность ресурсного центра призвана обеспечить полноценную интеграцию студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью во все сферы деятельности университета, обеспечить им беспрепятственный доступ к услугам, оказываемым университетом. Задачи реализуемой в вузе программы заключаются в следующем:

- формирование социально – психологического климата, способствующего интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья и остальных обучающихся и работников университета;
- развитие и совершенствование образовательного процесса и профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование благоприятных условий физической среды (инфраструктуры доступа) для получения высшего, дополнительного и послевузовского образования и последующего трудоустройства обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- создание условий для реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Основные функции Ресурсного центра в связи с этим заключаются в следующем:

- подготовка преподавателей университета к осуществлению индивидуализации обучения лиц с особыми образовательными потребностями (ООП);

- подготовка информационных материалов по вопросам социального и психолого-педагогического просвещения обучающихся с ООП, их родителей, а также преподавателей по вопросам сопровождения академической деятельности лиц с ООП для использования управлением по воспитательной работе (УВР);

- психолого-педагогическая диагностика основных академических рисков лиц с ООП, изучение особенностей копинг-поведения у студентов с ООП с целью дальнейшей социальной адаптации в университете;

- формирование продуктивных форм копинг-поведения у студентов с ООП и других студентов, обучающихся в группе; педагогов, работающих с данными лицами, в том числе, с использованием средств адаптивной физической культуры;

- оценка успешности адаптации студентов с ОВЗ к вузу, организация и проведение психолого-педагогического консилиумов, направленных на разработку стратегии социально-психологического сопровождения обучающихся; оказание услуг по оказанию психологической помощи;

- развитие дистанционных форм образования;

- диагностика и профориентационное консультирование лиц с ОВЗ;

- организация и развитие дополнительного образования для лиц с ОВЗ в рамках образовательных программ университета;

- оказание услуг в сфере образовательного консалтинга;

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов, подготовка педагогов различных образовательных организаций города и области к работе с детьми с ОВЗ и инвалидами;

- персональное консультирование лиц с особыми образовательными потребностями по преодолению трудностей в обучении; консультирование преподавателей университета по вопросам индивидуальных академических рисков лиц с ООП, профилактике и преодолению этих рисков (в том числе, средствами адаптивной физической культуры (АФК) совместно с УВР;

- разработка психолого-педагогических рекомендаций ответственным за организацию производственных практик по учету особенностей студента с ограниченными возможностями здоровья в процессе их профессионального самоопределения;

- помощь в трудоустройстве обучающихся с ООП, путем взаимодействия с организациями, учреждениями и предприятиями города;

- привлечение здоровых обучающихся ЧГУ в качестве волонтеров и обучающихся с ОВЗ в качестве участников мероприятий городских организаций различной ведомственной принадлежности;

- взаимодействие со службами различной ведомственной принадлежности: для достижения социокультурной интеграции и образовательной инклюзии инвалидов и лиц с ОВЗ.

Выводы. Несмотря на определённые успехи в плане участия высшего образования в целом и регионального вуза в частности в создании условий для инклюзивного образования, нельзя не отметить ряд проблем, связанных с тем, что в настоящее время:

- в индивидуальных программах реабилитации инвалидов не отражён и практически не учитывается реабилитационный потенциал образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование;

- инклюзивное образование рассматривается преимущественно применительно к школьному звену образования, дошкольное и вузовское инклюзивное образование нередко остаётся за рамками обсуждения, и финансирования;

- в реабилитационных программах для инвалидов слабо используется ресурс межведомственного взаимодействия между учреждениями и организациями здравоохранения, образования, социальной защиты;

- ресурсы и опыт специального образования и специальные (коррекционные) образовательные учреждения редко становятся базой для работы инклюзивных образовательных организаций;

- законодательно и нормативно не определен статус лиц с ОВЗ, достигших 18 летнего возраста, что затрудняет создание для них специальных образовательных условий на этапе профессиональной подготовки.

Перспективы дальнейших исследований. Выделенные проблемы по большей части требуют широкого межведомственного обсуждения и привлечения к их решению не только региональных, но и федеральных властей. В целом же, имеющийся опыт и его анализ позволяет утверждать, что высшее образование обладает значительным потенциалом для совершенствования региональных систем оказания помощи детям с ОВЗ и инвалидностью, удовлетворения их особых образовательных потребностей, а также для социокультурной реабилитации и социальной адаптации данной группы населения.

Список литературы

1. Система многоуровневой подготовки научно-педагогических кадров в сфере сохранения социального здоровья детей в условиях промышленного города: отчёт о НИР ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы: ГК № 14.740.11.0776: I этап (промежуточный) / Денисова, О. А. [и др.]. – Череповец : ЧГУ, 2010. – 202 с.

2. Межвузовская экспертная группа по инклюзивному высшему образованию : рабочие материалы // Российский Союз ректоров. – Режим доступа : http://www.rsr-online.ru/o_commicii6.php (дата обращения 10.01.2015).

3. Право на здоровье [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs323/ru/index.html> (дата обращения 10.01.2015).

4. Устав (конституция) Всемирной организации здравоохранения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.who.int/governance/eb/constitution/ru/>.

РОЗДІЛ 6 СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Б. М. Мажинов

УДК 373-056.26

ДЕНСАУЛЫҚ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ТҰЛҒАЛАРҒА ЖОҒАРЫ КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ

Аннотация: Актуальность высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статье рассматривается актуальная проблема обеспечения доступности высшего профессионального образования лицам с ограниченными возможностями развития. Приведены официальные статистические данные, обобщаются определенные достижения в решении образовательных проблем людей с инвалидностью в Республике Казахстан. На основании психолого-педагогических исследований определены некоторые особенности интегрированного образования студентов-инвалидов в специфической социокультурной среде вуза, раскрыты наиболее часто встречающиеся препятствия для получения ими качественного высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, профессиональная подготовка, ограниченные возможности развития, студенты-инвалиды.

Аңдатпа: Мажинов Б.М. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға жоғары кәсіптік білім берудің өзектілігі. Мақалада мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға жоғары кәсіптік білім берудегі қолжетімділікті қамтамасыз ету мәселелері қарастырылады. Ресми статистикалық мәліметтер келтіріліп, Қазақстан Республикасындағы мүгедек адамдардың білім алу мәселелерін шешудегі белгілі бір жетістіктер қамтылған. Психологиялық, педагогикалық зерттеулердің негізінде жоғары оқу орындарындағы айрықша әлеуметтік- мәдени ортада мүгедек-студенттерге кіріктірілген білім берудің кейбір ерекшеліктері анықталған. Сонымен бірге жоғары білім алуда жиі кездесетін кедергілер қарастырылған.

Кілтті сөздер: жоғары білім, кәсіби даярлау, даму мүмкіндігі шектеулі, мүгедек-студенттер.

Annotation: Mazhinov B.M. The relevance of higher education for persons with limited possibilities of development. The article deals with the actual problem of accessibility of higher education to persons with limited possibilities of development. The official statistics are included; certain progresses in addressing the educational needs of people with disabilities in the Republic of Kazakhstan are generalized. On the basis of psychological and educational research some of the features of the integrated education of students with disabilities in a specific socio-cultural environment of the university has been identified, the most common obstacles for them to receive quality higher education has been revealed.

Keywords: higher education, professional training, limited possibilities of development, students with disabilities.

Мәселенің қойылуы және оның өзектілігі: Еліміздегі мүмкіндігі шектеулі адамдардың шешімін таппай келе жатқан басты мәселелерінің бірі - білім алу. Ақыл-есі түзу, көкірек көзі ашық адамдар қанша білім алғысы келсе де, түрлі кедергілерге байланысты жоғары білім арудан немесе білімін жетілдіруден құр қалып келеді.

Қазіргі таңда Қазақстанда 630 мыңнан астам мүмкіндігі шектеулі адам тұрып жатыр. Бұл жалпы халық санының 3,5 пайызын құрайды. Оның 400 мыңы, яғни 65% еңбекке жарамды жастағылар болса, соның ішінде 20% ғана жұмысқа орналасқан. Олардың 10 пайызға жуығының жоғары білімі болса, 20 пайызының ғана орта-кәсіптік білімдері бар.

Шыны керек, 18 жасқа толған соң мүгедек жандар қайда барарларын білмей дағдарады. Олардың көбінің арнайы мамандығы жоқ, жұмысқа тұрайын десе жағдайлары келмейді, денсаулықтарына орай нарықта қай мамандықты игеруді бағдарлай алмайды. Олардың әрбір күні күрес, әрбір жетістігі жеңіс. Тағдырдың салған қиын жүгін қайыспай көтеріп, әр күн сайын алға ұмтылады. Олар үшін тән кемістігінен бұрын, рух кемістігіне ұшырау қиын тиеді. Өйткені олар әрбір сәт сайын өзін өзі қайраумен, күш жігерін шыңдаумен өмір сүреді. Осылайша айықпас дертке ұшыраса да, тән кемістігі болса да, өмірден өз орнын тауып, он екі мүшесі сау адамдармен қатар қоғам өміріне өзіндік үлестерін қосқылары келеді.

Соңғы зерттеулер мен мақалаларға талдау. Денсаулық мүмкіндігі шектеулі студенттердің жоғары кәсіби білім алулары бойынша зерттеген ғалымдардың (Е. Д. Агеев, Е. И. Гилилов, М. И. Земцова, В. З. Кантор, Б. И. Коваленко, А. С. Майданов, Н. Н. Малофеев, Г. В. Никулина, Н. М. Рахманов, Б. К. Тупоногов, В. С. Свердлов, В. А. Феоктистова т.б.,) және теориялық ғылыми зерттеу көздеріне талдау жасау арқылы мүгедек студенттердің жоғары кәсіби білім алу барысында көптеген қиындықтарға кездесетінін және сол қиындықтарды жою жолдары әлі де шешілмей келе жатқанын көруге болады. Сонымен бірге кәсіби бағдар беру жұмыстары жүргізілмеуі себепті олар кәсіп таңдауда қателіктерге ұрынып отырады. Мамандықты дұрыс таңдамағандықтан олар жұмысқа орналаса алмай құқықтары бұзылып жатады. Дені сау адамдарға қарағанда қайтадан оқу оларға қиынға түседі. Оқуға түсу барысында да арнайы емтихан қабылдау ережелері талаптарға сай келмейді. Осы категориядағы адамдардан құрылған көптеген қоғамдық ұйымдар күнделікті өмірде қаншалықты белсенділік танытып жүргендерімен кәсіптік білім алу мәселелерінде белсенділіктері төмендеу болып жатады.

Зерттеудің міндеттері

1. Мүмкіндіктері шектеулі тұлғалар үшін қолжетімді жоғары оқу орындарының жүйесін қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық негіздерін анықтау.

2. Жоғары оқу орындарында даму мүмкіндіктері шектеулі студенттерді оқытудағы қайшылықты мәселелердің қазіргі жағдайын талдау.

Негізгі материалдың мазмұны

Әлбетте, мүмкіндігі шектеулі адамдардың қоғамнан тыс қалмауына соңғы уақытта мемлекет тарапынан жоғары деңгейде көңіл бөліне бастады. Қазақстанның әлеуметтік қорғау жүйесінің әлемдік стандарттарға жақындауының маңызды қадамы болып Мемлекет басшысының 2008 жылғы желтоқсанда «Біріккен Ұлттар ұйымының «Мүгедектердің құқықтары туралы» Конвенциясына қол қоюы болды. Біріккен Ұлттар Ұйымы Конвенциясы мүгедектердің құқықтарын қорғауға және ынталандыруға, оларға қатысты кемсітушіліктерді жоюға, олардың жұмыс істеуіне, денсаулықтарын сақтауына, білім алуына және қоғам өміріне толықтай қатысуы, әділеттілікке қол жеткізуі, еркін қозғалуы құқықтарын қамтамасыз етуге бағытталған.

Қазақстан Республикасының Заңнамасымен білім беру саласының негізін қалаушы халықаралық құжаттарға сәйкес, мүмкіндігі шектеулі тұлғалар үшін білім алуына тең құқықтар қағидасы қарастырылады. Мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуын дамытудағы кепілдіктері Қазақстан Республикасының Конституциясында Қазақстан Республикасының "Қазақстан Республикасындағы бала құқығы туралы", "Білім беру туралы", "Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік, медициналық-педагогикалық коррекциялық қолдау туралы", "Қазақстан Республикасындағы мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы", "Арнайы әлеуметтік қызметтер туралы" Заңдарында бекітілген.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстанның әлеуметтік жаңғыртылуы: Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамына жиырма қадам» бағдарламалық мақаласында «бүгінде еңбек – ХХІ ғасыр жағдайындағы шешуші ұлттық фактор ретінде, жаһандық бәсекелестік жағдайында, – алдыңғы кезекке ілгерілетілуі тиіс», деп атап көрсетті. Сонымен бірге, мүмкіндігі шектеулі жандарды әлеуметтік пайдалы істерге тарту қажеттілігінің маңызды екендігін, «негізгі мәселе - олар жәрдемақы алумен ғана шектелмей, мемлекеттің қамқорлығында қала бермей, осы азаматтардың өздеріне деген сенімдерін нығайтатын қоғамның толық қанды мүшелері ретінде пайдалы еңбек әрекеттерімен айналысуларына, қажетті жұмысшы болуларына жағдай жасау» керектігі айтылды. Қазіргі таңда Қазақстан Республикасындағы мүгедек адамдардың құқықтарын қамтамасыз ету және өмір сапасын жақсарту жөніндегі ұлттық жоспар жобасы аясында «мүгедектерді айналадағы ортаға, инфрақұрылым нысанына, көлік, ақпарат және байланысқа, білім беруге, денсаулық сақтауға, әлеуметтік қызмет көрсету ісіне бірдей қол жеткізуін қамтамасыз ету» шаралары қарастырылып жатыр. Сонымен бірге инклюзивті білім беруді кеңінен дамыту да қолға алынып, мүгедек жандар қоғамның барлық салаларында белсенділік танытуда. Мүмкіндіктері шектеулі жандарға кәсіптік орта білім мен кәсіптік жоғары білім берудің әлеуметтік-экономикалық тиімді екендігін түсінгендік көріністері артып келеді. Өйткені, оларды оқытуға бөлінген шығын айналасы бес-жеті жыл көлемінде жоғары білікті мамандардан түскен салық төлемдері арқылы қайтарылып, ал мемлекет

әртүрлі жәрдемақы төлеуден босатылады. Бұл мемлекетіміздің әлеуметтік саясатынан көрініс тауып отыр. Бұл дегеніміз мүмкіндіктері шектеулі жандар бәрімен тең дәрежеде кез-келген деңгейдегі кәсіби білім алуға, оның ішінде жоғары білім алуларына құқылы.

Өкінішке орай, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі студенттердің жоғары оқу орындарында қолжетімді сапалы білім алуларына көптеген кедергілер қиындық туғызып отыр. Атап айтсақ, оқыту үрдісін ұйымдастыруда, білім беру бағдарламаларының мазмұнында, білім беру мекемелерінің оқу жоспарларының негізінен дені сау студенттер үшін құрылып, мүгедек студенттердің денсаулық мүмкіндіктерінің ескерілмей жатуы сияқты қателіктер көп кездеседі. Осындай келеңсіз жағдайлардың әсерінен денсаулық мүмкіндіктері шектеулі студенттердің оқуға деген қызығушылықтары төмендеп, кәсіби біліктіліктері тиісті деңгейге көтерілмей жатады. Оған қоса, оқу ғимараттары сәулетінің мүгедек студенттерге икемделмегендігі, білім беру барысында мүмкіндіктері шектеулі студенттерге тиісті деңгейде психологиялық, медициналық, педагогикалық сүйемелдеулердің болмауы, ЖОО профессор-оқытушылар құрамының мүгедек студенттерді оқытуға дайындықтарының жоқтығы оқыту үрдісіндегі қиындықтарға себеп болады. Бұл категориядағы студенттер өз табыстарын сезінетін мүмкіндікке ие бола алмағандықтан, бірге оқитын курстастарының табыстарымен салыстыра алмағандықтан, олардың өмірде қойған мақсаттарына жетуге деген тырысушылықтары жоғалады. Жоғары кәсіби білім беру саласындағы қайшылыққа толы осындай проблемалар мүмкіндіктері шектеулі студенттердің қолжетімді сапалы білім алуларына үлкен тосқауыл туындатып отыр. Мұның кері әсері ең алдымен жас мүгедектің тұлғалық қалыптасуында бойынан көрініп жатқанында.

Қорытынды. Әлемнің дамыған елдері қазіргі кезде даму мүмкіндіктері шектеулі адамдарға қоғамның толық мүшесі ретінде қарап, олардың мүмкіндіктерін ескере отырып, жұмыспен қамтамасыз етуге ерекше көңіл бөліп отыр. Себебі, денсаулық мүмкіндіктері шектеулі жандардың қоғамдағы еңбек әрекеттеріне белсенді араласулары- олардың материалдық әлауқатының жақсаруына ғана емес, сонымен бірге өздерін қоғамның тең дәрежедегі мүшесі ретінде сезінулеріне, әлеуметтік статустарын көтерулеріне оң ықпалын тигізеді. Керісінше, мемлекеттің қамқорлығында мардымсыз жәрдемақыға ғана қарап отыру- олар үшін де, әлеуметтік шығындар есебінде мемлекет үшін де экономикалық тұрғыдан тиімсіз екендігі анық. Қазіргі заманғы жағдайда стратегиялық ресурс адами капитал болып табылатын еңбек өнімділігі - экономикалық өркендеу мен бәсекеге қабілеттіліктің ұзақ мерзімді негізіне айналуы тиіс. Білімді адамдарсыз заманауи инфрақұрылымды дамыту, тиімді мемлекеттік аппарат құру, қолайлы бизнес климатты қамтамасыз ету мүмкін емес. Жалпы, мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік кіріктірудің маңызды шарты кәсіптік оңалту болып табылады. Бұл еңбек табысы көздерінің бірі ретінде жалпы және кәсіптік білім берудің қолжетімділігін қамтамасыз ету, нәтижелі жұмыспен қамтуға жәрдемдесу шаралары. Мүгедектердің басым бөлігі

еңбек етуге қабілетті жаста екенін ескеретін болсақ, бұл аса маңызды мәселе. Еңбек нарығында мүгедек жандардың бәсекеге қабілеттіліктерінің төмен болуы- олардың психофизикалық даму мүмкіндіктерінің шектелуінде ғана емес, басқалармен салыстырғанда білімдерінің төмен дәрежеде екендігінде болып отыр. Қазіргі өндіріс басшылары біліктілігі төмен мамандарды жұмысқа алуға еш қызықпайды. Ал кәсіби білімі жоқ, біліктілігі төмен мүгедектер, табылған жағдайда ғана аз жалақы алатын жұмыстарды қанағат етеді. Нәтижесінде мүгедектердің өзі де, жалпы қоғам да ұтылады. Мақалада денсаулық мүмкіндіктері шектеулі және мүгедек тұлғаларға кәсіби бағдар беру мен жоғары кәсіптік білім беру жұмыстарының қазіргі жағдайы талданып, қоғамдағы үлкен өзекті мәселе екендігі көтерілді.

Ары қарай зерттеудің болашағы

1. Жоғары оқу орындарында даму мүмкіндіктері шектеулі студенттерді маман ретінде дайындаудың құрылымды-мазмұндық моделін негіздеу және жүйесін құрастыру

2. Жоғары оқу орындарында даму мүмкіндіктері шектеулі студенттердің кәсіби маман ретінде қалыптасуына мүмкіндік туғызатын, психолого-педагогикалық жағдайларды эксперименталды тексеру және анықтау.

3. Жоғары оқу орындарында даму мүмкіндіктері шектеулі студенттерді оқыту бойынша әдістемелік ұсыныстарды құрастыру.

4. Зарубина И. Н. Возможно ли обучение лиц с нарушением зрения в высших учебных заведениях / Зарубина И. Н. // Проблемы высшего профессионального образования лиц с нарушениями зрения. Материалы научно-практической конференции.

5. Птушкин Г.С. Организация профессионального обучения в специальном государственном образовательном учреждении / Птушкин Г.С. // Профессиональное образование инвалидов. – М. : Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. – С. 70–88.

6. Саркисян Л. А. Об интегрированном обучении в Московском институте-интернате / Саркисян Л. А. // Профессиональное образование инвалидов. М.: Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. – С. 22–25.

7. Станевский А. Т. Проектирование содержания университетского технического образования инвалидов по слуху / Станевский А. Т. // Профессиональное образование инвалидов. – М. : Московский институт-интернат для инвалидов, 2000. – С. 85–88.

8. Холл Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование: пер. с англ. / Холл Дж., Тинклин Т. // Журнал исследований социальной политики. – 2004 – Т. 2. № 1.

9. Козлов В. Н. Студенты университета об образовании инвалидов / Козлов В. Н., Мартынова Е. А., Мишина О. К. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 1999.

10. Қазақстан Республикасының білім туралы Заңы. 2008 жыл.

11. Қазақстан Республикасының Мемлекеттік Білім стандарты. 2010 жыл.

12. Қазақстан Республикасының 2011–2020 жылға дейінгі білім беруді дамыту бағдарламасы. Астана, 2010 жыл.

13. Қазақстан Республикасының 12 жылдық жалпы білім беру тұжырымдамасы. Астана, 2006 жыл.

И. И. Ишакву

УДК 796/ 799: 362.45

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ С УЧЕНИКАМИ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В данной научной статье, мы пытались дать рекомендации по особенностям работы преподавателя физической культуры в рамках инклюзивного образования, в классе с учениками с синдромом Дауна.

Ключевые слова: Синдром Дауна, физическая культура, адаптивная физическая культура, инклюзивное образование.

Анотація. І.І. Ішакву. ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІ З УЧНЯМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА. У даній науковій статті, ми намагалися дати рекомендації по особливості роботи викладача фізичної культури в рамках інклюзивної освіти, у класі з учнями з синдромом Дауна.

Ключові слова: Синдром Дауна, фізична культура, адаптивна фізична культура, інклюзивна освіта

Annotation. I.I. Ishakvu. FEATURES OF PHYSICAL TRAINING LESSONS IN INCLUSIVE CLASSROOMS WITH PUPILS WITH DOWN SYNDROME. In this research article, we tried to give advice for the physical education teacher on features in the framework of inclusive education in the classroom with students with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome, physical culture, adaptive physical education, inclusive education.

Актуальность. В сфере образования, Казахстан постоянно совершенствуется, стремясь соответствовать мировым стандартам. На данный момент Президент страны Н.А.Назарбаев делает упор на развитие инклюзивного образования в Казахстане. В связи с этим педагогическому составу необходимо обладать багажом знаний для продуктивного и успешного процесса обучения.

Урок физической культуры является основным предметом в школьной программе обучения. Основной задачей которого является поддержание, улучшение здоровья и гармоничное развитие учащихся. К учителю физической культуры предъявляют высокие требования, так как урок может быть травмоопасным. При инклюзивном образовании от преподавателя требуется умение подобрать нагрузку тренировочного занятия, отвечающую физическим способностям всех учащихся и поддерживать высокий интерес на протяжении всего занятия.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ отечественных и зарубежных источников по данному вопросу, свидетельствует что на данном историческом этапе происходит изменение в сфере образования для людей со специальными потребностями.

В материалах пособия «Совершенствование образования» [1] Национального Института совершенствования городского образования США отмечено, что дети учатся и используют полученные знания по-разному. Цель образования представляет собой достижение всеми учащимися определенного общественного статуса и утверждения своей социальной значимости. Инклюзия - это методология придать учащимся со специальными потребностями уверенности в своих силах, активируя мотивацию социального взаимодействия. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в учебном заведении. Исследователи сформулировали принцип инклюзивного образования, как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению».

Инклюзивное образование в рамках урока физической культуры, требует новых, углубленных и инновационных исследований. Мы считаем необходимым, обратить взгляд исследователей на проблемы методики преподавания в системе инклюзива.

Цель. Дать рекомендации по особенности работы и включению упражнений на занятиях физической культуры с детьми с синдромом Дауна.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели, нами использовались следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение данных специализированной литературы.

Введение. Мировая статистика говорит о том что на каждые 1000 новорожденных приходится около 1,36 % ребенка с синдромом Дауна.

Синдром Дауна (СД) это генетическое заболевание приводящие к задержке физического и интеллектуального развития. Вызвано это заболевание дополнительной хромосомой в кариотипе человека. В большинстве случаях у детей с СД встречаются следующие проблемы со здоровьем: порок сердца, заболевания дыхательных путей, проблемы со зрением и щитовидной железой, задержка мелкой и крупной моторики. Исследования также показывают что дети испытывают задержки роста и более подвержены ожирению чем дети без синдрома Дауна [2].

Многогранная роль двигательной деятельности в физическом развитии, укреплении здоровья и формировании личности ребенка подчеркивается в трудах многих прогрессивных педагогов, основоположников отечественных и зарубежных систем физического воспитания детей. Ян Коменский писал: "Чем больше ребенок что-либо делает, бегает, играет, тем лучше он спит, тем легче варит его желудок, тем быстрее он растет, тем он становится сильнее физически и духовно" [3; С. 47].

П. Ф. Лесгафт придавал огромное значение движениям не только в физическом, но также в умственном и нравственном воспитании детей.

В связи с этим физическое воспитание возможно использовать как метод коррекции в решении образовательных, воспитательных и оздоровительных задач [4].

Основой жизни является - движение. В процессе онтогенеза человек вырабатывает двигательные умения и навыки.

Двигательные навыки охватывают широкий спектр человеческих навыков от умения сидеть, ходить и бегать, до способности самостоятельно пить, есть и одеваться и т.д. Большинство из нас воспринимают наши двигательные навыки как должное, выполняемые легко и эффективно, без видимого сознательного контроля. Однако все движения требуют полного контроля со стороны центральной нервной системы [5].

Двигательные навыки можно разделить на две группы:

Основные двигательные навыки- необходимые для повседневной жизни.

Рекреационные двигательные навыки - специализированные, приобретенные на основе интересов и склонностей к той или иной физической деятельности. Например езда на велосипеде, плавание, катание на лыжах, игра на музыкальных инструментах и т. д.

Основные двигательные навыки в свою очередь можно условно разделить на действия крупной и мелкой моторики.

Из практического опыта и научных исследований, доказано что большинство детей с СД могут достичь самостоятельного выполнения основных двигательных навыков, необходимых для повседневной жизни [6].

Двигательные качества улучшаются при постоянной тренировке. Для того чтобы мышцы тела работали эффективно и результативно, необходимо развивать физические качества комплексно. Сила, ловкость, выносливость, скорость, координация и гибкость образуют основу. На базе которых возможно совершенствование и вариативность двигательных умений и навыков. Одним из методов совершенствования являются спортивные игры и состязания.

Результаты исследования и их обсуждения. Занятие физической культурой при постановке акцентов не только на развитие физических качеств, а на всестороннее развитие личности, может решить ряд проблем связанных с социальным, эмоциональным и когнитивным развитием личности ребенка с синдромом Дауна.

Так например способность самостоятельно бегать, прыгать, ловить мяч, увеличивает возможность ребенка присоединиться к играм на детской площадке. Умение танцевать, плавать или играть в спортивные игры дает шанс для досуга и приобретения друзей.

Перед началом работы с детьми с синдромом Дауна нужно обратить внимание на ряд особенностей связанных со здоровьем встречающиеся у 80%:

- гипотония мышц;
- повышенная гибкость суставов;
- ожирение;

- слаборазвитая дыхательная и сердечно-сосудистая системы;
- низкий рост(короткие конечности по отношению к туловищу).

Дополнительные медицинские факторы, которые не следует упускать из виду:

- врожденный порок сердца;
- пролапс митрального клапана;
- лейкомия;
- дефекты кишечника;
- заболевания щитовидной железы;
- анемия;
- катаракта.

Необходимо также выяснить наблюдается ли у ребенка аномалия в позвонках позвоночного столба, атлантно-осевая нестабильность. Занятия гимнастикой и плаванием, опасны при данной аномалии и могут привести к повреждению спинного мозга [7].

Важно при начале занятий с ребенком иметь медицинскую справку и перечень его медицинских заболеваний.

На занятиях необходимо включать аэробные упражнения, которые способствуют развитию сердечно-сосудистой системы. Рекомендуемые аэробные упражнения: ходьба, бег.

Важно при этом следить за частотой сердечных сокращений и кровяным давлением, для определения интенсивности и усталости занимающегося.

Также упор следует делать на развитие координации и ловкости. Включать упражнения на укрепление мышечного тонуса вокруг суставов.

Следует вводить разнообразные формы физической активности не требующей соревновательного духа, одной из таких форм может послужить занятие йогой. Но при этом стоит использовать методы йоги для восстановления дыхания и упражнений на координацию, не забывая при этом что у детей с СД наблюдается гиперподвижность суставов и упражнения на гибкость без должного контроля могут привести к травмам.

Преподавателю физической культуры следует не забывать о особенностях методики преподавания в класса с СД:

- использовать визуальные средства демонстрации, жесты;
- использовать тактильные способы;
- маркировки на площадке для правильной постановки позиции;
- непосредственно личный контакт с выразительной мимикой и жестами, при этом не стоит переходить на крик или выразительно демонстрировать агрессию или раздражение;
- использовать четкое неабстрактное и недвусмысленное объяснение;
- подкрепляйте речь визуальными атрибутами- фотографии, презентации;
- использовать работы в парах.

При работе с детьми с СД необходимо вызвать интерес у ребенка, иначе добиться выполнения действия, очень сложно. Самый простой способ использовать физкультурные занятия, построенные на подвижных играх.

При этом следует учитывать, что у таких детей отмечается психологический и эмоционально-волевой инфантилизм. Подвижные игры подбираются таким образом, чтобы их содержание было знакомо детям и включало в себя те движения, обучение которым проводились ранее [8].

Метод круговой тренировки, как и игровой предпочтительней применять на занятиях с детьми с синдромом Дауна.

Примером может послужить круговая тренировка эстафетного типа для детей 7–8 лет по легкой атлетике [9].

1. Прыжки на двух ногах вперед в приседе «лягушка»

От линии старта участники по очереди выполняют прыжок на двух ногах в приседе. Первый участник команды встает на носки на линии старта. Затем он/она приседает и прыгает вперед как можно дальше, приземляясь на обе ноги. Учитель отмечает точку приземления. В свою очередь, эта точка приземления становится линией старта для второго прыгуна команды, который выполняет прыжок с этого места. Третий член команды прыгает от точки приземления второго прыгуна, и так далее.

Способствует развитию координации и скоростно-силовым качествам.

2. Метание набивных мячей двумя руками на дальность из положения «стоя на коленях».

И.П. Участник становится на колени на мат (или на другое мягкое покрытие) Затем участник отклоняется и бросает набивной мяч весом 1 кг, используя бросок вперед двумя руками из за головы на максимальную дистанцию из положения стоя на коленях. Способствует развитию координации, ловкости и силовых качеств.

3. Эстафетный бег.

Дистанция составляет около 60 или 80 метров и делится на зону для гладкого бега, для короткого барьерного бега и для бега вокруг препятствий. Каждый член команды должен выполнить бег по всей трассе. Способствует развитию координации, ловкости и скоростных качеств.

Следует отметить что на начальном уровне обучения преподавателю стоит обратить внимание детей не на скорость а на точность выполнения движений.

Данный примерный план урока, призван решить не только развитие физических качеств детей, но и отвечает принципам инклюзивного образования- вовлеченности всех детей в единый процесс без ущерба интереса и развития учащихся.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, физкультурные занятия для детей с СД должны быть разнообразными, носить преимущественно сюжетно-игровой характер, включать упражнения и игровые задания с элементами мышечной и психической релаксации. От преподавателя требуется знать медицинские предписания для учащихся и следовать принципу "не навреди".

В рамках инклюзивного класса с учениками с синдромом Дауна, учителю следует придерживаться рекомендаций методики преподавания:

- использовать визуальные средства демонстрации, жесты;
- использовать тактильные способы;
- маркировки на площадке для правильной постановки позиции;
- непосредственно личный контакт с выразительной мимикой и жестами, при этом не стоит переходить на крик или выразительно демонстрировать агрессию или раздражение;
- использовать четкое неабстрактное и недвусмысленное объяснение;
- подкрепляйте речь визуальными атрибутами- фотографиями, презентацией;
- использовать работы в парах [10].

Весь процесс обучения должен соответствовать принципу инклюзивного образования – вовлеченности всех детей в единый процесс без ущерба интереса и развития учащихся.

Развитие физических качеств является одной из важных сторон физического воспитания. Именно на уроках физической культуры при целенаправленном педагогическом воздействии формируются двигательные качества, навыки и умения ребенка, которые служат основой его нормального физического и психического развития. Нормальное сенсомоторное развитие составляет фундамент всего психического развития ребенка и является основой, для строительства всей совокупности высших психических функций.

Мы считаем, что существует прямая необходимость в разработке новых и более углубленных исследований и методик по изучению влияния физического развития на психическую и социальную адаптацию детей со специальными потребностями в рамках инклюзивного образования.

Список использованной литературы

1. Фергюсон Диана. Совершенствование Образование / Фергюсон Диана. – Центр развития образования, Ньютон, Массачусетс, 2000. – 29 с.
2. Поле Е. В. Синдром Дауна. Факты /Поле Е. В. – М. : Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. – 0 с.
3. Бархэм П. Развитие навыков в течение юности и ранней взрослой жизни / Бархэм П.
4. Berns V. Y. Синдром Дауна: Перемещение по жизни / V. Y. Berns & P. Gunn. – Лондон : Чепмен и Холл, 1993. – С. 151–167.
5. Бакли С. Подросток с синдромом Дауна / Бакли С. и Сакс Б. Портсмут, Великобритания, 1987.
6. Корбин С. и Линдси Р. Ultimate Fitness. – Нью-Йорк, 1984.
7. Корбин С. Многомерная иерархическая модель физической интеграции и сотрудничества / Корбин С. – 1991. – 43. – С 296–306.
8. AAF KID'S В. Зелеченко 2007.

9. Что хорошего в спорте? / Czikszenmihalyi M. // Основной доклад на Содружества и Международной конференции по физической культуре, здравоохранения и отдыха – Окленд, Новая Зеландия, 1990.
10. Хендерсон С. Дефицит движения у детей с синдромом Дауна / Хендерсон С., Моррис Ж. и Фрит У. // Журнал детской психиатрии, психологии и прикладных дисциплин, 22, 1981. – С. 233–245.
11. Харрис SR. Синдром Дауна. В SK Кэмпбелл (Эд). Детская неврологическая физиотерапия, п.п. 169–204 Эдинбург: Черчилль Ливингстон. 1984.
12. Джоблинг А. Развитие движения у детей с синдромом Дауна / Джоблинг А., Ганн П.
13. Масерство движения. 3-е издание Лондон: Макдональд и Эванс. 1971.
14. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Власова Т. А., Певзнер М. С. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
15. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия / сост.: Соколова Н. Д., Калиникова Л. В. – М.: ГНОМ и Д, – 2001. – 453 с.
16. Дробинская А. О. Дети с трудностями в обучении / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология. – 1966. – № 5. – 32 с.
17. Екжанова Е. А. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Екжанова Е. А. – 2002. – № 1. – С. 8.
18. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б. П. Пузанова. – М.: Академия, – 1998. – 326 с.

С. К. Капалова

УДК 376-056.263

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ МАМАНДЫҚҚА БАҒДАРЛАУ ЖҰМЫСТАРЫ

Андатпа: Бұл мақалада арнайы (түзету) мектебінің жоғары сыныптарында оқитын есту қабілеті зақымдалған балалармен мамандыққа бағдарлау жұмыстарын ұйымдастыру мәселелері қарастырылған. Еңбек рыногының жағдайына және жұмыс берушінің болжанымына сәйкес келетін, қажетті кәсіби дайындықтың жоқтығының салдарынан орын алған, мектеп бітіруші түлектердің жұмысқа орналасу кезіндегі мәселелер талқыланады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың болашақ мамандығын таңдаудағы негізгі қиыншылықтары мен қателіктері сипатталған.

Кілтті сөздер: мамандыққа бағдарлау жұмыстары, кәсіби дайындық, арнайы мектептің түлектері, есту қабілеті зақымдалған оқушылар, мамандық таңдау.

Аннотация: Профориентационная работа с учащимися с нарушением слуха. В статье рассматриваются вопросы организации профориентационной работы с детьми с нарушением слуха, обучающимися в старших классах в специальной (коррекционной) школе. Анализируются существующие проблемы с трудоустройством выпускников, связанные с отсутствием необходимой профессиональной подготовки, соответствующей ожиданиям работодателей и конъюнктуре рыночной экономики. Описываются основные трудности и ошибки, совершаемые учащимися с нарушением слуха, при выборе будущей профессии.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональная подготовка, выпускники специальной школы, учащиеся с нарушением слуха, выбор профессии

Annotation. Kapalova S.K. Vocational Guidance Work with students with hearing impairment. The article deals with the organization of vocational guidance work with children with hearing impairment, the children in the upper grades at special (correctional) school. The existing problems with employment of graduates related to the lack of the necessary training, appropriate expectations of employers and the conjuncture of the market economy are analyzed. The main difficulties and mistakes which made by learners with hearing impairment in choosing their future profession are also described.

Keywords: vocational guidance work, vocational training, graduates of special schools, children with hearing impairment, choice of profession.

Мәселенің қойылуы және оның өзектілігі. Қазіргі таңда арнайы педагогика ғылымдарының өзекті де, өткір мәселелерінің бірі есту қабілеті зақымдалған балаларды мамандыққа бағдарлау жұмыстары болып отыр. Қазіргі заманымызға байланысты оқушыларға, соның ішінде есту қабілеті зақымдалған балаларға білім беру, сонымен қатар олардың кәсіптік бағдарын айқындау қажет. Өйткені, есту қабілеті зақымдалған оқушы қаншама мамандық ішінен өзіне керегін, өзінің қабілетін ескеріп таңдай алмай қателесіп жатады. Сол себептен де оқушылардың мамандық таңдауында оларға бірден бір көмекші оның сынып жетекшісі, пән мұғалімдері, ата-аналары болмағы анық. Ал енді сол мамандыққа бағдар жұмыстарын жүргізуде қандай жағдайларды ескеру керек? Болмаса, мамандыққа бағдарлау жұмыстары қандай кезеңдікте жүргізілсе тиімді болмақ?

Соңғы уақыттағы зерттеулерді талдау. Мамандыққа бағдарлау мен кәсіптік дайындық мәселелері бойынша теориялық зерттеулер Г. Н. Пенин, В. А. Полякова және т.б еңбектеріне негізделген[10; 11]. Есту қабілеті зақымдалған балаларды кәсіби дайындау-бұл жалпы педагогикалық қағидаларға негізделген, сонымен қатар, арнайы зерттеулерді қажет ететін білім беру аясы. Есту қабілеті зақымдалған балаларды мамандыққа бағдарлау және кәсіби оқыту мәселелеріне А. Л. Гозова, О. Г. Гонца, С. М. Гойхман, О. П. Еремина, И. В. Цукерман зерттеулері арналған[3–6; 14]. Соңғы он жылдықта жүргізілген эксперименттік зерттеулер көрсеткендей (Д. Ю. Алексеевских, К. И. Туджанова, В. Ф. Матвеев, Г. Н. Пенин, Р. А. Полякова) есту қабілеті зақымдалған оқушылар түрлі еңбек түрлері

және мамандықтармен толық таныс емес [2; 13; 7; 10; 11]. Яғни, бұл мамандық таңдаудың біркелкілігіне алып келеді. Осыған байланысты мектептің бірінші кезектегі міндеті естімейтін және нашар еститін оқушыларды барынша көптеген мамандықтармен, оның ішінде оларға қолжетімділерімен таныстыру болып табылады.

Зерттеу мақсаты. Есту қабілеті зақымдалған балаларды мамандыққа бағдарлау жұмыстары бойынша әдебиеттерді зерттеу және қарастыру.

Негізгі материалды баяндау. Жалпы алғанда есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған арнайы мектеппен қалыпты жалпы білім беру мектептеріндегі мамандықты таңдау мәселелерінде өзіндік ерекшеліктер бар. Біріншіден, есту қабілеті зақымдалған балалар кәсіби білім алатын мекемеде еститіндерге қарағанда бұл санаттағы оқушылар үшін білім берудің қорытынды кезеңі. Ал екіншіден, естімейтіндер мен нашар еститіндер мамандыққа даярлау кезеңін кеш бастан өткізеді де, оларға еститіндерге қарағанда көп уақыт қажет болады. Үшіншіден, естімейтін оқушыларды кәсіби оқыту спецификасы сөйлеу тілі мен сөйлеу тілін қабылдауының толық дамымауы. Төртіншіден, есту қабілеті зақымдалған балалар оқи алатын мамандықтар саны шектеулі. Бесіншіден, бұл санаттағы балалардың мамандық таңдауларында ата-аналар мен мектеп арасындағы өзарақатынас.

А. П. Гозованың [3] естімейтін балалармен мамандыққа бағдарлау жұмыстары бойынша зерттеулері есту қабілеті зақымдалған жастарға мамандықты адекватты таңдауда келесідей шаралар өткізуді ұсынады: оқушыларды политехникалық, еңбек пәндерді өту кезінде кең таралған еңбек түрлерінің ерекшеліктерімен таныстыру, мектептен тыс уақытта оқушыларды түрлі үйірмелерге қатыстыру, жасөспірімдерді баспа қағаздары және жаппай ақпарат құралдары арқылы еңбектің нақты түрлерімен таныстыру, әр түрлі еңбек түрлеріне жастардың жеке икемділігін айқындауға көмектесетін кеңес беру ұйымдарының жұмыс жасауы, мамандыққа бағдарлаудың арнайы аспектілерін зерттеуге бағытталған кең ауқымды ғылыми – зерттеу жұмыстарын жүргізу, ата-аналармен, туысқандарымен жұмыс жасау.

А. П. Гозова [3] есту қабілеті зақымдалған балаларды сабақтан тыс уақытта кәсіби қызығушылығын дамытуға үлкен рөл бөледі. Бұл мамандықтар әлемі туралы ақпараттар, әлеуметтік, өндірістік, экономикалық сипаттағы ақпараттар алуларына бағытталған. Аталған барлық ақпаратпен қалыпты еститін оқушылар таныс, ал есту қабілеті зақымдалған балалардың естуінің зақымдалуы, сөйлеу тілінің дамымауы, сөздік қорларының аздығы, салдарынан аса таныс емес болып қалмақ.

Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте мамандыққа бағдарлау жұмыстарының әдістемесі екі бағытта: мектепте оқу барысындағы оқушылардың өздерінің еңбек әрекеттері (шеберханада өтілетін еңбек сабақтары, өз-өзіне қызмет көрсету, қолеңбек, өндірістегі тәжірибе, қоғамдық-пайдалы еңбек және т.б.), мектептен алып шыққан тігінші, ағаш шебері

және т.б мамандықтары бойынша еңбек әрекеттерін алып шығады (С. М. Гойхман [4]). Есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі мамандыққа бағдарлау шараларына оқушылардың жеке мүмкіншіліктеріне сүйене отырып мамандық таңдау кіреді, бірақ бұл жұмыс толық дамымаған.

О. Г. Гонца есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте мамандыққа бағдарлау жұмыстарын ұйымдастырудың өзіндік жүйесін ұсынады. Яғни, алдағы уақытта жұмысқа орналасуға мүмкін болатын мамандықтармен (кең таралған мамандықтар, аталған мамандық бойынша білім алу мүмкіндігіндегі қарама-қайшылық, медициналық тұрғыдан мамандыққа деген талаптарды ескеру) таныстыру; мектеппен өндірістік кәсіпорындардың тығыз қарым-қатынаста болуын ұйымдастыру(мамандыққа бағдарлау жұмыстарының мазмұны мен естімейтін бітірушілердің жұмысқа орналасу мүмкіндіктерінің сәйкестігі, мектеппен ата-ана арасындағы мақсаттыбағытталған жұмысты ұйымдасу). О. Г. Гонца зерттеулерінде көрсеткендей, есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте мамандыққа бағдарлау жұмыстары оқушыларға болашақ мамандықтарын ұғына отырып таңдауларына көмектеседі. Естімейтін тұлғалармен мамандыққа бағдарлау жұмыстарын жүргізетін барлық әлеуметтік институттардың міндеті жастарға белгілі қызығушылықтарын жеке ерекшеліктерін таңдалған кәсіби әрекеттің талаптарымен сәйкестендіру. Тұрақты кәсіби қызығушылықтың болуы жас мамандарды даярлауда оларды қоғамдық өндіріске кіріктірілулеріне тиімді болмақ. Кәсіби қызығушылықты дамыту ұзақ әрі қиын үрдіс. Балаларда кәсіби қызығушылықтары оқу барысында қалыптасады. Сондай-ақ, кәсіби қызығушылығына баланың тәрбиесі, оның әлеуметтік ортасы, отбасылық дәстүрлер де біршама ықпал етеді [5].

