

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

К.И. Адамбеков – *д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая,*

Е.К. Адамбеков – *к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая*

Система подготовки футбольных команд высшей квалификации и организация игры должна быть управляемой. Управление осуществляется на основе анализа индивидуальных и командных игровых действий, а также физического, функционального состояния и двигательной активности игроков.

В настоящее время ведущие специалисты спорта [1,2,3,4,5] единодушны в том, что одним из наиболее перспективных направлений повышения эффективности подготовки квалифицированных спортсменов является принцип индивидуализации учебно-тренировочного процесса. К сожалению, в украинском футболе этот принцип почти снят с вооружения в повседневной работе с высококвалифицированными футболистами.

Сегодня футбольные клубы объединяют в своих составах игроков различного амплуа в возрасте от 18 до 30 – 35 лет. Каждый день тренер решает одну и ту же задачу: как наилучшим образом подготовить футболистов к предстоящим играм. В его распоряжении – 20 – 25 человек, которые получают различную нагрузку (игровое время в основном составе, матчи за сборные своих стран, разное амплуа игроков) и обладают индивидуальными функциональными способностями. Исходя из этого, актуальным представляется индивидуализация нагрузки для футболистов, как в подготовительном, так и в соревновательном периодах.

Сегодня накоплено немало научной информации о закономерностях воздействия тренировочной нагрузки на функциональное состояние различных сторон организма и уровень подготовленности квалифицированных спортсменов, что позволяет реально подойти к эффективному управлению через индивидуализацию учебно-тренировочного процесса.

Важность индивидуализации учебно-тренировочного процесса показана в видах спорта, где высокий уровень работоспособности связан с равным проявлением мощности реакций в процессе преодоления дистанции. В циклических видах спорта, у высококвалифицированных спортсменов одинаковой специализации (спортсмены однородной группы), отмечались существенные различия в динамике основных функциональных реакций и как следствие различия в динамике работоспособности.

Так, имеется большое количество данных [6,7,8,9], где отчетливо выделены закономерности и индивидуальные типы реагирования организма на различные уровни академических сдвигов в организме, в том числе околомаксимальные, достигнутые в процессе соревновательной деятельности. Многие авторы [10,11,12] указывают на то, что учет индивидуальных реакций организма или обобщенных проявлений выносливости спортсменов в процессе выполнения нагрузки, во время восстановления или в период оценки накопленного (кумулятивного) тренировочного эффекта является определяющим фактором оперативного, текущего и этапного управления тренировочной или соревновательной деятельностью спортсменов высокого класса. Такой учет позволяет увеличить результативность соревновательной деятельности за счет сбора оптимальной модели дистанции, повышения эффективности тренировочного процесса за счет выбора оптимальных параметров нагрузки и более рационального сочетания тренировочных, соревновательных и восстановительных циклов подготовки.

Анализ данных, представленных в специальной литературе позволил выделить основные факторы, определяющие индивидуальный подход в тренировочном процессе спортсменов высокого класса. К ним относят, во-первых [13], проявления определенных сторон подготовленности спортсмена – мощности, подвижности, экономичности, устойчивости и реализации функционального потенциала. Такой подход также может быть реализован при анализе процессов адаптации отдельных систем организма – нервной, энергетической, кардиореспираторной, опорно-двигательной и др.. Во-вторых, важной стороной оценки индивидуальных проявлений выносливости могут быть рассмотрены типы реакций организма на утомление, в том числе выраженность развития механизмов компенсации утомления, вызванного околопредельным метаболическим ацидозом. В-третьих, индивидуализация тренировочного процесса может быть связана с проявлением обобщенных функциональных свойств осуществляющих регуляторные функции организма спортсменов в процессе напряженной двигательной деятельности. К наиболее важным свойствам организма такого рода относят индивидуальные генетически определенный уровень реагирования на все факторы вообще и на физическую нагрузку в частности, который

определяется как норма реакции. Этот уровень определяет наиболее общую биологическую характеристику человека – физиологическую реактивность [14]. Учет физиологической реактивности спортсмена – важнейший биологический фактор индивидуализации тренировочного процесса и спортивной ориентации [13] на основе учета выраженности специфических для вида спорта, срочных адаптивных реакций.

Относительно спортивной тренировки адаптацию следует рассматривать как процесс направленного развития функциональных возможностей организма. Здесь на первый план выдвигается установление физиологических факторов, которые обеспечивают эффективность спортивной деятельности. При этом главное – определить те факторы, которые являются основой стойкого функционального состояния организма спортсмена и определяют его формирование и поддержку на протяжении продолжительных периодов времени – циклов спортивной подготовки.

В теории спортивной тренировки [15,16,17] процесс адаптации рассматривается на основе учета динамики прироста работоспособности спортсмена как интегрального показателя функциональных приспособлений организма. В основу изучения адаптации положены закономерности динамики развития утомления и фазовости восстановления после напряженных спортивных нагрузок, тренировочных занятий и их серий, а также учитывается преобладающая направленность нагрузок.

В основе дифференциации функциональных возможностей спортсменов лежит оценка разных сторон энергообеспечения тренировочных и соревновательных нагрузок. Обычно выходят из общей оценки возможностей энергетических систем – креатинфосфатной, гликолитической и аэробной. При этом проводится оценка мощности, емкости, и эффективности каждой из них.

Анализ гомеостатичных механизмов адаптации в процессе достижения высокой специальной работоспособности может основываться на представлениях о том, что процесс долговременной адаптации заключается в таком приспособлении структуры и динамических характеристик реакций функциональных систем (их скорости развертывания, пиковых уровней и стойкости), которые являются наиболее эффективными для реализации энергетических возможностей организма в конкретных условиях спортивной деятельности.

При адаптации спортсменов происходит усиление деятельности ряда функциональных систем за счет мобилизации и использования их резервов. Системообразующим фактором при этом является приспособительный полезный результат [16,17] – высокоэффективное, устойчивое и экономное энергообеспечение работы, что в наибольшей степени влияет на конечный спортивный результат.

Адаптацию к физическим нагрузкам следует рассматривать как динамический процесс, направленный на достижение высокого уровня тренированности (спортивной формы), в основе которой лежит формирование новой программы реагирования прежде всего ведущих для вида деятельности систем организма. С таких позиций физиологическая сущность адаптации понимается как достижение такого уровня функционального состояния организма, который характеризуется усовершенствованием механизмов регуляции, увеличением физиологических резервов и готовности к их мобилизации [18].

Для такого анализа, особенно в спорте, важно то, что выраженность реакций организма в ответ на физическую нагрузку зависит как от уровня тренированности, так и, прежде всего, от индивидуальных особенностей человека.

Анализ научных исследований последних лет свидетельствует о том, что для повышения эффективности учебно-тренировочного процесса квалифицированных спортсменов необходима ориентация на следующие направления:

- 1) конкретизацию суммарного объема тренировочных нагрузок в зависимости от интенсивности и физиологической направленности [19];
- 2) оптимизацию соотношения нагрузок различной направленности [20];
- 3) совершенствование организационных основ тренировки таким образом, чтобы она могла предусматривать оптимальные условия для полноценной реализации адаптационных возможностей организма спортсмена на основе рациональной взаимосвязи между затратами и восстановлением его энергетических ресурсов;
- 4) рационализацию структуры учебно-тренировочного процесса.

М.М. Шестаков [21] отмечает, что существующие подходы к процессу индивидуализации подготовки спортсменов в командных спортивных играх ограничиваются следующим:

- 1) расчетом критериев оценки индивидуальных показателей соревновательной деятельности и подготовленности;
- 2) расчетом моделей (эталонов) индивидуальной соревновательной деятельности;

3) использованием критериев и моделей для оценки реальных показателей соревновательной деятельности спортсменов и определения лимитирующих компонентов;

4) составлением тренировочных программ с учетом этих лимитирующих компонентов.

Очевиден факт, что в данном случае остаются неясными вопросы:

1) подхода к выбору критериев оценки соревновательной деятельности и состояния игроков;

2) субординационного отношения между критериями коллективной и индивидуальной соревновательной деятельности;

3) критериев индивидуальной доступности нагрузки;

4) критериев индивидуальной целесообразности нагрузки;

5) методологии использования критериев в процессе индивидуального планирования тренировочной нагрузки.

Реализация принципа индивидуального подхода в педагогической практике, то есть соответствующая организации учебно-тренировочного процесса, может быть принципиально различной. Различают индивидуальное обучение (в нашем случае – индивидуальную подготовку), при котором работа ведется отдельно с каждым спортсменом, получающим индивидуальное задание, и индивидуализацию обучения (индивидуализацию подготовки), при котором выбор средств и методов учитывает индивидуальные различия, уровень развитие двигательных качеств и функциональных возможностей, но этот учет реализуется в коллективной учебно-тренировочной работе.

Выявлены следующие формы индивидуальной подготовки футболистов в условиях общекомандной тренировки:

- индивидуально-самостоятельная;

- индивидуально-групповая;

- индивидуально-командная.

И.Алешков, К.Джанузакоев [22] при выделении этих форм индивидуальной подготовки футболистов в условиях общекомандной тренировки предлагают ориентироваться на понимание футбольной команды как системы с определенными иерархическими уровнями организации: уровень систем (уровень команды), уровень линий, уровень групп, уровень связей (уровень парного взаимодействия) и индивидуальный уровень.

Индивидуально-самостоятельная форма подготовки может быть основной лишь на этапе начальной подготовки обучения, когда закладываются основы технико-тактического мастерства. На последующих этапах в условиях, когда команда участвует в соревнованиях, ставя перед собой определенные цели в турнире, основной упор в учебно-тренировочном процессе делается на подготовку команды в целом, и акценты смещаются на вопросы тактического взаимодействия, организации игры, выработки игровой концепции, здесь применяются индивидуально-командная форма подготовки.

Когда индивидуализация проходит на основании формирования групп тренирующихся по сходным или одинаковым уровням подготовленности футболистов по определенным компонентам мастерства применяются индивидуально-групповая форма подготовки.

В футболе, как и в других командных видах спорта, мы имеем ситуацию, когда индивидуальные особенности, определяющие эффективность игровой деятельности отдельного спортсмена, прямо не отражаются на результате игры команды в целом, отдельный футболист является одной из подсистем команды, рассматриваемой как система. Как следствие этого, создается положение, когда коллективная форма тренировки, направленная на достижение успеха всей командой, входит в противоречие с требованием индивидуализировать подготовку отдельных элементов, подсистем этой системы – футболистов.

Особую остроту данный вопрос приобретает при реализации программ индивидуальных нагрузок.

Н.М. Люкшинов [23] отмечает, что индивидуальная тренировка должна проводиться в обстановке, приближенной к игре.

В индивидуальной тренировке тренеру и футболисту предоставляется полная возможность:

- индивидуального дозирования тренировочных нагрузок;

- выделение неограниченного времени на тренировку сильнейших приемов и совершенствование специфики техники с учетом занимаемого места в команде;

- совершенствование идеомоторных качеств, позволяющих наиболее успешно ликвидировать ошибки в выполнении технических приемов;

- создание благоприятных условий для коррекции (исправления ошибок) и контроля при выполнении движений;

- воспитание у игроков чувства ответственности и самостоятельности.

Одним из наиболее важных направлений повышения качества подготовки футболистов должна быть разумная индивидуализация средств и методов физической подготовки.

При планировании в футболе нужно учитывать два фактора. Первый – это структура игры, характеристики которой определяют требования к физической подготовленности футболистов.

Однако, нельзя не учитывать второго фактора – индивидуальной структуры подготовленности каждого футболиста.

Поэтому при планировании надо учитывать, как требования игры, так и индивидуальную структуру подготовленности. В связи с этим 80 – 90% упражнений нужно планировать с учетом требований игры, а 20 – 10% с учетом индивидуальных особенностей футболистов. В таких тренировочных занятиях совсем не обязательно, чтобы футболисты упражнялись индивидуально. Они могут работать в группе, но по своим индивидуальным заданиям.

В.П. Климин [24] также считает, что объем индивидуальных тренировок при построении процесса подготовки незначителен и предлагает его увеличить до 25 – 30% от всего времени подготовки.

Для индивидуализации командной тренировки используют сопряженный метод воздействия, который Ж.К. Холодков и В.С. Кузнецов [25] определяют как «одновременное воздействие в ходе выполнения физического упражнения на развитие ведущих двигательных качеств во взаимосвязи, соответствующей специфике спортивной деятельности, в условиях сохранения структуры спортивного упражнения».

Применительно к футболу, это означает, что одно и то же групповое или командное технико-тактическое упражнение может выполняться с акцентом на а) отработку тактического взаимодействия; б) чистоту выполнения технических приемов; в) повышение функционального потенциала. Направленность упражнения в этом плане для различных футболистов, участвующих в упражнении, может быть как одинаковой, так и различной – последние достигается варьированием скорости выполнения индивидуальных двигательных действий, степенью фиксированности позиций, занимаемых игроками в данном упражнении, а также степенью активности сопротивления соперника.

В рамках отработки технико-тактического взаимодействия отдельные футболисты могут работать над подтягиванием отстающих или же над совершенствованием сильных своих качеств.

В группе рекомендуется выполнять и неспецифические упражнения. Например, разделить команду на две группы, одна работает над повышением уровня анаэробно-гликолитических возможностей. Выполняют повторный бег на отрезках 300 – 400 м. Вторая – повышает уровень анаэробно-алактатных возможностей, повторный бег на коротких отрезках (до 50 м).

Таким образом, как отмечают В. Соломонко и А. Соломонко [26] важным моментом в работе тренера является умение наилучшим образом развивать индивидуальные способности игроков и рационально применять их в коллективе, чем больше игровой опыт футболиста, тем выше его квалификация, тем целесообразнее учитывать его индивидуальные возможности, т.е. индивидуализировать его подготовку.

Наши наблюдения за учебно-тренировочным процессом украинских команд различных дивизионов показывают, что большинство тренеров не используют упражнения, направленные на совершенствование индивидуальных технико-тактических действий согласно функциональным обязанностям игроков во время матча, что во многом снижает коэффициент полезного действия тренировок и сказывается на результативности соревновательной деятельности.

М.М. Шестаков [21] считает, что после того как определены пути индивидуализации доступности планируемой нагрузки, необходимо установить степень ее целесообразности, то есть ориентации заданий на повышение эффективности соревновательной деятельности команды. Очевидно, что это позволит определить пути индивидуализации командной нагрузки с учетом требований повышения уровня подготовленности и эффективности соревновательной деятельности конкретного спортсмена, обуславливающих качество коллективной игры.

Поэтому, планируемая командная нагрузка, отвечающая требованиям повышения эффективности коллективной игры, должна проходить два этапа индивидуальной коррекции:

- 1) по критериям доступности;
- 2) по критериям целесообразности.

Таким образом, необходимость совершенствования прежде всего коллективных взаимодействий, с одной стороны, и индивидуализации тренировочной нагрузки, с другой - настоятельно требуют разработки технологии реализации индивидуальных планов подготовки в процессе использования различных форм проведения занятий, методов организации занимающихся и выполнения упражнений в спортивных играх.

- 1 Искусство подготовки высококлассных футболистов: научно-методическое пособие / [под ред. Н.М. Люкишинова]. – М. : Советский спорт, 2003. – 416 с.
- 2 Максименко І.Г. Теоретико-методичні основи багаторічної підготовки юних спортсменів у спортивних іграх : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора наук з фізичного виховання і спорту : спец. 24.00.01. – «Олімпійський і професійний спорт» / І.Г. Максименко. – Київ, 2010. – 44 с.
- 3 Петухов А.В. Футбол. Формирование основ индивидуального технико-тактического мастерства юных футболистов. Проблемы и пути решения : монография / А.В. Петухов. – М. : Советский спорт, 2006. – 232 с.
- 4 Шапошникова В.И. Индивидуализация и прогноз в спорте / В.И. Шапошникова. – М. : ФиС, 1984. – 159 с.
- 5 Grimby G. Clinical Aspects of Strengths and Power Training / G. Grimby // *Strengths and Power in Sport*. – Blackwell Scientific Publications, 1992. – P. 338 – 354.
- 6 Уткин В.Л. Энергетическое обеспечение и оптимальные режимы циклической мышечной работы : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора биол. наук / В.Л. Уткин. – М. : ГЦОЛИФК, 1985. – 46 с.
- 7 Футбол: навч. програма для дит.-юн. спорт. шкіл олім. резерву, шкіл вищ. спорт. майстерності / [Авраменко В.Г., Джус О.М., Шамардін В.М. та ін.]. – К. : Респуб. наук.-метод. каб-ет Державн. ком-ту України з пит. фіз. культ. і спорту, 2003. – 105 с.
- 8 Roth W. Force-time characteristics of the rowing stroke and corresponding physiological muscle adaptations / Roth W., Schwanitz P., Bauer P. // *J. of Sports Med.* – Stuttgart, 1993. – V. 14, Suppl. 1. – P. 32 – 34.
- 9 Shephard R.J. Science and medicine of rowing : A review / R.J. Shephard // *Journal of Sport Science*. – 1998. – V. 16. – P. 603 – 620.
- 10 Тейлор А.У. Тестирование вероятности достижения успеха и методы отбора в национальную команду Канады. Телор А.У., Патерсон Д.Х., Морроу А.Г., Нолт В.У. // *Наука в олимпийском спорте*. – 1998. – №3. – С. 46-52.
- 11 Федоров А.С. использование зависимости «мощность работы – частота сердечных сокращений» для индивидуализации тренировочного процесса гребцов / А.С. Федоров // *Резервные возможности совершенствования функциональной подготовленности при больших тренировочных нагрузках*. – Выпуск 1. – К., 1998. – С. 78 – 82.
- 12 Физиологическое тестирование спортсменов высокого класса : научно-методическое руководство / [под ред. Мак-Дугала Дж.Д., Уэнгера Г.Э., Грина Г.Дж.]. – К. : Олимпийская литература, 1998. – 431 с.
- 13 Мищенко В.С. Физиологические механизмы долговременной адаптации системы дыхания человека к напряженной мышечной деятельности : дис. ... доктора биол. наук / В.С. Мищенко. – К., 1984. – 416 с.
- 14 Алешин И.Н. Моделирование годичной подготовки в командных игровых видах спорта / И.Н. Алешин, В.В. Рыбаков // *Теория и практика физической культуры*. – 2007. – № 10. – С.43 – 45.
- 15 Мищенко В.С. Функциональные возможности спортсменов / В.С. Мищенко. – Киев : Здоровье, 1990. – 200 с.
- 16 Мищенко В.С. Оценка функциональной подготовленности квалифицированных спортсменов на основе учета структуры аэробной производительности / В.С. Мищенко, М.М. Булатова / *Наука в олимпийском спорте*. – 1994. – № 1. – С. 63 – 72.
- 17 Моногаров В.Д. Утомление в спорте / В.Д. Моногаров. – К. : Здоров'я, 1986. – 120 с.
- 18 Сиротишин Н.Н. Эволюция резистентности организма / Н.Н. Сиротишин. – М. : Медицина, 1981. – 236 с.
- 19 Набатникова М.Я. Некоторые перспективы совершенствования системы тренировочных нагрузок юных спортсменов / М.Я. Набатникова // *Структура тренировочных нагрузок в подготовке юных спортсменов циклических видов спорта : сб. науч. трудов*. – М., 1984. – С. 4 – 9.
- 20 Верхошанский Ю.В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю.В. Верхошанский. – М. : ФиС, 1985. – 136 с.
- 21 Шестаков М.М. Методологические основы индивидуализации подготовки в командных спортивных играх / М.М. Шестаков // *Теория и практика физической культуры*. – 1999. – № 3. – С. 12 – 16.
- 22 Алешков И. Индивидуальная подготовка – проблема № 1 / И. Алешков, К. Джанузакоев // *Футбол – хоккей*. – 1984. – № 32. – С. 12 – 13.
- 23 Искусство подготовки высококлассных футболистов : научно-методическое пособие / [под ред. Н.М. Люкишинова]. – М. : Советский спорт, 2003. – 416 с.
- 24 Климин В.П. Планирование и учет индивидуальной подготовки / В.П. Климин. – М. : ФиС, 1985. – С. 38 – 42.
- 25 Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
- 26 Соломонко В. Организация и методика индивидуальной тренировки футболистов / В. Соломонко, А. Соломонко // *Футбол-профи*. – 2007. – № 1 (8). – С. 4 – 15.

Түйін

Мақалада авторлар оқу-жаттығу жұмысының өзіндік және командалық басқарудың ғылыми зерттеу жұмысының нәтижелері берілген.

Резюме

Авторы в данной статье представили результаты исследования индивидуального и командного управления учебно-тренировочным процессом.

Resume

The authors of this article presented the results of studies of individual and team management training process.

ЛИДЕР И ЛИДЕРСТВО В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.В. Мардахаев – *заведующий кафедрой социальной и семейной педагогики РГСУ, доктор педагогических наук, профессор*

Для подростковой среды характерно проявление лидеров, которые увлекают всю группу в определенном направлении? Не всегда конструктивном. В этом отношении при работе с подростками важно знать лидеров. А при необходимости формировать их из числа тех, кто мог бы повести всех за собой в конструктивном направлении.

Лидер (от англ. leader - ведущий, руководитель) – глава; вождь; человек, ведущий за собой, возглавляющий; авторитетный член организации или малой группы, личностное влияние которого позволяет ему играть в ней ведущую роль. Авторитет и повседневное влияние лидера складываются стихийно и поддерживаются неофициальными средствами группового контроля. От них во многом зависит его лидирующее влияние на всех членов группы подростков и перспективы развития.

В литературе нередко встречается термин **лидерство** (от англ. leadership – лидерство). Под ним понимают отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений в группе; социальный статус личности в организации, группе, позволяющий ей направлять людей, руководить ими, вести их за собой. Анализ представленного определения позволяет утверждать, что оно, по своей сущности, представляет собой определенное явление (увлекающие группу вперед); проявление способности кого-либо (определенной группы) увлекать в определенное движение других в конкретной среде; как характеристическая особенность конкретной личности вести за собой (ему присуще лидерство).

Лидерство, как характеристическая особенность, позволяет человеку наиболее полно проявить себя в социокультурной среде, ведя за собой других, и побуждая их к определенному самопроявлению в процессе достижения цели. Характер этого проявления по достижению определенной цели зависит от той роли, которую выполняет лидер. Это проявление может быть как позитивным (конструктивным), так и негативным (деструктивным) в зависимости от целей, к которые ставит лидер или к которым может привести его деятельность. Форм (типов) проявления лидерства может быть различным. Они определяются выполняемой лидером функций, проявляемой им в конкретной (увлекаемой им других людей) деятельности.

Деятельность – целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности. Она осуществляется субъектом деятельности, включает цель, мотивы, средство, сам процесс преобразования и его результат. **Социально-педагогическая деятельность** – деятельность, осуществляемая человеком, имеющая социально-педагогическую цель, педагогические средства, процесс деятельности и соответствующий результат. В ней субъект деятельности также имеет цель, мотивы, определенные средства. Для него характерны определенная роль, стиль лидирующей деятельности и ее результат.

Лидерство в социально-педагогической деятельности носит формальный или неформальный характер. Формальное лидерство – по существу – это влияние субъекта организации деятельности с позиции занимаемой им должности; неформальное – влияние отдельной личности на сообщество (группу) при помощи своих способностей, умения или других ресурсов, позволяющих ему увлекать других. Неформальное влияние может носить повседневный характер или ситуативный, как фактор неординарного проявления отдельной личности. Подобное проявление нередко свидетельствует о потенциале неформального лидерства конкретного ребенка. В зависимости от направленности его проявления, это может быть основанием для субъекта социально-педагогической деятельности с подростками, по активизации направленной работы с этим ребенком по стимулированию его лидерства в конструктивном проявлении, в зависимости от складывающейся ситуации.

Лидерство, проявляясь в деятельности, обусловлено рядом факторов внутреннего и внешнего характера, существенно влияющие на его проявление в определенной социокультурной среде. Внутренние факторы – это те, которые присущи конкретному ребенку – субъекту деятельности как лидеру, его авторитетности в группе, мотивации, развитости качеств личности, обеспечивающих успешность в лидерстве, а также активности в лидерском проявлении. Внешние – обусловленные условиями детской социокультурной среды совместной деятельности. Они могут быть для конкретного ребенка – лидера: благоприятными в определенной ситуации; благоприятны в микрогруппе этой социокультурной среды, способной реализовывать свой групповой потенциал в деятельности;

неблагоприятные и даже враждебные, подавляющие инициативу и целенаправленность в активном проявлении лидера и его окружения, преодолеть сопротивление которой, он в данной ситуации не может.

Субъект лидерства в социально-педагогической деятельности – это тот, кто берет на себя функцию ведения других.

Что это за личность – лидер? Такая личность определяется социокультурной средой ее жизнедеятельности. Особая роль как лидера представляется в личности педагога. Он призван учить и содействовать целесообразному становлению учеников, с которыми он работает. Это возможно тогда, когда педагог предметно и методически подготовлен, а также является лидером, человеком, способным вести за собой. Предметная подготовка характеризует его уровень знаний, которые он может передать своим ученикам; методическая – его способность учить и оказывать на них воспитывающее влияние. Педагогическая практика убедительно свидетельствует о том, этого необходимо, но недостаточно. Ему необходимо быть для учеников авторитетом, их любить и вести их за собой, помогая видеть перспективы личностного роста и общественного долга и активно стремиться к их достижению.

Одновременно педагог, реализуя задачи обучения, способствует формированию личности растущего человека. Одной из задач такого формирования выступает воспитание лидеров, людей способных вести за собой, добиваться успешности в самореализации. Такие лидеры выступают опорой и двигателем тех конструктивных дел, которые проектируются и реализуются в детской социокультурной среде, способствуя успешности социально-педагогической деятельности педагога. Одновременно для растущего человека лидерство выступает его качественной характеристикой, определяющей перспективы в конструктивной самореализации.

Мотивация лидера в социально-педагогической деятельности – это то, что движет субъекта в лидерском проявлении. Они у каждого лидера свои. У субъекта социально-педагогической деятельности – это, прежде всего, сделать деятельность плодотворной. Для педагога – это его устремленность объединить всех своих воспитанников в едином движении в социально-значимой деятельности, в том числе и в самосовершенствовании, сделать их лучше, совершеннее, содействовать формированию у них лидерских качеств, необходимых для самореализации в жизни.

Проявление лидерства – это по существу то, что отличает лидера в организационно-деятельностном проявлении в социокультурной среде. Такое проявление лидера характеризует та роль, которую он выполняет в процессе выполнения лидерской функции. **Роль** (от франц. rôle – список) – форма поведения человека, социальная функция личности, заключающаяся в выполнении человеком принятых в данной группе норм, правил, предписаний и т.п. и воспроизведении поведенческих стереотипов.

В психологии выделены определенные роли, которые характерны в проявлении лидера в процессе формальной самореализации. К ним относятся: и др. Представленные роли носят характерологический характер. Они выделяют то типичное в личности и деятельности лидера, что отличает его в практическом проявлении. К таким ролям, выполняющим педагогом, как лидером, можно относят:

– *организатор-вдохновитель* – это человек, способный грамотно организовать дело и инициировать целенаправленную совместную деятельность по достижению прогнозируемой цели;

– *энтузиаст-исполнитель* по существу – это движитель – тот, кто выступает основной исполнительской силой совместной деятельности, за которым тянутся другие, способствуя объединению всех в достижении прогнозируемого результата;

– *универсальный* – это человек, способный решать сложные вопросы, возникающие в процессе совместной деятельности, успешно преодолевая трудности, в присутствии его все чувствуют уверенность в том, что у них все получится;

– *эмоционально-заразительный* – это человек, деятельность которого отличается легкостью и эмоциональной заразительностью, глядя на него хочется сделать также, включаться и творить;

– *рационально-деловой* – это человек, отличающийся своей способностью анализировать ситуацию практической деятельности, видеть главное и определять наиболее рациональные подходы и способы совместной и индивидуальной деятельности, способствующие успешности в достижении прогнозируемого результата;

– *профессионально-компетентный* – это человек профессионально-подготовленный и умеющий подсказать, помочь, направить других в процессе совместной деятельности;

– *авторитетный* – это человек, который завоевал авторитет, ему верят и идут за ним, веря в успех дела, которое он организовал и обеспечивает его достижение.