Яғни, есту қабілеті зақымдалған оқушыларды мамандыққа бағдарлау жұмыстарында олардың кәсіби қызығушылықтарын ескеру қажет. Жалпы есту қабілеті зақымдалған балалардың кәсіби қызығушылықтарының пайда болуы, дамуы, тұрақтылығы туралы қазақстандық сурдопедагогикада аз қарастырылған. Сондай-ақ, нашар еститін оқушылардың кәсіби өзін-өзі анықтау түрткілері қалыпты еститін балаларға нық ұқсас болады. Дегенмен, естудің зақымдалу деңгейі есту қабілеті зақымдалған баланың кәсіби бағдарлауына ықпал ететіндігі туралы тұжырымдамалар: естімейтіндер ортасында ұсынылатын іс-әрекет түрлерін таңдауға не ақау(кемістік) әсер етеді, не болмаса, ақаудың (кемістік) болуы аса маңызды емес және оқушы қалыпты еститін адамдар ортасына бағдарланған болады. Нашар еститін жоғары оқушылары қалыпты еститін адамдар ортасындағы жұмысқа анағұрлым бағдарланған және мүмкіндігінше, олар еститіндер ұжымындағы жұмысты таңдауға тырысады [6].

В.С.Собкиннің пайымдауынша, жасөспірімді кәсіби бағдарлау мәселесі тек «әлеуметтік бейімдеу», болашақ кәсіби іс-әрекетін естімейтіндер немесе қалыпты еститіндер ортасындағы жұмысқа бағдарлау сұрағымен ғана байланысты емес. Жасөспірімдерді кәсіби бағдарлау мәселесі

элеуметтік жетістіктермен байланысты көптеген сұрақтарды қамтиды. Жалпы алғанда, мектеп оқушысының кәсіби жоспарына жаппай кешенді жалпы өмірлік құндылықтар ықпал етеді [12]. Естудің зақымдалуының көрініс беру деңгейі кәсіби жоспардың құрылуына әсер етеді. Естімейтін жоғары сынып оқушылары өздерінің есту кемістігіне байланып қалады да осыдан кәсіби іс-әрекетпен айналысуға мүлдем мүмкіндіктің болмау себебін көреді. Кемістікке мойын сұнып қалу типі нашар еститін әрбір үшінші оқушыда көрініс береді (В. С. Собкин,). Дегенмен, естімейтін оқушылар өздерінің кемістіктеріне сыни қарамайды деген ақпараттар бар. Кейбір жағдайларда, олар таңдағысы келген мамандықтар (дәрігер, ұшқыш болуға деген ынта), олардың мүмкіншіліктеріне сай келмейді, яғни, естімейтін оқушылардың бағалаулар деңгейі тым жоғары болады [12].

А. П. Гозова естімейтін оқушыларда есейе келе, оқуларын орта арнайы және жоғарғы оқу орындарында жалғастыруға деген тенденциялар байқалатындығын айтады [3]. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің басым көпшілігі жұмыспен қамтамасыз етілемін, жап-жақсы қаражат табатын боламын деген ойменен, заманауи мамандықтарды таңдауға тырысады. Г. Н. Пениннің пайымдауынша, естімейтіндердің кәсіби таңдауы қаланың не болмаса аймақтың элеуметтік-экономикалық және мәдени-білім беру мүмкіншіліктеріне тәуелді [10].

А. П. Гозованың зерттеулері [3] көрсеткендей, ортаңғы және жоғарғы сынып оқушылары 10–12 ден көп емес түрлі мамандықтарды ғана білсе, қалыпты бастауыш сынып оқушылары 30-дан аса мамандықты атап бере алады. Естімейтін оқушылардың мамандықтар әлемі туралы толық таныс болмауы түрлі ақпараттарды алудағы қиындықтармен байланысты. Дегенмен ол, жас есейе келе, естімейтін оқушылардың мамандықпен танысу типтері өзгере бастайтындығын көрсетеді. Ортаңғы сынып оқушылары өздері күнделікті кездесіп жүрген мамандықтарды (тәрбиеші, мұғалім, дәрігер, аспазшы) атап шықса, естімейтін жоғарғы сынып оқушылары өздері кітап оқыған кезде кездестірген, кинофильмдерден көрген еңбек түрлерін (журналист, сәулетші,) атап шығады. Бұл естімейтін оқушылардың жасына қарай танымы кеңейеді және қоршаған ортамен тереңірек танысатындығына дәлел. Бұл ақпараттарды бұған дейінгі, мысалы, К. И. Туджанованың [13] зерттеулері шындайды.

Естімейтін жасөспірімдер өздері таңдаған мамандықтары бойынша еңбек сипаты және қандай талаптарды талап ететіндігі туралы көзқарастары қанағаттандырылғы емес. Көптеген есту қабілеті зақымдалған оқушылар өздері таңдаған іс-әрекет аймағымен тәжірибелік тұрғысынан танысуға талпынбайды. Зерттеу жұмыстары көрсеткендей, естімейтін бітіруші оқушылардың тең жартысы өздері мектепте оқыған еңбек түрлерімен шұғылданбайтындығын көрсетті.

Бұл жоғарыда айтылған мәліметтер И.В.Цукерман, О.П.Еремина А.П.Гозованың, З.А.Мовкебаева [14; 6; 3; 8; 9] зерттеулерінде айтылған «орта және жоғары сыныпта оқитын естімейтін оқушылардың кәсіби қызығушылықтары тұрақсыз» деген көзқараспен сәйкес келеді. Есту

кабілеті зақымдалған балалар арасында кең таралған мамандықтар(мысалы, зергер, әртіс, суретші) да олардың тұрақты қызығушылығын оятпады. Ал керісінше, аса беделді емес, мамандықтарға (мысалы, кітапханашы) деген қызығушылық анағұрлым тұрақты. Осы не басқа да мамандықтарды анкета өткізу кезінде ескеріп отыру естімейтін оқушылардың мамандық-аясын анықтау үшін сенімді бағдарлау бола алмайды Әсіресе жиі үйірмелерге қатысып, сәйкесінше әдебиеттер оқитын, шеберханада жұмыс жасайтын есту қабілеті зақымдалған балаларда кәсіби қызығушылығы тұрақты болады. Естімейтін және нашар еститін оқушылар үшін мамандықтың ұнамды жағы ол еңбектің төлену мөлшері.

Естімейтін жоғары сынып оқушылары қалыпты оқушылармен салыстырғанда кәсіби іс-әрекетті жиі өмірлік сәттілікті қамтамасыз ететін фактор ретінде санайтындығы көрінеді. Жалпы білім беру мектептерінің оқушыларымен салыстырғанда естімейтін жасөспірімдер мамандықтың коммуникативтік аспектілерін кейде ғана мән береді. Естімейтін жасөспірімдер үшін кәсіби іс-әрекеттің бұл жағының үстем еместігі олардың кемістігіне байланысты екендігі белгілі. Осыдан кемістіктің болуынан еңбек аясының тарылып қана қоймай, сондай-ақ, таңдау түрткісін қайта құрады деген қорытынды шығаруға болады. Тәжірибеде әрбір төртінші есту қабілеті зақымдалған бала үшін оның есту кемістігі өзінің болашақ кәсіби іс-әрекет аймағын таңдауда айқындаушы болып табылады. Бұл жерде, кемістіктің мамандық таңдаумен байланысы орнайды. Жас өсе келе бұл көзқарас өзгереді. Өсе келе есту қабілеті зақымдалған оқушыларда өзіндік есту кемістігін сезінуі осы не басқа мамандықты таңдау мүмкіншілігін анықтаушы факторы ретінде жоғарылай түседі. Әлбетте, бұл фактордың жастық мәндік динамикасы кемістіктің деңгейіне байланысты. Кәсіби іс-әрекеттің коммуникативті аспектісі естімейтін жоғары сынып оқушыларына қарағанда нашар еститін оқушылар үшін анағұрлым маңызды. 16-17 жас аралығында нашар еститін оқушылар мен естімейтін оқушыларда да кәсіби іс-әрекеттің бұл аспектісінің маңыздылығы төмендейді. Ал жалпы білім беру мектептерінің оқушыларында керісінше, бұл жаста болашақ кәсіби іс-әрекеттің таңдауда аталған аспектінің орны арта түседі. Жасы ұлғая келе, есту қабілеті зақымдалған жасөспірім үшін кәсіби тұрғыдан өзіндік анықтау үрдісінде есту кемістігі өздігінен коммуникативтік маңыздылығын (қарым-қатынасқа түсуге кедергі жасайтын фактор) жояды да қызықты мамандықты меңгеруге және әлеуметтік жылжуға кедергі келтіретін әлеуметтік кемшілік ретінде көрініс береді. Есту қабілеті зақымдалған жоғары сынып оқушыларында одан ары қарайғы білім алу және кәсіби жоспарларына құрдастарының микроортасы үлкен ықпал етеді. Сонымен қатар, жалпы білім беру мектептерінің жоғары сынып оқушыларымен салыстырғанда жеке тұлғалық мүмкіншіліктерінің(өзінің оқу мүмкіншіліктерін бағалауының қалыптасуы) даму деңгейі төмен.

Қорытынды. Ғылыми әдебиеттерді талдау есту қабілеті зақымдалған балаларды болашақ мамандықтарына дайындаудың теориясы мен тәжірибесін зерттеуге мүмкіндік берді. Зерттеу жұмысымызда есту

қабілеті зақымдалған балаларды мамандыққа бағдарлау жұмыстары бойынша зерттеулер мен көзқарастар толық дерлік қарастырылды. Естімейтін және нашар еститін балаларды кәсіби еңбекке дайындау жүйесінде мамандыққа бағдарлау жұмыстарына ерекше көңіл бөлінуі қажет. Жақсы ұйымдастырылған еңбекке оқыту өздігінен қызығушылықтың қалыптасуына жылдам ықпал ететін болса, ал мақсатты бағытталған мамандыққа бағдарлау жұмысы мектеп бітірушілердің өз қызығушылықтарын қанағаттандыратын және тұлғалық қабілеттерін дамытатын мамандығын саналы түрде таңдауға мүмкіндік береді. Оқушылардың саналы түрде мамандық таңдауға дайын болуы әртүрлі факторлармен шартталады: аса кең танылған еңбек түрлерімен таныс болуы, еңбек субъектісіне белгілі бір еңбек түрінде қойылатын талаптарды және осы немесе басқа мамандықты игерудің жолдарын білуі, таңдаған мамандықты игеру үшін қажет тұлғалық қасиеттерді дұрыс бағалай білуі.

Ж. Аймауытов [1]: «Мамандықтың жаманы жоқ, бірақ мұның кезкелгеніне икемділік қажет, бұл жай күнелту, тамақ асырудың ғана жолы емес, үлкен өнерді, зор шеберлікті қажет ететін нәрсе. Кімде-кім өзіне ыңғайына қарай өз жолымен қызмет етсе өз басына да, әлеуметке де үлкен пайда келтірмек. Өз орнында істелген адамның жұмысы да өнімді, берекелі болмақ"-дейді. Оқушылар мектеп бітірісімен белгілі бір кәсіп иесі болу керек. Бірақ оны іске асыру үшін және кәсіптік мамандық игермес бұрын кәсіптік бағдар жұмыстарына үлкен-көңіл бөлу қажет. Себебі оқушының кәсіптік ынтасын, икемділігін білмей кәсіпке баулу мүмкін емес.

Яғни жоғарыда аталған ерекшеліктер мен жағдайларды ескере отырып, бастапқыда, мамандыққа бағдарлау және мектеп кезеңінен бастап есту қабілеті зақымдалған балаларды кәсіпалды даярлау жүйесін құру қажет. Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған балалардың бағындыра алатын еңбек рыногында сұранысқа ие мамандық түрлерін негізге алған жөн болмақ. Біздің пікіріміз бойынша, кәсіпалды және кәсіптік даярлаудың сатылық жүйесін қолдану олардың өз мамандығын өздері таңдау көрсеткішін көтереді және олардың қоғамға әлеуметтенулеріне көмектеседі.

Қолданған әдебиеттер тізімі

1. Аймауытов Ж. Психология. Жан жүйесі және өнер таңдау / Аймауытов Ж. – Алматы: Рауан, 1995.
2. Алексеевских Д. Ю. Профессиональная ориентация старшекласников с нарушениями слуха в условиях клубной работы : дисс...канд. пед. наук / Алексеевских Д. Ю. – Москва, 2004. – 258 с.
3. Гозова А. П. Психология трудового обучения глухих / Гозова А. П. – М. : Педагогика, 1979. – 216 с.
4. Гойхман С. М. Профессионально–ориентационная работа в школе глухих / Гойхман С. М. – Москва ; Ленинград : ЛВЦ ВОГ, 1973. – 21 с.

5. Гонца О. Г. Особенности профессионально-ориентационной работы в специальных учебных заведениях для глухих : дисс...канд.пед.наук. / Гонца О. Г. – Москва, 1990. –155 с.
6. Еремина О. П. Профессионально-трудовая подготовка лиц с нарушением слуха учебно-методический комплекс / Еремина О. П. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
7. Матвеев В. Ф. О роли производительного труда в профориентации глухих / Матвеев В. Ф. // Дефектология. – №6. – 1986.– С. 49–51.
8. Мовкебаева З. А. Профессионально-трудовая деятельность лиц с ограниченными возможностями и инвалидов как важный экономический ресурс развития общества / Мовкебаева З. А. //Сб. Ұлттық біліктілік жүйесі мен кәсіби стандарттар негізінде білім мазмұнын жобалау. – Алматы : КазГосЖенПУ, 2014. – С. 98–101.
9. Мовкебаева З. А. Қазақстан Республикасындағы мүмкіндігі шектеулі тұлғалар мен мүгедектерді мамандыққа даярлау / Мовкебаева З. А., Капалова С. К. // Вестник КазНПУ им. Абая. – № 2(37), 2014. – С. 32–34. – (Сер. «Специальная педагогика»).
10. Пенин Г. Н. Политехническое образование глухих школьников в процессе трудовой и профессиональной подготовки : автореферат дисс.... доктора пед. наук / Пенин Г. Н. – Санкт-Петербург, 1998. – 40 с.
11. Полякова Р. А. Профессиональная ориентация школьников с нарушениями речи: слабослышащие и глухие учащиеся / Полякова Р. А. // Школьный логопед. – 2007. – № 5. – С. 69–77.
12. Собкин В. С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи / Собкин В. С. – М. : ЦСО РАО, 1995. – 94 с.
13. Туджанова К. И. Некоторые формы профориентационной работы в школах для детей с недостатками слуха / Туджанова К. И. // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. – М. : МПГУ, 1994. – С. 51–64.
14. Цукерман И. В. Трудовая деятельность глухих и слабослышащих выпускников вузов и техникумов / Цукерман И. В. // Дефектология. – №2. – 1988. – С.76–81.

З. А. Мовкебаева, У. Б. Батколдина

УДК: 376-056.263

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ СӨЗДІК ЕС ПРОЦЕСІН ДАМЫТУ

Андатпа. Бұл мақалада есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің сөздік ес процесін дамыту мен оқу іс-әрекетінде педагогикалық түзету іс-әрекетінің дамуы бойынша спецификасы қарастырылған. Есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдердің оқу процесінде сөздік материалдарды есте сақтауда кездесетін қиындықтары сипатталған. Әдебиеттерді талдау негізінде есту қабілеті зақымдалған балалардың оқу іс-әрекетіндегі жетістіктері мен сөздік ес жағдайының тығыз байланысы анықталды.

Кілтті сөздер: арнайы білім беру, есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдер, сөздік ес, педагогикалық тексеру, оқу материалын есте сақтау.

Аннотация. Формирование словесной памяти у подростков с нарушениями слуха. В статье рассматриваются особенности словесной памяти у подростков с нарушениями слуха и специфика коррекционно-педагогической деятельности по ее развитию в учебном процессе. Описываются трудности, с которыми часто встречаются дети с нарушениями слуха в процессе запоминания речевого материала. На основании анализа литературных источников доказываем взаимосвязь состояния словесной памяти у детей с нарушениями слуха и их успешности в усвоении учебного материала.

Ключевые слова: специальное образование, подростки с нарушением слуха, словесная память, педагогическое обследование, запоминание учебного материала

Annotation. Movkebayeva Z.A.,Batkoldina U.B. Formation of verbal memory of adolescents with hearing impairments. The article discusses the features of verbal memory in adolescents with hearing impairment and specific corrective and educational activities for its development in the learning process. The difficulties that are more common for children with hearing impairment in the process of education in memorizing the speech materials are also described. On the bases of analyses of literature sources proved the interrelation status of verbal memory of children with hearing impairment and their success in the process of education.

Keywords: special education, adolescents with hearing impairment , verbal memory , pedagogical examination, memorization of training material

Мәселенің қойылуы және оның өзектілігі. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есін қалыптастыру олардың оқытуын ұйымдастырудағы маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Сөздік ес – психикалық іс-әрекеттің ең бір күрделі формасы болып табылады, яғни, есту қабілеті зақымдалған балаларда баяу және ерекше дамитын сөйлеу тілімен сөздік ес даму процесі тығыз және тікелей өзара байланысқан. Қазіргі кезеңдегі қоғамда пайда болған процестердің әр түрлілігі және қиындығы есту қабілеті зақымдалған тұлғада жаңа мәселелерді: еститін адамдармен тиімді өзара іс-әрекетке сәйкес белсенді ұстанымдарын қалыптастыру қажеттілігін туындатады. Бұл есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектептегі оқу процесін, оқушылардың барлық танымдық сферасын – олардың сөйлеу тілін, есте сақтауын, ойлауын белсендіру негізінде жетілдіруге себепші болады. Адамның есте сақтауы жанама есте сақтауды жақсарту және механикалық функциялардың басқа да психикалық процестерімен байланысын өзгерту жолымен дамиды. (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Л. В. Занков) [3; 5].

Есту қабілеті зақымдалған балалардың оқу процесін зерттеу және оның тәжірибесі сөздік ес процесін қалыптастыру өзгешелікпен сипатталатынына дәлел болады. Сөйлеу тілі жеткіліксіз дамығандықтан естімейтін оқушылар ауызша құрылған білімді жинақтауда едәуір қиындықтарды сезінеді.

Соңғы уақыттағы зерттеулерді талдау. Арнайы педагогика бойынша әдебиеттерде естімейтін балалардың сөздік есін қалыптастыру және оны оқыту процесінде қолдану анализіне арналған бірнеше зерттеулер қатары бар: сурдопедагогикада іс-әрекеттік ықпал ету іске асырылуда (М. Н. Фишман, Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, Е. Г. Речицкая және басқалар) [2, 6, 10, 8], естімейтіндермен сөздерді сөйлемдерді және жүйелі мәтіндерді еріксіз есте сақтау ерекшеліктері ашылды. (Т. В. Розанова, Е. А. Щепилова және басқалар) [7, 11], ауызша материалдарды ерікті есте сақтаудың кейбір аспектілері талданды, талқыланды (А. П. Алишаукас, Т. В. Розанова және басқалар) [1, 7].

Сонымен қатар қазіргі уақытқа дейін естімейтін оқушылардың сөздік материалдары есте сақтауын дамытуға түрткі болатын факторлардың әсеріне байланысты сұрақтар нақты ғылыми шешуін таппады, толық мөлшерді есте сақталған материалдың мағыналық өңделуінің ерекшеліктері және есте сақтаудың жанама тәсіліне ауысу шарттары зерттелмеген. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік материалдары есте сақтауларын белсендіру, дамыту тәсілдерін және жолдарын анықтаудың жүйесі туралы зерттеулер жүргізілмеген, бірақ педагогтар мен психологтар атап көрсеткендей, егер түрткі болатын факторлар мен операциялы құрылымдар арасындағы өзара байланыстар жүйелі қалыптасса, олар өнімдірек, тиімдірек болады (Т. Г. Богданова және т.б.) [4].

Түрткі сияқты мұндай факторлар әр бір нақты жағдайларда сәйкес келетін нұсқаулар арқылы іске асуы мүмкін, яғни, бұл ауызша қалыптасқан және материалды қайта жасауға баланы бағыттайды. Яғни, естімейтін балалардың сөздік есін дамыту, жетілдіру мәселесі және оны қалыптастыру процесіне тиімді әсер ету өзекті болып табылады. Осы мәселені шешу зерттеудің мақсатын құрайды.

Зерттеудің мақсаты есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік ес процесін дамыту болып табылады.

Негізгі материалды баяндау. Сөздік есте сақтауды зерттеуге іс-әрекеттік ықпал арнайы педагогика және психологияның түрлі облыстарында жүзеге асады: олигофренопедагогикада, тифлопсихология мен тифлопедагогикада, психикалық дамуы тежелген балалардың психология және педагогикасында, сурдопедагогикамен сурдопсихологияда. Естімейтін балалардың сөздік есте сақтауын қалыптастыру мәселесі есту қабілеті зақымдалған балаларды оқытудағы басты мәселелерінің бірі болды және болып қала береді. Ауытқуы бар балаларды зерттеу мәселелерін талдауда баланың психикалық дамуының заңдылықтары нормада да, патологияда да бірдей деп көрсеткен. Сол немесе басқа кемістіктің болуы баланың дамуының заңдылықтарының бірлестіктерін ажыратады және осы процестерге өзіне тән ерекшеліктерінде толықтырады.

Психологиялық – педагогикалық зерттеулер есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік материалды есте сақтауының ерекшеліктері жайлы біраз мәліметтер бар, ерікті есте сақтауын қалыптастыруда түзету-тәрбиелік жұмыстарын ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсыныстар

сақталған, сонымен бірге естімейтін оқушылардың сөздік есте сақтауын дамытудың ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, мұқият психолого-педагогикалық зерттеудің қажеттілігін нұсқайды. Қазіргі педагогикалық ғылымдар дәлелдегендей, білімдер жүйесін меңгеру, көбінесе сөздік материалдар естімейтін оқушылардың ақыл-ой және психикалық дамуына маңызды әсер етеді. Мектеп бағдарламасымен қарастырылған білім және дағдыны жүйелі, мақсатты түрде меңгеру естімейтін оқушылардың есте сақтауын дамытудың белгілі бір деңгейін болжайды, сонымен қатар естімейтін балалардың ерікті, сөздік есте сақтауын, яғни есте сақтап және қайта жаңғырту мақсатында сөздік материалды арнайы ойлап өңдеуге, түсінуге негізделген есте сақтауды болжайды. Осы байланыста есту қабілеті зақымдалған балаларға арналған мектепте есте сақтаудың өнімділігін жоғарылатудың оптимальды жағдайын жасау мәселесі сурдопедагогикада ең бір актуальды мәселелердің бірі болып табылады. Кейбір авторлар педагогикалық зерттеулеріндегі есті қабілеті зақымдалған балаларды зерттеулері және оқулары бойынша нәтижелері білімді жеткізу әртүрлі әдістер мен тәсілдердің көмегі арқылы іске асуы мүмкін, бірақ әрқашан екі негізгі бағыт арқылы -тікелей және жанама арқылы деп көрсеткен.

Білімді жеткізудің тікелей бағытын келесі сызба түрінде көрсетуге болады: мұғалім - оқушы. Мұғалім оқушыларға белгілі бір көлемдегі білім мен іскерлікті береді. Бұл бағыт өте белгілі және жеткілікті түрде өнімді болып табылады. Бірақ негізінде басқа да бағыт бар - жанама. Білім беруде мұғалім бастапқыда аз топтағы оқушыларға немесе бір оқушыға есте сақтауға материал береді, ал кейін оқушылар есте сақтағандарын құрдастарына жеткізеді. Жанама бағыт басқа түрдегі сызбада бейнеленген: мұғалім –оқушы, оқушы - оқушы. Есту қабілеті зақымдалған балалардың оқу процесінде мынадай жағдай тудыру қажет: сөздік есте сақтауларын белсендендіретін әртүрлі әдістер мен тәсілдерді қолдану керек, бұл жұмыстар дәл осы этапта нағыз жетістік болатын еді. Сонымен қатар есту қабілеті зақымдалғандардың мектептерінің жаңа бағдарламасы бойынша есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлеу тіліне және ақыл-ойының дамуына жоғары талаптар қойылған. Сондықтан есту қабілеті зақымдалғандар мектебіндегі бағдарлама әңгіме мәтіндерімен бірізді сабақтар қатарын өткізу сияқты жұмыстарды кеңінен қолдануды көздейді. Мынадай тапсырмалар маңызды болып табылады: әңгімені жеке мәні бар бөлімдерге бөлу және олардың әрқайсысы бойынша суреттерін салу, әңгіменің жоспарын құру; макет, негізгі кейіпкерлерін бейнелейтін түрлі фигуралар жасау, әңгімені толығымен макеттер және фигуралар арқылы драматизациялау және т.б. 5-сыныптан бастап есту қабілеті зақымдалған оқушылардың жеке өз бетінше жазбаша сөйлеу тіліне үлкен назар бөлінеді. Осыған байланысты 5-6 сыныптарда маңызды орынды түсіндірмелі және әдеби оқу алады, оның негізгі міндеттеріне кіреді:

- саналы оқуын жетілдіру;
- әртүрлі жанрдағы көркем шығармалары меңгеруін қамтамасыз ету;

Өнімдірек болады егер сөздік материал есте сақтауға арнайы нұсқаулар көрсетілген ойлау процесінде берілсе және сонымен қатар есте соған сәйкес сақталса. Е.Ю.Ситкина, П.А.Янн көрсеткендей осындай есте сақтауға мүмкіндік болса, есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауының деңгейін көтереді, ол осы балалардың есте сақтауының тәсілдерін және әдістерін қалыптастырудың арнайы әдістемесін жасауды талап етеді [9, 12].

Өкінішке орай, түрлі типтегі нұсқаулардың көмегі негізінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік материалды ерікті есте сақтау процесінің дамуын ары қарай жетілдіретін әдістемелік әдебиеттер жоқтың қасы. Мәтінді есте сақтауға арнайы нұсқаулар беру педагогтардың зерттелері көрсеткендей бастауыш сыныптарының түсіндірмелі және әдеби оқуларында өте маңызды, дәл бұл кезеңде мағыналық логикалық есте сақтауы және ойлауы тез дамиды. Сурдопедагогтардың зерттеулері есту қабілеті зақымдалған балалардың ерікті есте сақтауы өзіне бірнеше бөлімдерді қосатынын көрсетеді. Балалар сөздік материалдың үлгілерін, сөз тіркестерін естерінде сақтайды және үлгіге ұқсатып жеке өзінің сөйлейтін сөзін құрастыруды үйренеді. Үлгілерді есте сақтау үлгі бойынша бірнеше рет қайталау жұмыстарын жүргізудің арқасында іске асады, өкінішке орай көптеген авторлардың пікірі бойынша бұл «механикалық жаттап алуға» әкеліп соғады.

Сурдопедагогтардың зерттеулерінде әңгімені жақсы түсінуді қамтамасыз ететін ойлау іс-әрекеттерінің тәсілдерін қалыптастыруға көп көңіл бөлінеді (әңгіменің негізгі ойын бөлу және олардың қысқаша мағынасы, олардың арасындағы байланыстың талдауы, жаңадан меңгерілгенді ертеде меңгерілгенмен салыстыру). Зерттеулердің авторлары әңгімені есте сақтауға ойша талдау жасауды ішкі тәсілдері ретінде, жоғары да көрсетілген тәсілдерді айтады. Зерттеушілер оның дамуымен сәйкес келетін факторларды бөліп көрсетеді: есту қабілеті зақымдалған балалардың жалпы сөйлеу тілінің дамуы, сөйлеу тілдік қарым-қатынас тәжірибесін байыту, сөздің дыбыстық-әріптік құрамын меңгеру, сөздің мағынасын анықтау және оларды басқа сөздердің түрлі семантикалық және грамматикалық байланыстармен байыту. Қазіргі уақытқа дейін арнайы оқытуда қалыпты еститін балалардай ауызша сөйлеу тілін еркін меңгерудің нәтижелерімен тең келетін жағдайлар жасалмаған. Есту қабілеті зақымдалған балаларды қалыпты балалармен салыстырғанда сөйлеу тілінде және сөздік есте сақтауында артта қалушылық байқалады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауы олардың бейнелік есте сақтауынан үлкен өзгешелікпен сипатталады. Бұл былай түсіндіріледі: сөздік есте сақтаудың сөйлеу тілімен байланысы есту қабілеті зақымдалған балаларда баяу және өзгеше дамумен ерекшеленеді, тығыз және тікелей байланысқан болып келеді. Сөздік есте сақтау - бұл психикалық іс-әрекеттің күрделі формасы, өзінің даму генезисінде сөздік-логикалық ойлауға сүйенгендей, қарым-қатынастың сөздік құралының дамуына да сүйенеді.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауын зерттеу есте сақталатын әртүрлі материалдардың негізінде үш бағыт бойынша жүргізілді:

1. сөзді және басқа символдық таңбаларды есте сақтау;
2. сөйлемді есте сақтау;
3. байланысқан мәтінді есте сақтау (әңгіме, тапсырмалардың шарты);

Мұндай дифференциациялау психологиялық негізделген, есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік есте сақтауының ерекшеліктерін көруге және зерттеуге мүмкіндік береді. Шет ел зерттеушілері өздерінің зерттеулерінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөйлемді ерікті есте сақтауын қарастырған. Жаңа шетелдік психологияда елеулі орынды есту қабілеті зақымдалған оқушылардың жеке тілдік сигналдық маңызы бар: әріп, дактильді белгілер, цифрлар, буындар сияқты символдық таңбаларды есте сақтауы бойынша зерттеулер алады. Ресей авторлары есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік есте сақтауын зерттеуде, олардың сөздерді түсініп есте сақтауын көрсетті. Е. А. Щепилова есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөз таптарын есте сақтауын зерттеуде, есту қабілеті зақымдалған оқушылар етістік және сын есімге қарағанда зат есімді жоғары деңгейде есте сақтайтынын көрсетті. Оқу процессінде есту қабілеті зақымдалған оқушыларда зат есімді есте сақтауы басқа сөз таптарына қарағанда жақсара түседі, етістікті және сын есімді төмен деңгейде есте сақтау жоғары сыныптарда да сақталады [11].

Есту қабілеті зақымдалған оқушылар заттардың және осы заттардан пайда болған іс-әрекеттің атын білдіретін сөздердің өзара орын ауыстырады деп көрсетеді. Бұл құбылыс кең түрде Ж.И.Шифпен зерттелген, фундаментальды зерттеуі есту қабілеті зақымдалған оқушыларда сөзжасам және сөз өзгерту негізінде пайда болған сөздердің грамматикалық формасын ажырату процесі біртіндеп қалыптасатынын көрсеткен. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың есте сақтау қабілетін зерттеген авторлар есту қабілеті зақымдалған оқушылар есте сақтайтын материалдың мағыналық өңделуін көрсетеді. Бұл жерде ойлау процессі мен естің арасындағы өзара байланысы көрінеді. Т.В.Розанова зерттеулерінде есту қабілеті зақымдалған оқушылардың материалдың семантикалық белгілерін, есте сақтаудың жанама тәсілдерін қолдануда елеулі алға жылжуын атап көрсетті [7].

Кейбір ғалымдардың зерттеу жұмыстары есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздік есте сақтауын фразалы материалдарды есте сақтау негізінде жетілдіру сұрағына арналған. Сонымен қатар олар есту қабілеті зақымдалған оқушылар бір мәтінді еске түсіруде екінші мәтіннің элементтерін араластырады деп көрсетеді. Көптеген авторлар сөйлемнің грамматикалық құрылымын меңгеру деңгейіне назар аударады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың мәтінді есте сақтауда және еске түсіруде кездесетін қиындықтарының себептерін ашып көрсетуде, Е. А. Щепилова сөздік есте сақтаудың дамуын сөйлеу тілі және ойлаудың

дамуымен өзара байланыстыру жайлы болжам жасады. Көптеген авторлар есту қабілеті зақымдалған оқушыларда сөйлемнің грамматикалық құрылымын меңгеруде байқалған елеулі қиындықтарына назар аударады. Бірнеше зерттеулерде көрсетілгендей, басқа да факторлар оның ішінде мәтінді түсіну деңгейі маңызды орын алады [11]. Т. В. Розанова мәтінді толық түсіну және оны нақты есте сақтау арасында тура және тығыз тәуелділікті орнатты [7].

Мәтінді түсіну сұрағына бірнеше психологиялық және педагогикалық зерттеулер жазылған. Зерттеулердің авторлары есту қабілеті зақымдалған оқушылардың түсінуде кездесетін қиындықтарына көп назар аударады, осы қиындықтардың себептерін талдайды. Есту қабілеті зақымдалған оқушылармен мәтіннің мазмұнын әртүрлі тілдік формада: ауызша сөйлеу тілінде, дактильді және жестік сөйлеу тілінде жеткізгенде түсінуі мен еске түсіруі зерттелуде. Мәтінді жеткізу формасы және оны түсіну арасында байланыс орнатылған. Е. Ю. Ситкина зерттеулерінде әдебиеттегі персонаждарды есте сақтау ерекшеліктеріне арналған, оның адамгершілік жақтарын есту қабілеті зақымдалған оқушылармен түсіну, сонымен қатар мәтінді түсіну мәселесі де қарастырылады. Т. В. Розанованың жұмыстарында есту қабілеті зақымдалған оқушылардың күрделі мәтіндерді түсінуін жетілдіру мәселесімен тығыз байланысты, себеп-салдарлық ойлауын қалыптастыру сұрақтары қарастырылуда. Ол есте сақтаудың жанама тәсілдерін жетістікпен қолданғанда пайда болады, есте сақтау авторлардың пікірінше мазмұндық сипатта болады. [9, 7].

Қорытынды. Авторлармен жүргізілген зерттеулердің нәтижелері бойынша келесі қорытындыға келеміз: мәтінді ауызша айту көп деңгейде, жазбашаға қарағанда қысқа уақытылы есті функциялаумен анықталады, сол уақытта мәтінді жазбаша еске түсіру ең бірінші ұзақ уақытылы еске тіреу арқылы жүреді. Сонымен қатар, егер есту қабілеті зақымдалған оқушылардың қысқа және ұзақ уақытылы есте сақтауын дамыту оқыту процесінде қатар жүрмейді, керісінше қысқа мерзімдік есте сақтау ертерек қалыптасады. Есту қабілеті зақымдалған оқушылардың сөздік материалды ерікті және еріксіз есте сақтауын салыстыру көптеген ғалымдардың зерттеулерінде іске асырылған. Әдебиеттерге шолу жасаудың нәтижесі бойынша есту қабілеті зақымдалған жасөспірімдер оқу процесінде әлі күнге дейін сөздік материалдарды есте сақтауда едәуір қиындықтарға жолғатындығын көрсетті.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Алишаускас А. Исследование словесной памяти глухих школьников / Алишаускас А. // Дефектология. – 1980. – № 6.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети //Серия «Золотые страницы сурдопедагогики» – М., 2005.
3. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

4. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2002. – С. 3–203
5. Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 т.–М., 1981.
6. Зикеев А.Г. Повышение эффективности обучения глухих школьников: Сб. науч. тр. по дефектологии // Под ред. А.Г. Зикеева.– М, 1986.– 176 с.
7. Розанова Т.В. Клинико–психологическое изучение глухих детей со сложным дефектом (Сообщение 1) //Дефектология. – 1992. – № 2–3.
8. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб.; под ред. Е. Г. Речицкой. –М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. –655 с. – (Коррекционная педагогика).
9. Ситкина Е.Ю. Психолого–педагогические условия активизации словесной памяти глухих школьников// Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1999. – 135 с.
10. Фишман М.Н. Функциональное состояние головного мозга детей с нарушением слуха и трудности формирования речевого общения. – М., 2004.
11. Щепилова Е.А. Проблема обеспечения обратной связи в процессе обучения школьников с дефицитарностью слуховой функции / Отв. ред. Д.И. Ильясов. М.; Челябинск, 2003. – Ч. 4. – С. 177–181.
12. Янн П.А. Воспитание и обучение глухого ребенка – М., Академия, 2003.

З. А. Мовкебаева, А. А. Хаби

УДК 373.13:376.4+371.4] (574)

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ПАТРИОТТЫҚ- АДАМГЕРШІЛІК СЕЗІМГЕ ТӘРБИЕЛЕУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа. Мовкебаева З.А., Хаби А. А. ияты зақымдалған балаларды патриоттық-адамгершілік сезімге тәрбиелеу ерекшеліктері. Мақалада балалар мен жастарды патриоттық-адамгершілікке тәрбиелейтін заңнамалық құжаттарды негізге алып талдау барысында қазіргі саяси мемлекетті басым бағыт ретінде анықтайды зияты бұзылған мектеп оқушыларымен патриоттық тәрбие негіздері қарастырылады, түзету-педагогикалық барыспен патриоттық сезімге тәрбиелеудің рөлі мен орны анықталады, түзету-дамытушылық жұмыстың басым бағыты айқындалады, берілген іс-әрекеттердің мағынасы балалардың әлеуметтік психологиялық құзыреттіліктерін қалыптастыру мақсатында негізделеді.

Кілттік сөздер: Зият бұзылысы, патриоттық тәрбие, әлеуметтік бейімделу, құзыреттілік, Атамекен, Отан, Туған өлке, Азамат.

Аннотация. Мовкебаева З. А., Хаби А. А. Воспитание нравственно-патриотических чувств у детей с нарушением интеллекта. В статье на основе анализа основополагающих законодательных документов воспитание

нравственно-патриотических чувств у детей и молодежи определяется как одно из приоритетных направлений в современной государственной политике. Рассматриваются особенности патриотического воспитания школьников с нарушением интеллекта, определяются место и роль воспитания нравственно-патриотических чувств в коррекционно-педагогическом процессе, выделяются приоритетные направления коррекционно-развивающей работы, обосновывается значение данной деятельности в целях формирования у детей социально-психологической компетентности.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, патриотическое воспитание, социальная адаптация, компетентность, Отчизна, Родина, Родной край, Гражданин.

Annotation. Movkebayeva Z. A., Khabi A. A. Education for moral and patriotic feelings of children with mental disability. On the basis of analysis of the basic legal documents education for moral and patriotic feelings of children and young people is identified as one of the priorities in modern public policy. The article discusses peculiarities of patriotic education of pupils with mental disability, defines the place and role of education for moral and patriotic feelings during correctional and pedagogical process, distinguishes the priority directions of correctional and developmental work, justifies the importance of this activity in order to develop the social and psychological competence of children.

Keywords: children with mental disability, patriotic education, social adaptation, competence, native land, Homeland, citizen.

Зерттеу жұмысының өзектілігі. Қазіргі таңда оқушылардың бойында патриоттық құндылықтарды қалыптастыру қоғамымыздың бірден-бір қозғаушы күші ретінде танылған аса өзекті мәселеге айналып отыр, әрі оқушыларды отансүйгіштік рухта тәрбиелеу – бүгінгі жалпы білім беретін орта мектептің тәрбие жұмыстарындағы негізгі бағыттарының бірі. Қазақстандық патриотизм идеясының қамтылу керектігі даусыз іс. Ол – білім берудегі мемлекеттік принцип. Көп ұлтты мемлекетімізде халықтар арасындағы өзара түсіністік пен ынтымақтастықты нығайтуда мектептегі патриоттық тәрбиенің қызметі аса маңызды.

Қазақстан азаматтары үшін отансүйгіштік рухта тәрбие беру туған елімізге қызмет ету мақсатында жүргізіліп, төмендегі мемлекеттік деңгейдегі маңызды орын алатын құжаттар: «Қазақстан Республикасы Конституциясы», Қазақстан Республикасының «Білім туралы Заңы», «Қазақстан Республикасы азаматтарын патриоттық тәрбиелеу жөніндегі мемлекеттік бағдарлама» жобасы білім және тәрбие беру үрдістерінде басшылыққа алынып отырады [10]. Жалпы білім беретін мектеп оқушыларында патриоттық сезімді қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық бағыттарын Ж. Аймауытов, Д. Исабеков, С. Ғаббасов және т.б. ғалымдар зерттеді, зерттеп келе жатыр [1, 7, 8].

Қазақстандық деңгейде зерттеуші ғалымдар А. Бейсенбаева, Л. Аукаримова, К. Бөлеев [4, 5] т.б ғалымдардың диссертациялық жұмыстарында отансүйгіштік тәрбие дәстүрі, болашақ мамандардың отансүйгіштігін қалыптастыру әдістері, оқушыларды отансүйгіштікке тәрбиелеу жолдарын

қарастыру, жауынгерлік тәрбие негізіндегі патриоттық тәрбие берудің мазмұны қарастырылады.

Елбасымыз Н. Ә. Назарбаев: “Қазақстанның отаншылдық сезімін тәрбиелеу білім берудің мектепке дейінгі жүйесінен жоғары оқу орындарына дейінгі орталықтарда, барлық ұйымдарда көкейкесті болып табылады. Балаларды Отанды, туған жерді, өзінің халқын сүйуге тәрбиелеу – мұғалімнің аса маңызды, аса жауапты да қадірменді парызы” – деген сөзіне үнілсек, онда Қазақстан мемлекетінің егемен ел болып қалыптасып, дербес мемлекет болуы және өркендеп гүлденуі ұлттық біртектілікті сақтаудан басталады [13].

Зерттеу мақсаты: Зияты зақымдалған балаларды патриоттық сезімге тәрбиелеу ерекшеліктерін анықтау. Зияты зақымдалған балалардың ұлттық патриотизм сезімдерін қалыптастыру, отансүйгіштікке баулу.

Алдымен зияты зақымдалған балалар қандай балалар сол турасында қысқаша айтып өтейін. Жалпы зият деген сөздің мағынасын қарастырайық.

Зият (лат. intellectus – ақыл, парасат, ес) – индивидтің зият қабілеттерінің біршама орнықты құрылымы. Алғашқы рет, бұл термин адам психикасының орынды ойлау функцияларын белгілесе, қазіргі кезде оған барлық танымдық үдерістер кіреді екен. Зият – адамның болмысты тануының негізгі нысаны. Сонымен қатар, ақпаратты мақсатқа бағытталған қайта өңдеуге, реттеуге, оқуға қабілеттіліктің күрделі жүйелерінің танымдық іс-әрекеті. Зият қызметтері неше түрге бөлінеді?

Зият қызметтерінің бөлінуі: а) оқуға деген қабілеттілік; б) қоршаған болмыстың заңдылықтарын белсенді меңгеруге қабілеттілік. Зияты зақымданған балалар саны жылдан-жылға көбейе береді, бірақ оларға оқыту және тәрбиелеу көмек беруі қолға алынбайды, ал сондай ақ көмектер болған уақытта, қамқорлық жолдарында ғана жүзеге асырылды [2].

Зияты зақымданған балалар ұйымының пайда болуына үлкен үлесін қосқан орыс ғалымы Е. Д. Худенко [16]. Терең ақыл-ой зақымданған балаларға көмек көрсетуді дамытумен ұйымдастыруда үлкен рөл Е. Д. Худенкоға берілді. Ғалымның зерттеуі қандай болды?

– Зияты зақымданған балаларды оқыту және тәрбиелеу шарттарын қалыптастыру;

- дәрігерлік – педагогикалық кездесуді даярлау;
- қажетті оқу бағдарламасын құрастыру.

Зияты зақымданған балаларды тәрбиелеу және оқытуды дамытуда осы кезең ең басты болып есептелді. Зияты зақымданған (ақыл естің кемдігі) отандық мамандар тарапынан бас миының ағзалық зақымданғанның кері әсерінен пайда болатын (тұқым қуалаушылықтан немесе жүре пайда болған кесел) танымдық қызметтің тұрақты зақымданған ретінде түсіндіріледі. Зияттың зақымдануы – бас миының ағзалық зақымдануынан болған танымдық әрекеттің кері дамымайтыны тұрақты зақымданған. Дәл осы белгілер, яғни тұрақтылық пен ақаудың кері дамымауы және оның ағзалық тегі ең алдымен бала диагностикасында ескерілуі керек. Сонымен қатар зият зақымданғанның жетекші нышаны бас миы қыртысының диф-

фузиялық (сандық) зақымдануы болып табылады. Алайда, жекелеген (локальды) зақымданулар да психикалық дамудағы түрлі бұзылыстарға, әсіресе жоғарғы танымдық үдерістердегі (қабылдау, жады, ауызша-логикалық ойлау, сөйлеу және т.б.) және олардың эмоционалдық бөліктеріндегі (жоғарғы қозғыштық немесе, керісінше, селқостық, әлсіздік) бұзылыстарға алып келеді.

Ал енді зият зақымданған балаларды патриоттыққа қалай тәрбиелейміз?

Елбасымыздың мына сөздері де мектеп оқушысын патриоттық сезімін қалыптастыру барысында да мұғалім үшін де, оқушы үшін де үлкен септік тигізетіні сөзсіз: «Қазақстанның болашағы – қоғамның идеялық бірлігінде» атты еңбегінде ұлт ішіндегі бірлікті нығайту, отансүйгіштікке тәрбиелеу, азаматтық келісім ахуалын жасау мәселелеріне тоқталып, «Біздің тағы бір аса маңызды идеологиялық міндетіміз – елімізді отансүйгіштікке тәрбиелеу. Шынайы отансүйгіштікті, нағыз азаматтықты қалыптастыру жеке бастың өзін саяси тұрғыдан айқын сезінуін, өз Отанын саналы түрде таңдауын көздейді», – деген [14].