Представленные типы можно наблюдать и в неформальном проявлении лидера в детской социокультурной среде. В не редко встречаются *организаторы-вдохновители*, которые всегда

выступают опорой педагога во всех начинаниях, организующие деятельность других; *энтузиасты*, авторитетные, *универсальные, эмоционально-заразительные и рационально-деловые* – это те, кто увлекают остальных в совместной деятельности по достижению проектируемой цели.

При анализе лидерства в неформальном проявлении в детской социокультурной среде часто выделяют такие типы, как:

- *«вожак»* – человек, увлекающий других своим собственным примером, часто берущий всю ответственность за группу на себя. При этом возникают проблемы с делегированием прав, полномочий, ответственности другим членам группы;

- *«организатор»* – человек, в совершенстве владеющий искусством управления, способный оптимальным образом использовать все существующие ресурсы для реализации целей группы. Как правило, лидеру такого типа не важно, какую деятельность организовать;

- *«эксперт»* – человек, способный дать обоснованную оценку деятельности других членов группы и группе в целом. Он создает информационное поле, обеспечивающее управление группой;

- *«вдохновитель»* – человек, способный мотивировать других членов группы на осуществление деятельности. Это лидер – идеолог, способный убедить, что то, о чем он говорит, важно для каждого и для группы в целом;

- *«образ»* – человек, который служит для других примером в осуществлении значимой для группы деятельности, носитель некоей важной для группы идеи, символ ее духа. Такой человек может не обладать организаторскими способностями. Однако такой лидер, если он отражает позитивизм, важен для группы, он может быть примером, объединяющим звеном в ней, помогающим объединению в общественно-значимой деятельности;

- *«наша совесть»* – человек, не обладающий организаторскими способностями, но признанный всеми духовно-нравственным авторитетом, способным дать нравственную оценку участникам деятельности. О таком человеке говорят – «это наша совесть»;

- *«ключник»* – человек становится лидером благодаря способности занять исключительную, важную позицию для группы. Например, в пустыне лидером каравана может стать тот, у кого находится запас воды. В групповой деятельности такую лидерскую позицию может занять человек, который способен решать важные для группы, ключевые вопросы и использует это положение, чтобы стать лидером.

Выделяют и такой тип неформального проявления лидерства, как *«паразит»* – человек, объединяющий группу благодаря искусству убеждения с целью реализации своих корыстных целей. По своей сущности – это человек, паразитирующий на своих лидерских способностях, побуждая других исполнять его желания, удовлетворять его потребности. Такому человеку удастся убедить всех членов группы, что достижение его собственных целей – благо для всех. Удовлетворив свои потребности за счет других и его мотивация становится понятна, он начинает создавать новую группу для дальнейшего паразитирования.

Развитость качеств личности лидера. Осмысление существа лидерства в педагогической сфере позволило выделить группы **качеств личности педагога – лидера**. К таким группам качеств следует отнести:

- привлекающие внимание учеников как лидера;
- вести за собой;
- организовывать людей на достижение определенной цели;
- реализации задуманного;
- деонтологические;
- специальные качества педагога-лидера.

Привлекающие внимание учеников – компетентность ((от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – обладание компетенцией; обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо; совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной и практической деятельности, в данном случае в своей педагогической сфере деятельности) и эрудированность ((от лат. *eruditio* – ученость) – наличие у человека множества знаний из разных областей) педагога, внешний вид, общая культура (культура поведения, взаимоотношений и речи). Основы этих качеств закладываются в семье, школе, но приобретают педагогическую направленность в педагогическом вузе.

Вести за собой – лидерские качества, определяющие способность педагога повести за собой. К ним следует отнести: авторитетность, целеустремленность, а также развитые, волевые качества). Авторитет (от лат. *autoritas* – власть) – влияние педагога, основанное на занимаемой должности, знаниях,

нравственных достоинствах, жизненном опыте. Целеустремленность – осознанность в формулировании целей, которые педагог ставит перед собой и детьми в процессе педагогической деятельности. Развитые волевые качества – это те качества, которые необходимы педагогу, чтобы вести за собой других. Лидерство убедительно свидетельствует о том, что только волевой человек может вести за собой других, увлекая их способностью преодолевать трудности и проблемы в процессе достижения поставленной цели. Такие качества также закладываются в семье, развиваются в школе и приобретают педагогическую направленность в вузе.

Организовывать людей на достижение определенной цели – развитость качеств организатора. К таким качествам следует отнести: умение определять цель деятельности, прогнозировать результат, подбирать и расставлять кадры, планировать работу, обеспечивать четкий контроль. Основы этих качеств нередко закладываются в школе, развиваются и приобретают педагогическую направленность в вузе. Этому способствует студенческое самоуправление, проектная и волонтерская деятельность, а также педагогическая практика.

Реализации задуманного – качества практического работника – профессионально-важные качества, необходимые в конкретной ситуации достижения цели.

Деонтологические – определяющие особую миссию педагога, несущего ответственность за деятельность участников практической деятельности и ее последствия. *Деонтология* (от греч. δέοντος – долг, должное + logos – наука, учение) – раздел этики, исследующий проблемы долга и должного. *Деонтология педагога* – профессионально-этические нормы и принципы, регламентирующие повседневное поведение и профессиональную деятельность педагога. При проявлении лидерства для педагога наиболее важными выступают такие качества как – способность видеть ситуации риска; определять рациональность риска; решать организационные и практические задачи в ситуации рационального риска.

Риск (от греч. risikon – скала, утес) – ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха. Любая деятельность сопряжена определенными рисками. Не случайно говорят, что не рискует только тот, кто ничего не делает. Однако риск риску рознь. Рациональный хорошо продуманный план деятельности, а также умение видеть факторы риска и предусматривать их предупреждение, а при возникновении, минимизация его последствий, оправдано, если не связано это с риском для жизни и безопасности детей. Педагог обязан прогнозировать и делать все, чтобы не допустить негативные последствия для безопасности здоровья учеников.

Деонтологические качества личности закладываются в педагогическом вузе, в процессе все подготовки будущих педагогов.

Специальные качества – это качества, характерные *педагогу-лидеру*. К ним следует отнести: способность проявлять внимание к каждому участнику практической деятельности; уметь мотивировать участников на деятельность; своевременно проявлять помощь, участие, поддержку, рациональную требовательность и пр.; способность инициировать проявление лидерства каждым участником, с учетом его возможностей, мотивированности и активности в общей деятельности и пр. Эти качества формируются в процессе подготовки педагога в вузе через весь учебный процесс и закрепляется на практике.

КОМАНДНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ МОДЕЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Ильясова – д.п.н., профессор КазНПУ им. Абая,

Е.К. Адамбеков – к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая

На основании многолетних наблюдений [1, 2, 3, 4, 5] за командой «Актобе» г. Актобе нами получены командные и индивидуальные значения технико-тактической подготовленности квалифицированных футболистов. Исходя из динамики показателей и их статистических характеристик были разработаны командные и индивидуальные модельные характеристики, которые приведены в таблицах 1-2.

Таблица 1. Командные модельные характеристики технико-тактических действий

ТТД	Эталонная модель		Усредненная модель		Минимальная модель	
	Кол-во	Брак, %	Кол-во	Брак, %	Кол-во	Брак, %
Короткие и средние передачи вперед	198	16	191	18	186	21
Короткие и средние передачи поперек и назад	110	7	120	9	125	9

Длинные передачи	142	36	121	38	100	40
Игра головой	51	40	45	43	39	47
Ведение	80	2	70	3	60	4
Обводка	45	30	37	33	30	36
Перехват	81	20	76	24	68	27
Отбор (всего)	83	25	74	30	68	36
- внизу	60	25	56	30	52	36
- вверху	23	19	18	30	16	35
Удары по воротам (всего)	20	45	16	47	14	51
- ногой	17	45	14	47	12	50
- головой	3	35	2	37	2	40
Всего за игру	810	23	750	25	690	27

Эти модельные характеристики имеют три уровня. Эталонная модель отражает наивысший результат соревновательной деятельности, выполнение которого на данном этапе дает возможность успешно выступать в тех или иных соревнованиях (или игре). Минимальная модель определяет нижнюю границу показателей ТТД игроков и команды в целом, а усредненная модель является как бы промежуточным звеном между первыми двумя.

Аналогичные модельные характеристики были разработаны для защитников, игроков средней линии и линии атаки.

Таблица 2. Индивидуальные модельные характеристики ТТД защитников

ТТД	Крайний защитник			Центральный защитник		
	эталонная	усредненная	минимальная	эталонная	усредненная	минимальная
Короткие и средние передачи вперед	22 (12)	20 (14)	18 (17)	20 (11)	18 (18)	16 (27)
Короткие и средние передачи поперек и назад	11 (8)	10 (10)	9 (12)	7 (0)	6 (1)	5 (2)
Длинные передачи	18 (37)	12 (42)	10 (45)	9 (36)	8 (40)	7 (45)
Игра головой	5 (33)	3 (40)	3 (43)	10 (20)	8 (28)	8 (30)
Ведение	5 (0)	4 (0)	4 (1)	3 (0)	3(0)	2 (0)
Обводка	3 (23)	2 (32)	2 (42)	1 (0)	1 (0)	1 (20)
Перехват	12 (22)	10 (25)	9 (28)	15 (25)	11 (28)	9 (35)
Отбор внизу	14 (30)	10 (36)	8 (40)	7 (45)	6 (49)	6 (50)
Отбор вверху	4 (20)	2 (23)	1 (26)	3 (10)	3 (13)	2 (14)
ВСЕГО	18 (25)	12 (30)	9 (45)	10 (31)	9 (37)	8 (40)
Удары по воротам	2 (50)	1 (78)	1 (100)	1 (20)	1 (30)	1 (50)
Головой	---	---	---	1 (20)	1 (30)	1 (50)
ВСЕГО	2 (50)	1 (78)	1 (100)	2 (20)	2 (30)	2 (50)
Всего за игру	96 (20)	74 (25)	65 (28)	77 (23)	66 (26)	58 (27)

Примечание: Цифра перед скобками – количество ТТД; цифра в скобках – процент брака при выполнении ТТД.

Таблица 4. Индивидуальные модельные характеристики ТТД игроков средней линии

ТТД	Опорный полузащитник			Центральный полузащитник		
	эталонная	усредненная	минимальная	эталонная	усредненная	минимальная
1	2	3	4	5	6	7
Короткие и средние передачи вперед	22 (17)	24 (19)	21 (21)	25 (19)	22 (20)	19 (20)
Короткие и средние передачи поперек и назад	12 (13)	10 (15)	9 (17)	13 (17)	12 (19)	10 (22)
Длинные передачи	17 (38)	15 (40)	14 (43)	10 (33)	9 (37)	8 (45)
Игра головой	7 (23)	6 (30)	5 (41)	6 (36)	5 (39)	5 (42)
Ведение	13 (0)	10 (1)	7 (2)	10 (0)	8 (0)	7 (1)
Обводка	7 (23)	5 (30)	4 (35)	5 (23)	4 (29)	4 (34)
Перехват	12 (20)	9 (22)	8 (25)	10 (25)	10 (28)	8 (33)
Отбор внизу	7 (30)	5 (34)	5 (36)	5 (36)	6 (46)	5 (50)
Отбор вверху	2 (16)	1 (20)	1 (29)	2 (18)	1 (22)	1 (27)
ВСЕГО	9 (26)	6 (28)	6 (32)	7 (35)	7 (40)	6 (45)

Удары по воротам ногой	2 (44)	2 (54)	1 (66)	3 (40)	2 (47)	2 (50)
Головой	1 (50)	---	---	1 (55)	1 (60)	1 (75)
ВСЕГО	3 (50)	2 (52)	1 (55)	4 (45)	3 (50)	3 (55)
Всего за игру	106 (20)	87 (22)	75 (25)	90 (23)	80 (25)	70 (27)

Примечание: Цифра перед скобками – количество ТТД; цифра в скобках – процент брака при выполнении ТТД

Таблица 5. Индивидуальные модельные характеристики ТТД футболистов средней линии и линии атаки

ТТД	Крайний полузащитник			Нападающий		
	эталонная	усредненная	минимальная	эталонная	усредненная	минимальная
1	2	3	4	5	6	7
Короткие и средние передачи вперед	30 (14)	26 (17)	24 (20)	16 (28)	12 (36)	10 (42)
Короткие и средние передачи поперек и назад	13 (8)	12 (7)	11 (9)	11 (9)	10 (14)	10 (20)
Длинные передачи	14 (29)	10 (38)	8 (50)	8 (40)	6 (44)	4 (47)
Игра головой	6 (37)	6 (33)	6 (40)	7 (50)	7 (56)	8 (56)
Ведение	9 (0)	7 (0)	7 (1)	10 (1)	8 (2)	8 (3)
Обводка	5 (30)	4 (35)	3 (40)	9 (33)	13 (50)	13 (56)
Перехват	12 (18)	9 (19)	8 (27)	7 (30)	5 (35)	3 (45)
Отбор внизу	6 (27)	6 (32)	5 (40)	4 (40)	3 (50)	2 (50)
Отбор вверху	3 (17)	2 (23)	2 (26)	1 (17)	1 (27)	1 (31)
ВСЕГО	9 (28)	8 (32)	7 (35)	5 (43)	4 (44)	3 (45)
Удары по воротам ногой	2 (50)	2 (55)	1 (60)	5 (50)	4 (50)	2 (50)
Головой	---	---	---	2 (40)	1 (50)	1 (60)
ВСЕГО	2 (50)	2 (55)	1 (60)	7 (50)	5 (50)	3 (55)
Всего за игру	100 (17)	84 (23)	75 (25)	80 (29)	70 (33)	62 (35)

Примечание: Цифра перед скобками – количество ТТД; цифра в скобках – процент брака при выполнении ТТД

Таким образом, можно предположить, что зная качественно-количественную характеристику деятельности определенного спортсмена (эталонная, усредненная и минимальная модели), можно определить, в какой спортивной форме этот футболист находится.

На данном уровне становления команды «Актобе» эти модельные характеристики являются оптимальными и отражают реальное состояние учебно-тренировочного процесса, дальнейшей оптимизации которого они будут способствовать.