Патриотизм – сөзі бізге грек елінен келгенін әрі оның түпкі мән-мағынасы бізге мәлім. Бірақ, патриоттық идея, отаншылдық сезім – адамға туа біткен қасиет емес. Ол – жүре түзілетін, адамның саналы өмірімен қабаттас қалыптасқан патриоттық психологиялық, саяси әлеуметтік құбылысы. Отансүйгіштік, ұлтжандылыққа тәрбиелеудің тағы бір жолы біздің пікірімізше ескі дәстүрді жалғастыра отырып, жаңа дәстүрлерді қалыптастыру: Наурыз мерекесі, Республика күні, Тәуелсіздік күні, Конституция күні, Білім күні, Жеңіс күні, Халықаралық әйелдер күні, Жаңа жыл т.б. Осымен қоса ұлтымыздың әнұранын, рәміздерін сыйлап, құрметтеп, көк байрағымызды жоғары көтерсе, шәкірттерімізді осыған тәрбиелесек ұстаздық парызымызды орындағаны. Біздің халқымыздың мәдени ортаға байланыстылықтары нығайды, өйткені халық өз отанының мәдениетінің жасаушысы және орасан зор гүлденуіне қатынасұшы, рухани және материалдық құнды дүниелердің толықтырушысы болып табылады.

«Еңбегім – салауат, ниетім – арам; жүрегім – кара, қазаққа зиянды адам болып табылсам, бұда бір уақыт шығар, жазаға мойнымды ұсынамын, аштарушін мен-ақ құрбан болайын. Елімнің заңына көнемін», – деп атап өткендей өз еліңнің патриоты болу ар азаматтың міндеті деп есепеуге болады [1].

Оқыту-тәрбиелеу процесінде отансүйгіштікке тәрбиелеуде ең алдымен бірқатар пәндердің оқу материалының мазмұнының өзі де жәрдем етеді. Отансүйгіштік тәрбиелер зияты зағымданған балаларды арнайы мектептегі барлық оқыту жүйесіне түгелдей арқау болады. Бірінші-төртінші сыныптардағы оқу сабақтары арқылы балаларды біздің еліміздің өмірі туралы ұғымдарменен танысады. Отанның табиғатын шабытпен ұғынуға көмектесетін көптеген қызықты әдеби шығармалар мен өлеңдербар солардың бірегейі мыналар – «Біздің Отанымыздың табиғатының картиналары», «Жаз, күз, қыс, көктем» тақырыптарына енгізілген. Ән сабақтарында да біздің

еліміздің халықтарымыздың ән-жырларын айтып, үйреніп орындайды, ұлттық класикалық музыка үлгілерімен танысады. Ойластырылып, іріктеліп алынған материалдар математикалық есептердің текстері мен ана тілі сабақтарында ажыратылатын сөз үлгілері де патриоттық ұғымдар мен сезімдерді дамытып, тереңдете түсуге жол ашуда [4].

Патриоттық сезім жалпы адам баласына тән адами түйсік қасиеті, оның еліне, туған жеріне, өз тілі мен мәдениетіне, ұлттың құндылықтарына жеке қатынасын, өзіндік бағасын, түйсінуін, қуаттап-қолдауын пайымдайтын сезім көрсеткіші болып табылады. Патриоттық сезім келтірілген киелі ұғымдармен байланысты: қуаныш, мақтаныш, күйіну, сүйсіну секілді т.б. эмоциялық спектрлеріне қозғау салу, ояту, дамыту, қалыптастыру мәселелерін шешуді де көздейді. Зият табиғатын түсіндіретін көптеген зерттеулер бар. Оның негізін ерте философиялық ой-пікірлерді ұсынушылардың еңбектерінен табуға болады. Осы орайда, біз белгілі ойшыл әл-Фарабидің көзқарасынан бастау алатын зият туралы ой пікірлерді талдаймыз. Белгілі ойшыл зият ұғымын адам, парасатты адам жөнінде айтқан кезде қолданған. Әрине, сол кездегі зият туралы әл-Фарабидің пікірі қазіргі таңдағы зерттеулерден әлдеқайда алыста. Дегенмен, әл-Фараби зият табиғатында адамның парасаттылығы туралы оймен тұжырымдағандығы тұлға іс-әрекетіндегі рөлін ашып көрсеткенін байқауға болады [3].

Арнайы мектептерде зияты зақымданған балаларды бастауыш сыныптарда дүние тану, ана тілі, тіл дамыту секілді пәндер арқылы, жоғары сыныптарда тарих, отантану, география, өзін-өзі тану пәндері арқылы балалардың патриоттық сезімін дамытуға бағыттайды. Сабақ өткізу барысында осы аталмыш пәндерге қатысты дидактикалық материалдарды пайдалана отырып, баланың қызығушылығын оята аламыз. Зияты зақымданған балаларды патриоттыққа тәрбиелеуде: баланың қандай мемлекетте тұрып жатқандығы, мемлекеттік рәміздерді білуі, өз елінің азаматы екенін сезінуі, табиғи байлықтарды қорғау, қоршаған ортаға жақсы көзқараспен қарау, Отанға деген сүйіспеншілігін арттыру.

Патриоттық тәрбие болашақ Отан азаматы тұлғасын қалыптастыруды мақсат тұтады. Бір қарағанда, айқын болып көрінетін бұл мақсаттың мәнін көптеген халыққа білім беру қызметкерлері жете зерделей бермейді, бұл осы мақсатқа жетудің шектеулі, көбіне-көп үстірт әдіс-тәсілдеріне алып келеді. Бұл ретте, қарапайым ақиқат естен шығып кетеді: біздер, яғни, ересектер үшін талассыз болып табылатын нәрсе балалар үшін, әсіресе, жоғары сынып жасөспірімдері мен кәмелетке жаңа толған жастар үшін дәйім талассыз бола бермейді. Соның нәтижесінде патриоттық сезімді қалыптастырудың маңызды бөлігі – Отаншылдық сезімін, оған деген сүйіспеншілікті тәрбиелеу, яғни, оның дәйекті дүниетанымдық мәні мен өнегелік қозғаушы негізі болып табылады. Білімді жастарды тәрбиелеу кез келген елдің алға қойған мақсаты. Осы тұрғыда елбасымыз ең алдымен жастарға, әсіресе оңы мен солын тани қоймаған мектеп оқушыларына адамгершілік білімін, яғни тәрбиесіз білім жоқ дегендей, тәрбие беруді баса айтты. Мектеп бітіруші әрбір оқушыға мектептік кезеңде сәйкес және жет-

кілікті түрде патриоттық сезімді қалыптастыра отырып адамгершілік білім берілуі керек, яғни бала адамгершілік білімінің бастауларымен үздіксіз әрі жүйелі түрде сусындауы қажет. Онсыз адамның қоғамда өмір сүруі, адамдар арасында өзін лайықты ұстай алуы қиынға түсері сөзсіз. Оның қоғамға пайдалы еңбек ететін, қызмет жасайтын, елі үшін жаны ашитын азамат ретінде өсіру үшін қазір үкіметтен жағдай жасалған. Адамгершілік – адамның қоғамдық өмірінің негізі. Адамгершілік білімі – қоғамдық білімдердің басты және бастапқы бөлігі, оның базасы болып табылады. Қоғамдық білімдерге жататын саяси, құқықтық, эстетикалық, философиялық, діни білімдердің барлығы да адамгершілік білімдерге, яғни кез келген саясат, эстетикалық идеал, құқықтық нормалар, діни наным-сенімдер адамдарда және қоғамда қалыптасқан адамгершілік идеяларға, нұсқамаларға, мақсаттарға тәуелді және онымен тығыз байланысты болып келеді. Өйткені адамгершілік білімі адамдардың дүниетанымын, олардың қызметін және мінез-құлқын, істері мен әрекеттерін анықтайды. Сондықтан да көрнекті педагогтер адамгершілік білімін «білім берудің алтын қазығы» деп бекер айтпаған.

Кез-келген қоғамда білім беру саясаты өмірлік ұстанымдарды, сұраныстарды, қажеттіліктерді ескеріп, білім беру мазмұны соған сәйкес құрылғанда ғана ұтымды, тиімді, өнімді болады. Қазіргі адамзат баласы бастан кешіріп отырған тез арадағы өзгермелілік, ғаламдану, коммуникациялық құралдардың қарқынды даму дәуірі өмір салтын, қарым-қатынас пен ойлауды өзгертуге әкелді. Ал мұның өзі игіліктерге қол жеткізудің жаңаша әдіс-тәсілдерін ашуға мүмкіндіктер береді. Мұндай жағдай адам интелектісін, оның қабілетін қайта жасаушы, жасампаздық әрекеттерге бағыттайды. Ендеше жеке тұлға өзгермелі әлеуметтік және экономикалық жағдайларда өмір сүруге бейімделіп қана қоймай, шынайы өмірге белсенді ықпал ете алатын, өмірді жақсартуға, кемелдендіруге атсалысатын тұлға болуы тиіс. Қазірде біздің қоғам үшін көкейкесті мәселе – бәсекеге қабілетті жеке тұлға қалыптастыру.

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаев Қазақстан Халқына жолдауында: «Адам – елдің басты байлығы», - деп, «Елді жаңғырту стратегиясын іске асырудың табыстылығын, ең алдымен қазақстандықтардың біліміне, әлеуметтік және дене болмысы, көңіл-күйлеріне байланыстылығын» айтуының өзі мемлекет болашағының дамуы неге байланысты екеніне ой салып отыр [15].

Қазақстандық патриотизмнің негізгі компоненттері:

- отанға деген сүйіспеншілік;
- отанға қызмет етуге дайын болу;
- отанның қол жеткен жетістіктерін ішкі және халықаралық аренада мақтанышпен көрсете білу;
- қазақстанда тұратын ұлт өкілдерінің құқықтарына құрметпен қарау;
- ана тілін білу;
- отан тағдырына жауапкершілік сезімін арттыру;
- отанды қорғау;
- қазақ тілін мемлекеттік тіл ретінде үйрену;

➤ қазақстанда тұратын ұлт өкілдерінің ұлттық салт – дәстүріне құрметпен қарай білу;

➤ қазақстан халықтарының келісімі мен ұлтаралық бірлігін сақтау [9–11].

Қазақстандық патриотизмнің негізін қалыптастыру – мемлекеттің және барлық азаматтардың экономикалық өмірі мен қауіпсіздік жағдайын жасау болып табылады. Қазақстандық патриотизмнің ұлтшылдықтан айырмашылығы ол басқа халықтарға деген құрмет сезімінің, бүкіл адамзат туралы адамгершілік түсінікке қайшы келмейтін Отанға деген сүйіспеншіліктің үлгісі бола алады [14]. Халқымыз ғасырлар бойы ұрпағын өз елін сүйуге, ізгілікке баулып келеді. Бұл ұлтымыздың дәстүрлі ұлттық тәрбиесінің өзегі деуге болады. Ұлтымыздың патриотизмге бай тарихын, жауынгерлер мен батырлардың ерліктерін, ата - бабаларымыздың өнегелі өмірін жас ұрпаққа жеткізу патриотизмге баулудың бірден – бір көзі. Бұл ретте аттары аңызға айналған Қаракерей Қабанбай, Қанжығалы Бөгенбай, Жанқожа батыр, Ақтан батыр, Наурызбай, Қарасай батыр сынды ерлеріміздің ерлігін баяндау осының куәсі. Бауыржан Момышұлы «Соғыс психологиясы» еңбегінде патриотизмге төмендегідей анықтама береді [12]:

Патриотизм дегеніміз – Отанға деген сүйіспеншілік, жеке адамның аман– саулығының қоғамдық – мемлекеттік қауіпсіздікке тікелей байланыстығын сезіну, ал мемлекетті нығайту дегеніміз – жеке адамды күшейту екенін мойындау, қысқасын айтқанда, патриотизм мемлекет деген ұғымды жеке адаммен, яғни оның өткенімен, бүгінгі күнімен және болашағымен қарым-қатынасты білдіреді. **Ерлік** дегеніміз – табиғат сыйы емес, ең алдымен, өзінің ар-намысын және адамзаттың қасиетті абыройын ұятқа қалу, опасыздық пен масқара болу сезімінен қорғай отырып, адамның ең ұлы сезімін – азаматтық парызын орындау үшін, осындай адамгершілік теңдікті өзіңмен сайысқа түсе отырып тұтас ұжым өмірінің игілігіне ғана емес, оның қауіп қатерін де бөлісіп, жауды барынша жою, жанға – жанмен, қанға - қанмен аяусыз кек алу жолымен жеке басыңды және отандастарды қауіпсіздік етуге ұмтылу, саналы түрде қауіп-қатерге бас тігу. **Батылдық** – қимыл, әрекет есебін тәуекелдеумен үйлестіре алушылық. **Табандылық** – батырлардың қалқаны. **Өжеттілік, қайсарлық** – адамның тіпті мүмкін емес деген жағдайдың өзінде абыроймен өлімге бас тігуге тәуекел етушілік, игілікті құлшыныс.

Бауыржан Момышұлының өзі де ұлтжанды азамат екенін артында қалдырған қанатты сөздерінен көрініс табады. «Өзінің ұлтын сыйламаған, ұлтын мақтаныш тұта алмайды, ол сөз жоқ арамза, тексіз әрі қаңғыбас», «Тәртіпсіз ел болмайды, тәртіпке бағынған құл болмайды». Бауыржан Момышұлы туралы айтылған ойлар мен пікірлер оның батырлығын, ерлігін суреттейді. Кез келген адам батыр болмайды. Батыр бойында қайрат, күш-жігер, қайсарлық молынан көрінеді. [12] Тәрбие үдерісінде жазушы, ержүрек қолбасшы Бауыржан Момышұлы шығармаларын пайдалану – патриоттық тәрбие берудің қайнар көзі.

Қорытынды. Ел Президентінің Қазақстан халқына Жолдауында "Біз Қазақстанның барлық азаматтарының Отаншылдық сезімі мен өз еліне деген сүйіспеншілігін дамытуға тиіспіз. Халық пен мемлекет арасындағы бұрынғы тығыз байланыс едәуір босаңсып кетті, ал жеке мен мемлекеттік

мүдде арасындағы жаңа байланыс әлі де қалыптаса қойған жоқ"-деп отаншылдық сезім өз еліне деген сүйіспеншілікті дамыту, оны қалыптастыру басты міндеттеріміздің бірі екенін көрсетеді. Қазақстан түрлі аласапырандарды басынан өткізіп барып тәуелсіздікке қолын жеткізген көп ұлтты республика.[13] Сондықтан оның берік негізі патриоттық тәрбиені дұрыс жолға қоя білуіне байланысты болмақ. Тәуелсіз мемлекетіміздің жаңа Конституциясында да республика қызметінің түбегейлі қағидаларының бірі Қазақстандық патриотизм деп көрсетілген.

Қазақстандық патриотизм бұл Қазақстанды сүйіп, соның азаматы болу, Қазақстанды қорғау, Қазақстанның дамуына өз үлесін қосу. Қазақстанда тұратын барлық ұлт өкілдерінің міндеті. Бүгінгі таңда халықтық педагогика негізінде жастарды тәрбиелеу мүмкіндіктеріне жол ашумен қатар, этнопедагогика ғылымына тән өзіндік анықтамаларды, негізгі қағидаларды ғылыми тұрғыдан тиянақтауда, этнопедагогика мен халықтық педагогика байланысты анықтауда және оның қағидаларын оқу-тәрбие үрдісіне тиімді пайдаланудың жолдарын ғылыми әдістемелік тұрғыда ашып көрсетуде С. Қалиевтың «Қазақтың халықтық тәлім-тәрбиесінің ғылыми-педагогикалық негіздері» атты еңбегінің мәні зор. Ол халықтық педагогиканың негізгі қағидаларын ұсынып, ертегі, өлең, жыр, мақал-мәтел, аңыз-әңгімелерді балалардың жас ерекшелігіне қарай топтап, мектептегі оқу-тәрбие жұмысында пайдалануды ұсынады.

Қолданған әдебиеттер тізімі

1. Аймауытов Ж. Психология. Жан жүйесі және өнер таңдау / Аймауытов Ж.. – Алматы : Рауан, 1995.
2. Аяғанова А. Интеллектуалды даму мен өзіндік бағалаудың өзара байланысына этнопсихологиялық түсініктердің әсері. : дисс. канд. пед. наук / Аяғанова А. – Алматы, 2009.
3. Әл-Фараби философиясы. Әлеуметтік этикалық трактаттар. – Алматы: Ғылым, 1975.– Б.418.
4. Бейсенбаева А. Отансүйгіштікке тәрбиелеу / Бейсенбаева А., Аукаримова Л. //Бастауыш мектеп. – №9. – 2005.
5. Бөлеев Қ. Қазақ ағартушы – педагогтарының мерзімді баспасөздің оқушыларға ұлттық тәрбие берудегі рөлі туралы ой-пікірлері / Бөлеев Қ. // Ұлағат. – 2008. – №6. – Б. 58–67.
6. Богоявленская Д. Б. Психологические основы интеллектуальной активности : дисс.д-ра психол. наук / Богоявленская Д. Б. – М., 1988.
7. Ғаббасов С. Халық педагогикасының негіздері / Ғаббасов С. – Алматы, 2005 ж.
8. Исабеков Д. Сенім салтанаты / Исабеков Д. – Егемен Қазақстан. – № 10. – 2006.
9. Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә.Назарбаевтың «Қазақстан-2050» стратегиясы қалыптасқан мемлекет-

тің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы /Егемен Қазақстан. –14.12.2012.

10. Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы. – Астана, 2009.

11. Қазақстан Республикасының Конституциалық заңы / ЕҚ №8–9 10–қаңтар, 2006.

12. Момышұлы Б. Психология войны / Момышұлы Б. – Алматы, 1996.

14. Назарбаев Н. Ә. Еуразия жүрегінде / Назарбаев Н. Ә. – Астана, 2005.

15. Назарбаев Н. Ә. Қазақстан халқына Жолдауы / Назарбаев Н. Ә. – Астана, 2007.

16. Назарбаев Н. Ә. Білім және ғылым қызметкерлерінің / Назарбаев Н. Ә. – Астана, 2004.

17. Организация и планирование воспитательной работы в специальной (коррекционной) школе-интернате, детском доме / Под ред. Е. Д. Худенко. – М., 2005. – 312 с.

РОЗДІЛ 7 ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

T. Yu. Azatyan, L. E. Asoyan

UDC 376

PLAY DIAGNOSIS AND ASSESSMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Annotation. Play it is an arbitrary self-motivated activity, providing flexibility in deciding how to use one or the other thing. A child with a developmental disability is experiencing pleasure from the process of the playing, the result is not so important and is an attempt to organize child's experience, his personal world. During the game, the child feels a sense of control over the situation, even if the actual circumstances contradict this. Children play spontaneously, willingly, gladly, without pursuing any particular purpose. Study of play for children with disabilities has become increasingly popular field of study, the more that the game has to do with the later competence in social and academic skills. In the article are shown theoretical aspects of play of children with developmental delays. The data indicate that children with disabilities show the same sequence of games that typically developing children, but with a small amount of qualitative and quantitative differences. The article also discusses how to use the DPA [The Developmental Play Assessment Instrument] for assessment of children with developmental disabilities.

Key words: play, assessment, diagnosis, children with disabilities, special needs, play development, DPA

Аннотация: Т. Ю. Азатян, Л. Э. Асоян. Диагностика и оценка игровой деятельности детей с специальными нуждами. Ребенок с нарушением развития испытывает удовольствие от процесса игры, ее результат не так важен, но представляет собой попытку ребенка организовать свой опыт, свой личный мир. В процессе игры ребенок испытывает чувство контроля над ситуацией, даже, если реальные обстоятельства противоречат этому. Это единственная деятельность ребенка, имеющая место во все времена. Детей не надо учить играть, их не надо заставлять играть. Они играют спонтанно, охотно, с удовольствием, не преследуя никаких определенных целей. Исследование игры детей с ограниченными возможностями стало все более и более популярной областью исследования, тем более, что игра имеет отношение с более поздней компетентностью в социальных и академических навыках. Данные указывают, что дети с ограниченными возможностями показывают ту же самую последовательность развития игры, что и типично развивающиеся дети, но с небольшим количеством качественных и количественных различий. В статье также рассматривается использование инструмента DPA [The Developmental Play Assessment Instrument] в обследовании игры детей с нарушениями развития.

Ключевые слова: игра, оценивание, диагностика , нарушение развития, ребенок с специальным нуждами образования, игровая деятельность инструмент DPA.

Ամփոփում.Թ.Յու. Ազատյան,

Լ.Է. Ասոյան Հատուկ կարիք ունեցող երեխաների խաղային գործունեության հետ ազոտումը նգնահատումը:

Հոդվածում ներկայացված է հատուկ կարիք ունեցող երեխաների խաղային գործունեության առանձնահատկությունները:

Խաղը երեխայի նրբարտահայտման և սեփական աշխարհի նհարմարվել ու միջոցների ցմեկնէ:

Մեր կողմից քննարկվել է նաև DPA-ի օգտագործումը հատուկ կարիք ունեցող երեխաների խաղային գործունեությունը հետազոտելու նգնահատելու համար:

Հանգուցային բառեր:

խաղ, գնահատում,

հետազոտում, զարգացման խանգարում,

կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխա,

խաղային գործունեություն, DPA գործիք:

Statement of problem and its relevance. Children have played through the ages. Modern theories of play view childrens play as a means for mastering traumatic experiences, for practicing and consolidating learned skills, for promoting abstract thought, problem solving and flexibility in thinking and for promoting the ability to comprehend multiple levels of meaning. The study of play in infants and children with disabilities has become an increasingly popular area of investigation, especially as play relates to later competence in social and academic skills. The children with disabilities did not play with same kinds of materials as typically developing children and they engaged in more nonplay activities and fewer group interactions and had less cognitively sophisticated play than typically developing children. The data indicate that children with disabilities exhibit the same developmental play sequences as typically developing children but with some quantitative and qualitative differences. Without a doubt, children have played through the ages. It the turn of the century, views toward play started to change, and it came to be considered a meaningful activity.

Analysis of the last researches and publications: Certainly, Freud's writings on psychosexual development caused the scientific community to focus on early childhood development and child behavior as a way of understanding the development of adult personality [S.Freud 1905] .In this way, Freud recognized the importance of children's play, even though his own therapeutic efforts were geared solely toward an adult population . Several studies reported that children with developmental disabilities do not appear to develop play activities to the same extent as children developing without disabilities. These children with developmental delays and disabilities often do not appear to be intrinsically motivated to move forward in their play to developmentally more advanced levels. A further problem is that although the children may be competent at certain play activities and engage in these activities with interest and enthusiasm, relatively

simple quality of their activities may go unnoticed or be confusing to caregivers and teachers. As a result it is difficult for caregivers and teachers to know how to engage children in play activities beyond highlighting what the children are attending to and appear to be doing. It was not until the work of Melanie Klein [1955, 1960] and Anna Freud [1946, 1966] the play was actually incorporated into the therapeutic process. Using the theoretical background of psychoanalytic concepts, they legitimized and popularized the use of play materials in effective treatment with children. Erikson [1950, 1951, 1958, 1968] began to formulate and publish his work on youth and child analysis, using his theory of psychosocial development as a foundation, he explained play as an expression of a combination of forces, including individual development, family dynamic, and cultural expectations.

The works of these psychologists and many others impetus to a period of rich interest in play, particularly with regard to child treatment and intervention. Children's play was scrutinized with growing attention as psychologists and psychiatrists became increasingly sophisticated in their application of play and in their understanding of its role in children's development. Certainly, in the assessment of young children, play constitutes a major area of behavioral expression. For preschoolers, play is central and is therefore a particularly powerful evaluation tool. It provides a familiar and less stressful arena in which children can demonstrate their strengths and weaknesses. Play reveals, children's emotional concerns that may be overwhelming or frightening, them, their cognitive style of understanding their experiences, their ability to imitate and interact in the social environment and much more. Because of limitations in language and conceptual development the ability of young children to verbally express what they feel and know is inadequate and often unreliable. Play assessment offsets this difficulty. Children's use of play in their most comprehensive form of expression like adults drama, children's play has been found to offer a unique access to the unconscious. [Klein, 1955], The information that play observations yield cannot be equaled in its richness and depth. Therefore, this data must be studied in order to directly learn enough about specific problems so that accurate and completely informed diagnosis can be made. For children with special disabilities, play also provides a wealth of otherwise unobtainable material. Such children include those with general cognitive delays for which formal testing is limited in value, as well as children with specific disabilities including sensory and language limitations for which there is but a restricted array of assessment techniques. Further, play provides access to children who because of specific behavior problems [selective mutism, autistic spectrum disorders, conduct disorders] are not amenable to classic test batteries. It allows children to gain a safe distance from sensitive, threatening, distasteful, or taboo issues, thereby reducing their anxiety and freeing them to express and recall what may otherwise be denied or unidentified in a verbal interview. These children's limitations in play and their difficulties in moving to and sustaining more advanced forms of play may be due to their difficulties in learning general. As a result, play as a while for learning about objects and events, concrete or a symbolic level will

most likely be restricted. The assessment of play can function as an important adjunct to more formalized testing and interviewing in any population of children. Play assessment serves to validate and expand the information acquired from more specific instruments such as IQ tests or the Children's Apperception Test [CAT]. The study of play in infants and children with disabilities has become an increasingly popular area of investigation, especially as play relates to later competence in social and academic skills [Bretherton, 1984, Christie 1991, 2006]. A number of investigators have explored, the emergence of symbolic play and language in children with disabilities and the nature of play behavior and interaction in children with disabilities, [Casby and Ruder 1983, 2003]. The children with disabilities did not play with the same kinds of materials as typically developing children, and they engaged in more nonplay activities and fewer group interactions and had less cognitively sophisticated play than typically developing children [Mindes 1982] The data indicate that children with disabilities exhibit the same developmental play sequences as typically developing children, but with some qualitative and quantitative differences [Field, Roseman 1982].

The purpose of research. In diagnostical and assessment work use of play diagnosis and DPA as useful instrument. The Developmental Play Assessment DPA Instrument [Lifer, Edwards, Avery, Anderson and Sulzer-Azaroff 1988, Lifer 1996] was developed to assess the play activities of children with developmental delays and disabilities in order to determine what they know and what they are ready to learn. This information is then used for the design and implementation of individualized play intervention programs to facilitate the children's progress in development, for planning educational programs.

Objectives of the study

1. Give play description based on the synthesis and interpretation of obtained play evidence and assists in the process of diagnosis
2. The DPA appears to be a useful tool for identifying developmentally relevant play activities that can be linked to interventions in play to facilitate progress in development.
3. Conceptualization of play need to be broadened by theories of psychology and development.

Basic material. Through play children express and make manifest what they know and are thinking about. As such, play as expression forms the foundation for using play for assessment. At the same time play is also "a way for children to embrace and learn about objects, events, and relations in the world through interpreting the results of their own actions and by revising what they know about world" [Lifer and Bloom 1998], Consequently, play as interpretation underlies the rationale for interventions in play to facilitate progress in development. The play actions that are identified and conceptualized from a cognitive/developmental perspective. Children can experience a variety and/or combination of disabilities that can affect their ability to play. Disabilities can be physical, intellectual, or emotional and can range in severity from mild to profound; nevertheless, all of these children have some capacity to engage in play. Their play abilities are different and of a lower sophistication than those of their

peers without disabilities, but with adaptations provided by adults and interventions to help them experience a broader range of play activities, they can benefit from opportunities to play. Play is important for all children. In the past, the perception has been that children with disabilities, especially children with cognitive delay, are not interested in play. Although play research on children with disabilities is lacking in some areas, much has been learned about how children with disabilities play and how their play possibilities can be expanded.

Physical Disabilities: Physical disabilities may affect the child's play in a variety of ways, depending on how the disability restricts movement. The child may have difficulty moving to the materials or areas available for play. She may have difficulty manipulating materials in a constructive or meaningful way. Certain conditions, such as cerebral palsy, may also restrict the use of speech.

Cognitive Disabilities: Delays or impairments in cognitive functioning may also delay the development of play skills. Children may need many opportunities to imitate and learn specific play skills before they are ready to put skills to work in the more generalized nature of play. They may also find it difficult to engage in high levels of socio-dramatic play because of difficulty thinking abstractly. Children with cognitive delays may also engage in more exploratory behaviors than in direct play behaviors.

Communication Disabilities: Difficulties with speech and/or language may inhibit the child's ability to enter into or initiate play with others, explain or comment about her own play, or play with the effects of words and language. The child may have trouble being understood by other children and adults and this may limit her/his ability to express desire for play materials or dislike of a play activity ("I don't wanna") Because language is closely related to cognition, problems with communication may interfere with ability to describe, extend, or control play with others.

Sensory Disabilities: Children with sensory problems such as visual or hearing impairments may experience a variety of play problems. Orientation to play areas and materials can be a major difficulty for the child with limited vision. This child may also lack exploratory or imitative skills. She may not understand the use of materials or objects because of limited experience in watching models or in manipulating objects. Early object exploration techniques, such as putting things in the mouth, may be observed. Hearing impaired children may lack language and speech skills and, thus, may have problems similar to the child with communications difficulties. These children also may not be able to respond to initiations by others and may be perceived by other children as not wanting to play. Opportunities for social play may be limited by this lack of responsiveness.

Social, Emotional and Behavioral Disabilities: Children's behavior often interferes with engagement in play and with the development of play skills. Constant withdrawal from others or from materials and activities restricts the child from social play and from manipulation of objects. Aggressiveness may limit the types of activities that the child is invited to join in by others and may lead to misuse and destruction of materials.

Many children may have difficulty using play as a tool for generalizing skills because of their focus on repetitive or stereotypic use of materials. Other children may have difficulty concentrating on specific play activities long enough for real involvement to occur. Some children may be extremely fearful of new things and may be unwilling to risk exploration of materials with differing textures, size, or functions. The development of interactive play skills in handicapped children, which moves from being adult oriented to object or toy oriented to peer oriented can inhibit the development of social interactions with peers and delay the sequence of social play development.

Medical Disabilities: Health problems may be serious enough to hinder the development of play skills or inhibit the use of play learning new skills. A child whose movement is restricted by a health condition such as severe cardiac problems or asthma may tire easily and may engage in motor play in only very limited ways. Children who have been hospitalized frequently may lack the ability to initiate social or play interaction with other children. New techniques in care and programming for hospitalized children which focus on opportunities for learning, play, and interaction within the care setting are beginning to address the lack of stimulation in medical settings for young children. Because most disabilities can have an impact on more than one area of development, it is important to be aware of individual differences in the development and use of play skills.

Conclusions. Careful observation of children's interactions with objects and with people will provide a better picture of how a child's disability affects her/his play. To use play therapy must effectively with children with disabilities, educators and therapists and design therapeutic and educational programs to facilitate play systematically. In a play assessment, evaluators can actively interact with the children. They can explore what supports or enables a child to perform optimally and what compromises a child's performance.

Prospects for further research.

1. Improve assessment by using DPA instrument
2. Observe and compare play activities of children with disabilities
3. Creative educational program by using assessment results.

References

1. I. Bretherton Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. New York: Academic Press 1984.
2. M. W. Casby, K. Ruder The development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children, Summer 2003. – 24.
3. E. H. Erikson Childhood and society. 1950, Toys and Reasons. – 1977.
4. A. Freud The Writings of Anna Freud 8 Volumes New York: Indiana University of Pennsylvania Normality and Pathology in Childhood: Assessment of Development 1965 Vol.6, Problems of Psychoanalytic Training, Diagnosis, and the Technique of Therapy 1970. – Vol. 7.
5. S. Freud The Essays on the Theory of Sexuality. – 1905.

6. T. Field, S. Roseman The play of handicapped preschool children with handicapped. Topics in Early Childhood Special Education, 2 [3]. – 1982.
7. M. Klein The Collecting Writings / M. Klein. – 1955. – 1971.
8. The developmental Play Assessment / K. Lifer, G. Edwards, D. Avery, S. Anderson, & B. Sulzer-Azaroff. – 1988.
9. G. Mindes Social and cognitive aspects of play in young handicapped children Topics in Early Childhood Special Education / G. Mindes. – 2 [3]. – 1982.
10. K. Giltin-Weiner Play Diagnosis and Assessment / K. Giltin-Weiner, A. Sandgrund, C. Schaefer. – New York, 2000.

К. А. Бодорин, С. А. Даниленко

УДК 796.01

ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В статье раскрыто содержание понятия «двигательная активность», выявлены физические качества и их особенности у детей-девочек - подростков с нарушением интеллекта. В процессе исследования было доказано, что при целенаправленном педагогическом воздействии посредством адаптивной физической культуры можно развить такие двигательные качества как выносливость, силу, ловкость, быстроту, гибкость, что благотворно сказывается на уровень их психосоматического статуса и на общий уровень здоровья.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, двигательные качества, нарушение интеллекта, двигательная активность, физическое воспитание.

Annotation: Danilenko S. A. Feature of motive qualities of girls-teenagers with violation of intellect in the system of adaptive physical culture.

The article reveals the concept of "physical activity", the physical qualities of girls - teenagers with intellectual disabilities and their specific characteristics were identified. During the research, it was proved that the purposeful pedagogical influence through adaptive physical education could develop such qualities as endurance, strength, agility, quickness, flexibility, which have a beneficial effect on the level of psychosomatic status and overall health.

Keywords: adaptive physical education, movement quality, intellectual disabilities, physical activity, physical education.

Abstract: Danilenko S. A. Descrierea calităților motrice fete – adolescenți cu dizabilități intelectuale în educația fizică adaptivă.

Articolul dezvăluie conceptul de "activitate fizică", sînt identificate calitățile și caracteristicile fizice ale acestora copii- fete - tinerii cu dizabilități intelectuale. În timpul anchetei s-a dovedit că influența pedagogică prin educație fizică adaptivă poate dezvolta calitățile ca rezistența motorului, putere, agilitate,

rapiditate, flexibilitate, care are un efect benefic asupra nivelului de starea psihosomatică și starea generală de sănătate.

Cuvinte cheie: educație fizică adaptivă, calitate de mișcare, dizabilitati intelectuale, activitatea fizică, educație fizică.

Постановка проблемы и её актуальность. Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью, в том числе и физическое, является одной из самых актуальных тем в практике теории и методики адаптивной физической культуры.

Реабилитация лиц с различными отклонениями в умственном развитии представляет собой педагогический процесс, направленный на формирование адекватной психосоциальной ориентации и поведенческой линии личности в различных областях деятельности и отношений, способной интегрироваться в социальное пространство и отвечать определенным вопросам общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Теоретической и методологической основой нашего исследования являются фундаментальные научные знания:

- теория деятельности развития высших психических функций (А. Р. Лурия);

- теория и методика физического воспитания (Л. П. Матвеев, А. Д. Новиков, В. Н. Платонов);

- о классификации нарушений физического развития и двигательных способностей детей (А. А. Дмитриев);

- теоретические положения о влиянии двигательной активности на психофизическое развитие и социализацию детей с умственной отсталостью (В. В. Коркунов, Н. О. Рубцова, А. А. Рязанова, Н. А. Фирсанова и др.);

- формировании двигательных умений и навыков (Е. П. Ильин, В. М. Зациорский, Н. А. Бернштейн);

- об особенностях психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью (Н. В. Астафьев, Э. П. Бебрищ, И. Ю. Жуковин, А. Р. Лурия);

- о социализирующем факторе физической культуры (Н. А. Пономарёв, Б. В. Евстафьев, В. М. Выдрин, С. Н. Даниил);

- о средствах, формах и методах повышения уровня физической подготовленности детей (С. П. Вайзман, Г. М. Дульнев, А. Н. Крайнов, С. Н. Никитин, И. М. Туревский).

Цель исследования. Совершенствование процесса развития двигательных-скоростных качеств девочек-подростков с нарушением в умственном развитии в системе адаптивной физической культуры для достижения ими наиболее полной социальной адаптации и интеграции в общество.

Задачи исследования. 1. Изучение литературных научных источников и физического развития людей с нарушением интеллекта в развитии и системе различных форм и содержания адаптивной физической культуры.

2. Выявление особенности развития двигательных способностей девочек-подростков с нарушением интеллекта, ориентированных на использование средств адаптивной физической культуры.

3. Определение структуры и содержания адаптивной физической культуры, направленных на развитие двигательной активности девочек-подростков.

Изложение основного материала. Физическое воспитание различных групп населения – это направление физической культуры, связанное с процессом воспитания личности, приобретением им соответствующих знаний и умений по использованию двигательной активности для всестороннего развития, оздоровления и обеспечения готовности к профессиональной деятельности и активного участия в общественной жизни [3].

По словам профессора Евсеева С. П., «адаптивная физическая культура является не только и даже не столько средством лечения или профилактики конкретных болезней, сколько одной из форм, составляющих полноценную жизнь человека в его состоянии, образовавшемся в результате травмы или болезни» [2].

Основным направлением современного специального образования детей с нарушениями развития является создание комплексной системы педагогической помощи. Один из компонентов коррекционно-развивающей помощи таким детям является – **адаптивная физическая культура**. В её структуру входят.

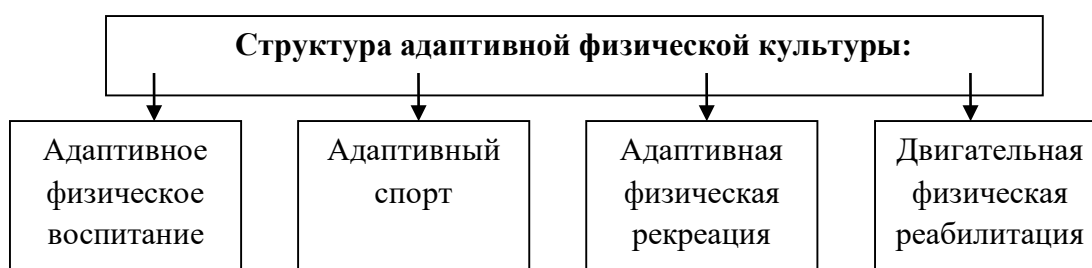


Рисунок 1

Физическая культура и спорт являются важнейшими факторами в укреплении здоровья человека, его физического развития и воспитания, а также в профилактике заболеваний [6].

Кроме того, физическая культура и спорт помогают психическому и физическому совершенствованию этой категории населения, способствуя их социальной интеграции и физической реабилитации.

Распространенность нарушения умственного развития в разных странах достигает 1–3%. По данным Министерства образования молдовы, в 24-х вспомогательных школах обучаются более 2090 детей с нарушенным интеллектом, причём в последнее время отмечается стойкая тенденция увеличения данной категории детей.

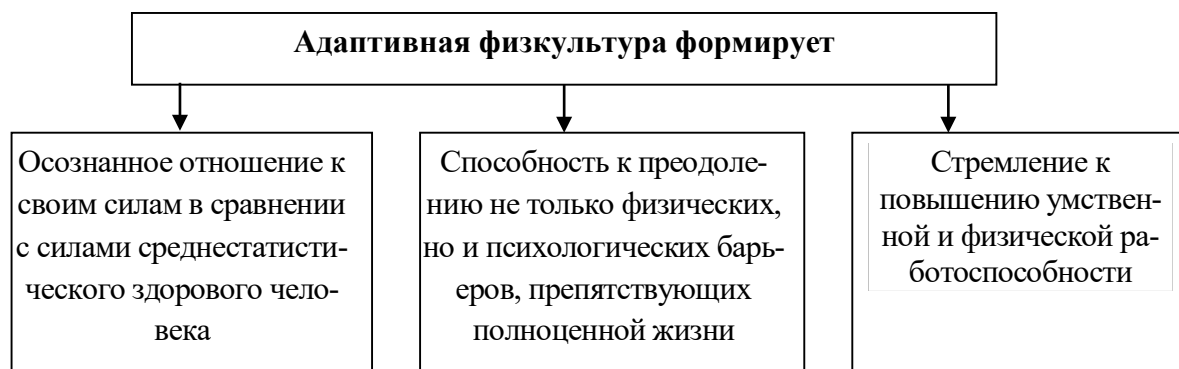


Рисунок 2

Поэтому особую актуальность приобретает вопрос о расширении двигательной активности школьников с нарушенным интеллектом путём привлечения их к регулярным занятиям адаптивной физической культурой и адаптивным спортом [1].

Двигательная активность (ДА) –это основа индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка [4].

Двигательная активность является фактором функциональной индукции воспитательных процессов (анаболизма). Благодаря двигательной активности ребенок обеспечивает себе физиологически полноценное индивидуальное развитие. Двигательная активность - кинетический фактор, который во многом определяет развитие организма и нервной системы наряду с генетическим фактором и влиянием сенсорной разномодальной информации. В.А.Шишкина отмечает чрезвычайно важную роль движений для развития психики и интеллекта. «От работающих мышц импульсы постоянно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и тем самым, способствуя ее развитию. Учеными [8] установлена прямая зависимость между уровнем двигательной активности и их словарным запасом, развитием речи, мышлением. Они отмечают, что под действием физических упражнений, двигательной активности в организме возрастает синтез биологически активных соединений, которые улучшают сон, благоприятно влияют на настроение детей, повышают их умственную и физическую работоспособность.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить следующие физические качества (сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость) и их комплексные проявления, высокий уровень которых необходим для развития двигательной активности детей с нарушением интеллекта.

Б. А. Ашмарин дал определение физическим двигательным качествам: «Под физическими качествами понимают определённые обусловленные совокупности биологических и психологических свойств человека, выражающих его физическую готовность осуществлять активную двигательную деятельность».

Итак, под двигательными (физическими) качествами понимают качественные особенности двигательного действия: сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость.

Таблица 1

Сила	Под силой как физическим качеством необходимо понимать преодоление внешнего сопротивления или противодействия ему путем мышечных усилий
Быстрота	Быстрота как физическое качество – это способность совершать двигательные действия в минимальный для данных условий отрезок времени
Выносливость	Выносливость – это способность организма преодолевать утомление при сохранении необходимой интенсивности, точности, маневренности и быстроты
Ловкость	Ловкость – это способность быстро и точно реагировать на неожиданно возникающие ситуации, искусное владение движениями в сложных изменяющихся ситуациях
Гибкость	Гибкость – это умение хорошо расслаблять мышцы, выполнять движения по большим амплитудам

Физкультурные занятия, построенные на использовании элементов спортивных игр и упражнений, в значительной степени способствуют повышению уровня физической подготовленности, физическому и психическому развитию, вызывают повышенный интерес к занятиям двигательной деятельностью [7; 8]. Среди спортивных игр футбол является одним из популярных видов двигательной активности детей. Наблюдения показывают, что применение на физкультурных занятиях упражнений с элементами игры в футбол с детьми носят эпизодический характер, либо не используются совсем. Прежде всего, это объясняется отсутствием разработанной и апробированной методики проведения физкультурных занятий на основе применения элементов игры в футбол.

Учитывая состояние данной проблемы и то, что уровень физической подготовленности, физического и психического развития является одним из главных критериев эффективности образовательного процесса, возникла потребность более глубокого изучения влияния занятий с применением элементов игры в футбол на развитие детей и разработки соответствующей методики физкультурных занятий.

Роль, форма, методы и характер физкультурно-оздоровительных программ на основе общеразвивающих упражнений, которые позволяли бы достичь максимально возможных успехов в развитии ребёнка с умственной отсталостью продолжают в настоящее время оставаться предметами обсуждения. Таким образом, необходимость в научном обосновании методики физкультурных занятий с детьми с применением элементов игры в футбол определило актуальность настоящего исследования.

Предполагаем, что разработка и направленное применение программ по адаптивной физической культуре, и в частности футболу, позволит развить психофизическую деятельность девочек-подростков с лёгкой степенью умственной отсталости, способствуя, таким образом, их социальной адаптации и интеграции в социальную среду.

Было проведено тестирование основных двигательных качеств, для определения имеются ли у девочек – подростков с нарушением интеллекта особенности в двигательной подготовленности, отличающие их от сверстниц из массовой общеобразовательной школы.

В таблице № 2 представлены показатели физической подготовленности девочек – подростков с нарушением интеллекта в сравнении со стандартами физической подготовленности девочек с нормальным интеллектом. С помощью тестов оценивались такие физические качества, как быстрота, координационные способности, скоростно–силовые качества, сила, выносливость, гибкость.

Анализ времени бега на 30 метров и развиваемой при этом скорости позволил заключить, что девочки с нарушением интеллекта обследованных возрастов по результатам бега на 30 метров уступали сверстницам с нормальным интеллектом. Сопоставляя годовой прирост скоростных способностей можно сделать вывод, что у девочек с нарушением интеллекта и девочек с сохранным интеллектом особых различий не выявлено. Данные о развитии выносливости у умственно отсталых девочек - подростков была получена при выполнении бега 60% интенсивности (общая выносливость) и бега на 150 метров (скоростная выносливость). При работе в зоне умеренной мощности умственно отсталые девочки значительно уступают сверстницам с сохранным интеллектом. При анализе результатов скоростной выносливости обращает на себя внимание тот факт, что между показателями умственно отсталых девочек и девочек с сохранным интеллектом различий почти не наблюдается (28% –31%). Одним из наиболее двигательных качеств человека является гибкость. Выявлено, что гибкость у умственно отсталых девочек и сверстниц с сохранным интеллектом практически одинакова. В возрасте 14 –15 лет разница составляет 9% –7% .

Таблица 2 – Показатели физической подготовленности девочек-подростков вспомогательной и массовой школы

Двигательные тесты	Возраст (лет)	Девочки с нарушением интеллекта M±m	Девочки с сохранным интеллектом M±m	Различение абс	Различение %	t	P
1	2	3	4	5	6	7	8
Бег 30м (с)	констатирующий эксперимент						
	14 лет	6,3±0,14	5,8±0,14	0,05	8,6	2,63	<0,05
	контрольный эксперимент						

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8
	15 лет	6,0±0,15	5,4±0,14	0,6	7,4	3,0	<0,05
Выноси- вость в уме- ренной мощности.	констатирующий эксперимент						
	14лет	5,9±0,54	2,68±0,53	3,98	39	38	<0,001
	контрольный эксперимент						
	15 лет	5,95±0,52	9,86±0,52	3,91	39,6	39,6	<0,001
Бег 150м (с)	констатирующий эксперимент						
	14лет	42,4±1,57	33,0±0,64	9,4	28,5	5,5	<0,001
	контрольный эксперимент						
	15лет	43,3±1,72	33,0±0,54	10,3	31,2	5,7	<0,001
Измерение статической выносливо- сти	констатирующий эксперимент						
	14лет	4,0±4,0	51±4,2	11	21,6	1,89	>0,05
	контрольный эксперимент						
	15лет	43±4,2	52±4,1	9	17,3	1,53	>0,05
Наклон ту- ловища впе- рёд (см)	констатирующий эксперимент						
	14 лет	53±0,9	57±0,6	4,0	7,0	3,7	<0,01
	контрольный эксперимент						
	15лет	49±0,7	54±0,3	5,0	9,2	6,58	<0,001
	констатирующий эксперимент						
Прыжок в длину с ме- ста (см)	14 лет	134±5,2	155±5,6	21,0	13,5	2,76	<0,05
	контрольный эксперимент						
	15лет	134±4,2	162±5,6	28,0	17,3	4,0	<0,001
Метания набивного мяча, длина броска (см)	констатирующий эксперимент						
	14лет	397±8,9	508±9,5	111,0	21,8	8,5	<0,001
	контрольный эксперимент						
	15лет	408±8,7	520±10,2	112,0	21,5	8,35	<0,001
Уровень развития статическо- го равнове- сия	констатирующий эксперимент						
	14лет	14,0±0,6	24,3±0,4	10,3	42,4	14,3	<0,001
	контрольный эксперимент						

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7	8
	15 лет	16,0±0,6	24,8±0,5	8,8	35,5	11,2 8	<0,001
Челночный бег 3x10м.с	констатирующий эксперимент						
	14лет	11,0±0,6	9,3±0,3	1,7	18,3	2,53	<0,05
	контрольный эксперимент						
	15 лет	10,95±0,6	9,2±0,4	1,75	19,0	2,43	<0,05

Результат прыжков в длину с места свидетельствует об уровне развития скоростно-силового качества - прыгучести. Сравнение результатов прыжков у девочек вспомогательной и массовой школ позволило выявить отставание у умственно отсталых девочек 14–15 лет. Прыгучесть за период от 14–15 лет у умственно отсталых девочек не изменилось. Бросок набивного мяча на дальность тоже является информативным об уровне развития скоростно-силовых качеств девочек. За период с 14–15 лет достоверный прирост результатов бросков набивного мяча у умственно отсталых девочек составил 2,7%. При тестировании девочек – подростков по способности удерживания «позы аиста» с закрытыми глазами выявилось, что уровень развития функции равновесия у умственно отсталых девочек значительно ниже, чем у девочек массовой школы. В 14 лет у девочек различие составляет 42,4%, в 15 лет 35,5%. Возрастная динамика этого качества характеризуется приростом за год с 14 до 15 лет – на 8,5%. Ещё одним компонентом ловкости являются координационные способности (КС) человека. Среди многих тестов характеризующих КС, выделяют челночный бег 3x10м. Простота и доступность этой методики позволили выявить уровень КС у умственно отсталых девочек 14–15 лет. Сравнение полученных результатов было проведено с результатами исследований проведенных в массовой школе. Сопоставление времени челночного бега 3x10 м и развиваемой при этом скорости у умственно отсталых девочек со сверстницами из массовой школы позволило установить, девочки с нарушением интеллекта достоверно уступают сверстницам с сохранным интеллектом.

Следовательно, координационные способности у умственно отсталых девочек представляют собой пример тех двигательных качеств, которые требуют специальной корректировки. Из таблицы №1 видно, что девочки с нарушением интеллекта отстают по степени развития физических качеств по всем показателям в сравнении с их сверстницами с нормальным интеллектом.

Выводы. Анализ результатов тестирования девочек – подростков 14, 15 лет вспомогательной школы и сопоставление их с результатами сверстниц из массовой школы позволили сделать вывод, что в большей части уровень двигательных способностей девочек с нарушенным интеллектом значительно ниже возрастной нормы. Это связано, во-первых, с объективными причинами, потому что умственная отсталость всегда есть результат

недоразвития или поражения головного мозга. Поражение коры головного мозга влияет в той или иной степени на двигательные области мозга, приводящие к изменениям в худшую сторону со стороны моторно-двигательной сферы. Во-вторых, существующие подходы к физическому воспитанию умственно отсталых школьников являются малоэффективными и ограниченными. Два часа в неделю не способны удовлетворить потребности умственно отсталых школьников в двигательной активности и не могут положительно влиять на их морфофункциональное развитие. Так, при рассмотрении причин низкого уровня скоростных способностей у девочек вспомогательной школы на первый план выдвигаются объяснения, связанные с подвижностью нервных процессов у них. Невысокий уровень подвижности нервных процессов у девочек с нарушением интеллекта лежит в основе плохой переключаемости их с одного задания на другое, сниженных сенсомоторных реакций, меньшей ловкости в движениях, застревание на одном виде выполняемой работы.

Перспективы дальнейших исследований. Проведённое исследование, включающие разнообразные коррекционные средства даёт существенный эффект в исправлении недостатков двигательной подготовленности и значительно увеличивает их возможности дальнейшего обучения и социальной интеграции.

Опыт выступления девочек с нарушенным интеллектом на соревнованиях различного ранга, включая Всемирные специальные олимпийские игры для детей с нарушением интеллекта, убедительно свидетельствуют о том, что и в этом двигательном качестве возможно достижение высокой степени коррекции.

Список используемой литературы

1. Дмитриев А. А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей / А. А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 1991. – 32 с.
2. Евсеев С. П. Адаптивная физическая культура и функциональное состояние инвалидов: Учебное пособие / С. П. Евсеев и [др.]. – СПбАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1996. – 95 с.
3. Закон Украины о физкультуре ст. 1, Закон Украины о спорте.
4. Теория и методика физического воспитания : учеб. для ин-т. физкультуры / Под ред. Л. П. Матвеева, А. Д. Новикова. – М. : ФиС, 1976. – Том 2. – 256 с.
5. Филиппова С. О. Физическая культура в системе образования дошкольников / С. О. Филиппова. – СПб. : 2002. – 40 с..
6. Шапкова Л. В. Средства адаптивной физической культуры : методические рекомендации по физкультурно-оздоровительным и развивающим занятиям детей с отклонениями в интеллектуальном развитии. – М. : Советский спорт, 2001. – 152 с.
7. Швалёва Т. А. Комплексное использование игр в физическом воспитании старших дошкольников / Т. А. Швалёва. – Красноярск, 2006. – 179 с.

С. С. Мурадян

УДК 376

АНАЛИЗ ПОСТАНОВКИ РАБОТ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация: Анализ постановки работ по развитию произношения у дош-кольников с нарушением слуха. В статье раскрывается значимость развития произношения у дошкольников с нарушением слуха, проведен анализ постановки этой работы в специальных учреждениях Армении, выявлены положительные стороны и нерешенные вопросы, на основе которого нами будут разработаны компьютерные игры, специальные средства, методы и условия их применения для дошкольников с нарушением слуха.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением слуха, развитие произношения, слуховое восприятие, компьютерные игры, сурдопедагог, исследование.

Ամփոփում: Մուրադյան Ս. Ս. Լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացման աշխատանքի դրվածքի վերլուծություն:

Հոդվածում ներկայացվել է լսողության խանգարում ունեցող երեխաների արտաբերական կարողությունների զարգացման նշանակությունը, կատարվել է Հայաստանի Հանրապետության հատուկ հաստատություններում մանաշխատանքի դրվածքի վերլուծություն, բացահայտվել է այս գործընթացի դրական կողմերն ու չուսաբանված հարցերը, որի հիման վրա մեր կողմից մշակվել են լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականների արտաբերական կարողությունների զարգացման ընպաստող համակարգչային խաղեր, հատուկ միջոցներ, մեթոդներ և դրանց կիրառման պայմաններ:

Հանգուցային բառեր: լսողության խանգարում ունեցող նախադպրոցականներ, արտաբերության զարգացում, լսողական ընկալում, համակարգչային խաղեր, սուրդոմանկավարժ, հետազոտություն:

Annotation. Muradyan S. S. Analysis of the production work on the development of pronunciation in children with hearing impairment.

The article opens up the significance of pronunciation in preschool children with hearing impairment, the analysis of performances of this work in institutions of Armenia, identified positives and outstanding issues on which we will develop computer games, special funds, methods and their application for preschool children with hearing impairments.

Key words: preschool children with hearing impairments, the development of pronunciation, hearing perception, computer games, surdopedagog, research.

Постановка проблемы и ее актуальность. Установлено, что без специальной, систематической и последовательной сурдопедагогической работы речь у детей с нарушением слуха не может эффективно развиваться и, естественно, не может служить средством психического и общего развития ребенка. Специалисты считают, что наиболее важным условием для развития детей с нарушением слуха является овладение устной речью, формирование у детей навыков слухового восприятия и произносительных принципов, овладение коммуникативных способностей и взаимодействия со сверстниками и окружающими людьми, в котором подчеркивается роль и значение правильно организованной сурдопедагогической работы.

В связи со сказанным, становится очевидным, что проведение в дошкольном возрасте сурдопедагогической коррекционно - развивающей работы с этими детьми будет способствовать психическому развитию, понижению негативных последствий слухового нарушения на речь и коммуникацию детей, станет важным условием формирования произносительных навыков у этих детей.

Установлено, что работа по развитию слухового восприятия и произношения у этих детей, является наиболее важным и центральным разделом развития и обучения устной речи детей с нарушением слуха так, как во время проведения работ по развитию произношения устная речь приобретает качество, которое позволяет ему служить основным средством коммуникации. Следовательно, для развития произносительных навыков у детей с нарушением слуха разработка специальных средств, методов, компьютерных игр, специальных карт для регистрации и обработки полученных показателей станет одной из важных направлений решения этой проблемы.

В настоящее время в республике Армения отсутствие специально разработанных компьютерных игр для развития произносительных навыков у детей с нарушением слуха, в том числе конкретных условий для их применения, значительно усложняет развитие устной речи детей. Выше изложенное определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций. Известно, что научный поиск построения той или иной модели развития ребенка не возможен без изучения и анализа этапов становления и практики развития рассматриваемой проблемы, обобщения передового опыта работы специалистов (Л. А. Головчиц, 2001; А. Лева, 2003; Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко, 2003; Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц, 2004; У. Ч. Մանվղյան, 2009; И. В. Королева, П. А. Янн, 2011, В. А. Титов, 2014).

В научно-методической литературе есть огромное количество имеются немало рекомендаций по развитию произносительных навыков у детей с нарушением слуха (Ч. Ч. Խշիթյան 1976, 1984; У. Ч. Մանվղյան 2002, 2008; Б. Д. Корсунская 1960, 1969; Н. Д. Шматко 1995, 2001; С. Шмидт-Джованини 2000; С. В. Корсунская 2005; И. В. Королева, П. А. Янн 2011). Тем не менее и сегодня для совершенствования процесса обучения, воспитания и развития речи (устной и письменной) глухих дошкольников, в том числе для правильного развития произношения требуется постоянный поиск

эффективных способов проведения коррекционной работы. Этой проблеме и посвящены работы отдельных специалистов: А. Д. Салаховой 1980, 2001; Н. Ф. Слезиной 1983; Т. М. Власовой 1989; Т. В. Пельмской 1996, 2003; В. Штрасмайера 2002; Н. Д. Шматко 2003; О. Е. Громовой 2003; Р. Н. Азарян, С. С. Мурадян 2013; Schmid-Giovannini S. 1985, 1986, 1987.

Цель исследования. Настоящее исследование направлено на изучение и анализ передового опыта работы сурдопедагогов по формированию и развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха.

Изложение основного материала. Прежде всего, мы стремились:

- установить по каким программам работают специалисты для развития произношения у детей с нарушением слуха,
- наличие соответствующих документов планирования, регистрации и отчетности сурдопедагогической работы по развитию произношения,
- выяснить формы, содержание и методические подходы применяемые для построения занятий по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха,
- определить уровень профессиональной подготовки специалистов, работающих с детьми по развитию произношения,
- проанализировать существующую практику развития произношения у детей с нарушением слуха,
- дать оценку эффективности проведенной работы по развитию произношения у занимающихся детей.

В настоящем исследовании использовались как психологопедагогические методы исследования (опрос, беседы, наблюдения, анкетирование), так и изучение и анализ программ и учебной документации специальных дошкольных учреждений и центров по развитию речи у детей, анализировались формы, содержание проводимой сурдопедагогической работы по развитию произношения, качество оказываемых услуг и т. д. Исследование проведено на базе дошкольных специальных групп при школе № 9 для детей с нарушением слуха, республиканского детского реабилитационного центра, реабилитационного центра для детей с нарушением слуха при медицинском комплексе <<Арабкир>> Медицинском Комплексе – Института Здоровья Детей и Подростков в г. Ереване>> в г. Ереване и его филиале в г. Арташате.

Нами посещено и проанализировано 48 занятий по развитию речи у дошкольников с нарушением слуха, проведены беседы и опрос сурдопедагогов вышеуказанных центров. Анкетированию подверглись 168 специалистов, работающих с данным контингентом детей.

Результаты проведенных исследований показали, что зачастую родители обращаются к сурдопедагогу по проблеме развития речи у своих детей с большим опозданием. В основном это совпадает со временем поступления ребенка в школу, когда становится налицо нарушения речи. Родители отмечают следующие основные причины, по которым они поздно обратились к сурдопедагогу:

- несвоевременное распознавание нарушения речи у дошкольника;

- не обращали серьезное внимание на произношение, считали, что это связано с дошкольным возрастом и оно пройдет;
- неудобное расположение центров реабилитации, сурдоцентров;
- отсутствие в отдаленных регионах специальных центров, сурдоцентров, дошкольных учреждений.

Выше изложенное свидетельствует, что, несмотря на то, что в республике Армении сегодня существует программа скрининга, которое позволяет за первые 48 часов жизни новорожденного выявить существующее нарушение слуха, но к сожалению позднее слухопротезирование, запоздалые сроки начала занятий, недостаточная информированность родителей препятствует своевременному оказанию помощи этим детям.

С другой стороны, ознакомление с опытом работы детских реабилитационных центров для детей с нарушением слуха, опрос и беседы со специалистами показали, что зачастую недостаточная их подготовленность по развитию произношения у дошкольников, имеющих нарушения слуха, отсутствие должных условий, методов регистрации и карты обследования детей, скучность и однообразность содержания и методов работы с ними приводило к тому, что эти дети не получали должного и адекватного развития произношения. Задача усложнялась и тем, что многих детей родители приводили на занятия в старшем дошкольном возрасте в период поступления в школу.

Наряду с этим отмечались и некоторые ошибки в организации и проведении работы по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха. Это прежде всего

- несоответствие документов планирования с результатами и учета обследования и динамикой изменений изучаемых показателей;
- недостаточная эффективность отдельных форм организации и проведения занятий по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха;
- низкое качество оказываемых сурдопедагогических услуг по развитию произношения у детей;
- несовершенство системы подбора специальных упражнений, заданий, игр и условий их проведения для развития произношения у детей с нарушением слуха.

В процессе бесед и опроса специалистов и сурдопедагогов реабилитационных центров было установлено, что широкое применение дактильной речи в общении с детьми с нарушением слуха, как вспомогательного средства общения, значительно сдерживает развитие у этих детей слухового восприятия и воспроизведение произносительных умений и навыков. Использование дактилологии часто приводит к буквенному произношению, что еще больше замедляет процесс перехода из отдельного звукового произношения к слоговому. Это отмечалось более выражено в школе № 9 для детей с нарушением слуха и частично фиксировалось в реабилитационного центра для детей с нарушением слуха при Арабкир Медицинском Комплексе – Института Здоровья Детей и Подростков в г. Ереване).

Выявлено, что при обучении детей с нарушением слуха правильному произношению специалисты реабилитационных и сурдоцентров используют в основном метод подражания. Отсутствие должной сурдопедагогической подготовки специалистов в формировании развитии правильного произношения, методических разработок, документов планирования, регистрации и контроля значительно сдерживает проведение эффективной работы в этом направлении.

Были отмечены случаи неправильного комплектования дошкольных групп для проведения коррекционно-развивающих занятий, отсутствие учета возраста детей, степени понижения слуха, уровня развития произношения и др. Это значительно усложняет организацию и проведение эффективной работы по развитию произношения у детей с нарушением слуха. На качество проводимой работы, как отмечают сами специалисты реабилитационных центров и сурдоцентров, сказывается и плохая посещаемость занятий.

Исследования показали, что подавляющее большинство опрошенных сурдопедагогов, работающими с дошкольниками с нарушением слуха, занимаются с детьми по развитию у них произношения без экспериментально разработанных программ. Некоторые из них сами планируют эту работу и подбирают содержание занятий, опираясь на российскую специальную программу дошкольного воспитания для детей с нарушением слухасоветского периода, упрощая ее, непользуя облегченный материал и т. д.

Наблюдения и беседы со специалистами свидетельствуют, что дошкольники с нарушением слуха (в большинстве случаев) на занятиях по развитию произношения не используют слуховые аппараты, что очень затрудняет как развитие восприятия речи, так и ее воспроизведение. Поэтому на индивидуальных занятиях с ребенком значительная часть времени уделяется развитию слухового восприятия, выработке условно-двигательной реакции на звук, различению на слух неречевых и речевых сигналов, обучению восприятию на слух речевого материала. И лишь незначительная часть времени посвящалась решению задач развитию произношения: постановке голоса, развитию речевого дыхания и т. д.

Было также установлено, что в процессе занятий по развитию произношения у детей с нарушением слуха крайне редко используется звукоусиливающая аппаратура стационарного типа, что согласно литературным данным и опыта работы имеет важное значение для восприятия звуковых сигналов, слов, речи, в целом для обучения произношению у данного контингента детей. Наряду с этим очень важным является развитие у детей способности воспринимать обучаемый материал на слух, без соответствующей аппаратуры.

Выводы. Результаты настоящего исследования показали, что задержка речевого развития и низкая потребность в общении у дошкольников с нарушением слуха отрицательно сказывается на развитии у них правильного произношения. Этим детям характерна пассивность, отсутствие желания участвовать в занятиях, в выполнении рекомендованных упражнений, заданий или игр. Они избегали вступления в словесное общение, обходились без речи, называли лишь отдельные предметы.

Итак, наблюдения на занятиях по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха, опрос и беседы с сурдопедагогами различных центров и обобщение передового опыта работы свидетельствуют, что несмотря на то, что в целом проводится большая работа в этой области, все же имеются много нерешенных вопросов, основные из которых являются:

- ✓ поздние сроки начала сурдопедагогических работ по развитию произношения у детей;

- ✓ нерациональное комплектование дошкольных групп для проведения занятий по развитию произношения;

- ✓ отсутствие специальных экспериментально разработанных и обоснованных программ по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха;

- ✓ отсутствие единой документации для планирования, учета результатов работы, единой карты обследования уровня развития произношения у детей, формы отчетности об итогах сурдопедагогической работы;

- ✓ используемый дидактический материал по развитию произношения у дошкольников с нарушением слуха требует значительно расширения и обновления;

- ✓ отсутствие экспериментально обоснованной системы компьютерных игр, в том числе и специальных игр, заданий и упражнений, для развития произношения у дошкольников с нарушением слуха;

- ✓ отсутствие практических рекомендаций и методических указаний для родителей по организации и проведению работ по развитию произношения у детей с нарушением слуха.

Вышеизложенное обосновывает необходимость экспериментального изучения уровня развития произношения у дошкольников с нарушением слуха и на ее основе разработку сурдопедагогических средств, методов и условий их применения для решения этой важной задачи.

Перспективы дальнейших исследований. На основании результатов проведенных исследований нами будут разработаны примерные программы, компьютерные игры, специальные средства, методы и условия их применения для дошкольников с нарушением слуха разного возраста.

Список используемой литературы

1. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Головчиц Л. А. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.

2. Королева И. В. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов / Королева И. В., Янн П. А. – СПб. : КАРО, 2011. – 240 с.

3. Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / Леве А. ; пер. с нем. Л. Н. Родченко, Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2003. – 224 с.

4. Носкова Л. П., Головчиц Л. А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Носкова Л. П., Головчиц Л. А. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

5. Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Пелымская Т. В., Шматко Н. Д. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 224 с.

6. Титов В. А. Дефектология : конспект лекций / Титов В. А. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 380 с.

Т. В. Лисовская

УДК 376.1

НОВЫЕ АКЦЕНТЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В данной статье автор предпринял попытку расставить новые акценты во взглядах на коррекционную работу с детьми с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: Коррекция, компенсация, социальное развитие, условия дизонтогенеза, программа коррекционных занятий, новые акценты коррекционной работы.

Анотацыя: Т. В. Лісоўская Новыя акцэнтны ў карэкцыйнай працы з дзецьмі з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця. У дадзеным артыкуле аўтар распачаў спробу раставіць новыя акцэнтны ў поглядах на карэкцыйную працу з дзецьмі з асаблівасцямі псіхафізічнага развіцця.

Ключавыя словы: Карэкцыя, кампенсцыя, сацыяльнае развіццё, умовы дызантагенеза, праграма карэкцыйных заняткаў, новыя акцэнтны карэкцыйнай працы.

Abstract: T. Lisovska. New emphasis on correctional work with children with special needs. In this article, the author attempts to set new accents in their views on correctional work with children with special needs.

Key words: Correction, compensation, social development, conditions dizontogeneza program of rehabilitative training, new emphasis remedial work.

Постановка проблемы и ее актуальность. При изучении детей с особенностями психофизического развития выявляются различные факторы, вызывающие те или иные нарушения, причинами которых могут быть генетические, инфекционные заболевания, родовые травмы, травмы головного мозга и многие другие. Но большое значение имеет социальное окружение, которое может быть позитивным и крайне негативным, созидательным и разрушающим.

В нормативно-правовой документации Республики Беларусь закреплено следующее определение понятия коррекция физических и (или) психических нарушений – система психолого-педагогических, медицинских

и социальных мер, направленных на исправление и (или) ослабление физических и (или) психических нарушений [3, с.13].

На наш взгляд, в данном определении нет направленности на социализацию ребенка с особенностями психофизического развития.

Еще Л. С. Выготский доказал, что существует сложная связь между социальными и биологическими факторами, изменения естественные и культурные образуют единый социально-биологический фактор формирования личности. Дивергенция (несовпадение, расхождение) между этими планами развития характерна для особого ребенка, что обязывает учитывать в коррекционно-педагогической работе не только патобиологические детерминанты, но и социально-психологические. Поэтому, нам видится **актуальным** выделить основные подходы, которые лежат в основе определения содержания программ коррекционных занятий, определить принципы коррекционной работы и, таким образом, попытаться расставить новые акценты в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Анализ последних исследований и публикаций. Специальная педагогика базируется на концепции компенсации (И. П. Павлов, П. К. Анохин, Л. С. Выготский), коррекционной работы (Ж. О. Декроли, М. Монтессори, А. Н. Граборов, В. П. Кащенко), социализации (Л. С. Выготский, Б. Д. Парыгин, И. А. Коробейников) [6]. Под компенсацией принято понимать замещение или перестройку нарушенных или недоразвитых функций.

Так, наши белорусские исследователи Е. С. Слепович и А. М. Поляков (2005) рассматривают социализацию ребенка как основную цель коррекционной работы [7]. И. А. Коробейников (Россия, 2002) обращает внимание на необходимость более тщательного учета механизмов взаимодействия социального и биологического при нарушениях развития. С. П. Миронова (Украина, 2010) связывает коррекционную работу с социализацией, развитием личности и подготовкой к самостоятельной жизни [5]. Гилленбранд пишет о «семейной и социальной олигофрении», «псевдоолигофрении», отмечая влияние социальной депривации на формирование высших форм психической деятельности и поведение. Учет соотношения патобиологических и социально-психологических факторов приобретает все большее значение. Н. Усанова (Россия, 2008) отмечает недопустимость игнорирования взаимодействия социального и биологического в формировании личности.

Цель исследования – определение основных научных подходов к содержанию программ коррекционных занятий, выделение принципов коррекционной работы и, таким образом, расстановка новых акцентов в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Изложение основного материала. Новым акцентом в коррекционной работе является включение в ее содержание не только исправления недостатков психофизического развития, но и улучшения процессов развития и социализации, то есть исправления (частичное или полное) процесса

и результата социального развития и воспитания ребенка. При определении коррекционной работы принимались во внимание следующие научные подходы.

Определяя научные подходы, на которых строится содержание коррекционных программ, необходимо сказать, в первую очередь о **целостном подходе** к коррекционно-развивающей работе с ребенком. Как подчеркивал Л. С. Выготский, «надо воспитывать не слепого, но ребенка, прежде всего. Воспитывать же слепого и глухого значит воспитывать глухоту и слепоту» [2].

Коррекционно-педагогический процесс в специальном образовании представляет собой целостную систему, включающую ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов. Их содержание, с одной стороны, определяется общими целями и задачами гармоничного развития личности каждого ребенка и учебного коллектива в целом, а с другой стороны, каждое структурное звено решает специфические цели и задачи.

Мы исходили из предположения, что коррекционно-педагогический процесс будет способствовать, в первую очередь социализации детей с особенностями психофизического развития. Этот процесс представляет собой целостную систему, и он будет эффективен, если направлен на развитие всех психических функций. Ни один психический процесс, ни одна сторона психики, ни одно психическое образование не развиваются самостоятельно, изолированно друг от друга, а в системной связи друг с другом. На это указывали Н. А. Бернштейн, Б. Г. Ананьев, С. Я. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев. Применительно к проблеме коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития целостный подход базируется на следующих принципах: целенаправленности и систематичности развития и коррекции всех психических функций и личности ребенка в целом.

В нормативно-правовой документации Республики Беларусь закреплено следующее определение коррекционно-педагогической помощи – система педагогических мероприятий, организуемых для лиц, осваивающих содержание образовательной программы дошкольного образования, образовательных программ общего среднего образования и имеющих стойкие или временные трудности в их освоении [3, с.14].

Новым, на наш взгляд, должен стать **акцент** на то, что коррекционно-педагогическая помощь – это не просто система мероприятий, а системный процесс, включающий использование педагогических, психологических и медицинских мер, что естественно, подразумевает оказание комплексной помощи. Системный (от греч. sistema – целое, состоящее из частей, соединение) подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов (Б. С. Гершунский, Я. А. Коменский, Дж. Локк, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский). Поэтому следующим, на наш взгляд, по значимости при разработке структуры и содержания программы коррекционных занятий является **системный подход**.

Применительно к проблеме коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития системный подход базируется на следующих принципах: взаимосвязи и взаимозависимости всех звеньев системы коррекционно-педагогической помощи; преемственности и интегративности содержания коррекционных занятий, совокупности принципов, методов и приемов коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития.

Мы подчеркиваем комплексность, как **новый акцент** коррекционно-педагогической помощи, т.к. педагог, который проводит коррекционную работу, обращается за консультацией к другим специалистам (медицинским работникам, психологам, социальным работникам), чтобы не навредить ребенку и оказать качественную, научно-обоснованную коррекционно-педагогическую помощь. Поэтому сегодня у современного педагога необходимо формировать новое дивергентное мышление, признающее два и более правильных мнения, помогающее педагогу работать в единой команде специалистов, сообща выстраивать траекторию развития, обучения и воспитания ребенка с особенностями психофизического развития. Применительно к проблеме коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития комплексный подход базируется на следующих принципах: взаимодействия всех участников образовательного процесса, преемственности в работе различных специалистов, согласованности в отборе содержания, методов, средств, корпоративности и ответственности за настоящее и будущее ребенка с особенностями психофизического развития.

Коррекционно-развивающее обучение оказывается таковым не только для учащихся, но и для учителя, который его осуществляет. Оно формирует у него сначала способность к педагогическому творчеству, потом склонность и, наконец, потребность в нем [1, с.5].

Следующим **новым акцентом** является рассмотрение коррекционно-педагогической работы как деятельности, направленной на социализацию, развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни. Деятельностный подход (С. Я. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин), отражающий ведущую роль усвоения различных видов деятельности в развитии и формировании личности ребенка, реализуется посредством организации практической деятельности, в процессе которой дети с особенностями психофизического развития упражняются в использовании жизненно необходимых умений. Деятельность в системе коррекционно-педагогической работы рассматривается как система действий и операций, объединенных общей внутренней мотивацией и направленных на достижение коррекционных целей. Таким образом, с позиции современной психолого-педагогической науки коррекционные занятия рассматриваются не в узком значении, а в широком, что обязывает уделять внимание социальной среде ребенка, включению его в социальное взаимодействие, развитию его личности.

Включение обучающихся в практическую деятельность, направленную на выполнение соответствующих действий, которые представляют собой систему операций, является основой реализации указанного подхода. Организация практической деятельности тесно связана с выполнением обучающимися практических заданий, ориентированных на закрепление знаний путем вовлечения обучающихся в решение разного рода практических задач. Этому способствует использование конкретных ситуаций, доступных восприятию детей, многократное их повторение, а также его пошаговое разделение.

Согласно выделенному подходу обучение тесно связано с решением практико-ориентированных заданий. В этом контексте содержание образования носит ярко выраженный деятельностный характер, поэтому урок предполагает включение детей с особенностями психофизического развития непосредственно в практическую деятельность. В основе деятельностного подхода лежат следующие принципы: опоры на сохраняемые функции; практической направленности обучения; включения в разнообразные виды практической деятельности; поэтапного (пошагового) разделения материала.

Важным при выполнении любой деятельности является учет индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, при этом одним из главных структурных элементов деятельности, является мотивационный. При выборе средств коррекции необходимо делать опору на социально значимое содержание материала. Поэтому, следующим, на наш взгляд, является учет **индивидуального подхода** при разработке программ коррекционных занятий.

Коррекционная педагогика, как никакая другая из педагогических наук посредством отбора содержания, методов, средств обучения учитывает многообразие развития ребенка с особенностями психофизического развития. Программный материал для коррекционных занятий подбирается с учетом индивидуальных особенностей конкретного ребенка, его витагенного опыта, потребностей и возможностей. Однако, каждый ребенок обладает и типичным, и индивидуальным одновременно, поэтому очень важно то и другое учитывать и использовать как при разработке программы коррекционных занятий, так и при осуществлении всей коррекционной работы.

В классическом представлении коррекционная работа начинается с коррекции с высших психических функций к низшим (концепция Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций). Однако, так происходит не всегда, например, коррекционная работа, с детьми с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями начинается с низших психических функций – с сенсорной стимуляции [4].

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Вот пять основных, хорошо известных подхода, но расставляющих новые акценты в коррекционной работе с детьми с особенностями психофизического развития.

На наш взгляд, требуется корректировка нормативно закреплённым определением понятий коррекция физических и (или) психических нарушений и коррекционно-педагогическая помощь; при отборе содержания

для построения программ коррекционных занятий необходимо учитывать следующие основные подходы: целостный, системный, комплексный, деятельностный, индивидуальный.

Выделенные новые акценты будут способствовать более качественному отбору содержания и построению программ коррекционных занятий учебного плана специального образования.

Список используемой литературы

1. Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учебно-методическое пособие / Т. В. Варенова. – М. : Форум, 2012. – 272 с.

2. Выготский Л. С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка : собр. соч. в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. — С.117 – 136.

3. Кодекс Республики Беларусь об образовании: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

4. Лисовская Т. В. Теоретические основы коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями / Т. В. Лисовская. – Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 (52), том 2. – С. 68–74.

5. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвієва; [за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець- Подільський : Кам'янець- Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2010. – 264 с.

6. Назарова Н. М. Об изменениях в понятийном аппарате специальной педагогики и ее современных лингвосемантических проблемах / Назарова Н. М. // Понятийный аппарат педагогики и образования / под ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.

7. Слепович Е. С. Коррекция психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью: методические рекомендации / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – Минск, 2005. – 95 с.

С. П. Миронова

УДК 37.013: 376 - 056.36: 796.1

РЕАЛІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ

Анотація. У статті описані особливості корекційної роботи вчителя фізичного виховання в інклюзивних освітніх закладах; визначені умови та зміст реалізації корекційного компоненту у процесі фізичного виховання дітей з вадами інтелекту в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: корекційна робота; фізичне виховання; діти з вадами інтелекту; вчитель з фізичного виховання; інклюзивна школа.

Аннотация. С. П. Миронова. РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ. В статье описаны особенности коррекционной работы учителя по физическому воспитанию в инклюзивных учреждениях; определены условия и содержание коррекционного компонента физического воспитания детей с нарушениями интеллекта в инклюзивной среде.

Ключевые слова: коррекционная работа; физическое воспитание; дети с нарушениями интеллекта; учитель по физическому воспитанию, инклюзивная школа.

Annotaion. S. Myronova. COMPONENT SALES CORRECTIONAL PHYSICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSIVE INSTITUTIONS. Especially correctional work for physical education teachers with mentally retarded children in inclusive institutions described in the article.

Key words: correctional work; physical education; children with intellectual disabilities; physical education teacher; inclusive school.

Постановка проблеми і її актуальність. Однією з складових корекційно-розвиткової роботи з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, є охорона їхнього здоров'я, подолання психосоматичних та фізичних відхилень у розвитку. Саме цей корекційний компонент передусім може реалізуватися у процесі фізичного виховання в умовах інклюзивного закладу.

Фізичне виховання учнів з вадами інтелекту також спрямоване на їхній всебічний фізичний розвиток та підготовку до самостійної трудової діяльності. Проте, в зв'язку з особливостями психічного та фізичного розвитку цих дітей, фізичне виховання має свою специфіку. Вона виражається у тому, що зміцнення здоров'я, загартування дитячого організму, забезпечення правильного фізичного розвитку, навчання руховим вмінням і навичкам здійснюється одночасно з розв'язанням корекційних завдань шляхом подолання або послаблення вад фізичного розвитку та порушень моторики розумово відсталих дітей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Різним аспектам фізичного виховання та розвитку дітей з порушеннями інтелекту присвячено наукові праці Н. П. Вайзмана, Г. Д. Гуровця, А. А. Дмитрієва, М. О. Козленка, Б. І. Пінського, А. С. Самилічева, Б. В. Сермеєва, О. Й. Теплицької, Є. С. Черніка й ін. У корекційній педагогіці безапеляційно доведено, що корекційна спрямованість фізичного виховання визначає собою його специфіку у роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення. Проте зміст та шляхи реалізації корекційного компоненту фізичного виховання цих дітей в умовах інклюзивного закладу ще не були предметом спеціального дослідження у вітчизняній науці.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей корекційної роботи вчителя з фізичного виховання з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, в умовах інклюзивного закладу.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів забезпечення корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання є реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання розумово відсталих дітей (на уроках, виховних заходах тощо) [1]. Відповідно кожен учасник навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі згідно з своїми функціонально-посадовими обов'язками виконує певну частину корекційної роботи. Зокрема, вчитель з фізичного виховання має забезпечити реалізацію корекційних цілей на уроках фізичної культури та у позаурочній діяльності.

Корекційна спрямованість фізичного виховання дітей з вадами інтелекту потребує створення певних умов. Наведемо їх.

Умови забезпечення корекційного компоненту фізичного виховання.

✓ Вивчення вчителем з фізичного виховання особливостей психофізичного розвитку розумово відсталого учня інклюзивного класу.

Вчитель з фізичного виховання разом з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання має брати участь у складанні індивідуальної програми розвитку дитини. Для цього він повинен передусім знати, який вид розумової відсталості в учня; вивчити особливості його клінічного діагнозу. Вчитель з фізичного виховання разом з медиками має встановити місце фізичних порушень у структурі дефекту дитини; з'ясувати, як соматичні та фізичні відхилення впливають на розвиток дитини в цілому, її поведінку, працездатність, емоційно-вольову сферу; визначити наявність збережених якостей, інтересу до занять фізичною культурою і спортом.

✓ Урахування при складанні індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, індивідуальних навчальних програм складності та характеру рухових порушень, особливостей формування рухової сфери, рівня психофізичного розвитку дитини з вадами інтелекту.

✓ Добір методів фізичного виховання відповідно до рухових та функціональних можливостей розумово відсталого школяра.

Наголосимо, що виконання вчителем з фізичного виховання функціонально-посадових обов'язків в умовах інклюзивного класу, де є дитина з вадами інтелекту, вимагає від нього оволодіння методикою роботи з цією категорією дітей. Адже вона відрізняється від стандартної методики фізичного виховання. Окрім того, обрані вчителем методи і прийоми мають з одного боку узгоджуватись з роботою всього класу, а з іншого – враховувати індивідуальні особливості учня з інтелектуальним порушенням.

✓ Забезпечення фізичного розвитку дитини з опорою на її збережені рухові можливості.

У вчителів з фізичного виховання має виробитись усвідомлення, яке є в основі будь-якої корекційної роботи: психофізичний розвиток розумово відсталого дитини порушений нерівномірно; водночас із порушеннями є

й збережені можливості, які слугуватимуть фундаментом навчання, виховання і розвитку дитини (Л. С. Виготський). Виявлення збережених рухових можливостей дозволить не лише правильно включити дитину в урок, а й залучити її до позакласної спортивно-оздоровчої роботи.

✓ Корекція пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичної культури і спорту.

Фізичне виховання лише тоді набуде корекційної спрямованості, коли буде поєднуватись із розвитком розумової діяльності учнів. Наприклад, не просто виконання словесної інструкції, а передусім її осмислення; планування рухової діяльності самим учнем; порівняння виконаного із зразком; аналіз і виявлення помилок тощо. Тобто корекція рухових порушень, формування рухової сфери учнів з вадами інтелекту повинні поєднуватись із розвитком у них вищих психічних процесів.

✓ Планування корекційних цілей на уроках фізичної культури як складової загальної системи корекційної роботи з учнем інклюзивного класу.

В інклюзивному закладі працює команда психолого-педагогічного супроводу учнів. Діяльність вчителя з фізичного виховання як члена команди має бути узгоджена з іншими фахівцями; на уроках фізичної культури має бути забезпечений системний підхід до реалізації корекційних завдань. Плануючи уроки, розробляючи їх конспекти, вчитель має чітко визначити корекційну мету кожного уроку для учнів, обумовлюючи її дидактичними завданнями уроку, характером навчального матеріалу, типологічними та індивідуальними особливостями учнів з вадами інтелекту в інклюзивному класі. При цьому корекційні цілі мають плануватись і реалізовуватись у системі, щоб виділена для певного уроку ланка підпорядковувалась індивідуальній навчальній програмі та індивідуальній програмі розвитку дитини.

✓ Взаємодія з корекційними педагогами, класним керівником інклюзивного класу, психологом, медиками.

✓ Надання батькам порад і рекомендацій щодо фізичного розвитку дитини, зміцнення її здоров'я. Без співпраці з сім'єю розумово відсталі дитини ефективності інклюзивного навчання досягнути не вдасться.

Вчитель має розуміти і показати це всій команді, включаючи батьків, що роль фізичного виховання у корекції порушень розумово відсталіх дітей є надзвичайно ваговою.

Особливого значення у корекції дефектів та розвитку всієї особистості розумово відсталі дитини набуває правильна організація фізичного виховання у молодших класах. На початковому етапі навчання закладається фундамент для подальшого розвитку дітей, вироблення у них навичок основних рухів та формування постави. Молодший шкільний вік є досить сприятливим для корекції недоліків розвитку, і чим скоріше почнеться виправлення дефекту, тим скоріше та успішніше його буде усунуто.

Від фізичного виховання у молодших класах багато у чому залежить розвиток усієї особистості дитини, водночас і її розумовий розвиток. Правильна організація фізичного виховання на початковому етапі навчання

розумово відсталих дітей набуває вагомого значення ще й тому, що робота з корекції рухів, починаючи з 1-го класу, значно впливає на вироблення в учнів правильних навичок письма, малювання, трудового навчання.

Корекція недоліків розвитку розумово відсталого дитини у процесі фізичного виховання здійснюється шляхом впливу на дитину з метою покращення загального стану її здоров'я та активізацію всіх функціональних можливостей організму, з одного боку, та вибіркового впливу з метою виправлення та розвитку ушкодженої функції чи органу, з іншого боку.

Загальний вплив фізичних вправ на організм дитини виражається у тому, що вони сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму. Фізичні вправи, особливо ті, які проводяться на свіжому повітрі, покращують обмін речовин, кровообіг, дихання, тонізують діяльність центрального та периферичного відділів нервової системи, позитивно впливають на стан кістково-м'язового апарату. Все це сприяє покращенню загального стану організму дитини, підвищенню її розумової та фізичної працездатності, збільшенню компенсаторних можливостей центральної нервової системи. Така активізація діяльності усього організму і, у першу чергу, центральної нервової системи є важливою умовою успішного навчання та подолання інтелектуальних порушень у дитини.

Заняття фізичною культурою відіграють суттєву роль і в організації правильного режиму праці та відпочинку учнів. Переключення із загальноосвітніх уроків, де учні зайняті розумовою працею і знаходяться в одноманітній позі сидіння за партою, на заняття фізичною культурою позитивно впливає на діяльність центральної нервової системи. Особливо позитивний вплив на підвищення розумової працездатності здійснюють уроки фізичної культури у тих випадках, коли вони за розкладом стоять третіми у молодших класах і третіми - четвертими у старших класах.

У зв'язку з підвищеною втомлюваністю учнів з вадами інтелекту на загальноосвітніх уроках особливого значення набуває питання про використання уроків фізичної культури, ранкової гімнастики, фізкультурно-оздоровчих заходів на перервах з метою підвищення розумової та фізичної працездатності дітей з інтелектуальними вадами. Заняття фізичною культурою, поряд із освітнім та оздоровчим впливом, забезпечують і розвиток та виправлення окремих рухів, корекцію деформацій та відхилень у формах тіла.

Фізичне виховання відіграє вагомий роль у формуванні життєвої компетентності учнів з вадами інтелекту. Воно зміцнює здоров'я та загартовує дитячий організм, сприяє всебічному фізичному розвитку, виховує в розумово відсталих учнів вміння керувати органами рухів, розвиває такі рухові якості, як сила, швидкість, спритність, витримка, формує навичку правильного утримання свого тіла у різних позах тощо. Усі ці якості та вміння є складовими життєвої компетентності учнів.

Важливість фізичного виховання вимагає реалізації таких завдань:

- зміцнення здоров'я і загартування організму школярів, корекція їх фізичного розвитку та підвищення працездатності;

- формування та корекція рухових навичок і вмінь учнів;
- корекція недоліків моторики, просторової орієнтації, координації рухів;
- розвиток і корекція основних рухових якостей учнів, зокрема, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності;
- формування звички та стійкого інтересу до систематичних занять фізичними вправами;
- виховання гігієнічних навичок, повідомлення знань про фізичні вправи та загартування.

Проте, на відміну від фізичного виховання у спеціальній школі, в інклюзивному закладі воно має свою специфіку. Передусім вона стосується організації уроків, чіткого визначення фізичного навантаження учня з вадами інтелекту у загальній роботі учнів класу, добору колективних та індивідуальних методів фізичного виховання.

Учень з вадами інтелекту може потребувати ЛФК, а значить вчитель має забезпечити такі потреби дитини. Окрім цього вчитель має підготувати й інших учнів класу до сприймання особливостей фізичного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями; ознайомити з певними правилами поведінки і комунікації з таким однокласником у процесі занять фізичною культурою; провести роботу з недопущення насміхань над його повільністю чи незграбністю; включити цього учня в такі види діяльності, де він покаже свої позитивні можливості.

Фізичне виховання учнів інклюзивної школи здійснюється передусім на уроках з фізичної культури. Важливо, щоб вони відповідали основним педагогічним вимогам і реалізовували корекційну та виховну спрямованість. Діти з вадами інтелекту, які за станом фізичного і соматичного здоров'я не можуть відвідувати ці уроки, відвідують заняття з лікувальної фізкультури. Окрім цього у спеціальній школі фізичне виховання здійснюється і у режимі дня, зокрема: ранкова гімнастика, фізкультурні хвилини на уроках, рухливі ігри на перервах, прогулянки на свіжому повітрі, санітарно-гігієнічні та загартовуючі процедури. На жаль, на відміну від спеціальної школи, в інклюзивному закладі далеко не завжди такі заходи є можливими.