1 Шамардин В.Н. Футбол: учебное пособие / В.Н. Шамардин, В.Г. Савченко. – Днепропетровск: Пороги, 1997. – 237 с.

2 Шамардин В.Н. Управление учебно-тренировочным процессом футболистов команды «Днепр» на основе педагогического контроля за технико-тактической подготовленностью / В.Н. Шамардин // Актуальные вопросы безопасности, здоровья при занятиях спортом и физической культурой : материалы IV Международной науч. практ. конф. – Томск, 2001. – С. 252 – 255.

3 Шамардин В.Н. Моделирование подготовленности квалифицированных футболистов : учебное пособие / В.Н. Шамардин. – Днепропетровск : Пороги, 2002. – 200 с.

4 Шамардин В.Н. Сравнительная характеристика технико-тактической деятельности команды высшей квалификации в выигранных, проигранных и сыгранных вничью матчах / В.Н. Шамардин // Физическое воспитание студентов : науч. журнал. – Харьков, 2012. – № . – С. 108–111.

5 Шамардин В.Н. Факторная структура технико-тактических действий футбольной команды высшей квалификации в различных вариантах построения годичного цикла подготовки / В.Н. Шамардин // Фізична активність, здоров'я і спорт. – Лівів, 2012 – № 1(7). – С. 29–35.

Түйін

Мақалада көпжылдық педагогикалық бақылаудың нәтижелері берілген және сол нәтиженің басты ұсыныстары командалық ойын жүргізу әдістерінің әрі қарай дамыту жолдары көрсетілген.

Резюме

В работе представлены результаты многолетних наблюдений за командой премьер лиги на основе которых составлены модельные характеристики.

Resume

The results of long-term observations of Premier League team of the basic of model characteristics.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ И ДО 6 ЛЕТ

Р.К. Бекмагамбетова – доктор педнаук, профессор КазНПУ имени Абая

Родители добьются больших успехов в воспитании детей в условиях семьи, если их деятельность будет основана на знании возрастных этапов развития ребенка. Критериями возрастного развития детей являются анатомические, физиологические, психологические, физические и педагогические показатели состояния организма.

К анатомическим показателям относятся развитие костной, мышечной, нервной, мозговой, сердечно-сосудистой, половой систем организма ребенка.

Физиологические показатели – это деятельность органов дыхания, кровообращения, внутренних желез, нервной системы.

К психологическим показателям относятся особенности: ощущения, восприятия, представлений, памяти, воображения, внимания, мышления, речи, темперамента, характера.

К физическим показателям относятся: рост ребенка, масса, объем грудной клетки, сила мышц, двигательные умения.

Педагогические показатели возрастного развития ребенка характеризуют возможности воспитания и обучения в разные периоды жизни ребенка.

Ранний возраст – это период быстрого формирования психофизиологических процессов. Для первых двух лет жизни ребенка характерен быстрый темп физического и нервно-психического развития. В этот период интенсивно увеличивается рост и вес ребенка. К году ребенок овладевает самостоятельной ходьбой, на втором и третьем году жизни совершенствуются его основные движения, успешно овладевают родным языком: если активный словарь годовалого ребенка составляет 10-12 слов, то активный словарь ребенка двух лет составляет 200-300 слов, а трех лет – 15000 слов.

В первые годы жизни ребенка велика взаимосвязь физического и психического развития. Здоровый, крепкий ребенок меньше подвержен заболеваниям и лучше развивается психически. Веселые, подвижные, активные дети физически более выносливы. Болезнь ребенка сказывается на его психологическом состоянии, он становится раздражительным и вялым, очень быстро утомляется.

В раннем возрасте дети отличаются большей неустойчивостью эмоционального состояния детей. В связи с этим родителям необходимо помнить, что у маленьких детей преобладает возбуждение над тормозными процессами, к примеру, маленький ребенок с трудом переносит ожидание пищи, ограничения в движениях. В связи с этим необходимо ввести строгий режим в жизни ребенка.

На первом году жизни происходят значительные изменения в физическом развитии ребенка:

- ежемесячно малыш прибавляет в весе 600-700 граммов,
- во втором месяце – 400-500 граммов,
- за каждый месяц ребенок вырастает на 2-3 см,
- к концу года вес ребенка составляет 10-10,5 кг, а рост – 74-75 см,
- в 7-8 месяцев обычно прорезываются молочные зубы, за год их вырастает восемь.

На протяжении первого года у ребенка усиливается нервная система, в связи с этим время бодрствования увеличивается с 20-30 минут в первый месяц жизни до 3,5 часов к концу года.

Первый год жизни ребенка условно делят на следующие периоды:

- от рождения до 2,5 – 3 месяца,
- от 2,5 – 3 до 5-6 месяцев,
- от 5-6 до 9-10 месяцев,
- от 9-10 до 1 года.

Периоды	Характеристика периодов
Период от рождения до 2,5-3 месяцев	Этот период называется периодом новорожденности. Новорожденный ребенок - от рождения до 1-2-3 месяцев. В этот период определяющим в развитии ребенка являются зрительные, слуховые, эмоциональные реакции. На данном этапе воспитание сводится к заботе о физическом развитии ребенка, о его здоровье. К основам сохранения здоровья ребенка относится правильно организованное питание, закаливающие процедуры, соблюдение режима сна и бодрствования, гигиенически целесообразная одежда. Ребенок еще не умеет длительно фиксировать взор на предметах, он легче воспринимает один предмет, поэтому ребенку первого года жизни следует показывать одну яркую игрушку.

	<p>Способность фиксировать взор на предмете, сосредотачиваться на нем, прислушивание к звукам развивается у ребенка при правильном воспитании к концу периода новорожденности.</p> <p>В первые три месяца жизни ребенка развитие зрительных и слуховых реакций осуществляется при ласковом разговоре с ним, при показе яркой игрушки, которую медленно передвигают перед глазами ребенка. Рекомендуется подвешивание ярких погремушек на манеже или коляске на расстоянии 40-60см от глаз ребенка.</p> <p>Возникновению положительных эмоций у ребенка способствует развитие зрительного и слухового сосредоточения.</p> <p>В конце первого месяца в ответ на ласковый голос взрослого появляется улыбка на лице ребенка, а уже в 2,5 месяца улыбается ребенок чаще при виде взрослого или игрушек.</p> <p>Выражение радости у малыша имеет вид комплекса оживления. В состав комплекса оживления входят следующие реакции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - эмоциональная – улыбка, - голосовые – звуки, гукание (отрывистое произношение согласных звуков гы, кхы), - двигательные – движения рук и ног. <p>В 2,5-3 месяца у ребенка впервые начинают развиваться движения.</p> <p>С первых недель жизни ребенка следует приучать лежать на животе, к 3 месяцам он начинает хорошо лежать на животе, опираясь на предплечья, высоко поднимая голову. Это положение полезно для развития дыхательных движений, кровообращения, а также для подготовки к ползанию, но ни в коем случае в этот период малыша нельзя ставить на ножки.</p>
<p>Период от 2,5-3 месяцев до 5-6 месяцев</p>	<p>В этот период совершенствуются зрительные, слуховые и голосовые реакции, возникают и развиваются хватательные движения руки, а также подготовительные движения к ползанию.</p> <p>В 5-6 месяцев у малыша существенно изменяется психическое развитие ребенка: развивается способность дифференцировать звуки, цвета и формы предметов. Ребенок избирательно относится к окружающим людям. Если активно развиваются органы чувств, то ребенок уже в три месяца начинает узнавать свою мать, а в 6 месяцев при виде знакомого человека радоваться, при обращении незнакомого человека – плакать, хмуриться, отворачиваться.</p> <p>В 5-6 месяцев различает интонацию речи взрослого, при повышении голоса взрослым малыш может расплакаться.</p> <p>Для нормального развития слуха в этот период необходима благоприятная акустическая обстановка: громко работающий телевизор, радиоприемник не только мешают развитию слуха, но и тормозят развитие речи, нарушают деятельность нервной системы. С первых месяцев ребенок, неприученный к тихому голосу взрослого, будет реагировать только на громкие звуки и повышенный тон.</p> <p>Развитие слуха, положительных эмоций, артикуляционного аппарата способствуют возникновению в 4-5 месяцев певучего гуления (нараспев произносится гласная а-а-а и сочетание звуков а-гу), а в 6-7 месяцев – лепета (так называемые повторные слоги: многократное произнесение одного слога – ба-ба-ба).</p> <p>На продолжительном дыхании произносится певучие звуки, лепет возникает под контролем слуха, поэтому у глухих детей от рождения лепета нет.</p> <p>Необходимым условием появления звуков «гуления» и лепета у детей является эмоциональное речевое общение с ними взрослого:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в разговоре с детьми 3-4 месяцев следует употреблять певучие звуки, - а с детьми 5-6 месяцев – слоги. <p>С 4-6 месяцев малыши используют свое умение произносить звуки для привлечения внимания взрослого.</p> <p>В 3-6 месяцев у детей развиваются движения рук, в 3-3,5 месяца ребенок случайно наталкивается на игрушку, подвешенную над ним, а в 3,5-4 месяца он захватывает, ощупывает игрушку, висящую на расстоянии вытянутых рук.</p> <p>В 4,5 – 5 месяцев малыш принимает игрушку из рук взрослого, в 6 месяцев ребенок уже свободно берет игрушку.</p> <p>Играя с игрушками ребенок учится общим движениям: переворачиваться со спины на бок (в 4 месяца), на живот (в 5 месяцев), с живота на спину (в 6 месяцев).</p> <p>В этом возрасте ребенок бодрствует от 1,5 до 2 часов.</p>
<p>Период от 5-6 до 9-10 месяцев</p>	<p>Для этого периода характерно:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ползание, - совершенствование лепета, - развитие понимания речи окружающих людей. <p>В 6,5-7 месяцев дети начинают ползать: по-пластунски, на четвереньках, ползание очень полезно для ребенка, так как развивает и укрепляет его костно-мышечную систему, способствует расширению ориентировки малыша в окружающей среде, делает его более самостоятельным. В этот период малыш, научившись ползать, начиная, цепляясь за барьер манежа, вставать, садиться.</p>

	<p>В 8-9 месяцев ребенка надо побуждать вставать на ножки, подвешивая к краям манежа яркие игрушки.</p> <p>В этот период ребенок копирует движения (постукивает, размахивает), многократно произносит различные звуки.</p> <p>В разговоре с детьми следует четко произносить звуки. В этом возрасте малыши понимают речь взрослого, дети на вопрос «Где?» (часы, кукла и т.д.) поворачивают голову в сторону называемого предмета, если же место расположения предмета поменять, то ребенок не сможет его найти, потому что слово связано для него не только с предметом, но и определенным местом его нахождения.</p> <p>В 9-10 месяцев дети уже находят предметы при назывании независимо от их места нахождения.</p>
Период от 9-10 месяцев до одного года	<p>В это период малыши начинают самостоятельно ходить, целенаправленно заниматься с игрушками, подражать действиям и речи взрослого, они соотносят предметы между собой, возрастает потребность детей общаться с окружающими людьми.</p> <p>В пассивном словаре ребенка насчитывается 20-30 слов. Дети начинают понимать слова «можно», «нельзя», много и разнообразно лепечут, произносят первые слова, состоящие из повторяющихся слогов: ма-ма, ба-ба, дай.</p>

Период раннего детства

Периоды	Характеристика периодов
Период от года до двух лет	<p>Малыш овладевает функциональными действиями с предметами (шапка надевается на голову, носочки – на ноги, ложка нужна для того, чтобы есть, чашка – чтобы пить). Все эти навыки и умения не приходят сами собой, они усваиваются в процессе подражания действиям взрослого.</p> <p>Ребенок осуществляет ориентировочно-исследовательское отношение ко всему окружающему, он очень любопытен, у него отсутствует волевое поведение, преднамеренность действий, избирательность. Он живет в своем мирке, по своим законам, сильно привязан к тем, кому доверяет, нуждается во внимании и помощи взрослых.</p> <p>На втором году жизни ребенка четыре этапа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 год – 1 год 3 месяца, - 1 год 3 месяца – 1 год 6 месяцев, - 1 год 6 месяцев – 1 год 9 месяцев, - 1 год 9 месяцев – 2 года. <p>В период от 1 до 1 года 3 месяца ребенок овладевает движениями, познает окружающее пространство, учится взаимодействовать с окружающим миром: видя какой-либо предмет, идет к нему, если это игрушка, он может взять ее уже из положения стоя, если это стульчик – садится.</p> <p>В период от 1 года 3 месяца до 1 года 6 месяцев ребенок учится перемещаться в пространстве, овладев ходьбой, малыш убеждается в том, что он умеет делать: умеет ходить, брать предметы, игрушки и совершать действия с ними.</p> <p>Малыш познает качества предмета с помощью органов чувств (зрения, слуха, осязания). Предметная деятельность считается ведущей в этот период жизни ребенка.</p> <p>В период от 1 года 6 месяцев до 1 года 9 месяцев малыш не только совершенствует умения своих рук, но и овладевает более сложными навыками – орудийными действиями с предметами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сачком ловит рыбку, - палочкой передвигает мяч. <p>Ребенок начинает овладевать функциональными действиями с предметами: начинает прикладывать расческу к волосам.</p> <p>Малыш хочет рассказать о своих чувствах, впечатлениях:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ложку тянет ко рту, - лопаточкой копает, - в ведерко насыпает песок, - из леечки поливает. <p>Это этап социального развития ребенка:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сам ест, - пытается надеть обувь. <p>Период от 1 года 9 месяцев до 2 лет суммирует достижения предыдущих этапов, ребенок пытается перевести всю информацию об окружающем мире в речевой план. Он выстраивает цепочки социальных действий, появляются сюжетно-отобразительные игры, в которых он в действии с куклами отражает фрагменты собственной жизни.</p>
Период с двух до трех лет	<p>Третий год жизни ребенка делится на два этапа:</p> <ul style="list-style-type: none"> - от 2 лет до 2 лет 6 месяцев, - от 2 лет 6 месяцев до трех лет <p>Это период формирования личности, поэтому необходимо с ним считаться, в ребенке зарождается потребность реализации своего «Я» в практической самостоятельности, зарождается</p>

чувство самолюбия, гордости за удачно выполненное поручение, желание показать себя достойным и умелым в глазах взрослого.