Фізичне виховання може організовуватись і в позаурочний час. Наприклад: бесіди («Турбота про здоров'я людини», «У здоровому тілі – здоровий дух»), спортивні гуртки та секції, години здоров'я, спортивні свята тощо. При проведенні таких заходів в інклюзивній школі слід враховувати порушення і можливості учнів з вадами інтелекту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, корекційно-розвитковий компонент інклюзивного навчання реалізується шляхом комплексної взаємодії різних спеціалістів, одним із яких є вчитель з фізичного виховання. Проте у статті ми лише виокремили цю проблему, її методичне забезпечення потребує подальших детальних наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Ч. 2. –183 с.

2. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 204 с.

З. А. Мовкебаева

УДК: 37:372.8

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация: Модернизация подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях. В статье раскрываются основные направления модернизации подготовки учителей-дефектологов, которая предполагает создание принципиально новой системы организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Целевой установкой данной системы является усиление активной самостоятельной научно-исследовательской деятельности обучающихся как фундаментальной базы подготовки высокообразованных специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учитель-дефектолог, исследовательская деятельность, профессионально-ценностное отношение

Annotation. Modernization of training the teachers of Special Education in higher education institutions. The article describes the main directions of modernization the training teachers of Special Education which involve the creation of a fundamentally new system of organization of educational process in higher educational institutions. Trust installation of this system is to strengthen active independent research activities of students as a fundamental base for training of highly educated professionals.

Keywords: vocational training, teacher of Special Education, research activity, professional and value attitude

Андатпа. Жоғары оқу орындарында мұғалім-дефектологтарды даярлауды жаңарту. Мақалада оқу үрдісін ұйымдастырудың жаңа жүйесін құрас тыруды көздейтін мұғалім-дефектологтарды даярлауды жаңартудың негізгі бағыттарын ашады. Бұл жүйенің мақсатты шартталуы ретінде жоғары білімді мамандарды даярлаудың фундаменталды базасы ретінде білім алушылардың ғылыми-зерттеушілік әрекетін белсенді өздігінен ұйымдастыру болып табылады.

Кілтті сөздер: кәсіби даярлау, мұғалім-дефектолог, зерттеушілік әрекет, кәсіби-құндылықты қарым-қатынас

Постановка проблемы и ее актуальность. Интегрирование Казахстана в мировое образовательное сообщество, присоединение к Болонскому процессу и изменившиеся социально-экономические реалии выдвигают новые требования к качеству высшего образования, которое призвано «обеспечить профессиональную подготовку компетентных и конкурентоспособных специалистов для всех отраслей экономики республики в интеграции с наукой и производством» [5]. В этих условиях становится необходимым создание в высших учебных заведениях «необходимых условий для получения качественного образования, направленного на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики» [7].

Гуманистические тенденции и социально-гуманитарный уровень казахстанского общества, связанный с новым отношением к детям с проблемами в развитии и решением вопросов их социализации и интеграции, обусловили необходимость модернизации процесса подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях. Сегодня как никогда остро возникает потребность в подготовке учителей-дефектологов с новым концептуальным мышлением, понимающих сущность происходящих социально-педагогических процессов. Для этого в системе высшего и послевузовского образования Республики Казахстан сложились необходимые предпосылки: достаточно высокий уровень развития республиканской общей и специальной педагогической науки; наличие эффективных форм интеграции учебного и научного процессов; гуманистический характер и практикоориентированность республиканской специальной педагогической науки; развитие и совершенствование структуры многоуровневого образования, позволяющей дифференцировать сложность и направленность профессиональной подготовки на каждом из уровней высшего и послевузовского образования и др. Вместе с тем, до сего времени «большинство работодателей не удовлетворены качеством специалистов, выпускаемых высшими учебными заведениями. Образовательные программы не всегда отвечают ожиданиям работодателей и не соответствуют потребностям экономики»[5]. Сказанное в полной мере относится и к системе вузовской подготовки педагогов для специального образования.

Сложившаяся в настоящее время профессиональная подготовка дефектологов нередко приводит к ситуации, когда выпускник после окончания высшего учебного заведения, хорошо усвоив в теоретическом плане специальные дидактические и коррекционно-развивающие приемы, оказывается бессилем перед возникшими у него в практической деятельности трудностями. Отсутствие современных концептуально сбалансированных знаний у выпускника дефектологического отделения и опора на стереотипную подготовку традиционного типа обучения приводит к возникновению у него ряда профессиональных трудностей. Наличие данных проблем является следствием подготовки специальных педагогов в вузе, недостаточно

учитывающей современные проблемы общества, перспективы экономического развития страны, а также тенденции интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в специальном и общем образовании. Указанные проблемы, по мнению специалистов в области высшего профессионального образования педагогов (Рябов В. В., Аналишев В. М., Пишулин Н. П. и др.), обусловлены несовершенством действующих государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования, оказавшихся необеспеченными концептуальным обоснованием целей и содержания подготовки специальных педагогов. Так, анализ психолого-педагогических подходов к решению проблемы исследования показал, что подготовка специалистов-дефектологов в вузах часто осуществляется на основе развития отдельных элементов, без охвата всей системы формирования у обучающихся профессиональной компетентности.

Анализ последних исследований и публикаций. В современных психолого-педагогических исследованиях установлены основные требования к личности педагога-дефектолога, определено традиционное содержание и методика обучения студентов по специальности «Дефектология» (Р. О. Агавелян, С. А. Лабутина и др.) [1; 8], научно обоснованы некоторые современные технологии формирования профессиональной компетентности специальных педагогов (Ferguson D. L., Meyer C., Jeanchild L., Juniper L. and J. Zingo, E. B. Колтакова, Т. А. Соколовская, Н. Н. Яковлева и др.) [2; 9; 10], а также определено основное содержание подготовки специалистов для работы в инклюзивных организациях образования (Forlin C., Chambers D., Florian L., Linklater H., Cagran B., Schmidt M., А. М. Витковская, З. А. Мовкебаева и др.). Вопросами подготовки педагогов к внедрению инклюзивного образования занимались ведущие зарубежные ученые D. L. Ferguson, G. Meyer, L. Jeanchild, L. Juniper, C. Forlin, D. Chambers, De Boer A., S.J. Pijl, A. Minnaert, L. Florian, H. Linklater, M. J. Zalizan, Cagran B., M. Schmidt и др. [2–4; 6], которые особое внимание уделяют психологической подготовке и формированию ценностных ориентаций. Наряду с этим, возрастание требований к уровню квалификации учителей-дефектологов, а также изменение общественного мнения в оценке значимости качества образования, с одной стороны, и отсутствие до сего времени теоретической модели модернизации подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями развития, основанной на компетентностном подходе и учитывающей требования кредитной технологии обучения, с другой стороны, обуславливают актуальность определения теоретических и методологических основ модернизации подготовки работников специального образования, в соответствии с современными потребностями общества, государства, человека.

Цель исследования. Определение основных направлений модернизации процесса подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала. Профессия учителя-дефектолога имеет значительную специфику, связанную с контингентом обучаемых. Специфика коррекционно-педагогического процесса требует от педагогов высокой профессиональной компетентности, высокого уровня сформированности профессионально-ценностного отношения к детям с ограниченными возможностями развития, ко всему процессу педагогической деятельности. В соответствии с современными задачами коррекционно-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями в развитии и в целях удовлетворения растущих запросов общества в дефектологических кадрах разного профиля, в настоящее время в Республике Казахстан проводятся определенные мероприятия по подготовке специалистов с высшим образованием:

- структура высшего и послевузовского профессионального образования представляет собой взаимно согласованные между собой ступени бакалавриата, магистратуры и PhD докторантуры;

- содержание бакалаврского образования, представляющего первый уровень высшего дефектологического образования, направлено на овладение обучающимися общей интегральной методологией коррекционно-педагогической деятельности, усвоении фундаментальных предметных знаний в области тифлопедагогике, сурдопедагогике, логопедии, олигофренопедагогике;

- на бакалавриате по специальности «Дефектология» первые два курса максимально унифицированы, реализуют общую психолого-педагогическую подготовку и направлены на освоение общих и базовых для всех профилей специальности «Дефектология», наиболее важных и устойчивых знаний для реализации коррекционно-развивающих функций в сфере специального образования (вне зависимости от типа и вида нарушений развития у детей с ограниченными возможностями);

- на последующих двух курсах бакалавриата осуществляется профильная подготовка, т.е. подготовка педагогов-дефектологов ведется дифференцированно в соответствии с профилем выбранной студентом за первые два года обучения на бакалавриате специальности (логопедия, сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика);

- содержание магистерского образования, представляющего второй уровень высшего дефектологического образования, предполагает углубление теоретической и практической подготовки в избранном направлении магистерской программы, освоение наиболее важных и устойчивых знаний, необходимых для реализации исследовательской и преподавательской деятельности в сфере специального образования;

- в основе подготовки специалистов на обеих ступенях высшего и послевузовского образования используется кредитная технология обучения, которая обеспечивает её непрерывность, аккумуляцию учебных достижений и взаимопризнание образовательных программ;

- расширена академическая свобода вузов в определении содержания учебных программ подготовки специальных педагогов: увеличен компонент по выбору – в бакалавриате с 40% до 50% и магистратуре с 50% до 60%;

- конкретное содержание подготовки специальных педагогов устанавливается типовыми учебными программами дисциплин с учетом отечественного и мирового опыта и актуальных проблем специальной педагогики.

В целях модернизации процесса подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях целесообразно реализовать следующие основные направления деятельности:

- внесения изменений в классификатор специальностей высшего образования для приведения названия специальности «Дефектология» в соответствие с международным названием специальности, целью которой является работа с детьми с ограниченными возможностями развития (Специальная (коррекционная) педагогика), и в связи с распространяющимися в цивилизованном мире толерантного отношения к данной категории детей, предполагающего наличие у них не дефекта, а особых образовательных потребностей;

- совершенствования образовательных программ бакалавриата, магистратуры и докторантуры, гармонизированных с международными по структуре и содержанию;

- активное участие представителей работодателей в разработке, мониторинге и периодическому рецензированию образовательных программ по специальности «Дефектология»;

- разработки и внедрения прогрессивных технологий и методов обучения;

- разработки современных процедур оценки уровня профессиональных компетенций выпускников дефектологических отделений;

- мониторинг профессиональной деятельности выпускников дефектологических отделений на основе их самоотчетов и характеристик работодателей.

В сфере научно-педагогического образования целесообразно:

- изменять целевую установку в подходах к организации учебно-воспитательного процесса на отделении «Дефектология», обеспечивая компетентностный и личностно-ориентированный подходы в образовании, а также преимущество по проблематике научных исследований на всех уровнях научно-педагогического образования (бакалавр, магистр, доктор PhD);

- обеспечивать динамичную систему организации учебного процесса по разным видам дефектологических специальностей (логопед, олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог, специалист интегрированного обучения, специальный (коррекционный) психолог и др.) в соответствии с актуальными потребностями и перспективами на рынке труда;

- использовать в качестве единицы измерения - «кредитной единицы» реально освоенные студентами-дефектологами компетенции в области диагностико-консультативной, организационно-управленческой, культурно-просветительной, преподавательской и научно-исследовательской деятельности;

- применять дифференцированную оценку успеваемости студентов по объективным критериям, главным из которых является активность самостоятельной поисково-познавательной деятельности;

- обеспечивать студентам возможность выбора индивидуальной траектории образования в соответствии со специализацией, выбранной ими в рамках специальности «Дефектология», и работы по личному расписанию;

- активно привлекать обучающихся к использованию разнообразных вспомогательных услуг для самостоятельного получения ими дополнительных дефектологических знаний (Интернет, библиотечные фонды, наглядные пособия, аудио- и видеоматериалы, экспериментальные площадки, лабораторное оборудование и др.);

- использовать партнерские отношения с зарубежными вузами о взаимном признании дипломов и совместном обучении студентов по специальности «Дефектология»;

- обеспечить широкие возможности дистанционного обучения студентов через Интернет по программе высшего образования по специальности «Дефектология»;

- использовать Интернет-ресурсы для создания сайта открытого образования и др.

Выводы. Возрастание требований к уровню квалификации специалистов-дефектологов обусловило необходимость проведения всестороннего и глубокого анализа современных проблем подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями развития за рубежом, изучения передового опыта разных стран для разработки научно обоснованной концепции модернизации высшего и послевузовского дефектологического образования, основанной на объективном подходе к определению проблемных зон и перспектив развития системы специального, инклюзивного и общего образования в конкретных регионах Республики Казахстан. Для этого необходимо вносить серьезные изменения в систему подготовки специалистов-дефектологов: пересмотр содержания образования и его организационных форм с предоставлением большей самостоятельности и свободы обучающимся; овладение студентами современными педагогическими технологиями для организации коррекционно-развивающего процесса с детьми с ограниченными возможностями развития в любого типа образовательной организации - специальной (коррекционной), инклюзивной, общеобразовательной и др., в разных возрастных группах, с разными категориями детей и др.

Перспективы дальнейших исследований. В целях модернизации процесса подготовки специалистов-дефектологов необходимо:

- определения приоритетов научных исследований в Казахстане и за рубежом в области специальной педагогики и психологии с целью определения тематики учебных дисциплин, составляющих содержание подготовки педагогов-дефектологов;

- организация широких научных исследований специалистов, преподающих на дефектологических отделениях педагогических вузов, с подготовкой на их основе научно-методических пособий;

- использование результатов научных исследований и практических достижений в учебном процессе с последующим обсуждением и анализом их в разнообразных формах учебной деятельности;

- создание на базе кафедр, осуществляющих подготовку специалистов-дефектологов, системы постоянно действующих методических и научных семинаров по актуальным и перспективным темам в области оказания помощи детям с ограниченными возможностями в развитии.

Выполнение предложенных условий модернизации высшего педагогического образования по специальности «Дефектология» позволит преодолеть разрыв науки и практики, добиться подготовки творчески мыслящих и высокообразованных специалистов в сфере специальной педагогики и психологии.

Список используемой литературы

1. Агавелян Р. О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности : дисс. на соиск.уч.степ.д-ра психол.наук / Агавелян Р. О. – Новосибирск, 1999.

2. Figuring out what to do with the grownups: How teachers make inclusion «work» for students with disabilities / Ferguson D. L., Meyer C., Jeanchild L., Juniper L. and J.Zingo // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. – 1992. – №17(218). – P. 226.

3. Forlin C. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns / Forlin C., Chambers D. // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2011. – Vol. 39, №1. – P. 17 – 32.

4. Florian L. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All / Florian L., Linklater H. // Cambridge Journal of Education. – 2010. – №40(4). – P. 369–386.

5. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы № 1118 от 07.12.2010.

6. Zalizan M. J. Learner Diversity and Inclusive Education: A New Paradigm for Teacher Education in Malaysia / Zalizan M. J. // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 7. – P. 201 – 204.

7. Европейские конвенции: образовательные стандарты / Сост. Г. В. Игнатенко, Л. А. Лазутин. – Екатеринбург, 2002. – С. 64–66.

8. Лабутина С. А. Профессиональная подготовка учителя –логопеда в вузе / Лабутина С. А. // Специальное образование: материалы междунар. науч. конф. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 246–248.

9. Соколовская Т. А. Актуальные проблемы формирования профессиональной компетенции будущих учителей –логопедов на этапе широкого внедрения кохлеарной имплантации / Соколовская Т. А. // Специальное

образование : материалы междунар. науч. конф. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 434–437.

10. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя – олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. ... дис. д-ра пед.наук / Яковлева И. М. – М., 2010. – 40 с.

Т. Г. Кузнецова, Г. Ю. Боброва

УДК 376-056.36.016:81-028.31

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. У статті розглянуті особливості розвитку мовлення розумово відсталих дошкільників та проаналізовані основні закономірності формування мовленнєвої готовності цих дітей до шкільного навчання.

Ключові слова: мовленнєва готовність до навчання у школі, розумово відсталі дошкільники, формування мовленнєвої готовності до навчання.

Анотация. Т. Г. Кузнецова, А. Ю. Боброва. ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА. В статье рассмотрены особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников и проанализированы основные закономерности формирования речевой готовности этих детей к школьному обучению.

Ключевые слова: речевая готовность к школьному обучению, умственно отсталые дошкольники, формирование речевой готовности к обучению.

Annotation. T. G. Kuznetsova, A. Y. Bobrova. FORMATION OF SPEECH READINESS FOR SCHOOL IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. The article describes the features of the speech of the mentally retarded preschoolers and analyzed the basic laws of formation of speech readiness of children for school.

Keywords: speech readiness for school, mentally retarded preschoolers, correctional work to form a voice readiness to learn.

Постановка проблеми та її актуальність. Проблема мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі є однією з найактуальніших у спеціальній педагогіці. Конкретні вимоги до мовленнєвого розвитку сформульовані у змісті базового компонента дошкільної освіти, що передбачає вміння адекватно і практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і допоміжні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під мовленнєвою готовністю дітей до навчання у школі вчені (А. Богуш, М. Вакуленко, В. Гербова, Л. Дейниченко, А. Іваненко, Н. Орланова й ін.) розуміють сформованість навичок усного мовлення, навичок використання одиниць

мови для мислення, спілкування, а також усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища. В контексті проблем спеціальної дидактики дослідники (Є. Соботович, Р. Левіна, Л. Спірова, В. Тарасун, Г. Чіркїна, Н. Нікашина, М. Шеремет й ін.) зазначають, що підготовка до навчання дітей з вадами у психофізичному розвитку у спеціальних загальноосвітніх закладах охоплює корекцію та розвиток фонетико-фонематичної системи, збагачення словника, удосконалення граматичної будови мовлення, розвиток комунікативних навичок.

В дослідженнях Л. Федоренко виділяються закономірності засвоєння дитиною дошкільного та шкільного віку рідної мови:

- вміння артикулювати звуки, координувати мовленнєво-рухові та слухові відчуття; розуміння лексичного та граматичного значення різного ступеня узагальнення;
- відчуття виразності інтонаційних засобів мовлення;
- відчуття мови, від якого залежить засвоєння норми літературної мови;
- достатній розвиток координації між усним і писемним мовленням, достатні мовленнєві навички.

Узагальнюючи визначені наукові дані, ми вважаємо доцільним трансформувати їх, як закономірність формування мовленнєвої готовності дітей з вадами у психофізичному розвитку до навчання.

Проте у дітей з порушенням інтелекту мовленнєвий розвиток у дошкільному віці має специфічні особливості. У дослідженнях вчених (Т. А. Власова, Л. С. Виготський, М. Ф. Гнездилов, В. І. Лубовський, О. Р. Лурія, В. Г. Петрова, Ж. І. Шиф й ін.), які вивчали особливості мовлення розумово відсталих дітей, відзначається значне запізнювання їх розвитку в цьому напрямку.

Не зупиняючи процес формування мовлення, інтелектуальний дефект сповільнює і якісно спотворює його. Своєрідність і недостатність мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей знаходить своє вираження в несформованості граматичного стану, у неповноцінності фонетичної сторони, у зниженні мовленнєвої активності та інших порушеннях (М. Ф. Гнездилов, О. Р. Лурія, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова й ін.). Усне мовлення більшості дітей зі зниженим інтелектом не достатньо розвинене на момент шкільного навчання, що суттєво відбивається на процесі навчання.

Встановлено, що у розумово відсталих дітей у дошкільному віці фонетичні, морфологічні та синтаксичні узагальнення недостатньо сформовані (Р. Є. Левіна, Г. О. Каше, В. Г. Петрова). Відставання в розвитку мовлення починається в них з немовляцтва (відсутність гуління, белькоту) і продовжується в ранньому дитинстві. Відповідно при переході до дошкільного віку в них немає готовності до засвоєння мовлення.

У розумово відсталих дітей не формуються передумови мовленнєвого спілкування. За даними Г. В. Кузнєцової, белькіт до року з'являється лише

в половини дітей, їм властива млявість, затримка розвитку прямостояння. Не сформовані і такі передумови мовленнєвого розвитку, як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, розвиток емоційно-вольової сфери, зокрема емоційного спілкування з дорослим, не сформований фонематичний слух, не розвинений артикуляційний апарат.

Так, у плані вимовляння, основними є фонетико-фонематичні дефекти, які приводять до стійкого порушення звуковимови. Це істотно утрудняє процес спілкування дітей між собою і дорослими (Г. О. Каше).

У роботах А. Н. Гвоздєва, О. В. Запорожця, О. Р. Лурія та інших авторів говориться, що оволодіння звуковою стороною мови відбувається не тільки шляхом наслідування дорослому. Дитина повинна вміти спостерігати, помічати тонкості звучань у своєму мовленні, у мовленні інших дітей та дорослих. Для цього повинна бути нормально розвинена аналітико-синтетична діяльність.

Фонетико-фонематичні порушення в мовленні розумово відсталих дітей багато в чому обумовлені такою їхньою особливістю, як слабкість орієнтовної діяльності, з якою зв'язані утруднення в придбанні нових умінь і стійкість навичок неправильного мовлення (Р. С. Левина, Г. О. Каше).

«Ядерні симптоми» розумової відсталості (Л. С. Виготський) негативно впливають на повноцінність мовленнєвого розвитку. У розумово відсталих дітей страждає не тільки фонетико-фонематична сторона мовлення. У численних літературних джерелах, які стосуються питань вивчення розумово відсталих дітей, указується на затриманий розвиток їхнього мовлення в цілому. У ряді робіт маються дані, які показують, що більшість розумово відсталих дітей починають вимовляти перші слова на третьому, четвертому, п'ятому році і навіть пізніше (В. Г. Петрова, А. І. Граборов, Г. В. Кузнєцова, Ж. І. Шиф й ін.). За даними Г. Зеємана, З. Зінгера більш 40 % дітей даної категорії починають говорити пізніше трьох років. Дослідження Г. В. Кузнєцової також підтверджують, що до трьох років у цих дітей тільки з'являється белькіт, звуконаслідування і незначний запас слів.

Усі дослідники відзначають крайню бідність і сповільненість темпу формування словника і зниження функції спілкування в дітей з порушенням інтелектуального розвитку. (Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, М. П. Феофанов й ін.). Бідність словникового запасу дітей виявляється в тому, що вони не знають назви предметів, неправильно розуміють і вживають слова. Їхнє мовлення бідне словами, які позначають дії предметів, їхні якості і властивості. В їхньому мовленні рідко зустрічаються узагальнюючі слова, спеціальні позначення, приводи, прислівники. Значно знижена мовленнєва активність, у зв'язку з чим пасивний словник майже вдвічі більше активного. На початковому етапі оволодіння мовленням розумово відсталі користуються лише іменниками.

Відомо, що для розвитку дитини необхідне активне спілкування з навколишніми. Але розумово відстала дитина значно менше, ніж нормально розвинена, почуває необхідність у спілкуванні і тому менше контактує

з дітьми. Спілкування з дорослими формується в неї з запізнюванням і значно відхиляється від норми. Недостатня комунікація дітей зі зниженим інтелектом зв'язана зі слабкою активністю, низьким інтересом до навколишнього (Л. В. Занков, В. Г. Петрова й ін.).

Діалогічне мовлення дітей з порушенням інтелектуального розвитку неповноцінне взагалі. Потрібно відзначити, що діалог, у зв'язку з примітивністю інтересів дітей, рідко виникає з їх ініціативи. Розумово відсталі школярі звичайно не можуть правильно і точно сформулювати своє питання, відповіді на задані питання також представляють для них значні труднощі (О. П. Гаврилушкіна, Н. Д. Соколова).

Найбільші труднощі для розумово відсталих дітей представляє монологічне мовлення. Це найбільш активний тип мовлення й у дошкільників-олігофренів досліджений недостатньо. Це пояснюється тим, що у більшості розумово відсталих дошкільників монологічне мовлення ще не сформоване.

Через специфічні особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту, дуже актуальною стає проблема мовленнєвої підготовки їх до шкільного навчання. Вчителями-дефектологами та вихователями проводиться спеціальна робота з розвитку всіх сторін мови. Програмою спеціального виховання й навчання розумово відсталих дошкільників визначені специфічні корекційні завдання з розвитку таких психофізичних функцій, як фонематичне сприйняття і мовленнєвий слух, звуковимовна сторона, зорове сприйняття й просторове орієнтування, координація рухів, моторика дрібних м'язів руки. Вирішуються ці завдання у процесі ігрової й практичної діяльності. Важливість поставлених завдань пояснюється залежністю мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини, що безпосередньо відображається на навчальному процесі.

Метою дослідження є розробка системи ігор та ігрових вправ з метою підготовки розумово відсталих дітей до оволодіння навиками читання та писання.

Викладення основного матеріалу. Ми припустили, що система роботи з мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання, яка включає загальномовний розвиток, роботу над звуковою стороною мови, розвиток зорового сприйняття і просторового орієнтування підвищить рівень готовності розумово відсталих дошкільників до оволодіння грамотою.

З метою виявлення рівня загального і мовленнєвого розвитку дитини нами був проведений констатувальний експеримент, який складався з трьох серій.

Перша серія мала за мету виявлення загального розвитку дітей і містила два етапи. На першому етапі здійснюється бесіда, питання якої охоплювали коло питань на загальне орієнтування. На другому етапі дітям пропонувалися прості логічні завдання: виділити четвертий зайвий за кольором та формою.

Метою другої серії експерименту була перевірка загально мовленнєвого розвитку розумово відсталих дошкільників. Друга серія містила два етапи. На першому етапі перевіряється сформованість лексичної та граматичної сторони мови, на другому - рівень розвитку звуко-літерного аналізу.

Мета третьої серії – дослідження сформованості зорового сприйняття.

На цьому етапі дослідження визначаються уявлення про ознаки предметів, вміння орієнтуватися у просторі, вміння використовувати простір аркуша, розвиток дрібної моторики, ступень координованості рухової функції кисті і пальців руки.

Перед проведенням експериментального дослідження ми вивчили особисті справи дошкільників і прийшли до висновків, що у всіх дітей є порушення мовленнєвого розвитку – мізерність словара, недостатня сформованість фразового мовлення, відсутність самостійних зв'язних висловлювань. У більшості дошкільників спостерігаються ті або інші порушення звуковимови, діти утруднювалися відповідати на питання, не можуть скласти розповідь по картинці, вивчити вірш.

Порушення зорового сприймання або моторна нековкість зафіксована у окремих дітей. Однак відмічалися відхилення у поведінки, неадекватність реакцій, підвищена збудженість, відвертість, нездатність зосередитися.

Отримані нами експериментальні дані дозволили більш точно охарактеризувати готовність дошкільників до засвоєння грамоти і визначити рівні мовленнєвої готовності до навчання у школі. Так, високого рівня готовності не досягла жодна дитина. Середнього рівня мовленнєвого розвитку досягли 18% дошкільників. Значна частина (82%) розумово відсталих старших дошкільників мала низький рівень готовності до оволодіння читанням і письмом.

На підставі результатів, отриманих в констатувальному експерименті, ми встановили напрямки та послідовність роботи з формування у розумово відсталих дошкільників готовності до оволодіння грамотою.

Система роботи передбачає три напрямки, кожний з яких містять декілька етапів:

Перший напрямок – загальний розвиток мовлення дітей. Мета цієї роботи - розширення кругозору дитини для розвинення її мови, оволодіння нормами рідної мови. Робота в цьому напрямку проводиться в два етапи.

На першому етапі діти вчать спостерігати за предметами побуту. Прийоми, які використовує педагог, це порівняння досліджуваних об'єктів, використання відповідних практичних дій, використання мови дітей під час спостереження.

На другому етапі спеціальні завдання загального та загально мовного розвитку вирішуються на заняттях з розвитку мови на основі ознайомлення з навколишнім. На цих заняттях діти поступово переходять від вивчення конкретних предметів до їх зображень. Основні теми цих занять «Іграшки», «Одяг», «Взуття», «Посуд», «Меблі». Заняття проводяться у три етапи.

Завдання 1-го етапу – збагачення словника новими словами, уточнення значення знайомих слів; використання в мовленні слів конкретного і узагальнюючого значення.

Завдання 2-го етапу – впізнавання знайомих іграшок, які зображені на картинках; уточнення значення знайомих слів; розвиток мислення; активізація мовлення дітей.

Завдання 3-го етапу – активізація мовлення дітей; побудова простого речення; зв'язне висловлювання по сюжетній картинці.

Другий напрямок – це робота над звуковим боком мови. Робота в цьому напрямку проводиться в два етапи.

На першому етапі проводиться розвиток слухової уваги. Основними прийомами роботи на цьому етапі є ігри та ігрові вправи.

На другому етапі проводиться робота над звуковимовою. Вона містить такі основні види робіт, як дихальні вправи; артикуляційна гімнастика; розвиток фонематичного слуху; постановка звуків.

Третій напрямок роботи – розвиток зорового сприйняття і просторового орієнтування.

Заняття з цього напрямку розподіляються на одинадцять етапів і послідовно вирішують наступні завдання:

- виділення предметів з групи даних;
- виділення предметів з групи однорідних предметів;
- групування предметів за основними ознаками;
- вибір і групування зображених на малюнку предметів;
- вибір і групування геометричних форм;
- конструювання з геометричних форм;
- вибір і групування геометричних фігур;
- конструювання з об'ємних геометричних фігур;
- вибір і групування по кольору і розміру за зразком, пам'яттю, словесною інструкцією;
- конструювання з геометричних фігур за завданням вихователя;
- вільне конструювання.

Після корекційного навчання кількість дітей, віднесених до середнього рівня підвищилася до 47% (у порівнянні з 82%). І хоча до групи з високим рівнем мовленнєвої готовності до шкільного навчання не надійшла жодна дитина, ми оптимістично вважаємо, що проведення роботи за цією методикою більш тривалий час дозволить значно покращити результати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, створюючи спеціальні умови можна передбачити позитивний результат у мовленнєвій підготовці до школи дітей з розумовою відсталістю. Якісним проявом цього є набуття мовленнєвої компетентності всіх сторін мовлення (фонетичної, лексико-граматичної, семантичної), що забезпечує, як успішне оволодіння писемним мовленням, так і особистісне орієнтоване формування особистості.

Список літератури

1. Воронкова В. В. Подготовка к обучению грамоте умственно отсталых старших дошкольников / В. В. Воронкова // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 53–62.
2. Кузнецова Г. В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 78–82.

3. Леонтьев А. А. Исследование детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
4. Петрова В. Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников / В. Г. Петрова // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 53–56.
5. Соботович Є. Ф. Особливості засвоєння лексики розумово відсталими дітьми / Є. Ф. Соботович // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. – К., 2004. – Випуск 5. – С. 304–308.
6. Тищенко В. Вироблення дії ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників / В. Тищенко // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 9–12.

Д. Т. Салтаков

УДК 376-056.36

**ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ
БАҒАЛАУЫН ОЙЫНДАР МЕН ЖАТТЫҒУЛАР АРҚЫЛЫ
ДАМУЫ**

Аннотация. На сегодняшний день ситуация детей с задержкой психического развития тревожит ученых. У них очень слабо развита самооценка. Потому что развитие самооценки у детей с задержкой психического развития очень важно.

Ключевые слова: психика, самооценка, безучастный, упражняться.

Аңдатпа. Бүгінгі таңда психикалық дамуы тежелген балалардың жағдайы ғалымдарды алаңдатып отыр. Бұндай балалардың өзін-өзі бағалауы нашар дамыған. Психикалық дамуы тежелген балаларды мектепте де, үйде де үздіксіз тәрбиелеуге мүмкіндік береді. Себебі қазіргі уақытта психикалық дамуы тежелген балалардың өзін-өзі бағалауын дамыту өте маңызды.

Кілт сөздер: тұн-, өзін-өзі бағалау, енжар, ойын, жаттығу.

Abstract: To date situation of children time-lagged psychical development disturbs scientists. For them a self-appraisal is very poorly developed. Because development of a self-assessment in children with a delay of mental development is very important.

Keywords: mentality, self-assessment, indifferent, practice.

Зерттеудің маңыздылығы. Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев 2012 жылы халыққа жолдауында адам капиталының саналы өсуіне жеке тоқталып кеткен болатын. Ол жолдауда мектептегі білім беру жүйесінің негізгі бағыты оқушылардың білімін көтеру және тұлғаның өзіндік сана-сезімін дамыту болып табылады деді. Мектептегі білім беру жүйесінде оқушылардың өзін-өзі бағалауын дамытып, оның болашағына жол сілтеу бүгінгі таңдағы басты мәселелердің бірі болып табылады. Себебі жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту оған білім беру мен және оны тәрбиелеумен шектелмейді.

Білікті, мәдениетті, білімді еліміздің дамуына өзіндік үлесін қосатын азаматтар қалыптастыруға үлкен ықпал жасайды. Адамның тұлға болып қалыптасуына жеткіншектік жас өте маңызды кезеңдердің бірі болып табылады. Бұл жаста жеткіншектік жастағы балалар қоғамдық қарым-қатынасқа түсе бастайды[1]. Қоғамдық қарым-қатынасқа түсу жүйесі жеткіншектің өзін-өзі бағалауының дамуына тікелей байланысты. Осыған сәйкес өзін-өзі бағалау қабілеті де үнемі қалыптасу үстінде болады. Өзін-өзі бағалау тұлғаның өзіне тән жеке құндылығы. Яғни, өзіндік бағалау дегеніміз-тұлғаның өзін-өзі сыйлау, құрметтеу сезімінің дамуы, жеткіншектің өзіне тән жеке құндылықтарын сезініп, қабылдауы. Өзін-өзі бағалау жеткіншектердің өз ісін бағалауда маңызды орын алады. Өзін-өзі бағалаусыз тұлғаның өзі-өзі анықтай алуы мүмкін емес. Жеткіншектік жастағы балалардың өзін-өзі бағалауын елемей тастауға болмайды. Оны елемей тастаймынадай қиындықтарға әкеп соқтырады: –оқудағы психологиялық қиындықтар-жағымсыз мінез-құлықтың қалыптасуы Л.С. Выготский өз еңбектерінде өзінің «Менін» түсінген бала өз белсенділігін ойын және оқу кезінде еліктеп, өз ісінің әлеуметтік мәнін оның міндетін өз бетінше түсінуге ұмтылады. Бала қарым-қатынасқа түсіп, тілдесу кезінде әлеуметтік маңызды және әлеуметтік бағалы іс істеуге ұмтылуы қалыптасады. Әлеуметтік белсенділігі дамып, жеткіншектің өзін-өзі бағалауы қалыптасады. Ал, Конның айтуынша, өзін-бағалаудың дамуы жеткіншектердің шынайы болмысын ашады. Өзін-өзі шынайы бағалауға, өзін-өзі түсінуге бағыттайды. Ал Ананев өзін-өзі бағалау тек психофизикалық зат қана емес, сондай-ақ еңбекшіл, жауапты тұлғалардың қалыптасуына жол ашады деп көрсеткен. Қалыпты жеткіншектерде «өзіндік мен» қасиеті қалыптасады. Демек оның психологиясында көптеген жаңалықтар болады деген сөз. Өзінің кім екенін біліп, күшіне сеніп, өз мүмкіншілігін бағалауға пайдасын тигізеді. Үлкен болуға асығады, қымбат заттарға қызығады, еліктейді. Ал психикалық дамуы тежелген жеткіншектерде бұл жас өте көп қиындықтар кездеседі [2].

В. А. Авериннің пікірінше бұл жеке тұлғаның рухани қасиеттері кенеттен пайда болмайды, ол ата-ананың сүйіспеншілігінен, баланың жанұяға қажеттілігін түсінгенде, өзіне және өзге адамға жауапкершілікті мойнына алғанда, көп нәрсені үйренуге ұмтылушылық пайда болғанда қалыптасады.

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектерде физикалық дамуында ауытқушылық болуы мүмкін. Мысалы атап айтар болсақ, ақыл – ой дамуының кемістігі, жеке тұлғасының дамуының бұзылысы, жыныстық идентификациясының бұзылуы және т.б. байқалуы мүмкін. Психикалық дамуы тежелген балалардың дамуына кейбір психикалық және жеке тұлғалық қасиеттері қалыптаспаған немесе артта қалуда, соның ішінде өзін-өзі бағалауы.

Е. Я. Баланд, О. А. Белобрыкин, И. С. Кон, Г. А. Ковалев, және т.б. ғалымдардың пікірінше, өзін-өзі бағалау бұл адамның іс-әрекеті мен тәртібін ретке келтіру үшін қызмет ететін аса маңызды орган болып табылады.

Кез-келген іс-әрекеттің сәтті немесе сәтсіз болуы тек қана тұлғаның мүмкіндіктеріне ғана емес, сонымен қатар адамдардың өз мүмкіншілігін бағалауына, өзін бағалауына және де өз менмендігіне байланысты [3].

Жалпы психология ғылымында өзін-өзі бағалау мен тұлғааралық қарым қатынастың кеңінен таралғанына қарамастан, бүгінгі күнге дейін психикасы кеш дамыған жасөспірімдер арасындағы психикалық дизонтогенез түрі бойынша өзін-өзі бағалай мен тұлғааралық қарым-қатынас туралы арнайы психологиялық кешенді зерттеу әдебиеттері жоқтың қасы. Аталған сатыдағы балаларды өзін-өзі бағалау мен тұлғаралық қатынасты оқытуда өзін-өзі танудағы даму процесі өзін-өзі бағалауда басты орнада тұратынын ескері қажет. Сонымен қатар тұлғаның басқалармен қарым-қатынасын, психологиялық білімділігін, оның қалыптасуы мен үздіксіз әрекет етуінің тұтастығы мен дамуының бірлігін қамтамасыз ету. Осындай психологиялық білім қатарына тұлғаралық қарым-қатынас құрылымы жатады.

Жұмыстың жалпы сипаттамасы. Диссертациялық жұмыста тәрбие үрдісі жағдайындағы психикалық іс-әрекеттер заңдылықтарын, психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі тәрбиелеуінің психологиялық негізін, зейін қасиеттерін зерттеу және дамыту жолдарын іздестіре отырып, тұлғаны қалыптастырудағы ықпалы зерттелді.

ПДТ жеткіншектердің жаңа психологиялық мүмкіндіктерін қалыптастыруға бағыттау, баланың психикалық дамуы, оны ілгері өрбіту, мақсатқа бағдарлай ұйымдастыру, тәрбиелеуді басқару және өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін ұйымдастыруға кең өрісті жағдай туғызады. Сондықтан біздің зерттеуімізде оқушылардың өзін-өзі тәрбиелеу мәселесінің теориялық-әдіснамалық негіздері зейін қасиеттерін дамыта отырып қарастырылған. Бұл мәселелер Л. С. Выготскийдің адам тұлғасының жалпы дамуында «интеллект және аффект» байланыс идеялары арқылы зерттелді [4].

Қазіргі кезде білім беру жүйесіндегі психологиялық-педагогикалық үрдісте оқушының өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі ерекше маңызды. Бұл зерттеу, өзін-өзі тәрбиелеу мәселесінің теориялық-әдіснамалық және эксперименталды әдістемелік мүмкіндіктерін қарастыруға бағдарланған.

Жұмыстың негізгі мазмұнын тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін зейіннің қасиеттерін зерттеу және олардың негізінде психологиялық көмекті ұйымдастыру құрайды.

Өзін-өзі тәрбиелеу механизмдері жас ерекшелігін ескере, қойылған міндеттерге сәйкес реттей білу психологиялық-педагогикалық зерттеулерді жүйелі қатынас бағытымен жүргізуді талап етеді.

Зерттеудің өзектілігі. Педагогикалық психологияда қазіргі кездегі негізгі ағымдарды, жаңа тұжырымдамаларды негіздей отырып, жеткіншектердің өзін-өзі тәрбиелеу үрдісін белсендендіріп, өнегелілік қасиеттерін қалыптастыру білім беру жүйесінің өзекті мәселелерінің бірі. Бүгінгі әлеуметтік-психологиялық жағдайлар, білім беру жүйесінде тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеуіне психологтардың, педагогтардың және физиологтардың ерекше назар аударуларын қажет етеді.

Тұлғаның өнегелілік - еріктік өрісін, адамгершілік санасын, түсініктерін, ұғымын, принциптерін, сенімдерін, қылығының адами негіздерін, басқаларға өзінің эмпатияларын, әлеуметке деген қатынасын көрсететін мінез-құлық сапалары мен әдеттерін дамытудағы психологиялық механизмдерді аша отырып, балалық шақтың түрлі кезеңдеріндегі тәрбиелеу үрдісін ұйымдастырудың шарттары мен ерекшелігінің жалпы заңдылықтарын қарастыру жұмысымыздың өзектілігіне дәлел [5].

Қазіргі психологиялық-педагогикалық үрдістің арнайы толығырақ міндеттерін бейнелейтін құбылыстардың ішінде өзін-өзі тәрбиелеу, әсіресе психикалық әрекеттердің (зейіннің қасиеттерін арнайы дамыту жолдарымен), маңызды мәселенің бірі деуге болады. Бұл бағытта мәдени құндылықты, психологиялық-педагогикалық және жалпы ғылыми категорияларының әлеуметтік өмір аумағында дәстүрлі және жаңашыл байланыстары ерекше қалыптасуда.

Өскелең ұрпақты дамытуда соңғы жылдары өзін-өзі тәрбиелеу мәселесі жалпы тәрбиенің өзекті саласы ретінде әр түрлі ғылыми зерттеулердің объектісіне айналуда.

Тұлғаны мақсатты түрде қалыптастырудағы айқын заңдылықтарды табу, пкд жасөспірімдердің өзін-өзі тәрбиелеуін ғылыми негізде құру, сонымен бірге психологиялық теорияның даму мүмкіндіктерін ескеру бүгінгі күннің талабына сәйкес жалпы тәрбие үрдісін қамтамасыз етеді.

Тұлға дамуының әлеуметті түрде ұйымдастырылатын оқыту шарттарына байланысты ақыл-ой сияқты саласын дамытуда психикалық әрекеттердің шешуші міндеттері, оның ішінде зейіннің рөлі жетекші екені көптеген психологиялық зерттеулерден Л. С. Выготский, Н. Ф. Добрынин, И. В. Страхов, Ж. Ы. Намазбаева және т.б. еңбектерінен белгілі. Ересек мектепке дейінгі жаста балалар өз бағалауын өзгенің бағалуынан алшақтатады. Бірін-бірі бағалау әрекетімен алмасқан жағдайда басқа балаларға арнайы қарым-қатынас туындайды [6].

Баланың жетістігі өз-өзіне деген сенімділігін арттырады, ал сәтсіздік керісінше сенімдіздік тударды;

өзін-өзі бағалау деңгейі басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуге де әсерін тигізеді. Өзіне сенімді көзқарастағы балалар қоршаған ортадағы адамдармен жақсы қарым-қатынасқа түсе алады;

өзін-өзі бағалаудан шығармашылық қабілетінің де дамуы тәуелді: өзін-өзі төмен бағалайтын балалардың белсенді шағармашылық іс-әрекет жасауға батылы жетпейді;

ең алдымен баланың өзін-өзі бағалауына ата-анасы әсерін тигізеді.

Ата-ананың бағалауы баланы тәрбиелеуінен көрініс табады. Тәжірибелерге сүйенсек, адекватты өзін-өзі бағалайтын балалар ересек шақта тәрбиелі, сүйікті ата-ана болып өседі екен. Өзін-өзі төмен бағалау – бұл ата-ананың шамадан тыс баланы қатал ұстауы мен критикалық белгілері. Өзін-өзі төмен бағалайтын балалар көп уақытта ата-аналарымен көп ұрыс-керіске түсіп, үйден қашып кетеді [7].

Адамның саналы белсенді іс-әрекеті - оның тұлғалығының психологиялық өзгешеліктерін дамытудың негізі. Қалыптасқан жеке адам өзінің көзқарасы, ұғымы, өнегелілік талаптары, бағалауымен, саналы қойған мақсатымен, өзінің қылығын, іс-әрекетін басқара білуімен сипатталады[8]. Өзін-өзі тәрбиелеудегі өзіндік сананың теориялары Л. С. Выготский, В. В. Столин, И. С. Кон, В. С. Мерлин, И. И. Чеснокова, М. И. Лисина, Ч. Кули, Дж. Г. Мид еңбектерінде жан-жақты қарастырылып талданған, ал педагогикалық психология саласында өзін-өзі тәрбиелеу мәселесін зерттегендер: В. И. Селиванов, Н. С. Ликин, А. Г. Ковалев, Ю. М. Орлов т. б.

Зерттеудің мақсаты: психикалық дамуы тежелген жеткіншектер арасындағы өзін-өзі бағалау мен тұлғаралық қарым-қатынастың ерекшеліктерін тану.