Этот год считается переходным в развитии ребенка:

к концу третьего года жизни малыш становится **младшим дошкольником**. Однако в начале этого периода у него еще присутствуют все черты раннего детского возраста. Такими беспомощными и несамостоятельными дети могут оставаться и в три, и в четыре года, если взрослые вовремя не реализуют все возможности развития и воспитания.

В этот период растет активная деятельность ребенка, он имеет собственные желания и намерения, которые иногда не совпадают с намерениями взрослого.

В ходе предметной деятельности, игры, рисовании, лепке, конструировании, пении, танце происходит дальнейшее развитие психических процессов:

- восприятия,
- памяти,
- мышления,
- речи.

В этом возрасте дети овладевают элементами самообслуживания, художественными видами деятельности, заметны продвижения в мышлении, культуре общения, развитии речи.

Довольно интенсивно развивается воображение ребенка.

С развитием воображения и памяти появляются продуктивные виды деятельности:

- рисование (продукт – рисунок),
- лепка (продукт – поделка),
- конструирование (продукт – постройка),
- игра (ролевое поведение).

На третьем году жизни внимание у ребенка неустойчивое, но все же малыш способен сосредоточиваться на деятельности, которая ему интересна, в течение **12-15 минут**.

В этот период совершенствуется память, процессы запоминания, а с развитием речи воспоминания могут быть вызваны уже с помощью слова. Ребенок помнит не только то, что было несколько часов назад, но и может рассказать о том, как ходил когда-то с мамой или с папой в зоопарк, в гости, цирк.

К этому возрасту увеличивается словарный запас ребенка,

к трем годам его речь может состоять из 1200-1500 слов и более, появляется умение строить фразу из трех-четырёх слов, формируется грамматический строй речи, помимо простых предложений ребенок употребляет и сложные.

Малыш понимает смысл высказываний взрослых, содержание коротких рассказов.

Трехлетний ребенок испытывает кризис.

Ребенок по-прежнему эмоционален, чувствителен к похвале и порицанию взрослого, привязан к близким, но проявляет интерес и к посторонним людям, если они вызывают у него симпатию.

У ребенка возникает потребность в общении со сверстниками. И это не случайно, а потому, что сюжетно-ролевая игра требует партнера и малышу нужно взаимодействовать с детьми своего возраста.

Если раньше эмоциональное общение с мамой было ведущей линией развития, то теперь ребенку недостаточно ласки мамы,

он требует от нее деловой формы общения, ему очень необходимо общение со сверстниками.

Именно в этот период необходимым условием развития ребенка является перевод его с эмоционального на деловое общение.

В этот период ребенок начинает понимать свое **«Я»**, требует, чтобы его самостоятельность замечали взрослые.

Это период формирования не только основных черт характера, но и начало формирования личности.

Отсутствие удовлетворения стимула **«Я сам»** является первой причиной возникновения проблем в отношениях со взрослыми.

Кризис трех лет впервые был описан немецким психологом **Эльзой Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка»**,

где были выделены несколько симптомов явления, к числу которых относятся:

1. **Негативизм** – это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому. Ребенок категорически отказывается подчиняться требованиям взрослого.
2. **Упрямство** – это реакция на свое собственное решение. Ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Здесь ребенок выдвигает требование с той целью, чтобы с ним считались.
3. **Строптивость** – близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Это протест против порядков, которые существуют дома.

	<p>4. Своеволие – стремление к эмансипации от взрослого.</p> <p>Кризис можно предотвратить, если взрослые правильно реализуют все задачи на этом возрастном этапе. Для этой цели необходимо:</p> <ul style="list-style-type: none"> - с начала третьего года предоставлять ребенку посильную самостоятельность во всем, что он может выполнить без помощи взрослого, - относиться к самостоятельным действиям ребенка очень серьезно, - нельзя допускать негативного отношения к ребенку, - доверять ребенку, вселять уверенность, - в процессе выполнения какого-либо действия поддерживать и почаще хвалить ребенка, - учить малыша преодолевать трудности, препятствия, - активизировать деятельность ребенка, побуждать к творчеству, - относиться к ребенку как формирующейся личности.
--	---

Дошкольный возраст

Дошкольный возраст – это период становления личности.

Дошкольный возраст – от 3 до 6-7 лет.

Дошкольное детство делится на:

- младший дошкольный возраст (3-5 лет),
- старший дошкольный возраст (5-7 лет).

Периоды	Характеристика возрастных периодов
Младший дошкольный возраст (3-5 лет)	<p>Для детей этого возраста ведущим видом деятельности становится игра.</p> <p>В этом возрасте продолжается рост всех органов, сохраняется потребность в движении. Двигательная активность становится целенаправленной. У детей появляется интерес к познанию себя, своего тела, возможности. Ребенок умеет действовать совместно, быстро, ловко, в едином для детей темпе. Позитивные изменения наблюдаются в развитии моторики. Младшие дошкольники умеют нанизывать бусинки средней величины на толстую леску.</p> <p>В 4-5 лет у детей совершенствуются гигиенические навыки: самостоятельно умываются, одеваются, умеют правильно надевать обувь, убирать на место свою одежду, игрушки, книги.</p> <p>К 5 годам у ребенка возрастает интерес к общению с окружающими людьми, особенно со сверстниками. Он способен проявлять сочувствие и сопереживать.</p> <p>У детей этого возраста увеличивается активный словарь за счет слов, обозначающих свойства и качество предметов, действия с ними, их функциональные признаки. Они начинают подбирать слова с противоположным значением (антонимы) и близким (синонимы), употребляют обобщающие слова. Для детей характерна неустойчивость произношения, которая заключается в том, что ребенок в одном звукосочетании правильно произносит звуки, в другом – неправильно: типична и обратная замена звуков: шапка – сапка, жук – зук.</p> <p>Наблюдается неправильное произношение сонорных звуков «р» - «л» это связано недостаточным развитием речедвигательных механизмов.</p> <p>У детей 4-5 лет улучшается произношение звуков и дикция. Дети занимаются словотворчеством, речь становится связной и последовательной.</p> <p>К пяти годам у ребенка более развитым становится восприятие. Они способны назвать форму, на которую похож тот или иной предмет, вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты.</p> <p>Дети этого возраста способны упорядочить группы предметов по признакам:</p> <ul style="list-style-type: none"> - величине и цвету, - выделить такие параметры, как высота, длина, ширина. <p>У младших дошкольников совершенствуется ориентация в пространстве, возрастает объем памяти, способны запомнить 7-8 названий предметов. К этому возрасту развивается произвольное запоминание: могут выучить стихотворение, помнить поручения взрослых.</p> <p>У ребенка успешно развивается образное мышление, увеличивается устойчивость внимания, в течение 15-20 минут могут заниматься определенной деятельностью, формируются навыки конструирования по собственному замыслу.</p> <p>На пятом году жизни ребенок осознаннее воспринимает произведения художественно-изобразительно-музыкального творчества, устанавливает причинные связи в сюжете, композиции.</p> <p>Рисунки ребенка становятся предметным и детализированным.</p>

- рисуют предметы прямоугольной, овальной формы,
-простые изображения животных. Дети могут вырезать ножницами по прямой, диагонали, к 5 годам овладевают приемами вырезывания предметов круглой и овальной формы. Лепят предметы круглой, овальной, цилиндрической формы, простейших животных, рыб, птиц.

Ребенок 4-5 лет должен уметь:

Математика

1. Ребенок должен уметь определять расположение предметов: справа, слева, посередине, вверху, внизу, сзади, спереди.
2. Ребенок должен знать основные геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, треугольник и прямоугольник)
3. Ребенок должен знать все цифры (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9). Считать предметы в пределах десяти, соотносить количество предметов с нужной цифрой.
4. Ребенок должен уметь расставлять цифры от 1 до 5 в правильной последовательности и в обратном порядке.
5. Ребенок должен уметь сравнивать количество предметов, понимать значение: больше - меньше, поровну. Делать равными неравные группы предметов: добавлять один предмет к группе с меньшим количеством предметов.
6. Ребенок знакомится с графическим образом числа, учится правильно писать цифры.

Развитие логического мышления у ребенка 4-5 лет

1. Ребенок должен уметь находить отличия и сходства между двумя картинками (или между двумя игрушками).
2. Ребенок должен уметь складывать по образцу постройку из конструктора.
3. Ребенок должен уметь складывать разрезанную картинку из 2-4 частей.
4. Ребенок должен уметь, не отвлекаясь, в течение 5 минут выполнять задание.
5. Ребенок должен уметь складывать пирамидку (чашечки, вкладывая их друг в друга) без посторонней помощи.
6. Ребенок должен уметь вкладывать в отверстия недостающие фрагменты картинок.
7. Ребенок должен уметь называть обобщающим словом группу предметов (корова, лошадь, коза-**домашние животные**; зима, лето, весна- **времена года**). Находить лишний предмет в каждой группе. Находить пару каждому предмету.
8. Ребенок должен уметь отвечать на такие вопросы как: Можно ли летом кататься на санках? Почему? Зачем зимой одевают теплые куртки? Для чего нужны окна и двери в доме? И т.д.
9. Ребенок должен уметь подбирать противоположные слова:
стакан полный - стакан пустой,
дерево высокое – дерево низкое,
идти медленно – идти быстро,
пояс узкий – пояс широкий,
ребенок голодный - ребенок сытый,
чай холодный – чай горячий и т.д.
10. Ребенок должен уметь запоминать пары слов, после прочтения взрослым:
стакан-вода,
девочка-мальчик,
собака-кошка и т.д.
11. Ребенок должен уметь видеть на картинке неправильно изображенные предметы, объяснять, что не так и почему.

Развитие речи детей 4-5 лет

1. Ребенок должен использовать тысячу слов, строить фразы из 6-8 слов. Понимать ребенка должны даже посторонние люди, а не только родители.
2. Ребенок должен понимать, чем отличается строение человека от строения животных, называть их части тела (руки - лапы, ногти - когти, волосы - шерсть).
3. Ребенок должен уметь правильно ставить существительные в форму множественного числа (цветок - цветы, девочка - девочки).
4. Ребенок должен уметь находить предмет по описанию (яблоко - круглое, сладкое, желтое). Уметь самостоятельно составлять описание предмета.
5. Ребенок должен понимать значение предлогов (в, на, под, за, между, перед, около и т. д.).
6. Ребенок должен знать, какие бывают профессии, чем занимаются люди этих профессий.
7. Ребенок должен уметь поддерживать беседу: уметь отвечать на вопросы и правильно

	<p>их задавать.</p> <p>8. Ребенок должен уметь пересказывать содержание услышанной сказки, рассказа. Рассказать наизусть несколько стихов, потешек.</p> <p>9. Ребенок должен называть свое имя, фамилию, сколько ему лет, называть город в котором живет.</p> <p>10. Ребенок должен уметь отвечать на вопросы, касательно недавно произошедших событий: Где ты был сегодня? Кого встретил по дороге? Что мама купила в магазине? Что было на тебе одето?</p> <p>Окружающий мир Ребенок 4-5 лет должен уметь:</p> <p>1. Ребенок должен уметь различать овощи, фрукты и ягоды, знать какими они бывают, когда созревают.</p> <p>2. Ребенок должен знать названия насекомых, уметь рассказывать о том, как они передвигаются (бабочка летает, улитка ползет, кузнечик прыгает)</p> <p>3. Ребенок должен знать всех домашних животных и их детенышей.</p> <p>4. Ребенок должен уметь угадывать по картинкам времена года. Знать приметы каждого из них.</p> <p>Предметы обихода Ребенок 4-5 лет должен уметь:</p> <p>1. Ребенок уже отлично застегивает пуговицы, молнии и развязывает шнурки, его хорошо слушаются ложка и вилка.</p> <p>2. Ребенок должен уметь нанизывать крупные пуговицы или бусины на нитку.</p> <p>3. Ребенок должен уметь точно проводить линии не отрывая карандаш от бумаги.</p> <p>4. Ребенок должен уметь заштриховывать фигуры ровными прямыми линиями, не выходя за контуры рисунка.</p> <p>5. Ребенок должен уметь обводить и раскрашивать картинки, не выходя за края.</p> <p>6. Ребенок должен уметь проводить линии по середине дорожки, не выходя за её края.</p> <p>7. Ребенок должен различать правую и левую руку.</p>
<p>Старший дошкольный возраст (5-7 лет).</p>	<p>В старшем дошкольном возрасте (6-7 лет) идет бурное развитие и перестройка всех физиологических систем организма ребенка, в частности, нервной, сердечно-сосудистой, эндокринной, опорно-двигательной.</p> <p>Ребенок прибавляет в весе, становится ростом намного выше, головной мозг ребенка в большой степени приближается к показателям мозга взрослого человека.</p> <p>Все это свидетельствует о том, что старший дошкольник готов к переходу на более высокую ступень возрастного роста, предполагающую более интенсивную умственную и физическую нагрузку, связанную с системой школьного обучения.</p> <p>Именно в этом возрасте закладываются основы будущей личности, формируются устойчивые мотивы, зарождаются новые социальные потребности: в первую очередь, потребность признания взрослости и уважения к себе, желание выполнить серьезную работу.</p> <p>В старшем дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные возможности для развития различных форм образного мышления.</p> <p>В этом возрасте ребенок решает мыслительные задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мышление становится внеситуативным; - освоение речи приводит к развитию рассуждения, пониманию причинных связей; - проявляется новое соотношение умственной и практической деятельности, практические действия возникают на основе рассуждения, возрастает планомерность мышления. <p>Жажда к знаниям – один из важных компонентов учебной деятельности ребенка. В этот период дети охотно выполняют задания, сосредоточенно выслушивают объяснение и разъяснение взрослого, следуя за указаниями по заданному образцу.</p> <p>Дети этого возраста очень любознательны, задают взрослым множество вопросов, почему и зачем. Очень важно родителям не погасить искорку интереса к окружающему миру, поддержать ее своим участием, способствовать расширению кругозора, развитию любознательности, формированию познавательных интересов своего ребенка.</p> <p>У детей 6-7 лет развивается наглядно-образное мышление с элементами абстрактного, но, несмотря на это, ребенок испытывает затруднения в сопоставлении нескольких признаков предметов, а также в выделении наиболее существенного в предметах и явлениях, в переносе усвоенных навыков мыслительной деятельности на решение новых задач.</p> <p>Старший дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием способности к</p>