Зерттеудің міндеттері: көзделген мақсатқа сәйкес төмендегідей міндеттер айқындалды:

- қалыпты дамыған жасөспірімдер мен психикалық дамуы тежелген жеткіншектер;

- жасөспірімдер арасындағы өзін-өзі бағалаудың қалыптасуын салыстыра зерттеу арқылы ерекшеліктерін көрсету;

- қалыпты дамыған жасөспірімдер мен психикалық дамуы тежелген жеткіншектер арасындағы тұлғаралық қарым-қатынастың қалыптасуын салыстыра зерттеу арқылы ерекшеліктерін табу;

- қалыпты дамыған жасөспірімдер мен психикалық дамуы тежелген жеткіншектер арасындағы тұлғаралық қарым-қатынастың қалыптасуын салыстыра зерттеу.

Зерттеу нысаны: 12–14 жастағы психикалық дамуы тежелген оқушылар.

Зерттеу пәні: психикалық дамуы тежелген жеткіншектер арналған мектепте оқитын жасөспірімдердің өзін-өзі бағалауы мен тұлғаралық қарым-қатынас.

Зерттеу болжамы: психикалық дамуы тежелген жеткіншектер өзін-өзі бағалау қасиетінің дамуы сипаты келіссіз;

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектер өзі қатарластарымен тұлғаралық адекваттық қарым-қатынастарының қалыптасуы қиын жағдайда өтеді. Психикалық дамуы тежелген жеткіншектер пайымдарында тұлғаралық дамуы келесі сипатта.

1. Өзіндік сананың теориялық мазмұны мен құрылымы өзін-өзі тәрбиелеудегі теориялық-әдіснамалық бағытты анықтаушы ретінде, яғни, өзіндік сана тұтас субъектіге тән және өз іс-әрекетін айналадағылармен қатынасын ұйымдастырудағы қызметі.

2. «Мен-тұжырымдамасы» немесе «Мен-бейнесі» өзіндік сананың нәтижелі жемісі. Өзіндік сананы дамытатын қозғаушы күштерді индивидтің шынайы өздігінше әрекеттене, айналадағылармен ара-қатынасын өзгерте алады.

3. Өзіндік сана – мәдени феномен ретінде өз қылықтарының тұрақтылығын сақтауға және индивидтің игерген әлеуметтік құндылықтарға зейінділікпен жауапкершілік сезімін басынан кешіруге мүмкіндік береді.

4. Жеткіншектің қатынас іс-әрекетінде өзіндік сана қалыптасып, негізгі жаңа құрылым –әлеуметтік. сананың ішке аударылуына мүмкіндік туады. Сондықтан, өзін «мен» ретінде ұғынуы, тұлғаның өзіндік санасының дамуы, өз бетінше шынайы іс-әрекеттің субъектісі ретінде, өсу үрдісінде орын алады.

5. Өзін-өзі тәрбиелеу күрделі реалды үрдіс және бұл құбылысты зерттеу, оның өтуінің объективті заңдылықтарына негізделген. Өзін-өзі тәрбиелеу үрдісі нақты логикалық құрылыммен сипаталады.

6. Тұлғаның өзін-өзі тәрбиелеу үрдісінде зейін механизмдерін зерттеудің практикалық маңыздылығы ерекше.

7. Жеткіншектердің зейін қасиеттерін: шоғырлануын, тұрақтылығын және іскерлігі мен іс-әрекеттерінің деңгейін анықтау, олар оқу-тәрбие жұмысына, өзін-өзі тәрбиелеуіне нақты кеңестер беруге мүмкіндік туғызады [9].

Зерттеудің ғылыми жаңалығы. Өзіндік сананың теориялық мазмұны мен өзін-өзі тәрбиелеу тәсілдерінің байланысы және талаптану деңгейін, өзін-өзі бағалауды анықтау арқылы нақты зейін қасиеттерінің деңгейлері зерттелді. Өзін-өзі тәрбиелеу мен зейін қасиеттерінің теориялық негіздері және эксперименталды зерттеулердің мүмкіндіктері қарастырылды. Солардың негізінде оқушыларға, ата-аналарға және педагог-психологтарға нұсқау кеңестер ұсынылды [10].

Жетекші идея. Өзін-өзі тәрбиелеу тұлғаның өзіндік санасымен және зейіннің қасиеттерімен тығыз байланысты. Өзіндік сананың нәтижелігі тәрбиелеу үрдісінде талаптану деңгейі мен өзін-өзі бағалауды ескеріп, оқу-тәрбие шараларын арнайы ұйымдастыруға тәуелді.

Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізіне Л.С. Выготскийдің (мәдени-тарихи теориясы), А.Г. Спиркиннің (сана және өзіндік сана тұжырымы), Ч. Кулидің, Дж. Г. Мидтің, Д. Бемдердің (өзіндік сана және оны қалыптастыру туралы теориялары), В. И. Селиванованың, А. Г. Ковалевтің, Л. И. Рувинскийлердің (өзін-өзі тәрбиелеу туралы теориялары), Б. П. Ананьевтің, С. Л. Рубинштейннің және Ж. Ы. Намазбаеваның (тұлғаны дамытуда кешенді қатынас жүйелері), Н. Ф. Добрыниннің (зейінді эксперименталды зерттеулері) басшылыққа алынды [11].

Зерттеудің теориялық және практикалық маңыздылығы:

-өзіндік сана мен өзін-өзі тәрбиелеу мәселесінің теориялық-әдіснамалық мазмұны ашылды;

-өзін-өзі тәрбиелеуде зейін қасиеттерін дамытудың практикалық мүмкіндіктері талданды;

-зейін қасиеттерінің өзін-өзі тәрбиелеуде алатын орны мен дамытуға қажет ерекшеліктерін дұрыс бағдарлауға мүмкіндік туғызатыны дәлелденді;

-зерттеу мақсатына байланысты әдістер мен әдістемелерді практикалық іске асыру жолдары жүйеге енгізілді;

-өзін-өзі тәрбиелеуде қолданылатын психологиялық мүмкіндіктер оқушыға, ата-аналарға және педагогтарға, нұсқау-кеңес түрінде құрастырылып ұсынылды.

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту үшін алдын-ала оның психикасын, физикалық денсаулығын анықтау алу керек, одан кейін ғана педагогикалық және психикалық түзету жұмысын қолға алуға болады. Мастюкова психикалық дамудың тежелуі кезінде балада эмоциялық жетіспеушілік, зейіннің жеткіліксіздігін аса айқын алаңдаушылық көп кездесетінін атап кеткен. Көбінесе, мұндай жеткіншектердің ата-анасы психикалық дамудың тежелуін жеңуге немесе емдеуге ешқандай үміт жоқ деп санайды бұндай жағдайда жеткіншектің тұлғалық дамуы тоқтап, жеткіншек зиян шегеді. Бұндай жағдайлар көңіл-күйдің төмендеуі, бәсеңділік өзін-өзі төмен бағалауға алып келеді. Алотандық ғалым Ж. Намазбаева «Дефектолог кеңесі» еңбегінде психикалық дамуы тежелген оқушыларға кеңінен тоқталып, бұндай балалардың өзін-өзі бағалауының төмен болатындығы туралы тоқталып өткен. Ұдайы сабаққа кешігу, сабаққа деген ынтасының жоқтығы, өз жасына сай келмейтін қылық таныту жайында баяндайды [12].

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі танып, қалыптасуына ата-анамен ұстаз тығыз байланыста жұмыс жүргізгенде ғана өзін-өзі бағалауының кең дамуына ықпал етеді.

Жеткіншектердің әлеуметтік жағдайына байланысты өзін-өзі бағалауын дамытуға отбасы-қоғам-мемлекет ықпал етеді. Бұндай жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту үшін мадақтап, қолдап, сергітіп отыру керек. Сондықтан да өзіне деген сенімін дамыту маңызды.

Психикалық дамуы тежелген жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын дамыту нәтижесінде кешегіні білетін, бүгінгіні түсінетін, білімді, адамдықты ту ететін иманды, отаншыл, ұлтжанды, алдына мақсат қойып, оған жететін жол таба білетін, өз елінің салтын сыйлайтын, өзін де, өзгені де, сыйлай білетін, өз бетінше жетістікке жете алатын тұлға дайындап шығаруға болады [13].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студентов вузов / Абрамова Г. С. – 2-е изд., стереотип. – М., 199. – 320 бет.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков / Аверин В. А. – СПб., 1998г. – 279 бет.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 2. / Ананьев Б. Г. – М., 1980. – 275 бет.
4. Баланда Е. Я. – это все мои «Я» (о самооценке) / Баланда Е. Я. // Психологический журнал 2000. – 4... – беттер: 12–15.
5. Белобрыкина О. А. Влияние социального оружия развитие самооценки старших дошкольников / Белобрыкина О. А. // Вопросы психологии – 2001. – 4 беттер: 31–38.
6. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Бернс Р. – М. : Прогресс, 1986. – 420 бет.

7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л. И. – М., 1968. – беттер: 87, 111.
8. Большая российская энциклопедия. – М., 2000. – 926 бет.
9. Бранден Н. Мощь самооценки / Бранден Н. – М., 1994., беттер: 254. 259–63, 273–278.
10. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Бреслав Г. М. – 2004. – 310 бет.
11. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Валлон А. – СПб., 2001. – 208 бет.
12. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / Власова Т. А., Лубовский В. И. – М., Просвещение, 1981. – 145 бет.
13. Намазбаева Ж. Ы. Дефектологтің кеңесі / Намазбаева Ж. Ы. – Алматы 1980 ж.

А. Б. Бейсенова

УДК 37:372.8

БІЛІМ БЕРУДІ ЖАҢАРТУ ЖАҒДАЙЫНДА БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМ-ДЕФЕКТОЛОГТАРДА КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Андатпа: Білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру. Мақалада арнайы және жалпы білім беруді реформалау жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтардың тұлғалық және кәсіби дайындығын қалыптастырудың теориялық аспектілері қарастырылады. Болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру мәселесі бойынша қазіргі психолого-педагогикалық зерттеулер зерттелген. Жоғары оқу орнында болашақ мұғалім-дефектологтарды дайындаудың қазіргі жүйесіне талдау жасалды және оның әрі қарай даму келешегі анықталды.

Кілтті сөздер: кәсіби құзыреттілік, білімді жаңарлату, мұғалім-дефектологтарды даярлау, білім беру талаптары, құзыреттілік тұғыр, дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғалар, инклюзивті білім беру

Аннотация. Бейсенова А.Б. Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-дефектологов в условиях модернизации образования. В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования личностной и профессиональной готовности будущих учителей-дефектологов в условиях реформирования общего и специального образования. Изучены современные психолого-педагогические исследования по проблеме формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-дефектологов. Проведен анализ современного состояния системы подготовки учителей-дефектологов в высших учебных заведениях и определены дальнейшие перспективы ее развития.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, модернизация образования, подготовка учителей-дефектологов, компетентностный подход, лица с ограниченными возможностями в развитии, инклюзивное образование

Annotation. Beisenova A.B. Formation of professional competences of future teachers-pathologists in the conditions of modernization of education. The article considers theoretical aspects of development of personal and professional readiness of future teachers-pathologists in the conditions of reforming of General and special education. Studied modern psychological and pedagogical research on the problem of formation of professional competences of future teachers-pathologists. The analysis of the current state of the system of training teachers special education teachers in higher education institutions and further prospects of its development.

Key words: professional competence, modernization of education, training teachers-pathologists, competence approach, persons with disabilities in development, inclusive education.

Мәселенің қойылуы және оның өзектілігі. Қазақстан Республикасында білім беру жүйесінің қайта құрылуы, оның адамгершілікке бағдарланып, мәдениеттен көрініс алуы адамның шығармашылық әлеуетінің ашылуына, рухани құндылық бағдарының қалыптасуына әсер етеді.

Дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғалардың білім алуы қазіргі білім беру жүйесінде ерекше орынға ие бола отыра, Қазақстан Республикасының білім беру аймағындағы реформаларда гуманистік бағыттылыққа көрініп отыр. Барлық әлемде жалпы қабылданған тенденция болып дамуында мүмкіндігі шектеулі балалардың, шектеулігі жоқ балалармен бірлескен оқу және тәрбие алуды көздейтін инклюзивті білім беру болып табылады, ал ол өз алдына олардың сапалы білім алуын қаматамыз ете отырып, әлеммен байланысында кедергілерді жоюға және тұтас қоғамда интеграциялануына мүмкіндік береді. 2011-2020 жылдарына арналған Қазақстан Республикасының білімді дамытудың мемлекеттік бағдарламасында және оны жүзеге асыру бойынша стратегиялық жоспарларда мүмкіндігі шектеулі балалардың білім беру үрдісіне кірігу механизмдері көрсетілген, оларға қолайлы ортаны қамтамасыз ету жағдайлары анықталған. Берілген құжаттарға сәйкес, 2020 жылға қарай жалпы білім беретін мектептердің 70% инклюзивті білім беру үшін жағдайлар жасалуы керек және осыған сәйкес бұрынғы талап бойынша дайындалып келе жатқан мұғалім-дефектологтарды жаңа бағытқа сәйкестендіріп даярлау және қайта даярлаудың талаптары ұсынылуы қажет [4].

Инклюзивті білім беру идеясының таралуы «инклюзивті білім берудегі мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігі» немесе «инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс жасауға мұғалімдердің дайындығы» секілді, құбылысты зерттеу қажеттілігін өзектендіре түсті. Жоғары педагогикалық мектеп үшін инклюзивті білім беруді жүзеге асыруға қабілетті, қазіргі мұғалімді даярлау біршама қиын және күрделі міндет болып табылады. Ауыл немесе мегаполистағы әр түрлі әлеуметтік топтағы балалар болсын, интеллектуалды немесе физикалық мүмкіндіктері шектеулі балалар болсын, нақты білім

беру топтары үшін жарамды, өз бетімен, шығармашыл, мақсатты түрді технологияларды таңдай және қолдана алуға қабілетті педагогтың мазмұнды-әлемдік, рухани-құлықтылық, кәсіби дайындығы туралы сөз болып отыр. Психолого-педагогикалық зерттеулерде инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда мұғалімдердің дайындығы оның жетістігінің негізгі факторы болып қарастырылса да, қазіргі уақытта отандық теория және практикада жоғарыда көрсетілген түсініктерді анықтайтын бір мәнді тұрғылар жоқ.

Еліміздің әлеуметтік және экономикалық дамуының стратегиялық бағыты жаңа білім мен технологияны тасушы болып табылатын, барлық аймақтағы кәсіби әрекеттің жаңа жоғары білікті маманның дайындауды талап етеді. Әрекет етуші субъекті талаптардың өзгеруімен оның мамандануы үрдісіне де талаптар өзгереді. Ал ол өз алдына кәсіби және білімдік ортаны жоспарлау қажеттілігін және аталған үрдістің сәйкесінше концептуалды, теориялық және технологиялық қамтамасыз етуін тудырады.

Соңғы зерттеулердің және басылымдардың анализі. Білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дайындаудың теориясы және тәжірибесі бойынша ғылыми басылымдардың теориялық анализі біршама тәжірибені зерттеуге мүмкіндік берді. Толығырақ тоқталатын болсақ, болашақ мамандарда кәсіби құзыреттілік мәселелерін зерттеген шетелдік ғалымдар (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Д. А. Махотин, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков және т.б.) айтатын болсақ, отандық ғалымдардан М. Абсатова, Н. Н. Хан, Н. В. Мирза, Ш. Таубаева, түзету-тәрбиелік жұмыс негізіндегі болашақ мұғалім-дефектологтарды даярлау бойынша В. Д. Бородин, Е. Д. Волкова, Л. В. Заверткина, Т. Д. Калистратова, Т. Ю. Корнийченко, Л. А. Лисуренко, Н. А. Мишина еңбектерін айтуға болса, бұл мәселесе аймағында зерттеу зерттеу жүргізген отандық ғалымдардан, З. А. Мовкебаева, И. А. Денисова, А. К. Жалмухамедова, А. А. Байтұрсынова, С. М. Джакупов, Ж. И. Намазбаева, Х. Т. Шерьязданова, А. Р. Ерментаева, М. К. Бапаевой [7; 1].

Зерттеу мақсаты. Білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және мамандарды дайындау бойынша әдебиет көздерін зерттеу және қарастыру.

Зерттеу тапсырмалары

Білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және мамандарды дайындау сұрақтарын қарастыратын әдебиет көздерін зерттеу және жалпылау.

Болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және мамандарды дайындаудың қазіргі жағдайын талдау.

Негізгі материалды баяндау. Қазіргі қоғамда физикалық, психикалық, әлеуметтік және басқада мүмкіндіктеріне қарамастан, адамның тұлғалық сапаларының дамуы және қалыптасуына қоғам бағдарлануының шартталуымен келетін білімге деген тұғырлардың өзгеруі байқалады. Бір талай зерттеулерде инклюзивті білім беруді де соған жатқызуға болатын, қазіргі тәжірибемен туындаған, жаңа түсінік пен тұғырларға сүйенетін,

білім берудің жаңа парадигмасының пайда болуына әкелген, тұлғаның өзін-өзі жетілдіруі әлеуметтік дамуыдың басты мақсаты болып табылатындығы туралы түсініктің өсуі байқалады. «Инклюзивті білім беру» түсінігі, адам эволюциясы заңдылықты түрде әкелетін, шынайы уақыттағы білім беру жүйесіне жаңа көз қарасты көрсететін, Қазақстан Республикасындағы психолого-педагогикалық ғылымдағы қазіргі кәсіби лексикон ретінде белсенді енуде. Инклюзивті білім беру әлеуметтік және білімдік саясат және әлеуметтік құндылық ұстанамы ретінде шығады. Қазақстанда және әлемде дамуында мүмкіндігі шектеулі адамдарға деген қарым-қатынасының эволюциясын ашатын, жүйенің құралуын, инклюзивті білім берудің негізін ашу мақсатында, дамуында мүмкіндігі шектеулі адамдарға қарым-қатынасының эволюциясын ашатын тарихи мәліметтердің анализі, инклюзивті білім беру жағдайында педагогикалық кадрлардың кәсіби құзыреттілігіне ұсынылатын талаптардың жаңартылуын және инклюзивті білім берудің нормативті-құқықтық негіздерін жетілдіру бойынша әрекет етілді.

Қоғамдағы әлеуметтік-саяси, экономикалық, демографиялық және әлеуметтік-мәдени жақтарының қарқынды өзгеруі, барлық білім институттарының, соның ішінде арнайы білім беру дамуында байқалады. Мемлекеттің және қоғамның мұғалім-дефектологтарды дайындаудың сапасына талаптардың жоғарылауы дамуында мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметке кірігуі және білім беруді жаһандық ізгілендіру үрдістерімен шартталған.

Қазіргі мұғалім-дефектологтардың кәсіби іс-әрекеті олардың жоғары деңгейдегі әлеуметтік құзыреттілікпен, соының ішінде кәсіби жүріс-тқрыс номаларының негізінде әлеуметтік және кәсіби аймақтарда дау-дамауларды шешуге және ынтымақтастыққа, әлеуметтік өзара әрекет етуге дайын болуымен, ерекеше білімдік қажеттіліктері бар балаларға адекватты және сыпайы қарым-қатынасқа, эмпатияға, толеранттылыққа қабілеттілігімен сипатталуы қажет.

Бұл жағдайларда жоғары мектептің маңызды міндеті дамуында мүмкіндігі шектеулі балаларды кіріктіру және әлеуметтендіру аймағында стандартты емес шешімдерді қабылдауға және жүзеге асыруға, әрқашан өзгертін әлеуметтік тенденцияларды талдауға қабілетті, арнайы білім беру аймағында әлеуметтік-құзыретті мамандарды даярлау болып табылады [2].

Орнын толтырушы оқу жүйесінің дамуы педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жоғарлатуға жаңа тұғырларды іздеу қажеттілігіне әкеледі. Қазіргі білім беру мекемелері өзінің кәсіби әрекетінде жоғары нәтижелерге жететін және инновациялық технологияларды қолданатын, аралас ғылымдар аймағында білімге ие, анайы психология және түзету педагогикасы сұрақтарында жақсы бағдарлана алатын мамандарды қажет етеді. Мұғалім-дефектологтың кәсіби құзыреттілігі түзету-білімдік үрдістің барлық қатысушыларымен: тәрбиеленушілер, мұғалімдер және ата-аналармен өзара әрекеттену сипатымен анықталатын, оның педагогикалық әрекетінің барлық аймақтарына әсер тигізеді. Әлеуметтік аймақтағы өзгерістер, мем-

лекеттегі және қоғамдағы отбасылық тәрбиеге деген жоғары қызығушылық, қазіргі ғылымның дамуы отбасымен әрекет ету аймағында мұғалім-дефектологтардың кәсіби құзыреттілігінің жоғары деңгейін қажет етеді. Бұл категориядағы педагогтардың кәсіби әрекетінің ерекшелігі олардың біліктілігін жоғарылатуды ұйымдастыру және мазмұны үрдісіне ерекше жақындауды қажет етеді [3].

Жалпы құзыреттілікті келіс немесе тұғыр мәселесімен көптеген жақын шетел ғалымдары айналысып, зерттеген болатын. Олар В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Дж. Равен, Д. А. Махотин, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков және т.б. Жақын шетел ғалымдары арасында түзету-тәрбиелік үрдіске мамандарды даярлау мәселелерімен айналысқан В. Д. Бородин, Е. Д. Волкова, Л. В. Заверткина, Т. Д. Калистратова, Т. Ю. Корнийченко, Л. А. Лисуренко, Н. А. Мишина еңбектерін айтап кетуге болады. Педагог құзыреттілігін қалыптастыру мәселелері бойынша маңызда жұмыстар қатарына А. А. Деркач, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, Л. А. Петровская еңбектерін жатқызуға болады. Жоғары оқу орнында құзыретті маманды дайындау бойынша кең ауқымды идеялар соңғы он жылдық ішіндегі зерттелген диссертациялық жұмыстарда жақсы көрсетілген (М. В. Денисова, М. В. Долгих, Е. Н. Жукатинская, Е. В. Мельник, Е. В. Зволейко, Я. В. Левковская, Т. Б. Руденко және т.б.). Бірақ, отандық және шетел әдебиет көздерін талдау дамуында мүмкіндігі шектеулі баламен өзара әрекет етудегі болашақ мұғалім-дефектологтың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру сұрақтары жеткілікті дәрежеде зерттелмеген, ал Қазақстан аймағында тіпті жоқтың қасы деп те айтуға болады [6].

Соңғы жылдары мұғалім-дефектологтардың кәсіби әрекеттілігіне көңіл аударғанда адамның өмір бойында кәсіби карьерасын құруы, кәсіби білім алуының үздіксіздігі, тұтастылық, динамикалық секілді қасиеттерді ажырата бастады. Педагогикалық білім мұғалім-дефектологтың, жалпы және арнайы қабілеттерінің, кәсіби сапалар қалыптастыру үрдісі ретінде қарастырылады. Мұғалім-дефектологтың кәсіби құзыреттілігін жүзеге асыру дамуында мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелеу және оқыту амалдары және тәсілдерімен, жаңа формаларын меңгерумен, тәжірибеге жақмы педагогикалық тәжірибені енгізуге және жалпылауға, зерттеуге, педагогикалық шеберлікті жоғарылату сұрақтарында педагогтарға тәжірибелік көмек көрсетуді ұсынады. Сонымен қатар, мұғалім-дефектологтардың кәсіби әрекетін сүйемелдеуде теориялық және ұйымдастырушы-педагогикалық жобалардағы маңызыды есептеледі. Мұғалім-дефектологтардың кәсіби-құзыреттілігін жетілдіру оның кәсіби деңгейінің үздіксіз және жүйелі жоғарылауы есебінде жүзеге асырылады. Жоғарыда айтылғандай, қазіргі уақытта өзінің кәсіби әрекетінде жоғары нәтижелерге қол жеткізе алатын мектепке дейінгі мекемелеріне, жалпы білім беру мектептеріне, арнайы білім беру ұйымдарында жоғары білікті дефектолог мамандар қажет. Себебі, жыл сайын психофизикалық дамуында ауытқуы бар балалар саны артуда. Сондықтан, арнайы білім беру жүйесінің даму шартында, әлеуметтік-экономикалық жағдайларда

елімізде мұғалім-дефектологтарды мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға дер кезінде көмек көрсетуі үшін сапалы дайындау қажеттілігі туындап отыр [1].

Егерде Н. Н. Малофеев, Л. В. Занкова секілді ғалымдардың еңбегіне көңіл аударатын болсақ, дамытушы және білімдік, тәрбиелік міндеттерді шешуге бағытталған, өз әрекетін түсінуге, педагогикалық мамандық мұғалім-дефектологтың жоғары кәсіби білімнің қажет ететінін анықтауға болады [3].

Осылайша, зерттеушілердің ғылыми еңбектерін зерттей отыра, кәсіби құзыреттілік өзіне білім беру үрдісінің компоненттері туралы білімді енгізетінін: мақсатын, мазмұнын, құралдарын, объектісін, нәтижесін, өзін кәсіби әрекет субъектісі ретінде, кәсіби әрекет амалдарын қолдану тәжірибесі және шығармашылық компонент, кәсіби-педагогикалық біліктер. Дефектологтың кәсіби әрекеттілік аймағы – инклюзивті білім беру бағдарламаларын жүзеге асыратын білім беру мекемелерінде, арнайы мектепке дейінгі және мектептік білім беру мекемелерінде, сонымен қатар денсаулық сақтау, әлеуметтік қорғау құрылымдарында дамуында мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға (балаларға, жасөспірімдерге, ересектерге) білім беру болып табылады.

Дефектологтың кәсіби әрекеттілігінің объектісі жалпы-білімдік және әлеуметтік-бейімдік жүйелер, оңалтушылық, түзету-білімдік, түзетедамытушылық, оқыту-тәрбиелік және оңалтушылық үрдістер болып табылады. Модульді дайындық түрлі аймағына сәйкес дамуында мүмкіндігі шектеулі ересектер және түрлі категориядағы балалармен түлектін әр түрлі кәсіби әрекетке дайындығын қамтамасыз етіліп, арнайы құзыреттіліктер қалыптасуы қажет. Мұғалім-дефектологтың кәсіби әрекеті арнайы білім берудің дифференциалды жүйесінде, инклюзивті білім берудің түрлі формаларында, қашықтықтан, үйде, отбасылық тәрбие, әлеуметтік қорғау және денсаулық сақтау секілді әр түрлі мекемелерде іске асуы мүмкін.

Қорытынды. Ғылыми әдебиетті талдау білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дайындаудың теориясы және тәжірибесін зерттеуге мүмкіндік береді.

Отандық және шетелдік педагогтардың, психологтардың, дефектологтардың еңбектерінің теориялық анализі білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дайындау ерекшеліктерінің дамуын қарастыруға мүмкіндік береді.

Осылайша жоғарыда айтылғанды қорытындылай келе, отандық білім берудің жаңарлау кезеңінде дамудың негізгі шарты ретінде кәсіби-педагогикалық мәдениеттің негізгі құрамдас бөлігі ретінде мұғалім-дефектологтың кәсіби құзыреттілігін жоғарылату болып табылады.

Ал, қазіргі зерттеушілердің еңбектері білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дайындау мәселелерінде олардың тәжірибесін қолдануға қазіргі қоғам талаптарына сәйкес бәсекеге қабілетті маман дайындауға мүмкіндік береді.

Кейінгі зерттеулердің келешегі. Барлық әлемде инклюзивті білім беру идеясының дамуына сәйкес, жаңа талаптарға сәйкес білім беруді жаңарту жағдайында болашақ мұғалім-дефектологтарда кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру және дайындауды кең ауқымда жүзеге асырып, жетілдіру қажет.

Қолданған әдебиеттер тізімі

1. Акаева Е. Л. Мониторинг профессионального становления будущего учителя на основе компетентностного подхода / Е. Л. Акаева // Педдиагностика. – 2006. – №3. – С.13–18.
2. Ахметова Г. К. Стратегические ориентиры модернизации системы повышения квалификации в РК / Ахметова Г. К. // Менеджмент в образовании. – № 4 (63). – С. 6–12 .
3. Баскаев Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р.М. Баскаев // Инновации в образовании. – 2007. – №1. – С. 10–15.
4. Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 гг.
5. Генике Е. А. Профессиональная компетентность педагога / Генике Е. А. – М., 2008. – С. 135.
6. Краевский В. Методологическая компетентность педагогов–исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В. Краевский // Соискатель-педагог. – 2008. – №1. – С.31–35.
7. Корженевич Т. Л. Формирование у будущего педагога-дефектолога компетентности взаимодействия с ребенком с отклонениями в развитии / Корженевич Т. Л. – Астрахань, 2010.

М. С. Омельченко, О. В. Юркова

УДК 376.015-056.36:373.29

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье предоставляется анализ результатов экспериментального исследования, проведенного с целью выявления уровней познавательных возможностей умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста, играющих решающую роль в последующем овладении ими школьным учебным материалом. Главными показателями подготовленности к школьному обучению выступают: обучаемость, осознанность познавательной деятельности и обобщенность познавательных действий умственно отсталых дошкольников.

Ключевые слова: подготовленность к школьному обучению, познавательные возможности, умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста.

Анотація. М. С. Омельченко, О. В. Юркова. ДОСЛІДЖЕННЯ ПІДГОТОВЛЕНOSTI РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ. У статті надається аналіз результатів експериментального дослідження, проведеного з метою виявлення рівнів пізнавальних можливостей розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку, що відіграють вирішальну роль у майбутньому оволодінні ними шкільним навчальним матеріалом. Головними показниками підготовленості до шкільного навчання виступають: навченість, усвідомленість пізнавальної діяльності та узагальненість пізнавальних дій розумово відсталих дошкільників.

Ключові слова: підготовленість до шкільного навчання, пізнавальні можливості, розумово відсталі діти старшого дошкільного віку.

Annotation. M. S. Omelchenko, O. V. Jurkova. RESEARCH OF READINESS TO SCHOOL OF MENTALLY RETARDED CHILDREN. The article provides an analysis of the experimental research, that was conducted to identify the level of cognitive abilities of mentally retarded children preschool age, that play a decisive role in the subsequent mastery of school materials. The main indicators of readiness for school are: learning, awareness of cognitive activity and generalized cognitive actions mentally retarded preschoolers.

Keywords: readiness for school, educational opportunities, mentally retarded children preschool age.

Постановка проблеми та її актуальність. Раннє виявлення та своєчасне попередження дефектів психофізичного розвитку розумово відсталих дошкільників не лише полегшує засвоєння ними програми спеціального дошкільного закладу, але й планомірно підводить таких дітей до подальшого оволодіння навчальним матеріалом у школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні аспекти підготовки розумово відсталих дітей до шкільного навчання розглядали О. Гаврилушкіна, А. Зарін, В. Петрова, О. Стребелева й ін. Значний час головною проблемою процесу підготовки розумово відсталої дитини до навчання у школі поставала інтелектуальна недостатність. Однак дослідження вчених Л. Божович, В. Давидова, А. Запорожця, Д. Ельконіна й ін. показали взаємозалежність розумового дефекту та загальних порушень психічного життя дитини.

Розробкою питань діагностики підготовленості таких дітей до школи займалися П. Гальперін, І. Єременко, В. Турчинська й ін. вченими було визначено низку показників, що характеризують розвиток пізнавальних здібностей дітей: навченість дітей, тобто наявний у них фонд знань, умінь і досвід, оскільки це становить основу для засвоєння нових знань, умінь та навичок; усвідомленість навчального матеріалу і власних пізнавальних дій (ураховуючи те, що будь-яка пізнавальна дія – це усвідомлений і цілеспрямований акт); рівень розвитку узагальнень і абстрагувань (враховується те, що навчальний матеріал може бути свідомо засвоєний лише на основі узагальнення); піддатливість навчанню; динамічність засвоєних знань і вмінь; темп навчальної діяльності і швидкість виконання фізичних і розумових операцій (цей показник має діагностичне значення, бо діти різко

відрізняються один від одного за темпами праці); самостійність у побудові пізнавальних дій [1, с. 14].

Мета. Виявлення таких основних показників як рівень навченості, усвідомленості пізнавальної діяльності та узагальнення пізнавальних дій полягло в основу експериментального дослідження, проведеного за методикою вивчення готовності розумово відсталих дітей до навчання у допоміжній школі І. Єременка та В. Турчинської.

Викладення основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 62 дошкільника четвертого року навчання м. Слов'янська та м. Краматорська з діагнозом «розумова відсталість легкого ступеню».

Навченість – істотний показник пізнавальної сприйнятливості дітей, тобто ступень відображення у здобутому досвіді дитини впливу соціального середовища й попереднього навчання. Головним оціночним критерієм цього показника є фонд знань, умінь та навичок, набутих дитиною з урахуванням умов, у яких вони накопичувалися [2, с. 12].

При вивченні рівня знань та вмінь дітей ми орієнтувалися на рівень вимог, визначених програмою для допоміжної школи:

1) Знання букв:

- вміння показати букву;
- назвати показану букву.

Матеріалом дослідження була розрізна азбука.

2) Знання цифр:

- вміння показати названу цифру;
- назвати показану цифру.

Матеріалом дослідження був набір цифр.

3) Уміння усно висловлювати свої думки:

- розгорнутість усної розповіді;
- розуміння суті подій.

Матеріалом була серія малюнків.

4) Орієнтування у навколишньому середовищі (дитячий садок, родина, рідне місто, Батьківщина; найпростіші відношення між предметами та явищами; кількісні, просторові, часові ознаки, геометричні форми).

а) Орієнтування у найближчому середовищі: обсяг уявлень дітей про предмети та явища навколишньої дійсності.

б) Уявлення про розмір. Кількісні та просторові уявлення:

- вміння орієнтуватися у просторі;
- визначати кількість та розмір.

Матеріалом дослідження були предметні малюнки.

За результатами дослідження біло виділено чотири рівні здатності до навчання розумово відсталих дошкільників.

Високий рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, впізнає всі об'єкти на малюнках та описує події, що на них зображені без допомоги дорослого, знає предмети та явища навколишнього, добре орієнтується у просторі, дає повну характеристику предметів за кількістю та розмірами, розташуванням у просторі.

Достатній рівень. Дитина називає та показує всі букви та цифри за експериментатором, але може припустити 1–2 помилки. Впізнає та описує події на малюнках за навідними питаннями дорослого. Знає предмети та явища навколишнього, але може припустити помилку при визначенні кількості, розміру або просторового розташування предметів.

Середній рівень. Дитина називає та показує більшість букв та цифр за експериментатором. Впізнає окремі об'єкти на малюнках, за навідними питаннями дорослого може визначити певні дії на зображенні. Називає деякі предмети та явища навколишнього, але губиться при наданні кількісної характеристики об'єктів, визначенні їх розмірів та місця розташування у просторі.

Низький рівень. Дитина погано орієнтується у завданнях, майже не знає букв та цифр. Не може працювати з малюнками навіть з допомогою дорослого, не знає предметів найближчого оточення, майже не орієнтується у просторі.

Результати дослідження показали, що значна кількість розумово відсталих дошкільників підготовчої до школи групи (65%) взагалі не могли впоратися з запропонованими завданнями, швидко втрачали основну мету, відволікалися на сторонні справи. Діти з низьким рівнем навченості не могли спиратися на навідні запитання дорослого, використати допомогу. Їхнє орієнтування у навколишньому обмежувалося знанням лише найближчих в оточенні предметів: чашка, сонечко, будиночок тощо.

27% досліджуваних дещо краще впоралися із завданням. Вони знали окремі букви та цифри, відповіли на певні запитання за сюжетними малюнками, але поєднати відповіді у зв'язну розповідь не змогли. Діти з середнім рівнем здатності до навчання знали предмети та явища найближчого оточення, з допомогою дорослого змогли зорієнтуватися за кількістю та розміром певних предметів, але робили багато помилок, відчували невпевненість, багато відволікалися.

Найменша кількість досліджуваних (8%) змогли показати достатній рівень навченості. Такі діти добре знали та називали букви та цифри за експериментатором, однак припускали деякі помилки, пов'язані із змішуванням схожих за виглядом («3» та «8», або «Б» та «В») або звучанням («сім» та «вісім», або «О» та «У») букв та цифр. За навідними питаннями дорослого діти даного рівня навченості могли будувати прості, непоширені речення, пояснювати певні події на сюжетних малюнках. Також досліджувані орієнтувалися у предметах та явищах навколишнього, просторі, могли визначити кількість та розмір предметів, припускаючи при цьому не грубі помилки.

Високого рівня навченості не виявив жоден з досліджуваних.

Усвідомленість пізнавальної діяльності

Для визначення рівня розуміння розумово відсталих дошкільників було використано наступні показники: відповідність суб'єктивного відображення змісту реальних предметів та явищ; розуміння суті того, що сприймається; орієнтування у пізнавальних ситуаціях.

Усі ці критерії тісно пов'язані між собою, що дає можливість знайти однозначні дані, за якими можна робити порівняння й узагальнення, а та-

кож застосовувати комплексну методику, спрямовану на системний аналіз даних усього показника.

Розуміння.

- вміння бачити суть події;
- встановлювати внутрішній логічний зв'язок між подіями та явищами.

Матеріалом дослідження була серія сюжетних малюнків.

За результатами дослідження біло виділено чотири рівні усвідомленості пізнавальної діяльності розумово відсталих дошкільників.

Високий рівень. Дитина одразу розуміє сутність подій на малюнках, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між ними, охоче та правильно відповідає на всі питання експериментатора.

Достатній рівень. Дитина розуміє події на малюнку, але припускає деякі помилки при встановленні причинно-наслідкових зв'язків між ними. Орієнтується здебільшого на запитання дорослого.

Середній рівень. Дитина називає окремі зображення, за навідними запитаннями дорослого може визначити деякі події на малюнках, однак встановити причинно-наслідкових зв'язків не вміє. Відповіді відзначаються неточністю та помилковістю.

Низький рівень. Дитина не орієнтується у завданні, не розуміє зображення, неправильно називає об'єкти на ньому. Навіть після аналізу кожного малюнку експериментатором, досліджувані не можуть визначити суті подій.

Дослідження усвідомленості пізнавальної діяльності розумово відсталих дошкільників дало наступні результати.

52% досліджуваних показали низький рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Діти не розуміли завдання, неадекватно поводити себе. Дехто з дошкільників даної групи могли назвати лише окремі об'єкти на малюнках за навідними запитаннями дорослого.

40% досліджуваних показали дещо кращі результати. Такі діти приймали завдання та могли назвати окремі предмети та явища на малюнках. За допомогою аналізу зображень дорослим, дошкільники з середнім рівнем усвідомленості пізнавальної діяльності могли визначити та зрозуміти деякі події. Значні труднощі виникали при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Через неспроможність повністю виконати завдання, на даному етапі зацікавленість дітей даної групи втрачалась.

Лише 8% досліджуваних показали достатній рівень усвідомленості пізнавальної діяльності. Такі діти охоче приймали завдання, називали об'єкти та розповідали про події на малюнках, за допомогою експериментатора могли встановити причинно-наслідкові зв'язки між ними. Відповіді дітей були лаконічними та не завжди точними. Це не дозволило віднести їх до групи з високим рівнем.

Рівень узагальненості пізнавальних дій

Рівень розвитку узагальнень та абстрагувань у розумово відсталих дошкільників – одна з найголовніших ознак, що характеризує їхні пізнавальні можливості.

У результаті досліджень найбільш інформативними виявилися такі показники:

- бачення і словесне позначення загального у сукупності об'єктів, ситуаційно пов'язаних між собою;
- бачення і словесне позначення загального в одиничному (вівця – тварина, лікар – людина тощо);
- мислене поєднання одиничних об'єктів певної сукупності за спільною ознакою і абстрагування від тих з них, що її не мають («Четвертий зайвий»).

Матеріалом на даному етапі дослідження були предметні малюнки.

Було визначено чотири рівні узагальненості пізнавальних дій:

Високий рівень. Дитина самостійно і правильно підбирає назви до малюнків, охоче пояснює свої дії.

Достатній рівень. Дитина виконує завдання, але частково з допомогою дорослого. Пояснення своїх дій викликає у неї певні утруднення.

Середній рівень. Дитина з допомогою дорослого може частково виконати завдання, однак припускає значні помилки, не супроводжує свої дії мовленням, не може пояснити вибір.

Низький рівень. Дитина не розуміє завдання і не може його виконати навіть з допомогою дорослого.

Результати даного етапу експериментального дослідження показали, що як і під час виконання попередніх завдань, більшість дошкільників показали низький рівень (72%). До того ж, даний етап роботи виявився для досліджуваних найскладнішим. Діти не могли до кінця зрозуміти, чого вимагає від них експериментатор. Деякі з них називали окремі зображення, але зазвичай помилялися і швидко втрачали інтерес до роботи.

23% дошкільників одразу приймали допомогу дорослого і частково правильно могли підібрати назви до малюнків. Таких дітей ми віднесли до групи із середнім рівнем розвитку узагальненості пізнавальних дій.

Найкращі результати показали досліджувані, які змогли правильно виконати завдання, лише у найбільш складних випадках використовуючи допомогу дорослого. Таких дітей виявилася меншість (5%). Вони були віднесені до групи з достатнім рівнем.

Високого рівня при виконанні завдань не показав жоден з досліджуваних.

Крім вищенаведених даних, під час експерименту було виявлено:

- порушення зв'язного мовлення дітей, наявність простих речень, бідність та одноманітність синтаксичних конструкцій, труднощі розповсюдження речень і словотвору, стійке порушення узгодженості числівників з іменниками, переваження в активному словнику дитини іменників та дієслів;
- значні труднощі у засвоєнні букв: забування, змішування, не бажання виконувати завдання;

- найбільш легкими для дітей були завдання на орієнтування у найближчому середовищі, особливо це стосувалося таких тем як «Овочі», «Фрукти», «Тварини»;

- завдання на вилучення четвертого зайвого стали для досліджуваних найскладнішими, через те що діти орієнтувалися на неістотні ознаки, не могли виправити свої помилки, і, навіть, просто маніпулювали картками.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, проведене експериментальне дослідження виявило значне недорозвинення процесів узагальнення і розуміння у розумово відсталих дошкільників старшого віку, труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, бідність словникового запасу, низьке знання букв та уявлень про величину, що негативно позначається на формуванні готовності таких дітей до навчання у школі. Результати дослідження показали, що даний напрямок корекційного-навчального процесу у спеціальному дошкільному закладі вимагає подальшого розроблення та вдосконалення з метою підвищення рівня підготовленості розумово відсталих дітей старшого дошкільного віку до оволодіння шкільною програмою.

Список літератури

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин – М. : Логос, 2002. – 342 с.

2. Єременко І. Г. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в допоміжній школі / Єременко І. Г., Турчинська В. Є. – К., 1981.

3. Мухина В. С. Шестилетний ребёнок в школе / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1990. – 173 с.

4. Соколова Н. Д. Воспитание положительного отношения к учению у умственно отсталых детей в дошкольных учреждениях / Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.

П. В. Мажара

УДК [371.335:91]:376

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению основных проблем возникающих у детей с умственной отсталостью на уроках географии. Описаны особенности методики работы со схемой на уроке географии, а также намечаются пути повышения эффективности использования картографической наглядности в процессе изучения географии во вспомогательной школе.

Ключевые слова: вспомогательная школа, география, картографическая наглядность.

Анотація. П. В. Мажара Шляхи підвищення ефективності використання картографічної наочності у процесі вивчення географії в допоміжній школі. Стаття присвячена розгляду основних проблем, які виникають у дітей з розумовою відсталістю на уроках географії. Описано особливості методики роботи зі схемою на уроці географії, а також намічаються шляхи підвищення ефективності використання картографічної наочності в процесі вивчення географії в допоміжній школі.

Ключові слова: допоміжна школа, географія, картографічна наочність.

Annotation. Mazhara P.V. Ways to improve efficiency of using map visualization in the process of studying geography at the special school. The article considers the main problems of children with mental retardation in geography lessons. The features of the methodology of work with the scheme on the geography lesson and outlines ways to improve the use of cartographic visualization in the study of geography at the special school.

Key words: special school, geography, cartography visibility

Постановка проблемы и ее актуальность. Обучаясь во вспомогательной школе, дети с умственной отсталостью приобретают различные умения и навыки, перенимают общественный опыт. Однако обучение и воспитание не основные задачи вспомогательной школы. Своей целью специальная школа ставит успешную социализацию и адаптацию выпускников. Эта цель достигается путем решения различных задач. Одной из них является коррекция имеющихся недостатков в развитии детей. Процесс коррекции осуществляется в течение всей учебной деятельности, на всех предметах. Но предметом, особо благоприятствующим корригированию недостатков развития, является урок географии. Особой эффективностью обладают наглядные средства обучения. Одним из видов наглядных пособий, используемых на уроках географии, является картографическая наглядность. Она представлена различными видами пособий: план, схемы, чертежи, карты, картоиды и т. д.

В процессе преподавания географии учитель достаточно часто обращается к картографической наглядности. Именно поэтому встает актуальность рассмотрения данной темы. Дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают потребность в специальной организации процесса обучения, в связи с особенностями их познавательной деятельности. Более того, вследствие специфики их познавательной деятельности, они испытывают сложности в усвоении географических знаний. Поэтому при изучении нового учебного материала учащиеся специальной школы нуждаются не только в особой организации процесса обучения, но и в адаптированной методике использования различных средств обучения.