<p>запоминанию и воспроизведению, происходит произвольное запоминание.</p> <p>Дети этого возраста значительно легче запоминают наглядные образы, чем словесные рассуждения, количество одновременно воспринимаемых предметов составляет всего 1-2.</p> <p>У старших дошкольников произвольная память, продуктивность произвольной памяти резко повышается при активном восприятии.</p> <p>У детей этого возраста развито зрительно-пространственное восприятие.</p> <p>Старшие дошкольники способны:</p> <ul style="list-style-type: none">- различать расположение фигур в пространстве и на плоскости (над – под, перед – возле, верху – внизу, справа – слева),- определять и различать геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, круг, ромб, овал),- различать буквы и цифры, написанные разным шрифтом. <p>К 6-7 годам у детей хорошо развиты зрительно-моторные и слухо-моторные координации, к примеру, ребенок способен срисовывать простые геометрические фигуры, буквы, цифры с соблюдением размеров, пропорций, или выполнять под музыку ритмичные, танцевальные движения.</p> <p>Внимание старшего дошкольника носит произвольный характер: состояние повышения внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношением к ней.</p> <p>Старшие дошкольники не способны быстро и четко переключать внимание с одного объекта или вида деятельности на другой.</p> <p>В старшем дошкольном возрасте воображение приобретает произвольный характер: ребенок умеет создавать замысел, спланировать его и реализовать, в этом большая роль принадлежит игре, в игре ребенок осваивает приемы и средства создания образов, воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов.</p> <p>Воображение ребенка проявляется в рисунках, лепке, в словесном творчестве.</p> <p>Дети старшего дошкольного возраста способны к систематизации, классификации и группировке процессов, явлений, предметов, к анализу причинно-следственных связей, они проявляют интерес к животным, к природным объектам, очень любознательны.</p> <p>В старшем дошкольном возрасте идет усиленное развитие речи, следует заметить, это зависит от условий жизни и семейного воспитания, если в семье работают в этом направлении, то интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие люди.</p> <p>Дети в этот возрастной период способны:</p> <ul style="list-style-type: none">- произносить все звуки родного языка,- к простейшему звуковому анализу слов,- грамматически правильно строить предложения,- многие дети обладают хорошим словарным запасом – 3, 5 – 7 тысяч слов,- умеют пересказать знакомую сказку или составить рассказ,- отвечают на вопросы, задают вопросы, умеют выразить свою мысль. <p>В дошкольный период эмоции и чувства господствуют над всеми другими сторонами жизни ребенка, поэтому у ребенка постоянно меняется настроение.</p> <p>Следует заметить, к концу дошкольного детства эмоциональная сфера ребенка меняется, чувства становятся более осознанными и разумными.</p> <p>Старшие дошкольники уже умеют общаться со сверстниками и взрослыми, знают основные правила общения.</p> <p>В этом возрасте происходит развитие самосознания на основе интенсивного интеллектуального и личностного развития, возникает критическое отношение к оценке взрослого и сверстника. К концу дошкольного возраста складывается правильная самооценка и самокритичность.</p> <p>К этому времени у ребенка оформляются элементы волевого действия:</p> <ul style="list-style-type: none">- ребенок способен поставить цель,- принять решение,- наметить план действия,- исполнить его,- проявить усилия в случае преодоления препятствия- , оценить результат своего действия. <p>Ребенок этого возраста способен принимать собственные решения, он уверен в себе.</p> <p>Старший дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития ребенка,</p>

	<p>но самое главное не упустить это время, успешно подготовить ребенка к обучению в школе.</p> <p>При этом надо помнить, что умение читать, писать, считать не самое главное в подготовке детей к школе. Основная задача заключается в психологической подготовке к школьной жизни, подготовка к преодолению трудностей, воспитание усидчивости, трудолюбия, умения общаться со сверстниками, умение жить в коллективе, выполнять требования взрослых. Только в этом случае дошкольник может успешно войти в школьную действительность.</p>
--	---

ДИНАМИКА СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ КАРАТИСТОВ 10-12 ЛЕТ

*Л.Р. Кудашова – д.б.н., профессор,
Е.В. Шепелева – магистрант,
Р.А. Дюсупова – к.п.н., доцент*

Ключевые слова: каратисты 10-12 лет, скоростно-силовые качества, микроциклы подготовки.

Актуальность темы. Спортивная подготовка юных каратистов в одном из наиболее распространенных в мире стилей восточных единоборств шинкиокушинкай каратэ-до, является актуальной и слабо разработанной проблемой, что значительно затрудняет учебно-воспитательный и тренировочный процесс.

Острейшая соревновательная конкуренция в свободных поединках в последние годы, предъявляет очень высокие требования к специальной физической, функциональной и психологической подготовке спортсменов. Эти обстоятельства требуют поиска факторов и показателей, определяющих и лимитирующих проявление этих сторон подготовки, и в частности, физических качеств, начиная с этапов начальной и углубленной подготовки спортсменов [1].

Знания в области изучения особенности адаптации физического и функционального состояний организма на учебно-тренировочные нагрузки в карате имеют первостепенное значение для тренера, так как содействуют решению вопросов научно-обоснованного планирования режима использования двигательной нагрузки, отбора и допуска к тренировочным занятиям [2]. Исследования возможности многообразными средствами физической культуры эффективно влиять на адаптационные процессы, позволяет ускорять приспособление к физическим нагрузкам и повышать тренированность.

Цель настоящего исследования – определить показатели, влияющие на эффективность скоростно-силовой подготовки спортсменов 10-12 лет стиля шинкиокушинкай каратэ-до.

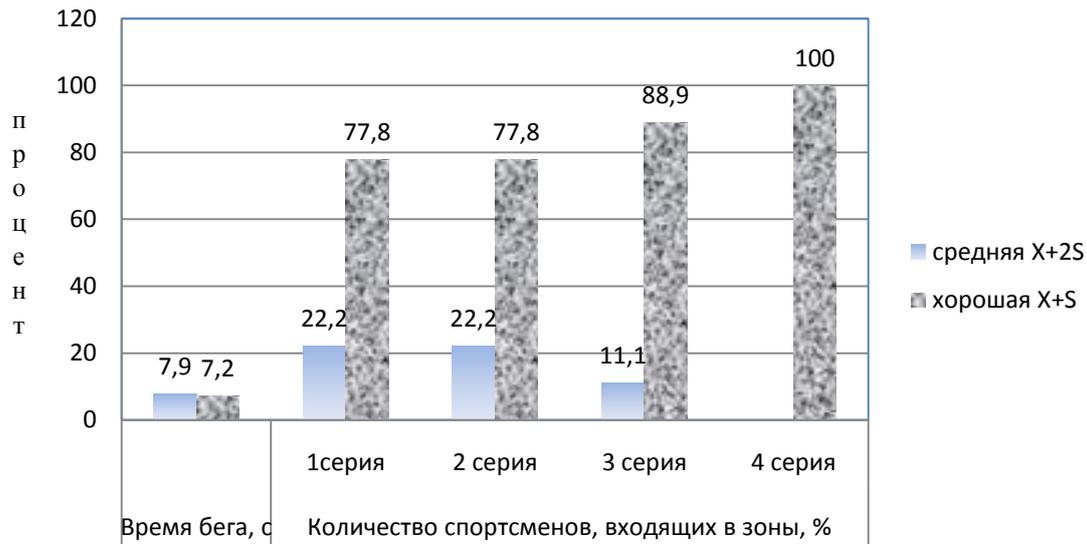
Методы и организация исследования. Для реализации поставленной цели и задач были использованы следующие методы: анализ научной и методической литературы, педагогический контроль скоростно-силовой подготовленности, физиологические и статистические методы исследования.

Анализ научной и методической литературы проводился по вопросам: особенности построение тренировочного процесса и обучении тактическим и техническим действиям каратистов 10-12 лет, исследование философского аспекта при обучении, об особенностях функциональной подготовленности юных каратистов и проблем, связанных с прохождением соревнований детьми 10-12 лет в шинкиокушинкай каратэ.

В педагогический контроль входило определение и оценка физической подготовленности, занимающихся каратэ в группах начальной подготовки по данным скоростно-силовых качеств. Показатели определяли четыре раза по следующим сериям: данные первой серии являлись исходными, вторая серия исследований проведена после второго недельного микроцикла тренировочных занятий, третья серия после третьего микроцикла, четвертая серия исследования после мезоцикла (4 недели) тренировочных занятий. Полученные экспериментальные данные 9 спортсменов-каратистов 10-12 лет, участвующих в исследовании статистически обработаны с использованием компьютерной программы Excel «Статистика».

Обсуждение полученных данных. Скоростные качества оценивались нами по времени бега на 30 метров с разворотом. Давалось две попытки, из которых засчитывался лучший результат.

Для определения уровня результатов в беге на 30м с поворотом у каратистов 10-12 лет нами была разработана оценочная таблица, которая позволила разделить их по центильной шкале (рисунок 1).



Примечание-1 серия является исходным показателем, 2 серия показывает результат после одного микроцикла тренировочных занятий, 3 серия представляет результат после второго микроцикла, 4 серия является, конечным результатом исследования и измерялся после одного месяца тренировок. X- среднее значение по результатам времени бега. S- стандартное отклонения от среднего результата.

Рисунок 1- Процент распределения спортсменов - каратистов 10-12 лет в мезоцикле по результатам времени бега на 30 метром с разворотом, по центильным зонам

Рассмотрев динамику изменения скоростных качеств юных каратистов можно отметить, что методику по их развитию признать эффективной и положительно влияющей на результат, который улучшился на 7,7% ($P < 0,05$). Так, если в начале эксперимента 22,2% обследованных находились по показателям скоростно-силовых качеств в средней зоне, а 77,8% в хорошей, то уже к 3 серии их процент снизился в средней зоне и повысился в хорошей зоне на 11,1%, а в конце четвертой недели, то есть через месяц наблюдений, все обследованные имели хорошие показатели скорости в беге на 30 м с разворотом.

Применение второго теста дало возможность оценить скоростно-силовые возможности верхних конечностей и плечевого пояса. Тест заключался в выполнении каратистами максимального количества отжиманий от пола на ладонях, при положении рук на ширине плеч, а ноги касались пола носками пальцев стопы.

В процессе выполнения теста фиксировалось максимальное количество отжиманий (n) и общее время, затраченное на их выполнение (t). Расчет скоростно-силовых возможностей (VF) в данном упражнении определялся по времени, затраченному на 1 отжимание, по формуле: $VF = n/t$, где VF-скоростно-силовых возможностей.

Вычислена динамика индивидуальных результатов скоростно-силовых способностей каратистов 10-12 лет, что позволило оценить эффективность влияния объемов тренировочных нагрузок и оптимальность использования средств физической культуры (рисунок 2).

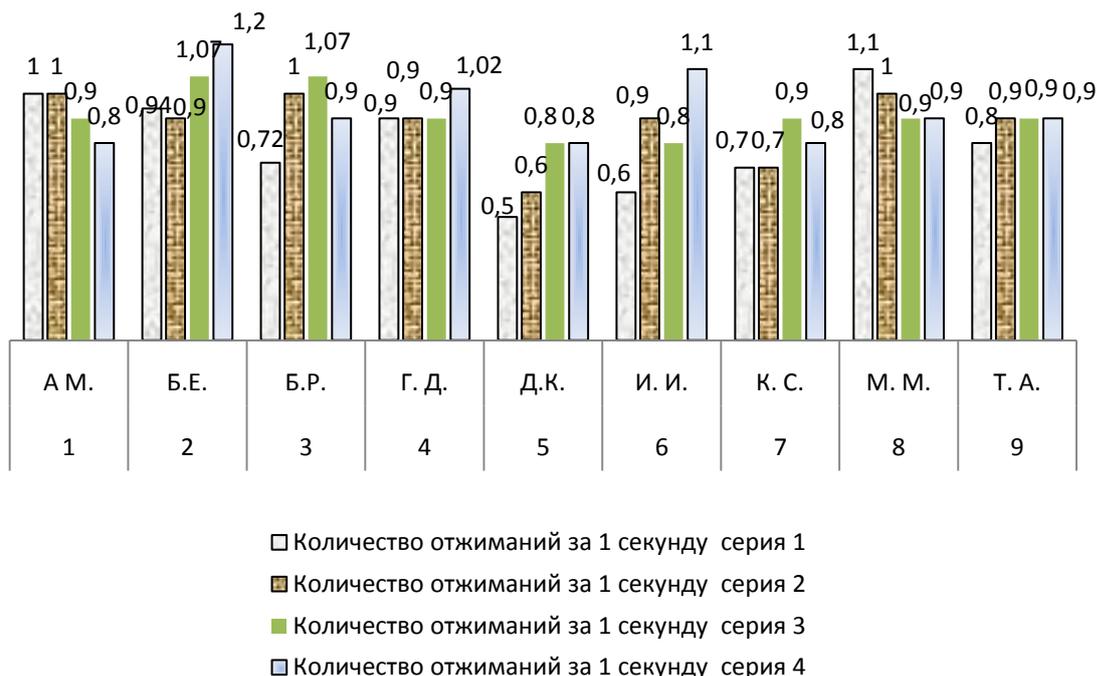


Рисунок 2 - Динамика в мезоцикле индивидуальных результатов скоростно-силовых качеств (с расчетом времени выполнения 1 отжимания на руках от пола) у каратистов 10—12 лет

Анализ в мезоцикле индивидуальной динамики развития скоростно-силовых качеств каратистов 10-12 лет показал рост этих показателей и у 77,2% они возрастали от 8,9% до 54,5%, а у 22,2% снижались, что требует индивидуализации планирования физических нагрузок и повышения объемов нагрузок для данных 22,2% спортсменов.

Рассматривая средние результаты, полученные по группе, принимавших участие в эксперименте каратистов (рисунок 3), можно отметить, что в конце 2 микроцикла прирост составлял 8,6%, после третьего микроцикла на 4,9%, и после четвертого, только на 2,9%.

Таким образом, средние статистические данные свидетельствуют, о том, что в процессе адаптации организма юных спортсменов к тренировочным нагрузкам рост скоростно-силовых качеств, наибольший после 2 микроцикла, а после 3 и 4-го прирост результатов в два раза – ниже, что свидетельствует о наступающей адаптации к концу 3 недели микроцикла.



Примечание: 1 серия принималась за исходное значение - 100%, а данные 2,3,4 серии рассчитывались по отношению к исходному уровню.

Рисунок 3 - Динамика в мезоцикле средних результатов скоростно-силовых качеств (по количеству отжиманий на руках от пола) в группе обследованных каратистов 10-12 лет

Заключение. Резюмируя выше изложенное можно сделать следующее заключение.

1 Исследованиями доказано положительное воздействие применяемых средств и методов физической подготовки в мезоцикле тренировочного процесса на скоростно-силовые возможности организма и рост результатов составил 16,4% по средним статистическим данным группы каратистов 10-12 лет.

2 Использование одинаковых для группы начинающих спортсменов в карате физических нагрузок сопровождается ростом скоростно-силовых показателей у 77,8% ($P < 0,05$). Требуется пересмотр объемов нагрузок с учетом индивидуального уровня подготовленности и повышения их для 22,25 обследованных каратистов.

3 Доказано, что после третьего микроцикла наступает адаптация к применяемым средствам физической культуры и прирост показателей к четвертому микроциклу значительно снижается.

3 Предлагаемые расчеты оценочных зон позволяют индивидуализировать тренировочный процесс по определению физических возможностей каратистов 20-12 лет и усовершенствовать методику их подготовки.

1 Степанов С.В. Теоретические и методологические основания многолетней специальной подготовки спортсменов в каратэ (стиль киокушинкай): автореф. ...докт.дисс.пед.наук. - Екатеринбург, 2004. – 30 с.

2 Рыбакова Е.О. Формирование у каратистов 11-13 лет основ спортивной культуры: автореф. канд.пед.наук. - Тюмень, 2013. – 20 с.

Түйін

Мақалада 10-12 жастағы каратистшілердің күштік-жылдамдық дайындығының ерекшеліктері талданады. Үшінші микроциклдың дене мәдениеті құралдары арқылы бейімделуінің жоғарылауы төртінші микроциклдың өсу көрсеткішінің төмендейтіні дәлелденді.

Резюме

В статье обсуждаются особенности скоростно-силовой подготовки каратистов 10-12 лет. Доказано, что после третьего микроцикла наступает адаптация к применяемым средствам физической культуры и прирост показателей к четвертому микроциклу значительно снижается.

Summary

The article discusses the features of speed-strength training karate 10-12 years. Proved that after the third micro cycle comes adaptation used means of physical culture and growth figures for the fourth Micro cycle greatly reduced.

ТАРИХТЫҢ САЯСАТ ҚҰРАЛЫНА АЙНАЛА БАСТАУЫ (1920-30 жж.)

Б.Т.Берлібаев – *т.ғ.д., Алматы энергетика және Байланыс университетінің профессоры*

1922 ж. В.И. Лениннің көзі тірісінде И.В. Сталин партияның Орталық Комитетіне Бас хатшы болып бекітілгеннен кейін, партия диктатурасы ерекше күш ала бастағаны белгілі. Көсемнің соңғы жүрек қағуын байқап, оның ісін жалғастырушы ретінде көріну үшін 1925 ж-дан бастаған әрекеттерімен И.В. Сталин өзін халық көңілінен шығаруға тырысты. Ол В.И.Ленин ауырып жатқанда жазған социализм орнатудың жолдарын көрсеткен еңбектерін басшылыққа алып, В.И. Ленин ойын бірден өмірге енгізуге кірісті. Сөйтіп, социализмнен түсінігі жоқ халықты В.И. Лениннің ісімен бүркеп, өзінің артынан лезде ілестіріп әкетті. Ол В.И. Ленин өлсе де, оның ісінің өлмейтінін, ол жоқ болса да, артында құрып кеткен партиясы соның орнын басатындығын халыққа оңай түсіндірді. Өйткені халық В.И. Лениннің тірі кезінде-ақ оны піріндей көрді, ал ол өлгесін оның ісін жалғастырушы әйтеуір біреу бас көтерсе болды, соның айтқанына көніп, айдағанына жүретіндей көңіл-күйде болатын. Міне И.В. Сталин халықтың осындай психологиясын байқап, өз ойларын емін-еркін жүзеге асыруға осылай бірден кірісті. Халық В.И. Ленин ісін жүзеге асырушы ретінде қызметіне кіріскен И.В. Сталинді Алланың пайғамбарды өз өкілі ретінде жерге жіберген елшісі сияқты қарсы алды.

И.В. Сталин кеңес басшылығындағы қызметіне партияның Бас хатшысы ретінде бастаған алғашқы жылдары В.И. Лениннің «мәдени революция» теориясын да бір мезгілде жүзеге асыруға кірісті. Осыны аңғарған партия жетекшілері большевизмді теориялық негіз ретінде барлық ғылымдардың үстінен қарайтын тарих ғылымына орнықтыра бастады. Бұның негізін қалаған 1918 жылы Халық ағарту комиссариатының орынбасары болып жұмыс істеген М.Н. Покровский (1868-1932 жж.) болатын. Ол алғашқы жаһан соғысының алдында белсенділік көрсеткен билеуші партияның көрнекті қайраткерлерінің еңбектерін басшылыққа алып, тарихты маркстік-лениндік тұрғыдан зерделеудің үлгісін жасады. 1929 жылы КСРО Ғылым академиясының академигі болып сайланған Н.М. Покровский таптық күрес

формаларын мейлінше дәріптеп, тарихты саясаттың құралы ретінде пайдалануға бірінші болып кірісті. Оның мұрасы кеңестік тарихнаманың тұғырын тұрғызуы керек еді. Бірақ И.В. Сталиннің көзі тірісінде олай болмады. 1932 жылы Н.М. Покровский қайтыс бола салысымен халық ішінде жаппай жазалау шаралары басталғанда, оның еңбектері де қатерлі деп саналып, пайдалануға тыйым салынды. Сөйтіп, кеңес тарихнамасы жаңа әлеуметтік және тарихи жағдайларға байланысты сталиндік доктринаның жетегіне ілесу керек болды. Яғни енді И.В. Сталин жазған «БК (б) П тарихы» қысқаша курсының тұжырымынан бөлек басқаша ойлауға жол берілмейтін болды. Айналып келгенде, кеңес мемлекетінің тарихнамасының іргетасын мемлекет пен партияның сол кездегі басшысы И.В. Сталиннің өзі қалыптастырып, отандық тарихты ғылыми сипатынан айырды. Бұл жөнінде, тарих ғылымының докторы Н. Абдуллаев былай дейді: «30-шы, 40-шы, 50-ші жылдардың алғашқы жартысы КСРО-да отандық тарихтың дамуындағы ең бір енжар кезеңі болып, жанды ойдың бәрі басып-жаншылды. Бұл жылдары «маркстік-лениндік теорияның тазалығы жолындағы күрес» кең қанат жайып, оның өлшемі БК(б)П тарихының сталиндік Қысқаша курсы болды» [1]. Міне, бұл пікір жоғарыда айтқандарды толық айқындай түседі.

И.В. Сталиннің аталған еңбегі жарыққа шыққанға дейінгі Қазақстандағы мәдени революцияны жүзеге асыруда тарихи білімінің деңгейі қалай болды?

Кеңес дәуіріндегі оқу жүйесінің тарихы Қазақ АКСР-нің құрылуымен басталды. Жоғары мемлекеттік статусын пайдаланған АКСР өзінің негізгі жұмыстарын атқаруға кіріскенде арнайы шақырылған құрылтай съезінің шешіміне сәйкес, республика аумағындағы мәдени құрылыс жұмыстарын бір орталықтан басқару үшін, Халық ағарту комиссариатын құрды.

Халық ағарту комиссариаты республиканың мәдени өміріне қатысты мәселелерді тікелей өз құзырында қарастыратын мекеме ретінде дүниеге келді [2, Л. 58-59]. Дегенмен, әуел бастан, ғылыми-әдістемелік әрекеттерге келгенде, бұл мекеме РКФСР Халық комиссариаты мен қатаң таптық идеология жетегіндегі қоғамдық ұйымдарына, жоғары үкімет ұйымдары мен басқа да билігі ерекше басқармаларға тәуелділігін сақтап қалды. Әсіресе ҚХАК өзінің бастапқы басқарушылық жұмыс жүргізу құрылысын РКФСР Халық ағарту комиссариатының үлгісінен ешбір айнымайтын түрінде қабылдады. Сөйтіп, өкінішке орай, Қазақ Халық ағарту комиссариаты алғашқы күннен бастап, РКФСР комиссариатының жарлықтарын басшылыққа алатын мекеме ретінде қалыптасып, бұдан кейінгі жұмыстарының бәрін сол жолға бейімдеуге кірісті. Бұл ағарту жұмысындағы бірінші кездескен қиыншылық болатын. Екінші қиындық, Халық ағарту комиссариатының басында ең алғаш түркі халықтарының болмысын сақтауға жанашыр болған қоғам қайраткері А.Байтұрсынов отырғанмен, ҚХАК өз жұмысында таптық идеологияның ықпалына байланысты ҚАКСР құрылуының алдындағы әскери революциялық Комитет дүниеге әкелген Халық ағарту бөлімінің жұмыс жүргізу әдістерімен санасуға тура келді. Ал тарихта әскери-революциялық Комитеті кеңестерді билік етуден шеттеткен РК(б)П-ның 1919 жылғы VIII съезінің шешіміне сәйкес құрылған болатын. Ол съездің қарарында Кеңес аппаратын шын мәнінде өз қолында ұстап отырған большевиктер партиясының өкіметті билеп отырғаны туралы айтылса [3], осыдан соң, ілешала 1919 жылғы шілденің 10-да В.И. Лениннің Қырғыз (қазақ) өлкесінің басқару жөніндегі революциялық Комитетін құру туралы Декретке қол қоюы, сол съезд шешімдерін орындауға кірісудің жолын көрсетті. Партия қолдауына сүйенген Казревком мәдени құрылыс саласында, тек Ақтөбе уезінде ғана жанадан бір жыл ішінде 300 мектеп ашса [4], ол Азамат соғысы жағдайында тек қана қызыл әскерлер күшімен іске асырылғанына күмән келтіре алмаймыз.

Дегенмен, әскери революциялық Комитеттің Президиум мүшесінде А.Байтұрсыновтың болуының кеңес дәуірінің алғашқы кезінде жергілікті ұлттық интеллигенцияны жұмысқа тартып, сол кездегі қазақ зиялы қауымының соңынан ілесетін ізбасар-мамандар даярлауға ықпалы тиген тәрізді.

Мысалы, 1920 жылдың 31 наурызындағы әскери революциялық Комитеттің мәжілісі «Қырғыз интеллигент жұмыскерлерді жұмысқа тарту» туралы мәселені қарап, жергілікті интеллигент кадрлардың көпшілігінің тек қана Орал мен Торғай облыстарынан екендігіне өкініш білдіріп, қазақ өлкесінің барлық жерінде, әсіресе Шығыс бөлімдерде жұмыс істеуге неғұрлым көрнекті де белсенді қырғыз интеллигенциясын тартуға талпыныс білдірген. Осы іске жұмылдыру мәселесі революциялық Комитет шешіміне сәйкес әскери комиссариат пен Қырғыз төтенше Комитетіне (ҚЧК) жүктелумен бір мезгілде ұлттық интеллигенттік кадрларды Кеңес жағына жергілікті қырғыз ұйымдары арқылы шақыруды А. Байтұрсыновқа тапсыру жөнінде арнайы қаулы қабылданған [5]. А. Байтұрсынов осы мүмкіндікті пайдаланып, жергілікті қазақ кеңес интеллигенциясының алғашқы легін қалыптастыруға өзіндік үлес қосқан. Бірақ, әскерлердің өктемдігі оған мемлекеттік құрылыс мәселесімен етене араласуға мүмкіндік бермей қойды.

Міне, осылайша, әскерилердің күшіне сүйенген ҚазРевком 1920 ж. 9-шы наурызда «Қазақ елінің үкіметі» деп аталатын Алашорданы оп-оңай таратып, 1920 жылғы 4 қазанда РКФСР құрамындағы «Қырғыз Автономиясы Кеңестік Социалистік Республикасын» құрды. Бір мезгілде қазан айының ішінде құрылған халық ағарту комиссариаты да өз жұмысына дереу кірісіп кетті.

Бастапқы кезде бастауын әскери тәртіппен негіздеген оқу және ғылыми-ізденіс жұмыстарын жаңа жағдайға бейімдеу-Халық ағарту комиссариатына оңайға соққан жоқ. Бұл мекемені болашақта тағы да бірнеше қиындықтар күтіп тұрды: қызметкерлерді тиісті орындарға топтау; жұмыста қолдануға тиімді жүйені іріктеу; материалдық-техникалық базаның болмауы; жергілікті тұрғындардың өмір сүру ерекшеліктерімен санасу; республиканың әлеуметтік-экономикалық өзгешеліктерін ескеру, т.б. Осындай мәселелердің түйінін табу үшін қажырлы жұмыстар жүргізуге тура келді. Біздің есебіміз бойынша, 1921 жылғы ақпан-наурыз айларына дейін ҚХАК-ның 20 бөлімі мен 55 бөлімшесінде 85 адам жұмыс істеген. Осы бөлімдер мен бөлімшелер, секциялар мен комитеттер, комиссия мен мекемелер немесе орталықтар болып қайта-қайта өзгертілуі де ҚХАК-нің әуелгі ұйымдық жұмыстарына кедергі жасады. Тек, 1920-1936 жылдар аралығында ғана ҚХАК-нің басқару аппаратында оннан аса осындай қайта құрулар, немесе олардың атын жаңарту әрекеттері болған.