Анализ последних исследований и публикаций. Изучением объема и возможности усвоения географического материала занимались Головина Т. Н., Пороцкая Т. И., Синев В. Н., Кобелко И. В. и другие. В ходе экспериментов, был выяснен уровень доступности усвоения знаний по физической и экономической географии для учеников с умственной отсталостью [9]. На основе этих и других исследований Липой В. А. и Одинчен-

ко Л. К. была составлена программа по географии для вспомогательной школы. В работах различных авторов (Вовк В. Н., Головина Т. Н., Грузинская В. А., Зубрилин Ю. К., Липа В. А., Липецкая Е. И., Одинченко Л. К., Пороцкая Т. И., Сегалевич Е. Ф., Синев В. Н. и др.), имеющих специальную методическую направленность отобрана значимость процесса формирования приемов учебной работы с картой. Эти авторы в своих работах указывают, что формирование приемов учебной работы с картой у школьников с недостатками в развитии на уроках географии является одним из самых важных условий проведения коррекционной работы.

Цель. Цель данной работы – изучить пути повышения эффективности использования картографической наглядности в процессе изучения географии во вспомогательной школе.

Изложение основного материала. В основу содержания такого учебного предмета, как география положено изучение географической среды, в частности особенностей ее проявления в жизнедеятельности человека и социума.

Учебный курс по географии для специальной школы составлен так, чтобы в процессе обучения были учтены все особенности, присущие детям с умственной отсталостью. В процессе изучения географии ученики с олигофренией учатся узнавать природные объекты и явления, их взаимодействие между собой, причинно-следственные взаимосвязи. Географический материал оказывает влияние на развитие у детей внимания, наблюдательности, памяти, абстрактного мышления, способствует обогащению воображения, словарного запаса и речи, в общем [7, с. 3].

Особое внимание при составлении программы по географии уделяется таким аспектам, как: систематическое повторение при изучении материала, несколько замедленный темп обучения, обязательное участие сенсорного опыта детей при изучении новых тем и только после этого – плавное переключение от непосредственного чувственно-географического опыта к восприятию обобщенных, абстрактных понятий. В программе прописана обязательная практическая направленность обучения географии: наличествуют работы связанные с моделированием, изготовлением макетов, составлением схем, зарисовок, различные упражнения по ориентированию, работе с картой и планом и т. д. [12, с. 9].

Многими учителями-географами специальных общеобразовательных школ для детей с умственной отсталостью было замечено насколько значительное развивающее и коррекционное воздействие оказывает география, как предмет, на учащихся. В действительности, учебные материалы по географии уже в силу своего содержания обладают значительными возможностями для успешного развития наименее сильных областей познавательной деятельности детей с психофизическими недостатками, в частности таких как: внимание, наблюдательность, анализ и сравнение наблюдаемых объектов и явлений, понимание причинно-следственных связей и взаимосвязей [1, с. 3].

В процессе изучения географического материала наблюдается активизация функций важнейших психических процессов, например воображения,

речи, памяти. Большое значение имеет использование специальных приемов и средств при работе с географическим материалом. Особое внимание уделяется их коррекционной направленности. Примерами этих приемов являются такие виды работ, как: составление характеристик изучаемых объектов и местностей, условные «путешествия» по карте, заполнение таблиц, схем, контурных карт, упражнения на воспроизведение информации в различных формах и т. п. [12, с.11].

Особого внимания заслуживает изобразительный дидактический материал (рисунки, серии картинок, схемы, чертежи, предметные карты). Его можно охарактеризовать, как более абстрактный в сравнении с предметным, и потому – более сложный для восприятия и понимания умственно отстающими учащимися. Однако, используя его, учитель способствует развитию наблюдательности и внимания, умению сравнивать, анализировать, выстраивать логическую последовательность. Часто случается, что изобразительную наглядность используют с целью формирования навыков установления определенной последовательности тех или иных практических или речевых действий и др. [6].

Наглядность в процессе преподавания географии играет немаловажную роль. При показе учителем готовой схемы или в процессе ее создания непосредственно на уроке, обращается внимание на самое важное, определяются и раскрываются связи между компонентами.

Когда рассказ учителя сопровождается графически на доске, а ученики вместе с учителем зарисовывают несложные схемы и рисунки в свои тетради, происходит произвольное запоминание излагаемого материала [4, с. 3].

Схема является одним из самых необходимых средств, используемых на уроках географии. Для того чтобы дети могли эффективно использовать графическую наглядность, они должны быть качественно ознакомлены с процессом ее создания. Основное требование, предъявляемое к схеме – она не должна быть слишком сложной.

Предпочтение отдается пособиям, не лишенным эстетической направленности в их выполнении: обладающим художественной выразительностью и пропорциональностью. При создании схемы следует обращать внимание на размещение ее отдельных элементов: их следует распределять равномерно, не стоит создавать слишком широкую или узкую схему. Все надписи и подписи лучше выполнять самым простым шрифтом, а больший акцент сделать на линии, иллюстрирующие взаимосвязи между элементами схемы.

В процессе изложения нового материала, при использовании структурно-логических схем (СЛС), учителю легче научить детей сравнивать, выделять общее и различное, отделять существенное от несущественного в предметах и явлениях. Кроме того, учителем подбираются вопросы, ответы на которые ученики смогут дать только при помощи знаний, полученных в ходе работы над СЛС. Таким образом, у школьников вырабаты-

вается умение пользоваться операцией сравнения в самостоятельном познании [10, с. 4].

К основным особенностям методики работы со схемой на уроке географии во вспомогательной школе можно отнести такие: использование схем на уроке географии должно быть дозированным – излишняя схематичность обедняет изучаемый материал, получаемые географические представления и понятия не отличаются яркостью и многообразием; схема для учащихся вспомогательной школы должна быть максимально простой, без сложных элементов, так как это может помешать усвоению информации со схемы; схема должна отображать существенные признаки изучаемого объекта или явления для более структурированного запоминания материала.

Переход от конкретно-образной и натуральной наглядности к символической оказывает влияние на развитие абстрактного мышления. Однако учащиеся с умственной отсталостью испытывают затруднение в понимании символической наглядности, и, в частности, географической карты. Известно, что нельзя научиться читать карту, не усвоив её условные обозначения. Школьники с психофизическими недостатками усваивают эти символы, большинство этих символов, находя их на карте. Учащиеся переносят значение условных цветов физической карты, на другие картографические пособия. Например, зеленый цвет на физической карте ученики называют «лесом», «травой», желтый цвет – «песком». Недостаточное понимание умственно отсталыми школьниками карты, свидетельствует о том, что учащиеся не усвоили основные приемы работы с ней, в частности такие, как обращение к названию карты, её легенде [8].

Основываясь на опыте работы многих учителей, можно сделать вывод о том, что проведение на уроках географии работы с картой действительно необходимо. Более того, данный вид работы должен опираться на основные дидактические принципы. В частности такие как: систематичность, научность, доступность и последовательность. Как отмечает Лыкошева Т.Б., географические карты являются обязательным элементом обучения, без которого преподавание предмета «География» не имеет смысла [8].

Однако, используя на уроках географии карты и картографические пособия, учителю следует помнить не только об их высокой коррекционной направленности, но и о значительном количестве трудностей, возникающих перед детьми. Эти трудности необходимо преодолевать, адаптируя и подбирая средства обучения в соответствии с возможностями учащихся.

Одним из приемов, способствующих повышению эффективности использования картографической наглядности на уроке географии, может быть дидактическая игра. Она дает возможность не перегружать учащихся чрезмерной интеллектуальной работой, способствует формированию межпредметных связей и взаимозависимостей, повышает качественный уровень получаемых знаний и при этом продолжается осуществление корригирующего воздействия на школьников с психофизическими недостатками. Так, Пороцкая Т.И., описывая значение различных игр в усвоении знаний по географии, отмечает, что включение учителем географии в учебный

процесс игр и игровых ситуаций делает урок более интересным, эмоционально насыщенным, способствует снятию утомления, развитию внимания, сообразительности, чувства взаимопомощи. Систематическое использование дидактических игр на различных этапах изучения разнообразного по характеру и содержанию географического материала – эффективнейшее средство активизации учебной деятельности школьников, оказывающее положительное влияние на повышение качества ЗУН учащихся, развитие их умственной деятельности [11].

Значительный вклад дидактические игры вносят при закреплении знания школьников с умственной отсталостью географической карты. В работах многих авторов (Григорьянц А. Г., Липа В. А., Пороцкая, Т. И., Сегалевич Е. Ф. и др.) выделены рекомендации к использованию дидактических игр и упражнений при повторении материала для закрепления названий изученных объектов и положения их на карте. Это могут быть включенные в урок упражнения, проводимые в занимательной форме: размещение в соответствующих местах карты флажков или таблички с названием географического объекта; обозначение объектов разноцветными полосками бумаги, на которых надписываются соответствующие названия; воображаемые «путешествия» по карте с «остановками» в известных ученикам пунктах с целью воспроизведения соответствующих сведений о географическом объекте; прикрепление к карте картинок с изображением растений и животных данной территории [2; 5; 11].

Дидактические игры и упражнения – спланированный и целенаправленный педагогический прием, направленный на расширение и закрепление полученных знаний по соответствующим темам и разделам школьной программы. Значение этого приема действительно велико, и именно это послужило основанием для разработки географических дидактических игр и упражнений в определенной системе, которая предполагает вариативность, постепенное усложнение и по содержанию, и по структуре, связь с другими методами работы по формированию географических представлений и понятий у учащихся с недостатками интеллектуального развития. Авторами данной разработки являются Дмитриева И. В. и Одинченко Л. К. Они предлагают целый комплекс дидактических игр и упражнений по различным разделам на каждом году обучения [3].

Другим средством, которое можно применить на уроке географии является картоид. Особенно актуально применение картоида при упрощении комплексных карт, когда они оказываются перегружены информацией и вычленение требуемых данных значительно затруднено.

Одним из инновационных методов используемых на уроке географии является метод проекта. Сущность проектного обучения состоит в том, что ученик при работе над учебным проектом имеет возможность овладеть реальными процессами, прожить конкретные ситуации, узнать внутренние особенности объектов и явлений.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В общем, усвоение умственно отсталыми учащимися географического материала –

затруднено в силу их особенностей, в частности – развития познавательной деятельности. Сложности возникают на всех этапах формирования географических знаний: формирования представлений, усвоения понятий, установления причинно-следственных связей. Однако, даже при наличии сложностей в усвоении географического материала, его коррекционное воздействие на развитие психической деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья – неоценимо.

Вклад графической схематической наглядности в процесс создания географических представлений и понятий у школьников с особенностями в развитии – действительно неоценим. Графические наглядные пособия дают возможность сконцентрироваться на самом важном, участвуют в создании у детей четких и правильных представлений о тех или иных предметах и явлениях окружающей действительности, способствуют установлению пространственных отношений между предметами и явлениями.

Также положительный эффект от использования схематической наглядности отмечается в таких сферах психической деятельности детей с дефектом в развитии, как воображение, мышление, в частности его логический компонент, повышается наблюдательность, интерес к обучению, мотивационный компонент.

Работа с картографическими пособиями является одним из главных методов обучения географии. Карта изначально является самостоятельным источником знаний. Никакой, даже подробный рассказ, не может дать того представления о размещении объектов на просторах Земли, каким обладает географическая карта. Особое значение имеет применение символической наглядности в реализации коррекционных целей и задач обучения.

Список использованной литературы

1. Головина Т. Н. Практические работы по географии во вспомогательной школе / Головина Т. Н. – М. : Просвещение, 1965.
2. Григорьянц А. Г. Методика обучения географии во вспомогательной школе / Григорьянц А. Г. – Ташкент : Укитувчи, 1980. – 163 с.
3. Дмитриева И. В. Педагогические условия совершенствования учебного процесса в специальной школе (на примере уроков географии) / Дмитриева И. В., Одинченко Л. К. // Актуальные проблемы коррекционного и инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС : материалы международной научно-практической конференции. – Курск: Мечта, 2013. – С. 123–130.
4. Коржан Л. С. Складання опорних схем за текстом підручника – один з найефективніших методів формування географічної освіти : методичні рекомендації / . Коржан Л. С. – Смоллярі, 2010. – 38 с.
5. Липа В. А. Картографическая наглядность в коррекционном обучении учащихся вспомогательной школе / Липа В. А. // Дефектология. – 1997. – № 2.
6. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики : учебное пособие / Липа В. А. – Донецк : Лебідь, 2002. – 327 с.

7. Липа В. О. Програми з географії для 6–9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Липа В. О., Одинченко Л. К. – К. – 2009. – 38 с.

8. Коррекционная педагогика. Активизация познавательных интересов на уроках географии в коррекционной школе : методическая разработка (география) [Электронный ресурс] / Т. Б. Лыкошева, 2013. – Режим доступа к статье: <http://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/korrekcionnaya-pedagogika>.

9. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Воронковой – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

10. Палшкова Н. М. Застосування структурно-логічних схем на уроках географії : посібник з географії / Палшкова Н. М. – Кривий Ріг, 2012. – 23 с.

11. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе : пособие для учителей / Пороцкая Т. И. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.

12. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / Синев В. Н., Стожок Л. С. – Киев : Радянська школа, 1977. – 88 с.

С. Э. Абдураимова

УДК [37.036:78]:376

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВОЗДЕЙСТВИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. Педагогический аспект воздействия музыкального искусства на детей с проблемами в развитии. В статье раскрыты теоретические аспекты педагогического воздействия музыкального искусства на детей с проблемами в развитии. Раскрыты принципы и методы музыкального воспитания в специальном учреждении, а также специфика музыкальной работы с детьми с особыми потребностями.

Ключевые слова: педагогическое воздействие, воздействие музыкального искусства, дети с проблемами в развитии.

Анотація. Абдураїмова С. Е. Педагогічний аспект впливу музичного мистецтва на дітей з проблемами в розвитку. У статті розкрито теоретичні аспекти педагогічного впливу музичного мистецтва на дітей з проблемами в розвитку. Розкрито принципи та методи музичного виховання в спеціальній установі, а також специфіка музичної роботи з дітьми з особливими потребами.

Ключові слова: педагогічний вплив, вплив музичного мистецтва, діти з проблемами в розвитку.

Annotation. Abduraimova S. E. The teaching of musical art benefits children with developmental problems. The article deals with the theoretical aspects of the influence musical art makes on children with developmental problems. Disclosed principles and methods of musical education in an institution, as well as the specifics of a musical work with children with special needs. Key words:

pedagogical impact, the impact of musical art, children with developmental problems.

Постановка проблемы и ее актуальность. Музыкальное воспитание в специальной школе является составной частью учебно-воспитательного процесса и в комплексе с другими предметами решает образовательные, воспитательные и коррекционно-развивающие задачи.

В основу системы музыкального воспитания детей с проблемами в развитии, положены специально разработанные и апробированные способы отношений педагога и ребенка, а также педагога и детского коллектива. Определены особенности музыкального воспитания на уроках и во внеурочное время. Научное обоснованное содержание учебной программы, использование особых организационных форм, методов музыкального воспитания призваны компенсировать нарушения эмоционального развития ребенка с проблемами в развитии и его адаптацию к социальному окружению.

Педагогическая работа лежит в основе всего обучения и воспитания и сопутствует ходу усвоения детьми всего образовательного материала.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблему исследования педагогического аспекта воздействия музыки на детей с особыми потребностями освещают в своих трудах такие ученые и педагоги как Л. С. Выготский, А. И. Граборов, М. Ф. Гнездилова, Ж. О. Деклори, В. П. Кащенко, А. Н. Леонтьев, Е. А. Медведева и др.

Цель – рассмотреть педагогический аспект воздействия музыкального искусства на детей с проблемами в развитии.

Изложение основного материала. Чтобы полностью раскрыть структуру педагогической деятельности, а с тем и педагогического воздействия, мы рассмотрим принципы музыкального воспитания в специальных учреждениях.

В основе музыкального воспитания лежат принципы, раскрывающие содержание, методы и формы организации педагогической деятельности. Выбор принципов, в свою очередь связан со спецификой музыки и психическими способностями детей с проблемами в развитии [4].

1. Принцип индивидуализации и дифференциации процесса музыкального воспитания состоит в гибком использовании учителем различных форм и методов педагогического воздействия с целью достижения оптимальных результатов в учебно-воспитательном процессе каждым ребенком.

В первую очередь учитель берет во внимание возможности, способности и интересы детей при занятии музыкальной деятельностью. Индивидуальный подход имеет большое значение при оценке успеваемости, так как неоднородная структура дефекта обуславливает разные возможности детей с проблемами. Индивидуальный подход также применяется при подавлении и поощрении особенностей поведения и черт личности каждого воспитанника [8].

Использование дифференцированного подхода обусловлено разделением детей на типологические группы, группы детей с низким уровнем, средним уровнем, высоким уровнем умений и навыков.

В связи с представленными уровнями, можно охарактеризовать их так:

а) низкий уровень обусловлен отсутствием направленного внимания к прослушиванию музыкального произведения, не сформированным умением передавать характер музыки, имеются нарушения звукопроизношения;

б) средний уровень обусловлен сформированными умениями и навыками музыкальной деятельности, которые не носят постоянный характер. Действия не целенаправлены, быстрое переключение, быстро наступающая усталость;

в) высокий уровень обусловлен стойким интересом, развитыми умениями и навыками, сформированным произвольным вниманием к музыкальным композициям. Возможен адекватный анализ и оценка прослушиваемой музыки;

2. Принцип коррекционной направленности, осуществляется посредством систематического уменьшения недостатков психофизического развития детей с проблемами в развитии. Путем включения специальных методик, педагог помогает детям преодолевать недостатки. Коррекции подвергаются недостатки, как и общие, так и индивидуальные. При правильно составленной программе, разные виды коррекции могут использоваться посредством одного материала. По организации различают индивидуальную и дифференцированную коррекционную деятельность. Если коррекция проводится фронтально, то коррекция проводится поочередно с каждым учеником [2].

3. Принцип воспитывающей направленности заключается в воздействии на ребенка его психику и эмоции. Посредством музыкального воспитания учитель исправляет поведение, вызывает положительные эмоции. В ходе учебной деятельности ребенок может развить коммуникативные навыки. Развитие детей происходит под воздействием педагогической деятельности [4].

4. Принцип оптимистической перспективы, направление деятельности педагога на создание у детей положительного настроения, вдохновляющего детей на музыкально-образовательную деятельность. Условиями его эффективности являются: раскрытие потенциала и возможностей учащихся; акцентирование внимания на достижениях и успехах детей; доступность выбранной деятельности [4].

5. Принцип комплексного обучения. Основывается на инновационных технологиях используемых педагогами, психологами, медиками. Комплексный характер объясняется необходимостью проводить коррекционную деятельность в связи с другими средствами. Условиями эффективности данного принципа являются: единое направление воздействия со стороны педагогов и медиков на детей; единство направленных воспитательных мер, согласованность действий всех педагогов; воздействие на психоэмоциональное состояние; последовательность деятельности педагогов [3].

6. Принцип доступности не возможен без учета реальных возможностей и способностей учащихся. Для эффективности восприятия учебного материала необходимо его дифференцировать [8].

7. Принцип систематичности и последовательности предполагает логичное построение учебного материала в календарно-тематическом планировании. Последовательное увеличение сложности подразумевает по-

степенный переход материала от простого к сложному. Как и весь учебный процесс, принцип систематичности и последовательности строится принципом концентры, когда к изначальному материалу добавляют новый, более сложный материал, таким образом, все знания находят свое место. Существуют основные положения, на которых стоит принцип систематичности и последовательности: планирование, повторение, проверка знаний, разработка системы индивидуальной работы [8].

8. Принцип художественности заключается в использовании произведений, классических представителей мировой музыкальной культуры. Правильно подобранные музыкальные произведения способствуют формированию нравственных понятий, чувств и переживаний.

Для реализации образовательных задач определим методы музыкального обучения. Использование методов как способа взаимодействия ребенка и учителя дает направление музыкальной деятельности, выявление способностей, формирование основ музыкальной культуры учащихся [4; 6].

На основе различных источников и способов осуществления, методы делят на наглядные, словесные и практические.

1. Как известно наглядность в музыкальном обучении условно делится на: звуковую, зрительную и комбинированную. Для музыкального обучения звуковая наглядность является ведущим способом воздействия. Данный метод заключается в воспроизведении или исполнении музыки педагогом с помощью технических средств обучения.

Зрительная наглядность применяется для конкретизации впечатлений иллюстрации незнакомого объекта, связью с опытом ребенка его жизнью. Используется по надобности в сочетании с другими методами.

Комбинированная наглядность включает в себя: учебное кино, видеофильмы, художественные кинокартины.

2. Следующим методом будут словесные методы, несущие универсальный характер. С помощью словесных методов активизируется внимание учащихся, формируются знания о музыке, авторах музыкальных произведений, музыкальных инструментах, исполнителях. Словесные методы также можно разделить на: рассказ, беседу, объяснение [3].

Словесные методы используются для объяснения нового материала, его закрепления, развития связной устной речи. Интенсивное развитие связной речи происходит в ходе рассказа педагогом стихотворений и сказок. Подходящее по смыслу и настроению стихотворение может создать правильный настрой перед прослушиванием музыкального произведения. Сказка вносит в занятие некий таинственный сюжет, необычность, общность.

3. Восприятие ребенком музыки более полное, если опирается на практику. В связи с отзывчивостью детей на музыкальные произведения, вводятся музыкально-ритмические движения, хлопки, вокализация. В детской музыкальной деятельности важным является не выработка навыков и умений исполнительства, а выражение переживаний вызванных музыкой, с помощью освоенной техники исполнения. Практические методы делят на: упражнение, показ и игру [6].

Упражнение, практический метод, требующий частого повторения действий для лучшего усвоения материала, умений и навыков. Упражнения часто делят на: вокальные, инструментальные, ритмические, дыхательные, используются в комплексе с другими методами [7].

Показ, характеризуется демонстрацией исполнительских приемов в пении, танцевально-ритмических движениях, игре на музыкальных инструментах. Большинство музыкальной деятельности показанной учителем, дети берут за пример и в дальнейшем стараются подражать педагогу. При формировании умений и навыков у детей с проблемами в развитии, показ требует вариативности, сочетания различных методов. Показ стимулирует детей к самостоятельной деятельности [7].

Игра, основной вид деятельности детей с проблемами в развитии, в ходе игры он узнает внешний мир. Игре отводится значительное место в процессе воспитания, игры делятся на: игры-драматизации, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры, игра на музыкальном инструменте [7].

Во время подготовки урока педагог отбирает методы, которые наиболее эффективно решают поставленные задачи. Непосредственно на уроке учитель решает, какой метод будет уместным и в случае необходимости заменяет один метод другим.

В начальных классах в основе обучения лежат наглядный и практический методы, в связи с особенностями детей данной категории. Так как связная речь у учащихся развита не достаточно для применения словесного метода, педагог, постепенно расширяя словарный запас учащихся, исправляет искаженное произношение [1].

4. Метод музыкального воспитания, способствует формированию положительных личностных качеств. Методы, направленные на воспитание у учащихся сознательного положительного отношения к музыке, отзывчивости, адекватной реакции на музыкальное произведение оценке своей деятельности. [7].

5. Метод убеждения средствами музыки, осуществляется путем воздействия музыкального искусства на личность ребенка.

6. Метод подражания, положительный пример, осуществляется путем подачи положительного примера. Данный метод приводит к стремлению детей к идеалу, образцу, что осуществляется в подражании, повторении жестов, поступков. Основными требованиями к этому методу являются мастерство и профессионализм учителя, его уверенность в собственных действиях [4].

7. Метод внушения, требования характеризуется личностным характером и проявляется в подавлении негативных демонстраций посредством музыки. Правильно подобранный материал поможет снизить эмоциональную напряженность, повысить мыслительную деятельность [5].

Рассмотрев все методы музыкального воздействия, можно с уверенностью сказать, что использование одного метода не даст результата, когда как используя несколько методов в комплексе мы можем добиться положительных результатов. Коррекционная направленность обучения предполагает разнообразное их использование в самых неожиданных вариациях.

Выбор методов определяется поставленными задачами, проявлением интереса к музыкальной деятельности и способностей детей.

Основной формой организации учебной деятельности в специальных учреждениях является урок. На уроке учащиеся получают первоначальные представления о творчестве композиторов, овладевают вокально-хоровыми навыками, знакомятся с различными музыкальными жанрами.

В основе музыкальной педагогики выделяют четыре типа уроков, наиболее эффективными для коррекционного обучения являются: доминантные, комбинированные, тематические, комплексные. Тип урока определяется после выбора темы и видов деятельности планируемой на уроке [4].

Доминантный тип урока характеризуется преобладанием одного вида деятельности, если же присутствуют другие виды деятельности, то они выполняют вспомогательную роль [2].

На уроках комбинированного типа, объединяются несколько видов музыкальной деятельности. Разнообразие комбинированного урока проявляется в совмещении нескольких видов музыкальной деятельности. Например, слушание музыки дополняется музыкально-ритмическими движениями соответствующим содержанием прослушанного произведения или игрой на детских музыкальных инструментах [2].

Особенностью уроков тематического типа являются объединение общей музыкальной темой. На таких уроках учитель может более полно раскрыть представление о музыкальном искусстве, инструментах, музыкальных жанрах. Преимуществом также является единая сюжетно-тематическая линия урока. Учитель может взять тему «из жизни» с привязкой к музыке или организовать урок с опорой на сказку или игру, что придаст уроку увлекательную форму. Одним из принципов организации учебной деятельности является принцип концентры, постепенное усложнение подаваемого материала [4].

Комплексные уроки осуществляются посредством связи разных видов искусств. На уроках используются разные виды деятельности из разных отраслей искусства: живописи, кинематографии, литературы, театра и других. Постепенно знакомя детей с каждым из представленных видов искусств, педагог корректирует представления детей, формирует у них понимание оригинальности каждого произведения. Педагог представляет детям сведения об окружающем мире посредством разных произведений. Такие уроки воздействуют на все анализаторы детей, воздействуют на функциональные системы организма [4; 9].

И. В. Евтушенко делал упор на стабильности и планомерности в проведении уроков: уроки проводятся по программному материалу планомерно, включая все виды музыкальной деятельности. Каждый урок планируется с учетом предыдущих уроков и «на перспективу». Какой бы тип урока не проводился, структура, ход урока не меняется: усвоение нового материала, повторение ранее изученного, закрепление полученных знаний, умений и навыков.

В ходе урока виды деятельности, используемые на уроке, могут меняться, дети: поют, играют на детских музыкальных инструментах, актив-

но слушают и делятся впечатлениями о музыкальном произведении. Частая смена деятельности может быть сложной для педагога, так как после переключения деятельности надо активизировать внимание детей. С другой стороны при частой смене деятельности уменьшается риск быстрой утомляемости детей [1].

Продолжая разбор организации учебной деятельности, нельзя не сказать про внеклассную образовательную деятельность. Внеклассная деятельность выделяет: массовые, групповые и индивидуальные формы занятий [4].

Массовые занятия проводятся, как правило, с большим количеством детей и может охватывать несколько классов. К массовым формам относят: утренники, музыкальные праздники, посвященные календарным праздникам, конкурсы песни, посещение театра.

Групповая работа характеризуется единым направлением музыкальной деятельности: хоровое и сольное пение, танцевальные студии. В основе своей групповые занятия посещают способные дети, но и с детьми имеющими низкие показатели, при должном воздействии, можно достигнуть положительных результатов. Результаты занятий воспитанники представляют на отчетных концертах, вечерниках, утренниках [3].

Индивидуальные формы внеклассной работы проводятся с отстающими учениками или учащимися, которые неспособны работать в коллективе. Напротив, индивидуальные занятия проводятся с музыкально одаренными учениками, которые могут воспринимать дополнительный материал [4].

Выбором музыкальных произведений также занимается учитель. Свой выбор он останавливает на классической музыке и детских музыкальных произведениях. Данная музыка способствует накоплению музыкальных знаний, уравнивает нервно-психические процессы, снижают агрессивность.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Совмещение музыкальных занятий с направленной образовательной целью давало качественные результаты развития детей. На уроках музыки дети имеют возможность проявить себя, попробовать себя разнообразных видах деятельности, начиная с пения и заканчивая игрой на детских музыкальных инструментах.

Главным, при составлении плана урока, является учитывать возрастные особенности и способности конкретного ребенка, для эффективного включения его в активную деятельность.

Образовательный процесс, в специальных школах, ориентирован на развитие всех сторон личности. Коррекционная работа в специальной школе лежит в основе всего обучения и воспитания и сопутствует ходу усвоения детьми всего образовательного материала.

Применяя на уроках различные методы обучения и воспитания, используя комплексные методики, учитель корректирует патологии личностного характера и мыслительной сферы.

Одним из условий успешности, проводимых воспитательных и образовательных мер, является результативность обучения, постепенный переход от пассивного к активному участию в художественной деятельности.

Другим условием, является учет особенностей детей разного возраста с проблемами в развитии.

Сочетание разных методов воздействия музыкального искусства, обширное использование наглядных средств, расширение музыкального репертуара, способствующего психокоррекции, все это способствует успешному усвоению материала и развитию детей.

Рассмотренная методика является эффективным средством преодоления психопатоподобных, невротических расстройств. Она также способствует предупреждению неадекватных форм поведения, содействует успешному эмоционально-личностному развитию детей с проблемами в развитии.

Становится очевидным, что устранение эмоционально-поведенческих расстройств, характерных для детей с проблемами в развитии, требует комплексного медико-педагогического подхода, с использованием различных методов педагогического воздействия.

Список литературы

1. Айзенберг Б. И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития / Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1992.
2. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – 2-е изд., перераб. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
3. Давыдов В. В. Педагогическая энциклопедия / сост. В. В. Давыдов. – М. : н. и. Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
4. Евтушенко И. В. Музыкальное воспитание умственно отсталых детей-сирот / И. В. Евтушенко. – М. : Академия, 2003. – 144 с.
5. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко. – М. : Просвещение, 1994. – 304 с.
6. Костюк А. Г. Восприятие мелодии / А. Г. Костюк – К. : Киев : Наук. думка, 1990. – 189 с.
7. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
8. Писарев В. Е. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е Писарева. – В. : Кварта, 2009. – 612 с.
9. Сакулина Н. П. Сенсорное воспитание в детском саду / Н. П. Сакулина. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

В. О. Липа, В. В. Сильченко

УДК:376 (075.320)

**КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ НАПРЯМКІВ
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У НАВЧАННІ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

Анотація. Корекційну роботу в допоміжній школі необхідно проводити не на окремих ізольованих заняттях, а протягом усього навчально-виховного процесу при організації таких видів діяльності дитини, як гра, навчання, праця. Головними цілями освіти розумово відсталих учнів повинно бути навчання, а основним практичним пристосовницьким навичкам ті, що потрібні в повсякденному житті.

Ключові поняття: формулювання мети педагогічної корекції, зміст корекційної роботи, психологічна освіченість дефектолога.

Аннотация. Коррекционную работу во вспомогательной школе необходимо проводить не на отдельных изолированных занятиях, а на протяжении всего учебно-воспитательного процесса при организации таких видов деятельности ребенка, как игра, обучение, работа. Главными целями образования умственно отсталых учеников должно быть обучения, а основным практическим приспособленческим привычкам те, что нужны в повседневной жизни.

Ключевые понятия: формулирование цели педагогической коррекции, содержание коррекционной работы, психологическая образованность дефектолога.

Annotation. It's necessary not to carry out correctional work during separate isolated classes, but to include it into the entire educational-upbringing process in the course of organizing such kinds of child's activities as playing, studying, working. Studies should be the main aim of educating the mentally retarded children. Habits and skills, required in everyday life, should be the main practical and adaptation ones.

Key words: Formulating of the Goal of Pedagogical Correction, The Content of Correctional Work, Psychological Education of Defectologist.

Постановка проблеми и ее актуальность. Одним із найважливіших напрямків сучасної психології, що впливає на сутність корекційного навчання, є концепція про механізми формування внутрішньої психічної діяльності з зовнішньої її структури (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, А. М. Леонтьєв, А. Р. Лурія й ін.). Відповідно до цієї теорії, по-перше, спочатку зовнішня, предметна структура діяльності людини поступово інтеріоризується, дії, що здійснюються, переходять у внутрішній, розумовий план, план свідомості, і в цьому процесі формується власне розумова діяльність людини. По-друге, цей процес неможливий без співробітництва, спілкування індивіда з іншими людьми, які у різноманітних зовнішніх формах (через саме знаряддя, дію, зовнішнє мовлення) передають йому засоби діяльності, що історично сформувалися в досвіді всього людства.

Зазначені положення мають принципове значення для побудови ієрархізованої структури цілей педагогічної корекції розвитку учнів допоміжної школи.

По-перше, викликають значний інтерес питання про таку організацію предметно-практичної діяльності розумово відсталих дітей, що оптимально сприяли б формуванню їхньої розумової діяльності.

По-друге, потребує з'ясування і конкретизації стосовно до розумово відсталих дітей з урахуванням особливостей їхнього психічного розвитку механізм переводу зовнішніх, предметних дій у внутрішній розумовий план, план дії не з конкретними предметами, а з їхніми уявленнями.

По-третє, проблема взаємовідносин суб'єкта дій з іншими людьми, які передають йому соціальний досвід виконання того або іншого виду діяльності, для олігофренопедагогіки є проблема дидактичного керівництва практичною і розумовою діяльністю учнів допоміжної школи з боку педагога. У її вирішенні олігофренопедагогіка зустрічається з суттєвими труднощами, що виникають, з одного боку, у зв'язку з низькою самостійністю розумово відсталих дітей і серйозними недоліками у структурі їхньої діяльності, а з іншого боку - обумовлених практичною необхідністю формування у учнів допоміжної школи вмінь здійснювати діяльність самостійно.

Анализ последних исследований и публикаций. Природничо-науковою основою системи корекційно-розвивальної роботи у вітчизняній олігофренопедагогіці, є фізіологічне вчення про пластичність центральної нервової системи, її величезних компенсаторних можливостях.

І. Г. Єременко вважає, що «корекції підлягають як сенсомоторні механізми, так і процеси вищого аналізу і синтезу. Ці задачі повинні вирішуватися одночасно і у взаємозв'язку» [5, с. 21].

Врахування даних, отриманих у ряді експериментальних психолого-педагогічних досліджень, і теоретичних позицій, розроблених Л. С. Виготським, дозволяє намітити той основний напрямок корекційно-виховної роботи допоміжної школи, який повинен призвести до найбільшого ефекту - акцент на формування вищих психічних функцій в олігофренів, зокрема, їхнього логічного мислення.

Проте, важливість розвитку логічного мислення розумово відсталих школярів у процесі корекційної роботи з ними аж ніяк не означає абсолютизацію чисто інтелектуалістичної концепції в тлумаченні сутності розумової відсталості, відповідно до якої своєрідність розумово відсталого дитини зводиться тільки лише до зниження інтелекту. На відміну від подібних поглядів представники чисто афективної концепції розглядають у якості основної ознаки розумової відсталості порушення емоційно-вольової сфери, у силу чого виявляється і пізнавальна недостатність олігофренів.

Аналізуючи погляди К. Левіна, найбільшого представника саме такого підходу до розуміння розумової відсталості, Л. С. Виготський указував на складні взаємовідносини між інтелектуальними й емоційно-вольовими компонентами в психічній сфері учнів допоміжної школи, на динамічні зміни між ними в процесі розвитку дитини [3].

Найбільше продуктивним є твердження такого підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого школяра, що припускає створення педагогічних умов, які сприяють розвитку особистості як цілісної структури в поєднанні з такими її компонентами, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навич-

ки), потреби, інтереси, переконання, цілі і мотиви. Важливо корегувати і розвивати у розумово відсталих дітей мислення не тільки і не стільки заради самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме й активне відношення учня до дійсності у всіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, свідомість трудової діяльності і поведінки в різноманітних соціальних ситуаціях [9].

Принциповим для сучасної вітчизняної олігофренопедагогіки є положення про те, що корекційну роботу в допоміжній школі необхідно проводити не на окремих ізольованих заняттях, а протягом всього навчально-виховного процесу під час організації таких видів діяльності дитини, як гра, навчання, праця. Головними цілями освіти розумово відсталих учнів повинно бути навчання основним практичним пристосовницьким навичкам, що потрібні в повсякденному житті.

У визначенні конкретних пунктів доповнення корекційних засобів, об'єктів корекції допомагають дані олігофренопсихології про типологічні і вікові особливості розвитку у розумово відсталих дітей різноманітних пізнавальних і емоційно - вольових процесів, а також про специфічні прояви цих особливостей у різних видах діяльності. Найважливіше значення надається при цьому врахуванню індивідуальних особливостей розумово відсталих школярів, а також необхідності диференційованого підходу до їхнього навчання і виховання [2; 4; 8; 7 та ін.].

Изложение основного материала. Аналіз досліджень з проблеми виховання особистості розумово відсталої дитини дозволяє обґрунтувати необхідність змістовно – діяльнісно - особистісного розгляду процесу формування особистості і визначення в кожному з її компонентів головних об'єктів доповнення педагогічних впливів.

До загальних для всіх учнів цілей навчання повинні додаватися індивідуальні, що враховують особливості пізнавальних можливостей учнів і впливають не на саму ціль, а на рівень і засоби її досягнення. Виділення структури і підструктури особистості, цілей її формування, а також прагнення до ідеалу не означає нівелювання її якостей та індивідуальних особливостей.

Корекційно-розвивальні цілі є специфічними цілями, тому що процеси пізнавальної діяльності формують специфічні розумові навички, властиві будь-якій діяльності. Аналізуючи нароби американської школи, Вілюнас В. К. [1] зазначає, що американські вчені П. У. Бернс і Дж. Брукс виділяють інтелектуальні процеси, що повинні бути покладені в основу навчання і які будуть потрібні людині в будь-якій проблемній ситуації: 1) абстрагування, 2) аналіз, 3) класифікація, 4) упорядкування рівняння, 5) оцінка, 6) узагальнення, 7) висновок, 8) хронологія (упорядкування тимчасової послідовності), 9) імітація, 10) синтез, 11) теоретичні міркування, 12) «переклад» (трансляція, трансформація).

Цікавим є підхід американських педагогів Дж. Каллагана і Л. Кларка, які справедливо вважають, що система цілей не повинна бути надто запрограмованою і складною. Головне, вважають вони, не розписувати нав-

чальні цілі самою найдокладнішою уявою на кожному конкретному рівні, а формулювати самі оптимальні з них.

По кожному рівню таксономії Б. Блума в умовах корекційного навчання доцільно запропонувати визначені види діяльності самим учителем, виходячи зі специфіки навчального матеріалу. Наприклад, на рівні аналізу можна припустити можливість робити такі види діяльності: розрізняти, ідентифікувати, класифікувати, визнавати, категоризувати, робити висновки, порівнювати, протиставляти. На рівні синтезу - писати, розповідати, створювати, творити, проектувати, розвивати, організовувати, формулювати, модифікувати.

Аналогічна класифікація пропонується вчителям в афективній сфері, хоча тут сформулювати цілі поведінки важче, тому що почуття і відношення бувають часто приховані, а поведінка не завжди свідчить про реальні переконання.

Вчителям рекомендується описувати цілями не те, що вони збираються робити на уроці, а те, що очікують від учня в результаті навчання. Причому ступінь узагальнення у формулюванні цілі може бути різноманітною - простою або складною.

Кожний із перерахованих процесів являє собою визначену категорію розумової діяльності. Учень повинний опанувати ними в процесі навчання. Але в ієрархії інтересів розумово відсталого дитини інтелектуальний інтерес не є пануючим.

У вітчизняній педагогіці були спроби класифікації умінь учнів самостійно отримувати знання і визначити цілі, етапів їх формування по класах і в обсязі всього шкільного навчання (6 с. 5). Загальні уміння і навички класифіковані таким чином:

а) загальні навчальні уміння і навички, пов'язані з процесами читання, переказу, опрацювання і систематизації навчального матеріалу;

б) загальнологічні (інтелектуальні), зорієнтовані на формування таких прийомів розумової діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, доказ, тощо;

в) бібліотечно-бібліографічні, що розширюють розумовий кругозір учнів, пов'язані зі самостійним звертанням до книги, періодичної преса;

г) організаційно-пізнавальні, що забезпечують мінімум знань про наукові основи організації всієї навчально-виховної діяльності й умінь розпоряджатися ними.

Перші два види з приведеної класифікації в конкретній навчальній діяльності тісно переплітаються. Але якщо перший із них має як би «зовнішній» характер, що більш наближається, а часто й співпадає із дидактичними цілями, то другий носить «глибинний» характер, наближаючись до прямої корекції, так званої психічної ортопедії. Саме ці дві групи цілей визнаються визначальними у всій системі корекційного навчання.

Основним джерелом, як справедливо відзначає Б. Блум, для визначення цілей навчання є філософія освіти, покликана зазначити ідеал особи-

стості й ідеал поведінки, що, як відомо, визначаються суспільно-історичними умовами, традиціями, моральними нормами народу.

Цінним, на наш погляд, є те, що і таксономія Блума, і моделі навчання інших авторів не просто обґрунтовують умови створення психолого-дидактичної системи навчання, але й дають можливість вчителям визначати конкретні цілі викладання навчального предмета в класі. Обґрунтовуються умови здійснення комплексного підходу до побудови системи навчання, здійснення індивідуального підходу, врахування особистих потреб, бажання і можливостей учнів, батьків, вчителів. Це особливо важливо в корекційному навчанні, оскільки значна відмінність від рівня освіти в масовій школі, великий розкид в індивідуальних можливостях розумово відсталих дітей, особливостях їхньої пізнавальної діяльності потребує об'єктивної оцінки дитини і суб'єктивної інтерпретації педагогом соціального замовлення на конкретні корекційно-розвивальні цілі.

Через значні індивідуальні психічні розходження в можливостях нереально розвивати їх у всіх учнів до однакового рівня. Цілі розвитку, орієнтуючись на максимально можливий рівень досягнення, проте повинні враховувати оптимальні умови при їхній реалізації, виходити з реальних можливостей даного моменту, зорієнтованого на зону найближчого розвитку.

У загальній дидактиці й у педагогічній психології склалася думка (правильна, на наш погляд) про необхідність усвідомлення учнями цілей своєї навчальної діяльності: і в плані одержання знань, умінь і навичок, і в плані розвитку механізмів пізнавальної діяльності. Це покращує навчальну мотивацію і, як наслідок, навчання стає більш продуктивним. Проте, спостереження за навчальним процесом дозволяє зауважити, що навіть в учнів масових шкіл усвідомлення розвивальних цілей навчання – явище рідкісне.

Відмічаючи визначальну роль цільової настанови в педагогіці, необхідно вказати на взаємовплив різноманітних компонентів процесу навчання, на взаємозв'язок змістовної і процесуальної сторін навчальної діяльності. Ціль педагогічного процесу, як вказано вище, – соціальне замовлення визначеного історичного часу – визначається як зміст педагогічного процесу і його побудову, так і шляхи досягнення поставленої цілі.

Загальні цілі конкретизуються в реальних умовах навчальної діяльності, до загальних освітянських цілей, єдиних для всієї школи, додаються індивідуальні цілі навчання. Виділення їх обумовлено можливістю адаптувати шкільну програму у відповідності зі спроможностями, побажаннями й інтересами учнів, необхідністю формування в школярів життєвих планів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей.

Намагаючись охопити проблему в її теперішньому стані, ми розглянемо різноманітні підходи до розуміння педагогічної діяльності й різноманітних її компонентів у загальній системі соціальних чинників, що роблять вплив на індивідуальний розвиток особистості розумово відсталої дитини.

Багатьом педагогам помилково здається, що визначення цілей дуже проста справа. Наприклад, конкретна ціль навчання може виявитися помилковою, що дезорганізує систему корекційного навчання, тоді як не кон-

кретна ціль може бути оптимальною для даної педагогічної ситуації. У реальних умовах корекційного навчання, розглядаючи ієрархію цілей, необхідно орієнтуватися на багаторівневу таксономію, що складається зі стратегічних, тактичних, фронтальних і індивідуальних цілей, оптимальне їхнє аранжування не тільки на рівні одного навчального предмета, а з урахуванням взаємодії всіх педагогів, вихователів, що працюють із даною групою дітей.

Ми так багато говорили про цілі, але усе ж це питання залишається проблемним при його безпосередній реалізації в практику допоміжних шкіл. Тому хочеться ще раз уточнити, що постановка цілей педагогічної корекції тісно пов'язана з прийнятою теоретичною моделлю психічного розвитку дитини і визначається нею. Звідси, цілі педагогічної корекції розуміються або як відновлення цілісності особистості і зрілості балансу психодинамічних сил, як за рахунок збагачення і зміни середовищних, так і за рахунок навчання новим формам поведінки. Нарешті цілі педагогічної корекції в контексті урахування обох чинників розвитку дитини можуть бути визначені як забезпечення адаптації дитини до середовища або як відновлення комунікації і міжособистісних відношень між дитиною і оточуючими її людьми. Вибір методів і технік корекційної роботи, визначення критеріїв оцінки її успішності, будуть визначатися її цілями.

Варто виділити три основних напрямки в галузі постановки цілей педагогічної корекції:

- 1) оптимізація соціальної ситуації розвитку;
- 2) розвиток видів діяльності дитини;
- 3) формування психолого-вікових новотворів.

Аналізуючи усе вище сказане, ми прийшли до висновку про необхідність правильної постановки системи цілей в організації ефективної корекційної спрямованості у вихованні розумово відсталих дітей.

Ми свідомо, так багато і так довго розглядали важливі аспекти (складові) системи постановки корекційних цілей для того, щоб спробувати змодельювати комплексну систему роботи відповідно до ієрархії корекційно-розвивальних цілей.

Проте для цього нам необхідно подивитись на теперішнє положення речей у допоміжній школі.

Вчителі виділяють більшість часу на уроці повідомленню фактів, потім спостерігається велике приділення уваги розвитку в дітей умінь, після розумінню, а розвитку пізнавальних процесів приділяється дуже мала кількість часу (близько 4 %).

У зв'язку зі специфікою розумово відсталих дітей цього часу цілком недостатньо для повноцінного психічного і особистісного розвитку. Так, корекційні зусилля дорослих у будь-якому навчально-виховному закладі повинні бути спрямовані на те, щоб створити умови виховання і навчання дітей, які б ліквідували прогалини і недоліки в розвитку, що виникли в попередні роки життя дитини.

Тому, на наш погляд, у змісті діяльності закладу акцент повинний бути зроблений не стільки на академічну насиченість у навчанні, скільки на розвиток і виховання загальнолюдських, соціально значимих якостей особистості, із неодмінним урахуванням при цьому індивідуальних розбіжностей вихованців.

До цієї «сприятливої» картини додайте ще і те, що більш 90 % опитаних вчителів старших класів не були інформовані про те, які корекційно-розвивальні цілі ставилися перед учнями класу на попередніх і наступних заняттях у той самий день.

Варто сказати, що значною прогалиною у вихованні і навчанні розумово відсталих дітей, залишається психологічна неграмотність педагогічного колективу, переважна більшість якого не знає повних анамнестичних даних дітей класу (групи), не може дати правильну психолого-педагогічну характеристику, яка відбиває як рівень актуального розвитку дитини, так і його потенційні можливості.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, спостережень на уроках в допоміжній школі, вивчення шкільної документації дослідження розподілу часу що виділяється на постановку корекційних цілей, ми вирішили для повної достовірності (необхідності більш детального і комплексного підходу до постановки і реалізації цілей педагогічної корекції) провести ще одне дослідження - простежити постановку корекційних цілей і їх реалізацію в процесі навчання і виховання розумово відсталих дітей.

У нашому дослідженні ставилися такі загальні задачі:

- вивчити особливості постановки корекційних цілей вчителями і вихователями допоміжної школи;

- систематизувати отримані дані з метою створення найбільше ефективного шляху реалізації корекційно-розвивальних процедур в усіх видах педагогічної діяльності.

Оскільки постановка і здійснення корекційних цілей починається з першого дня перебування дітей у школі й триває до їх випуску, ми повинні розглянути стан проблеми як у молодших, так і старших класах. Відразу пригадуються слова “Навчання веде за собою психічний розвиток”. Таким чином, можна сказати, що у цих словах безпосередньо йдеться про використання під час навчання корекційно-розвивальних процедур. А важливим моментом є правильне проектування цих процедур на матеріал навчальних предметів і виховних годин.

Дослідження було проведено в другому класі, тривалість його склала один навчальний місяць. Під час навчально-виховного процесу вивчалися корекційно-розвивальні цілі, визначені вчителями, а також встановлювалась пріоритетність цілей на різних уроках. З цієї метою ми аналізували щоденні плани-конспекти, а також вибірково відвідували окремі уроки.

Результати дослідження подано в таблиці.

Аналіз цієї таблиці свідчить, які саме корекційно-розвивальні цілі вчителя визначають, тобто корегують увагу, сприйняття, пам'ять, уявлен-

ня, логічне мислення, мовлення, збагачують словник, розвивають дрібну моторику, спостережливість. Крім того, за даними таблиці простежується пріоритетність цілей на різноманітних уроках.

Таким чином на підставі детального вивчення щоденних планів-конспектів, відвіданих занять, можна констатувати, що більшість поставлених цілей, які повною мірою можна вирішити на матеріалі занять, не реалізуються.

Потрібно добре розуміти, що будь-яка перспективна програма корекції і розвитку аномальної дитини може бути ефективною лише тоді, коли вона заснована на правильному висновку про стан її психіки і специфічних індивідуальних особливостях становлення її особистості. Правильність же висновку залежить не тільки від правильно підібраних і валідних психодіагностичних методів, але, головне, від фахової інтерпретації даних, отриманих за допомогою цих методів. Л. С. Виготський підкреслював, що «... у діагностиці розвитку задача дослідження полягає не тільки в установці відомих симптомів і їх перерахуванні або систематизації і не тільки в угрупованні явищ по зовнішніх, подібних рисах, але винятково в тому, щоб за допомогою розумового опрацювання цих зовнішніх даних проникнути у внутрішню сутність процесів розвитку» [3, с. 302–303].

Таблиця – Реалізація корекційно-розвивальних цілей на уроках у молодших класах (%)

Предмети \ Поставленні цілі	Розвиток уваги	Розвиток сприймання	Розвиток пам'яті	Розвиток уявлень	Розвиток логічного мислення	Розвиток мови	Розвиток (активізація) словника	Розвиток дрібної моторики	Розвиток спостережливості
Математика	12,5				79,2	33,3			
Читання	18,9	8,1	2,8			43,2	21,6		5,4
Мова навчання	27,6		10,3				6,9	55,2	
Я у світі				22,3		33,3			44,4
Музичне мистецтво		50	50						
Трудове навчання			11,2					44,4	44,4

Корекційна робота з дитиною - це дуже складний вид діяльності дорослих в освітніх закладах. Залог її успіху - спеціальна взаємодія педагога і психолога. Не випадково всі програми корекції і розвитку звичайно містять у собі психологічну і педагогічну частини. Психологічна частина розвитку і корекції планується і здійснюється практичним психологом. Педагогічна частина складається на основі психологічного аналізу і рекомендацій спільно психологом і вчителем, вихователем, батьками - у залежності від того, хто буде працювати з дитиною.

Д. Б. Ельконін підкреслював, що «процес розвитку є, у відомому змісті, необоротний процес, тут неможливі «рекламації» - не можна повернути юнака в школу для «доробки», «дорозвитку» [10, с. 60].

Так, вчителі, що отримали глибокі знання по психології, можуть самостійно (особливо в не дуже складних або типових випадках) вести корекційну роботу, але й вони повинні завжди нести саму сувору відповідальність за результати своєї діяльності.

При проведенні виховної роботи і реалізації в ній корекційно-розвивальної спрямованості можна вказати практично на повну відсутність останньої. При вивченні діяльності вихователів, ми відзначили відсутність спільної діяльності педагога і вихователя, про що свідчать записи в зошитах взаємозв'язку і результати відвідування виховних годин. На виховних годинах в основному ставляться і реалізуються цілі щодо дотримання режимних і побутових моментів, а також іноді проводиться робота з підготовки домашніх завдань.

Що можна говорити про поінформованість вихователів про проведення корекційно-розвивальних процедур, якщо за даними нашого дослідження більше 90% учителів теоретично не були готові та не володіли методикою проведення цих процедур. Таким чином, констатуємо факт майже повної відсутності єдиної сформованої комплексної корекційно-розвивальної системи роботи на всіх рівнях навчально-виховного процесу.

Учителі корекційних шкіл не втомлюються повторювати, що вони враховують психологічні особливості аномальних дітей.

Але чи це так?

По-перше, психологію аномальної дитини треба не враховувати, а сприймати як основу педагогічної свідомості й практики.

По-друге, більшість вчителів враховують свої психологічні особливості, а не своїх учнів, саме для того, щоб їм – учителям – було зручно і комфортно.

По-третє ж, і це як норма, більшість вчителів говорять про психологію дітей, не володіючи самою психологією.

Список использованной литературы

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В. К. – М. : МГУ, 1990. – 208 с.

2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т.3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 504 с.

4. Еременко И. Г., Мерсиянова Г. Н. Обучение учащихся вспомогательной школы пользоваться знаниями и умениями / Еременко И. Г., Мерсиянова Г. Н. – Киев : Рад. школа, 1971. – 136 с.

5. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / Еременко И. Г. – Киев : Рад. школа, 1972. – 130 с.

6. Лошкарьова Н. О. Експериментальна програма розвитку умінь і навичок навчальної праці школярів / Лошкарьова Н. О. – 1980.

7. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / Петрова В. Г. – М. : Просвещение, 1968. – 160 с.

8. Синев В. Н. Использование учащимися вспомогательной школы логических методов установления причин явлений / Синев В. Н. // Дефектология, 1974. – № 6. – С. 21–27.

9. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис.... д-ра пед.наук / Синев В. Н. – М., 1988. – 45 с.

10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Эльконин Д. Б. – М., 1974. – 64 с.

Г. Т. Бекмуратова

УДК: 159.9(075.8)

МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫНДА АУЫТҚУЫ БАР ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Андатпа: Бүгінгі таңда жас ұрпақтың өзіндік сана-сезімінің қалыптасуымен байланысты ерекше мәселелер өрістеуде. Қазіргі кезеңдегі оқушылар арасында мінез-құлқында әр түрлі ауытқуы бар жеткіншектер ерекше орын алады. Мақалада мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының ғылыми-практикалық негіздері ашылған. Қазіргі кезеңдегі мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының эмоционалды және когнитивті компоненттерінің ерекшеліктері эксперименттік тұрғыдан көрсетілген. Өзіндік сана-сезім тұлғасының дамуы бойынша мәселелерге байланысты әдебиеттер қарастырылған.

Кілтті сөздер: өзіндік сана-сезім, тұлға, барабар өзін-өзі бағалауы, психокоррекциялық жұмыс, девиантты мінез-құлық.

Аннотация: В настоящее время высветились особые проблемы, связанные с формированием самосознания подрастающего поколения. Особое место среди современных школьников занимают подростки с различными нарушениями в поведении. В статье раскрыты научно-практические основы самооценки подростков с нарушениями поведения. Представлен экспериментальное изучение особенностей эмоционального и когнитивного компонентов самооценки современных подростков с нарушениями поведения. Рассмотрены литературные источники, которые касаются вопроса развития самосознания личности.

Ключевые слова: самосознания, личность, адекватная самооценка, психокоррекционная работа, девиантное поведения.

Abstract: At present timethe special problems associated with the formation of self-awarenessof the younger generationwere highlighted. Adolescents with various disorders in behavior have a special place among modern schoolchildren. The article deals with the scientific and practical bases of self-assessment of adolescents with disorders in behavior. There were presented an experimental study of the pe-

cularities of the emotional and cognitive components of the modern teenagers' self-assessment with behavioral problems. Literature sources which related to the development of self-awareness have reviewed.

Keywords: self-awareness, personality, self-assessment, psycho-correctional work, deviant behavior.

Мәселенің қойылуы және оның өзектілігі.

Әлеуметтік-экономикалық дамуды өрістету қажеттерін, ғылым мен техниканың алға қойған талаптарын ескере отырып, халыққа білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру, үздіксіз білім берудің бірыңғай жүйесін құру, оқу мен еңбектің сапасы үшін оқушыларды жоғары жауапкершілік рухында тәрбиелеу, оқытудың белсенді формалары мен әдістерін кеңінен қолдану – біздің еліміздің алдына қойып отырған негізгі міндеттері. Бұл міндеттің ішінде ең бастысы жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін дамыту ерекше орын алады. Өйткені, жеткіншектің болашағы оның өзіндік сана-сезімі, яғни өзін-өзі бағалау ерекшелігіне тікелей түйінделеді.

Білім беру үрдісінде жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерінің қасиеттерін қалыптастыра отырып, болашағына жол сілтеу – қазіргі таңда ауқымды мәселе. Өйткені, жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімдерін қалыптастыру тек білім берумен ғана шектелмейді, яғни ол үшін мектепте өткізілетін тәрбие жүйесінің іс-шаралары оқушылардың болашақта парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына ықпалын тигізуіне түйінделуі қажет. Сондықтан да, бұл мақала мазмұны мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімінің құрылымындағы өзін-өзі бағалауының ерекшеліктерін эксперименттік тұрғыда зерттеуіне түйінделуі қазіргі кезеңдегі өзекті мәселелердің бірі болып саналады. Демек, алынған зерттеудің нәтижелері осы дәрежедегі жеткіншектер тұлғасының үйлесімді дамуына ықпалын тигізіп, оқу және тәрбие үрдісінде жеке және дифференциалды көзқарасты қолдануға мүмкіндік тудырады.

Соңғы басылымдар мен зерттеулерді талдау. Ғылыми-практикалық деректемелерді талдау жасау жеткіншектер тұлғасының өзіндік сана-сезімі, яғни өзін-өзі бағалау мәселесін толыққанды зерттеуге мүмкіндік берді.

Мәселен, М. И. Лисина өзін-өзі бағалауды – қоршаған ортаға өзін маңызды, ұнамды не керісінше шамалы ретінде өзіне деген толық қатынасымен байланыстырады. Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейннің еңбектерінде өзін-өзі бағалау өзіндік сана-сезім үрдісінің өзегі, оның бөлетін бастамасы ретінде түсіндіреді. А. И. Липкина өзін-өзі бағалауды күрделі жеке құрылым ретінде қарастырып, оны «индивидтің өзінің әрекеттерін және осы әрекеттердігі психологиялық күйлерді» бағалау ретінде түсінеді. В. В. Столин өзін-өзі бағалауда когнитивті және эмоционалды компоненттерді біртұтас ретінде қарастырды. И. С. Кон оған мінез-құлықтық компонентті біріктірді. Ол эмоционалды компоненттің көрінуін эмоционалды-құндылықтық өзіне қатынасы ретінде “жеке бастың

нені білетіні, нені түсінетіні, нені ашатындығы, өзіне қатысты эмоционалды әсерленуінің бейнеленуі, яғни оның әр түрлі арақатынасы, ал когнитивті компонент өзі туралы білуі” деп өз зерттеулерінде белгіледі. Жеткіншек жас кезеңдегі өзін-өзі бағалау мен өзіндік сана-сезім мәселесін және тағы басқа ерекшеліктерін А. В. Мудрик, И. К. Дубровина және тағы басқалар қарастырды [1; 3; 5; 6; 7; 8; 12; 13].

Сонымен қатар, қазіргі кезеңде Қазақстанда өзіндік сана, яғни өзін-өзі бағалау мәселесі Ж. И. Намазбаеваның жетекшілігімен шәкірттері, Л. О. Сарсенбаева, Л. В. Пилипчук, С. Ж. Омирбекова және т.б. ғылыми зерттеулерінде белсенді түрде дамуда [9; 10; 11; 14].

Зерттеу мақсаты. Қазіргі кезеңдегі мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы мен оның эмоционалды және когнитивті компоненттерінің ерекшеліктерін эксперименттік тұрғыдан зерттеу нәтижелерін көрсету болып табылады.

Зерттеудің тапсырмалары

1. Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы мәселесі бойынша әдебиеттерді талдау және жалпылау.

2. Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің, 6-8 сынып оқушыларының өзіндік сана-сезімінің эмоционалды-когнитивті компоненттерінің ерекшеліктерін эксперименттік тұрғыдан талдау

Негізгі мәліметтерді дәріптеу. Қазіргі кезде, әсіресе мінез-құлқында ауытқуы бар оқушылар тұлғасының өзіндік сана-сезімі, яғни өзін-өзі бағалау жөніндегі мәселе кең шеңберде зерттеушілердің назарында. Өйткені, балалардың өзін-өзі бағалауының маңызы зор, ол есейген сайын қоршаған ортаның пікіріне емес, өзінің пікіріне құлақ салады. Дұрыс өзін-өзі бағалау оқушы мен мұғалімдердің, ата-аналарының, жолдастарының арасындағы қарым-қатынастарды қалыпқа келтіру үшін маңызды. Сонымен қатар, жеткіншектердің өзін-өзі бағалау қалыпты тұрғыда қалыптасуы, болашақта олардың парасатты, білікті, мәдениетті, білімді және дүниетанымы жоғары болып, еліміздің мәртебелі азаматы болуына үлкен әсерін тигізері сөзсіз.

Сондықтан бұл мақалада болашақ ұрпақтың, әсіресе мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің теріс жолға түспеуін, адамгершіліктік-өнегелі қасиеттерінің жоғары және ізгі ниетті азамат болуына, олардың тұлғасының дұрыс қалыптасуы, яғни өзін-өзі бағалауы үлкен ықпалын тигізетінін жүйелі тұрғыда қарастыру маңызды болып табылады.

Психологиялық тұрғыда өзін-өзі бағалау – индивидтің өзін толығымен және өзінің тұлғасының, іс-әрекетінің, мінез-құлығының жеке жақтарына үлестіретін, маңыздылық, бағалық ретінде анықталады. Өзін-өзі бағалау – біршама тұрақты құрамды құру, өзін-өзі танудың, “Мен тұжырымдамасының” құрамы және өзін-өзі бағалау үрдісі түрінде көрінеді. Өзін-өзі бағалау негізіне –индивидтің жеке мағынасының жүйесін және онымен қабылданған құндылықтар ретінде кіреді.

Л. И. Божович өз еңбектерінде өзіндік бағалаудың қалыптылығына феномендік түсініктеме береді. Өзін-өзі бағалаудың тұрақтылығы оның екі

түрлі нүктеден бірдей оқшаулануын сипаттайды: 1) икемділігі, жағдайға тәуелді болуы, жекелеген сәтсіздіктер мен сәттіліктерге байланысты; 2) қатандығы, өзгермеушілігі. А. В. Захарова өзін-өзі бағалаудың өзегін субъектінің қабылдаған құндылықтары құрайды деп айтады. Автор өзін-өзі бағалаудың динамикалық құрылымының үлгісін жасауға тырысты. Оның ойынша өзін-өзі бағалау екі түрде – жалпылама және жекелеген болады [2; 4].

Сонымен өзін-өзі бағалаудың теориялық сараптамаларын талдай отырып, эксперименттік нәтижеге көшейік. Жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы және оның эмоционалды, когнитивті компоненттерінің ерекшеліктерін зерттеу үшін Дембо – С. Я. Рубинштейн әдістемесі, С. А. Будасси әдістемесі, Кун және Макпартлендтің стандартталмаған өзін-өзі бейнелеудің әдістемесі мен қатар Е. С. Романова және С. Ф. Потемкинамен бейімделген Р.Бернстің «Өз суретін салу» әдістемесі қолданылды.

Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы оның эмоционалды, когнитивті компоненттері статистикалық өндеуде мәнді айырмашылықтарын анықтау үшін Фишер критериясын қолдандық. Ол келесі реттегі формула бойынша сипатталады.

$$\varphi_{эмн} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

мұндағы φ_1 – пайыздың ең үлкен шамасына сәйкес алу;

φ_2 – пайыздың ең кіші шамасына сәйкес алу;

n_1 – 1 таңдауда байқалған сан;

n_2 – 2 таңдауда байқалған сан.

1-кесте бойынша көрсетілген оқушылардың өзін-өзі бағалауындағы эмоционалды компоненттерінің айырмашылықтарын білдіретін нәтижелер, жалпыға бірдей мектеп және мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің 6-сыныбы бойынша мәліметтерді талдау, әрбір топқа тән ерекшеліктер жайлы тұжырым жасауға мүмкіндік береді. Сонымен 1-кестеде көрсетілген сыналушылардың өзін-өзі бағалауы мен оның эмоционалды компоненттерінің көрсеткіш деңгейіне зер салайық. φ критериясының статистикалық өндеуі бойынша мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы мен оның эмоционалды компоненттерінің көрсеткіштерінде біршама айырмашылықтар байқалды. Өзін-өзі бағалаудың «үлгерім» шкаласы бойынша алынған статистикалық өндеу $\varphi_{эмн} = 1,93$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p \leq 0,05$ мәнді айырмашылықты көрсетті. Бұл көрсеткіш мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің «үлгерім» шкаласы бойынша өзін-өзі бағалауы төмендетілген барабар емес тұрғыда болғанын дәріптейді. Сондай-ақ, өзін-өзі бағалаудың «ақыл-ой» шкаласы бойынша шыққан $\varphi_{эмн} = 1,91$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезіндегі $p \leq 0,05$ статистикалық өндеудің мәнді деңгейін көрсетеді. Осы дәрежедегі жеткіншектер және жалпыға бірдей мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттерінің

«мінез» және «бақыт» шкаласы бойынша статистикалық көрсеткіштерінде айтарлықтай айырмашылықтар байқалды. Өзін-өзі бағалаудың «мінез» шкаласының жоғары деңгейдегі көрсеткіші статистикалық өңдеуде $\varphi_{эмт} = 2,14$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p < 0,05$ мәнділік деңгейін көрсетті. Сонымен қатар, «бақыт» шкаласы бойынша $\varphi_{эмт} = 2,06$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p \leq 0,05$ статистикалық мәнді деңгейі болды. Бұл өз кезегінде мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы мен оның эмоционалды компоненттерінің жоғарыланған барабар емес тұрғыда болғанын дәріптейді (1-кестені қараңыз).

2-кестеде көрсетілгендей өзін-өзі бағалаудың эмоционалды компоненттерінің «үлгерім» шкаласы бойынша $\varphi_{эмт} = 1,97$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p < 0,05$ статистикалық мәнді айырмашылығы, яғни төмендетілген барабар емес түрде болғаны белгіленді.

Кесте 1 – Мінез-құлқында ауытқуы бар және жалпыға бірдей мектептің 6-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттерінің көрсеткіш деңгейі (%)

Бағалау шкаласы	Мінез-құлқында ауытқуы бар оқушылар			Жалпыға бірдей мектеп оқушылары		
	ДЕҢГЕЙЛЕР					
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Үлгерімі	34	24	42	44	32	24
Ақыл-ойы	32	24	44	46	28	26
Мінезі	44	30	26	24	40	36
Бақыты	50	26	24	30	36	34

Кесте 2 – Мінез-құлқында ауытқуы бар және жалпыға бірдей мектептің 8-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттерінің көрсеткіш деңгейі (%)

Бағалау шкаласы	Мінез-құлқында ауытқуы бар оқушылар			Жалпыға бірдей мектеп оқушылары		
	ДЕҢГЕЙЛЕР					
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Үлгерімі	28	32	40	38	40	22
Ақыл-ойы	30	28	42	40	36	24
Мінезі	42	34	24	22	44	34
Бақыты	46	28	26	26	38	36

«Ақыл-ой» шкаласы бойынша $\varphi_{эмт} = 1,93$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p < 0,05$ мәнді деңгейдегі ерекшелік байқалды. Бұл мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің осы шкала бойынша өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттерінің төмендетілген барабар тұрғыда болғанын көрсетті. Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер мен жалпыға бірдей мектеп оқушыларының арасында «мінез» шкаласына байланысты өзін-өзі бағалаудың эмоционалды компоненттерінің көрсеткіші статистикалық мәнді деңгейде ерекшеленеді. Статистикалық өңдеу кезінде біз келесі

реттегі мәліметтерді, яғни $\varphi_{эмт} = 2,17$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p_{0,05}$ мәнді деңгейдегі айырмашылығының көрсеткішін алдық. Сонымен қатар, «бақыт» шкаласы бойынша $\varphi_{эмт} = 2,11$, $\varphi_{кр} = 1,64$ осы таңдау кезінде $p_{0,05}$ мәнді ерекшелігі де байқалды. Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттерінің көрсеткіші «мінез» және «бақыт» шкаласы бойынша жоғарыланған барабар емес тұрғыда болып сипатталады. Мұны 2 – кестеде бейнеленген пайыз көрсеткіштерінен байқауға болады. Мәселен, мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер топтарындағы оқушылардың «мінез» шкаласы бойынша жоғары деңгейдегі көрсеткіші 42 % болды. Сондай-ақ, «бақыт» шкаласы бойынша жоғары деңгейде 46 % көрсеткіші көрсетілді. Ал жалпыға бірдей мектеп оқушыларында «үлгерім» шкаласы 38 % және «ақыл-ой» шкаласы 40% болып, жоғары деңгей көрсеткішін көрсетті.

Өзін-өзі бағалаудың когнитивтік компонентінің нәтижелерін салыстырмалы түрде сараптауының 3-кестеде сипатталған пайыздық көрсеткішінде мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер және жалпыға бірдей мектептің 6-сынып оқушыларының арасында айтарлықтай айырмашылықтар байқалды. Мәселен, осы дәрежедегі жеткіншектердің өзін-өзі «шынайы» бағалау шкаласы бойынша төмен деңгейде 44 % көрсетті, ал жалпыға бірдей мектеп оқушыларында төмен деңгейдегі көрсеткіші 22 % болды. Бұл статистикалық өңдеу кезінде $\varphi_{эмт} = 2,38$, $\varphi_{кр} = 2,28$ осы таңдаудың $p_{0,01}$ мәнді деңгейдегі айырмашылығын сипаттайды. Ал когнитивті компоненттің даму көрсеткішіндегі «негіздемелердің болмауы» шкаласы 48 % жоғары деңгейдегі пайыздық көрсеткіш болып шықты. Алынған пайыздық деңгейдегі көрсеткіштер статистикалық өңдеудің нәтижесінде шыққан айырмашылықтарды дәлелдейді.

Кесте 3 – Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер және жалпыға бірдей мектептің 6-сынып оқушыларының өзін-өзібағалауының когнитивті компоненттерінің көрсеткіш деңгейі (%)

Когнитивті компоненттің даму көрсеткіші	Психокоррекцияға дейін			Бақылау тобы		
	Мінез-құлқында ауытқуы бар оқушылар			Жалпыға бірдей мектеп оқушылары		
	ДЕҢГЕЙЛЕР					
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Өз тәжірибесін талдау	24	46	30	26	50	24
Шынайы бағалау	26	30	44	42	36	22
Негіздемелердің болмауы	48	28	24	20	22	58
Қоршаған ортаның пікіріне құлақ салу	50	28	22	28	30	42

Мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектер мен жалпыға бірдей мектептің 8-сынып оқушыларының арасында өзін-өзі бағалаудың когнитивті компоненттерінің ерекшеліктері де эксперименттік тұрғыдан нәтижесі талданды. Мәселен, мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі шынайы бағалау шкаласы бойынша төмен

деңгейдегі көрсеткіші 42 % болды. Ал жалпыға бірдей мектептің оқушыларында 18 % төмен деңгей көрсеткішін көрсетті. Бұл статистикалық өңдеу бойынша $F_{эмп} = 2,64$, $F_{кр} = 2,28$ осы таңдаудың $p0,01$ мәнді деңгейдегі айырмашылығын бейнелейді.

Сонымен психологиялық көмек арқылы жеткіншектердің өзін-өзі бағалау біршама барабар түрде болғаны психокоррекциялық жұмыстың нәтижесінде байқалғаның дәріптейік. Мәселен, мінез-құлқында ауытқуы бар 6-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненттері психокоррекциялық ықпалдан соң айтарлықтай өзгерді деп белгілеуге болады. Өйткені, өзін-өзі бағалау деңгейіндегі «мінез» шкаласының эмоционалды көрсеткіші 30 %-ға дейін төмендеді. Ал «бақыт» шкаласы Сондай-ақ, психокоррекциялық жұмыстың нәтижесінде мінез-құлқында ауытқуы бар 8-сынып оқушыларының эмоционалды компонентінде жағымды өзгерістер болғаны байқалды. Өзін-өзі бағалау деңгейіндегі «мінез» шкаласы 32%-ға дейін төмендеді. Сондай-ақ, «бақыт» шкаласы төменгі деңгейдегі 34% болды. Психокоррекцияға дейінгі көрсеткіште «мінез» – 42% және «бақыт» шкаласы бойынша 46% жоғары деңгейдегі көрсеткішпен бейнеленіп, статистикалық өңдеудің нәтижесінде мәнді деңгей болып дәлелденген. Сонымен эксперимент нәтижесінде алынған мәліметтер мінез-құлқында ауытқуы бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының эмоционалды компоненті айтарлықтай өзгергенін, яғни барабар түрде болуына психокоррекциялық жұмыстың ықпалы тигенін көрсетті.

Сонымен қатар психологиялық эксперименттің көмегімен белгіленген өзіндік сана-сезімді құрайтын ерекшеліктер осы дәрежедегі балалардың, яғни 6-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының когнитивті компоненттері барабар түрде болуына ықпалын тигізді. Мәселен, өзін-өзі бағалаудың когнитивті компонентіндегі «шынайы бағалау» шкаласы 40 %-ға дейін жоғары деңгейге көтерілсе, «негіздемелердің болмауы» шкаласы 44%-ға дейін төмендеді. Сонымен қатар, «қоршаған ортаның пікіріне құлақ салу» шкаласы бойынша 34 %-ға дейін төмендегені байқалды. Аталған шкалалардың ішінен «қоршаған ортаның пікіріне құлақ салу» осы жастағы жеткіншектерге өте маңызды. Өйткені, олардың үйден, сабақтан қашуы және қоғамдағы ережелерді мойындамауы т.б. жеткіншектердің бірінші кезекте еліктеу реакциясына түйінделеді.

Сондай-ақ, психокоррекциялық жұмыстың жүзеге асу нәтижесінде мінез-құлқында ауытқуы бар 8-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауының когнитивті компоненттерінің айтарлықтай өзгергені анықталды. Өзін-өзі бағалау деңгейіндегі «шынайы бағалау» шкаласы бойынша 44 %-ға дейін жоғары деңгейге көтерілді. Ал «негіздемелердің болмауы» шкаласы төмен деңгейі 52% болып көрсетілді. Ал «қоршаған ортаның пікіріне құлақ салу» шкаласы 38%-ға дейін төмендеді. Демек, осы дәрежедегі балалардың өзін-өзі бағалауының когнитивті компоненттері шынайы және барабар түрде болғаны психокоррекциялық жұмыстың тиімділігін дәлелдейді.

Қорытынды. Ғылыми әдебиеттерді талдау мінез-құлқында ауытқуы

бар жеткіншектердің өзін-өзі бағалау жөніндегі мәселесі бойынша теориялық және практикалық тәжірибелерді зерттеуге мүмкіндік береді.

Отандық және шетелдік педагогтар, психологтар және дефектологтардың еңбектерін теориялық тұрғыда талдау жеткіншектердің өзіндік сана сезімдерінің ерекшеліктерін қарастыруға мүмкіндіктер береді, бұл сарапталған ерекшеліктер мұғалімдер мен тәрбиешілердің іс-әрекетіне жағымды үлес береді.

Эксперименттің нәтижелері бойынша жалпыға бірдей мектеп және мінез-құлықтарында ауытқуы бар жеткіншектер тұлғасының дамуы, өзіндік сана-сезімі, яғни өзін-өзі бағалау ерекшеліктері көрсетілді. Бұл айырмашылықтар олардың біріншіден жас ерекшелігі мен биологиялық ықпалдарға түйінделсе, екінші кезекте әлеуметтік, экономикалық, саяси жағдайға тәуелді болып келеді. Осы ықпалдарды ескере отырып, білім беру үрдісінде оқушылар тұлғасының жана-жақты шығармашылық қасиеттері мен қабілеттіліктерін, дағдылары мен іскерліктерін, білім деңгейлері қалыптасуын арттыру қажет. Өзін-өзі бағалаудың эмоционалды және когнитивті компоненттері ерекшелігінің айқындалуын ескеру оқу-тәрбие үрдісінде жеке және дифференциалды көзқарасты қолдануға мүмкіндік береді.

Әрі қарай зерттелудің болашағы. Әр түрлі жастағы мінез-құқында ауытқуы бар балалардың өзіндік сана-сезімін олардың байланыстық құрылымын кешенді түрде зерттеу болуы мүмкін.

Қолданылған әдебиеттер тізімі

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Ананьев Б. Г. – М. : Педагогика, 1980. – Т.1. – С.85.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Божович Л. И.; под. ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва-Воронеж, 1995. – С. 325.
3. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Дубровина И. В. – М., 1987.
4. Захарова А. В. Генезис самооценки : автореф. дис. докт. психол. Наук / Захарова А. В. –М., 1989. – С.76.
5. Кон И. С. Психология ранней юности / Кон И. С. – М. : – Просвещение, 1989. – С. 3–90.
6. Лисина М. И., Психология самосознания дошкольников / Лисина М. И., Силвестру А. И. – Кишинев, Шпитица, 1983. – С. 95.
7. Липкина А. И. Психология самооценки школьника : автореф. дис. докт / Липкина А. И. –М., 1974. – С.39.
8. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / Мудрик А. В. – М., 1981.
9. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : дис. докт. психол. наук / Намазбаева Ж. И. – М., 1986. – С. 60–75.
10. Омирбекова С. Ж. Особенности самооценки детей подросткового и раннего юношеского возраста : автореф. ...канд. психол. наук: 27.10.99. / Омирбекова С. Ж. –Алматы, 1999. – С. 25.

11. Пилипчук Л. В. Особенности самосознания личности в раннем юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Пилипчук Л. В. – Алматы, 1999. – С. 34.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М., 1989. – Т. 2.
13. Столин В. В. Самосознание личности / Столин В. В. – М., 1983. – С. 195.
14. Сарсенбаева Л. О. Психология направленности личности / Сарсенбаева Л. О. – КазНПУ имени Абая. – Алматы, 2007. – С. 96.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдураїмова Сейяре Ескендеркизи, студентка магістратури РВНЗ «КШУ».

Абсатова Алія Аліякбаровна, магістр, викладач Казахського національного педагогічного університету імені Абая.

Адамбеков Кайрат Ілясович, д-р пед. наук, проф. Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Азатян Тереза Юрїївна, канд. пед. наук, заступник декана з питань науки і післявузівської освіти факультету спеціальної освіти, доц. кафедри спеціальної педагогіки і психології Вірменського державного педагогічного університету ім. Х. Абовяна.

Андрєєва Ірина Анатолїївна, ст. викладач кафедри фізичного виховання Сумського національного аграрного університету.

Андріанов Вадим Євстафійович, доц., завідувач кафедри фізичної культури та методики її викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Асоян Ліліт Едуардівна, викладач кафедри спеціальної педагогіки та психології Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна.

Балаж Марія Степанівна, канд. наук з фіз. вих. і спорту, викладач кафедри фізичної реабілітації Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Барно Олександр Миколайович, д-р пед. наук, доктор філософії, проф. кафедри педагогіки Переяслав-Хмельницького педагогічного університету.

Батколдина Улжан Бакитбеківна, студентка 2-го курсу гр. «6М010500 – дефектологія» Казахського національного педагогічного університету імені Абая.

Бачинська Наталія Василівна, канд. наук з фіз. вих. і спорту, доц. кафедри фізичного виховання та спорту Дніпропетровського державного інститут фізичної культури і спорту.

Бейсенова Айтолкін Болатовна, студентка 1-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Бекмуратова Гульжанар Тогизбаївна, кандидат психологічних наук, ст. викладач Казахського національного педагогічного університету імені Абая.

Бескорса Олена Сергїївна, канд. пед. наук, ст. викладач кафедри теорії та практики початкової освіти державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Білогур Влада Євгенїївна, д-р філос. наук, проф. кафедри теорії методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького.

Боброва Ганна Юріївна, студентка 5-го курсу дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

Бодорин Корнелія Андріївна, канд. пед. наук, доц. Кишинівського Державного педагогічного університету ім. В. Крянге.

Болтоматис Деніс Васильович, ст. викладач кафедри ФКіС Одеської національної академії харчових технологій.

Бочкарьов Сергій Володимирович, ст. викладач Національного технічного університету «Харківський політехнічний ін-т».

Воєділова Олена Михайлівна, канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка.

Воронін Дмитро Євгенович, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б.Хмельницького.

Гальчанський Віталій Миколайович, викладач Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.

Гончаренко Олег Станіславович, канд. пед. наук, доц. кафедри здоров'я людини та фізичного виховання державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Грибан Григорій Петрович, д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри фізичного виховання та рекреації Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Григорян Марія Степанівна, викладач кафедри кінезіології Вірменського державного інституту фізичної культури.

Григорян Степан Вагинакович, д-р мед. наук, проф. кафедри кінезіології Вірменського державного інституту фізичної культури.

Даниленко Світлана Олександрівна, аспірант Кишинівського Державного педагогічного університету ім. В. Крянге, Республіка Молдова, м. Кишинів.

Демиденко Ганна Василівна, студентка 4-го курсу (група 131) Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Денисова Ольга Олександрівна, д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри дефектологічної освіти Федеральної державної бюджетної освітньої установи вищої професійної освіти «Череповецький державний університет», керівник «Ресурсного центру підтримки учнів з обмеженими можливостями здоров'я, що та працюють з цією категорією осіб».

Джуринський Петро Борисович, д-р пед. наук, завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури та спортивних дисциплін Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Долинний Юрій Олексійович, канд. пед. наук, доц. кафедри фізичного виховання і спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Дроннікова Тетяна Анатоліївна, викладач кафедри фізичної культури Криворізького національного університету.

Євтифійев Андрій Сергійович, викладач Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Єрмоленко Олександр Вікторович, викладач кафедри фізичного виховання та спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Єрмоленко Маргарита Віталіївна, викладач кафедри фізичного виховання та спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Забіяко Юрій Олегович, ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара.

Золочівський Віталій Вікторович, канд. пед. наук, доц. кафедри теорії та методики фізичного виховання комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Ізмайлова Наталія Іванівна, ст. викладач кафедри фізичного виховання і здоров'я Національного фармацевтичного університету.

Ішакву Інеса Ісаївна, студентка 2-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Капалова Сандугаш Кенесівна, студентка 2-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Капорцев Ілля Олександрович, студент 2-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Карпов Віктор Іванович, викладач кафедри фізичного виховання та методики викладання ДВНЗ «КНУ» Криворізького педагогічного інституту.

Коваленко Віктор Олексійович, канд. пед. наук, доц. Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Козир Сергій Васильович, директор спортивного клубу «Олтант», Президент федерації рукопашного бою м. Чернігів.

Козлукова Ксенія Ігорівна, студентка групи ЗВ-12-01 Дніпропетровського національного університету ім. Олеса Гончара.

Кошель Світлана Павлівна, студентка гр. ПТМ-10-м Донбаської державної машинобудівної академії.

Кузнєцова Тетяна Григорівна, канд. пед. наук, доц. кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

Кулешова Ірина Володимирівна, студентка 4 курсу (група 132) Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Кучма Дмитро Дмитрович, студент гр. ОА-12-1 Донбаської державної машинобудівної академії.

Леханова Ольга Леонідівна, доц. кафедри дефектологічної освіти Федерального державного бюджетної освітньої установи вищої професійної освіти «Череповецький державний університет».

Липа Володимир Олександрович, канд. пед. наук, доц., завідувач кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

Лісовська Тетяна Вікторівна, канд. пед. наук, провідний науковий співробітник лабораторії професійної освіти науково-методичного закладу «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь.

Лобанева Ольга Володимирівна, викладач кафедри фізичної реабілітації, спортивної медицини з курсом фізичного виховання і здоров'я Харківського національного медичного університету.

Лутовинов Юрій Анатолійович, керівник фізичного виховання Луганського центру професійно-технічної освіти.

Луценко Олексій Олександрович, магістрант 5 курсу (група 5.07 а) Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Лучко Ольга Ростиславівна, ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту української державної академії залізничного транспорту.

Лисенко Владислав Миколайович, доц. Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського.

Мажара Поліна Володимирівна, студентка гр. МС (Д)-14 (5) Кримського інженерно-педагогічного університету (м. Сімферополь).

Мажинов Багдат Молдахметович, студент 1-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Макаренко Наталія Григорівна, викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання навчального закладу «Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ» Криворізького національного університету.

Мартин Володимир Дмитрович, канд. пед. наук, доц. кафедри водних і неолімпійських видів спорту Львівського державного університету фізичної культури.

Мартинюк Ольга Вікторівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доц. кафедри фізичного виховання і спорту Державного ВНЗ «Національний гірничий університет».

Марчик Валентина Іванівна, канд. біолог. наук, доц. кафедри фізичної культури та методики її викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Минжорина Ірина Леонідівна, викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Мириджанян Заруи Миграновна, викладач кафедри кінезіології Вірменського державного інституту фізичної культури.

Миронова Світлана Петрівна, д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри корекційної педагогіки й інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки та психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка

Мовкебаева Зульфія Ахметваліївна, д-р пед. наук, проф., завідувач кафедри психології та спеціальної освіти Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Мудрян Володимир Леонідович, викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії.

Мурадян Світлана Сергіївна, викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна.

Огієнко Микола Миколайович, канд. пед. наук, доц. кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Олешко Валентин Володимирович, д-р наук з фіз. вихов. та спорту, проф., завідувач циклом силових видів спорту і фехтування Національного університету фізичного виховання та спорту України.

Олійник Олег Миколайович, завідувач кафедри фізичного виховання та спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Омельченко Марина Сергіївна, канд. пед. наук, ст. викладач кафедри корекційної педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

Онищенко Катерина Андріївна, студентка 4 курсу (група 131) Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Оспанбаєва Махаббат Пернебаївна, канд. псих. наук, доц., декан педагогічного факультету Таразського державного педагогічного інституту.

Пархоменко Оксана Олександрівна, студентка 3-го курсу філологічного факультету державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Переверзева Світлана Василівна, викладач кафедри фізичної культури та методики її викладання навчального закладу «Криворізький педагогічний інститут» ДВНЗ Криворізького національного університету.

Письмовий Олександр Миколайович, ст. викладач кафедри фізичного виховання та методики викладання ДВНЗ «КНУ» Криворізького педагогічного інституту.

Пристинська Тетяна Миколаївна, ст. викладач кафедри здоров'я людини, біології, фізичного виховання та фізичної реабілітації державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»; співробітник науково-дослідної лабораторії взаємодії духовного та фізичного розвитку учнівської молоді.

Пристинський Володимир Миколайович, канд. пед. наук, доц. кафедри теоретичних і методичних основ фізичного виховання та реабілітації Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»; завідувач науково-дослідної лабораторії взаємодії духовного та фізичного розвитку дітей і учнівської молоді.

Радченко Аліна Володимирівна, канд. пед. наук, доц. кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації Інституту фізичного виховання і спорту державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Родигіна Вікторія Петрівна, ст. викладач кафедри фізичного виховання Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Савіна Анастасія Сергіївна, студентка гр. СМ-14-1 Донбаської державної машинобудівної академії.

Салтаков Досжан Токтарович, студент 2-го курсу Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Самохвалова Ірина Юріївна, ст. викладач кафедри фізичного виховання Сумського національного аграрного університету.

Сільченко Вікторія Володимирівна, канд. пед. наук, доц. кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету.

Скрипченко Ірина Тарасівна, кандидат наук з фізичної культури та спорту, доц. кафедри водних видів спорту Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту.

Соколовський Роман Олексійович, викладач кафедри фізичного виховання Сумського національного аграрного університету.

Сорокін Юрій Сергійович, ст. викладач кафедри фізичного виховання Донбаської державної машинобудівної академії.

Тимошенко Володимир Валерійович, канд. пед. наук, ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Толегенули Нуржан Толегенович, магістр, ст. викладач Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Федоряка Андрій Вікторович, ст. викладач кафедри гімнастики Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту.

Філінков Володимир Ілліч, кандидат педагогічних наук, проф. кафедри фізичного виховання та спорту Донбаської державної машинобудівної академії.

Хабі Айгерим Абдуллинкизи, студент 2-го курсу кафедри психології та спеціальної освіти Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Халайджі Світлана Владиславівна, доц. кафедри ФКіС Одеської національної академії харчових технологій, кандидат наук з фізичного виховання та спорту.

Хлистов Михайло Савелійович, канд. пед. наук, проф. Казахського національного педагогічного університету ім. Абая.

Шепеленко Тетяна Валеріївна, ст. викладач кафедри фізичного виховання та спорту Української державної академії залізничного транспорту.

Шутько Віктор Васильович, канд. пед. наук, доц. кафедри фізичного виховання та методики викладання ДВНЗ «КНУ» Криворізького педагогічного інституту.

Юркова Ольга В'ячеславівна, студентка 3-го курсу дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

Ярмолинський Валентин Іванович, доц. кафедри фізичного виховання та спорту Білоруського державного університету.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА І СУЧАСНІ АСПЕКТИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Збірник наукових праць

**І Міжнародної
науково-практичної конференції**

16–17 квітня 2015 року

У двох томах

Том 2

Технічне редагування, комп'ютерне верстання

С. П. Шнурік

Формат 60 × 84/16. Ум. друк. арк. 11,63.
Обл.-вид. арк. 13,51. Тираж 100 пр. Зам. № 9

Видавець і виготівник
Донбаська державна машинобудівна академія
84313, м. Краматорськ, вул. Шкадінова, 72.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК №1633 від 24.12.2003