Егер бөлімнің тікелей тарихқа қатысты жұмысына келсек, онда, бұрын, 1919 жылға дейін Қырғыз әскери комиссариатының құрамында «тарихи-статистикалық бөлімше» аталып келген мекеме, 1920 жылдан бастап, ҚХАК-ғы өз жұмысын «ғылыми комиссия» деген атпен белгілеп, екіге бөлінген сала негізінде, әлеуметтік-қоғамдық ғылымдар мәселесімен айналысты: 1 – тарихи-этнографиялық бөлімі (ол 3 секцияға бөлінді: а) тарихи; ә) археологиялық; б) этнографиялық); 2 – Жаратылыстану-география бөлімі [6, Л. 1].

Ғылыми комиссияның жалпы жұмысына басшылықты тарихшы А.П.Чулошников жүргізді. Тарихшы К.С. Доброловский, антрополог әрі этнограф С.М. Петров сияқты мамандар істеген тарихи этнографиялық бөлім таяу арада негізгі 2 (екі) міндетті шешуге тиісті болды:

- 1) Өз мамандықтарымен байланыстырып, шағын кітапшалар мен очерктер шығару;
- 2) Қолда бар жергілікті мәліметтерді – қазақ халқының тарихы мен этнографиясына қатысты жинақталған нәрселерді ғылыми талдаудан өткізіп, жүйелеу. Бірақ қолда ондай материалдардың жоқтығы тарих оқулығын жазуға үлкен қиындық туғызды.

Сондықтан осы мәселе тұрғысында материал жинау үшін 1920 жылы ғылыми комиссияның ұйғарымымен халыққа үндеу жарияланып, сауалнама таратылды. Олардың негізгі мазмұны қазақ өлкесі мен оның халқы туралы кімде қандай жазба немесе заттық деректер болса, Қазақ халық ағарту комиссариатының атына жіберу туралы өтініш сипатында болды [7, Л. 23-24]. Сол кездегі тарихи оқиғалардың күрделілігіне байланысты, әрі кеңес өкіметінің халыққа жанашыр боларлықтай нақты әрекеттерімен әлі өзін көрсете қоймауы халыққа сүйену арқылы тарих жазу жөніндегі үндеу мен сауалнамаларды жауапсыз қалдырды. Тиісті қиыншылықтан шығудың жауабын 1921 жылдың 18 қаңтарында Орынбор қаласында шақырылған жалпы қазақ халық ағарту конференциясының шешімдері тауып берді. Конференцияда халық ағарту мәселесіне қатысты он баяндама тыңдалып, 1918 жылдың 26 маусым айында РКФСР Халық комиссарлары Кеңесінің Декретінде көрсетілген халық ағарту бөлімдерінің жүйесі мен «Ресей республикаларындағы халық ағарту ісін ұйымдастыру туралы ережесіне» сәйкес жұмыс жүргізе білудің әдіс-тәсілдері нұсқалды [6].

Конференция Қазақстанның губерниялық, уездік, аудандық, болыстық халық ағарту бөлімдерінің бірыңғай жүйелерінің жоқтығын ескеріп, болашақта жергілікті атқару комитеттерінің қарауындағы барлық халық ағарту бөлімдерінің бірыңғай жүйеде құрылуын мақұлдады. Мұндай ұсыныс халық ағарту бөлімдерінің қандай саласы болмасын өз құрылысын орталықтың шешімдерімен санасып, онымен сәйкестендіруге шақырған белгі болатын. Десек те, осы конференциядан кейін ғылыми ізденіс жолдарының бастауына жол ашылып, тарих оқулығының жазылуына мүмкіндік туды.

1921 жылдың 26 тамыздағы қазақ халық ағарту комиссариатының коллегия қаулысымен Ғылыми комиссия болып аталып келген мекеме сол жылдың 24 қазан айынан Академиялық орталық атанды. Міне осы ғылыми бөлім қазақ өлкесі мен оның халқының тарихын білу үшін Москва, Петербор архивтерімен байланыс орнатудың жоспарын белгіледі. Ол жоспар алты бағыттан тұрды:

- 1 – Қазақтардың қарапайым құқын білу;
- 2 – Қазақтардың өзіне тән мәдениетін анықтау;
- 3 – Қазақ халқының тарихи деңгейін білу;
- 4 – Қазақ этнографиясы;
- 5 – Москва, Петербор архивтеріндегі қазаққа қатысты материалдарды жүйелеу;
- 6 – Қазақ этнографиясы туралы мәлімет жинаудың бағдарламасы [7, Л. 23-24].

Жоспарды орындауға жауапты болып Қазақстан бас мұрағатының меңгерушісі А.А. Мельков бекітілді. Ол бұдан бұрын да қазақстандықтардың Москва архивтерінде жұмыс жасауына тілек білдірген профессор Арсеньевпен, Москва Археологиялық институтының Кеңесімен келіссөз жүргізген болатын. 1921 жылы болған Академиялық орталықтың коллегиясында оның қорытындысы тыңдалып, жекелеген зерттеу қоғамын құру ұйғарылды. Сонымен бірге ғылыми бағыттағы мақсаттарды жылдамдатып жолға қою үшін Қазақстанға Москва ғалымдарын уақытша көмекке шақыру мақұлданды [8]. Нәтижесінде, Академиялық орталық құрамындағы ғылыми бөлім енді 3 ғылыми қоғамға бөлініп жұмыс істеуге кірісті. Соның бірі – Қырғыз өлкесін зерттеу қоғамы [9, Л. 7]. Москва ғалымдары-профессорлар Анучин, Филиппов, Фирсов қазақ халқының этнографиясы мен қазақтардың қарапайым құқы және қазақ тарихы туралы 3 бөлімнен тұратын еңбек жазуды міндеткерліктеріне алды [10, Л. 34].

1922 жылдың 1-ші ақпанында болған Халық ағарту комиссариаттарының I Бүкіл ресейлік нұсқаушылар конференциясының қарарында тарихты тану жөніндегі одақтық Академиялық бөлімдердің жұмысына оң баға беріліп, қолдау көрсетілді. Оларды келешекте сақтай отырып, ғылыми саладағы іс-әрекеттерге барынша пайдалану жағы көтерілді. Сондай-ақ ғылыми бөлімдер мен қоғамдардың тиісті бағдарламалар мен нұсқауларды орындау жөніндегі рөлі мен зерттеу материалдарын жүйелеу жөніндегі ықпалы арттырылды [11, Л. 40].

Өкінішке орай, қазақ тарихы жөнінде кеңес дәуіріне дейін отарлау мақсаты үшін көптеген материалдар жинастырып үлгірген Ресейдің ірі қалаларындағы архивтер мен кітапханаларға жұмыс істеу үшін жіберілгендер қатарында қазақ тарихын біршама жақсы білетін жергілікті ұлттың өкілдері болған жоқ. М. Тынышбаев, М. Дулатов, Х. Досмұхамедов, С. Асфендияров, Т. Шонанов т.б. сияқты тарихтан хабары бар зиялы азаматтар өте жауапты қызметтерде отыруына байланысты дәл осы кезеңде қолдары босамады. Тіпті бұндай мәселемен олардан көмек сұрау жөнінде ұсыныстар болмауы да мүмкін. Себебі архив деректері мұны айғақтамайды.

Ресей қалаларында болып қайтқан бірнеше халық ағарту қызметкерлерінің ішінде тарихшы А.П. Чулошников 1922 жылдың 23-ші наурызында Академиялық орталықтың мәжілісіндегі хабарламасында қазақ тарихының I бөлімін жазуды аяқтап, II бөлімді жазуға кіріскендігі тыңдалып, мақұлданды [12, Л. 34]. Жалпы Академиялық орталық өзі құрылған 1921 қазаннан 1922 жылдың 1 қыркүйегіне дейін Коллегия мәжілісінде өлкенің этнографиясы мен тарихына қатысты 16 рет мәселе қараған [12, Л. 34]. Демек, бұл саладағы зерттеу жұмыстарын барынша жылдамдатудың сарыны байқалады. Ақыры 1924 ж. Орынбор қаласында А.П. Чулошниковтың қазақ тарихына қатысты жазған очеркі асығыс жазылып бітіп жарияланды. Оның оқулығы «Очерки по истории казак-киргизского народа в связи с общими историческими судьбами других тюркских племен. Часть 1. Древнее время и средние века». (Оренбург: Киргизское гос.изд., 1924) деген атпен шығып, көпшіліктің талқылауына жіберілді.

Осы тұста өзін ұстаз, тарихшы-ғалым ретінде көрсетіп, Ташкенттегі Қазақ Халық Ағарту институтында дәріс оқып, ғылыми жұмыспен белсене айналысып жүрген М. Тынышбаевтың да халқымыздың тарихының күрделі, бұрын зерттелмеген кезеңдеріне арнап жазған ғылыми мақалалары жарық көре бастаған еді. Ол 1923 ж. халық игілігіне адал қызмет етуді місе тұтқан қазақтың зиялыларының бірі Х. Досмұхамедовтің ұйымдастырған «Сана» атты тарихи-этнографиялық, қоғамдық-саяси журналдың алғашқы авторы ретінде қазақ тарихына қатысты мәселелерді көтерді. Оның «Түркі-монғол тарихы», «Мырза Едіге батыр» деген мақалалары 1923-1924 жж. осы «Санада» басылды. 1924-1924 жж. орыс Географиялық қоғамы Түркістан бөлімі мен «Талап» ғылыми-зерттеу қоғамдарында қазақ-қырғыз халқының тарихына қатысты материалдар жөніндегі М. Тынышбаевтың оқыған лекциясының ғылыми маңыздылығы өте жоғары еді. Қазақ халқының өзіндік ерекшеліктері мен шежіресін жақсы білетін ол А.П. Чулошниковтың еңбегіне әділетті сын айтты.

А.П. Чулошниковтың қазақ тарихын жазудағы негізгі мақсаты қазақтың өзіне дейінгі өткені туралы жазылған деректерге сүйеніп, бұрынғы тарихнамада мүлт кеткен кемшіліктерді түзеп, қосатын жерлерін баса көрсетіп, ғылыми қорытынды жасау болатын. Оның осы мақсатына жету үшін атқарған әрекеттерін біз жоғарыда көрсеткендей, Халық ағарту комиссариатының құрамындағы өзі басшылық еткен Ғылыми комиссияда істей жүріп 1920 жылдан бастап бүкіл өлкедегі Қазақстан тұрғындарына Үндеулер мен сауалнамалар таратып, өздерінің мекемесіне үн қатуды халықтан өтінген болатын. Бірақ архив деректері көрсеткендей, оларға қайтарым жауап болған жоқ. Міне осыған байланысты болу керек, ол қырғыз-қазақ халқының тарихын басқа да түрік тайпаларының жалпы тарихи тағдырларымен байланысты жазуға кіріскенде, оның мынандай деген сөз жолдарын кездестіреміз: «Мәдени орталықтан алыстағы меңіреу бір провинцияда үлкен қиындықпен, кейде тіпті ойда жоқта кездесетін қажетті кітаптар мен тарихи материалдарды жинақтап жүргенде, қазақтар арасынан тарихтан хабары бар бір де бір білімді де

тәжірибелі адамды кездестіре алмадым» [13]. М.Тынышбаев кітапқа сын жазғанда осы ой-тұжырыммен келіспей, А.П. Чулошниковтың жергілікті ұлттың өкілдерімен пікірлесіп-ақылдаспай, оларға жала жауып жібергеніне өкініш білдіреді [14, 271-б.]. Кітапқа сын жазуды осындай өкінішпен бастаған М. Тынышбаевтың ойы А.П. Чулошниковтан өшін алып, өкпесін басу емес болатын. Қайта қазақ тарихының жазылуына, оның тазалығына мүлтіксіз жаны ашу пиғылынан туған, патриоттық терең сезімнің үлгісін көрсеткен әділетті сын айту еді. Бұл туралы тарихшы Г. Жүгенбаеваның «М. Тынышбаев өлкеге қатысты шығып жатқан ғылыми еңбектерге объективті пікір білдіруге де уақыт табады. Оның профессор А.П. Чулошниковтың 1924 жылы Орынбор қаласында жарық көрген «Қырғыз-қазақ халқының тарихы» деген еңбегіне жазған пікірі соның көрінісі», – деген сөз жолдары біздің ойларымызды айғақтай түседі [15].

Бірақ А.П. Чулошниковтың қашан, қандай еңбегіне байланысты, қандай ғылыми мекеме оған профессор атағын беріп үлгерді. Бұны анықтау кеңес өкіметінің тарихи білім саласындағы саясатының қыры мен сырын айқындай түсуге көмектесер еді.

Бүгіндей бір халықтың, оның үстіне тарихы мен тағдыры ауыр халықтың өткенін жазуды дәл сол 20-шы жылдар үшін оңайға түспегенін көре отырып, асығыс әрекеттерге баруға итермелеген күшті болашақтағы тарихи зерттеулер орнына қояр. Негізгісі, кеңес дәуірінің басындағы қазақ тарихын жазудың Чулошниковтік үлгісі біздің зиялы қауымның біраз бөлігіне әсер етіп, тарихты әділ жазуға уақыттарын бөлгізгені ақиқат. Өкініштісі, А.П.Чулошниковтың Халық ағарту комиссариатында қазақ халқы мен өлкенің тарихын зерттеу бөлімінде істей жүріп, әрі сол кездегі астана Орынборда отырып, сондағы 1921 жылы ашылған Қазақ Халық ағарту институтындағы қазақтың А. Байтұрсынов, М. Дулатов бастаған бір топ ұлт зиялыларымен [16, Л. 87], 1920 жылы Ташкентте ашылған Түркістан мемлекеттік университетінде істеген М.Тынышбаев, С. Асфендияров, Х.Досмұхаметов сынды қазақ тарихының білгір ғалымдарымен пікірлеспеуі [17].

Міне А.П. Чулошниковтың кітабына сын жазуды осы тұрғыдан бастаған М. Тынышбаев өзінің қазақ шежіресі мен қазақ халқы және оның өлкесі жөнінде әуелгі із қалдырған Мұхаммед-Хайдар Дулатидің еңбектерінен ерекше хабары бар екендігін білдіреді. М. Тынышбаев тек бұл деректерді ғана емес, шығыс зерттеушілері Вельяминов-Зернов В.В., Левшин А.И., Бичурин Н.Я., Крафт И.И., Карамзин Н.М., Гумилов Л.Н., Бартольд В.В., т.б. сияқты ғалымдардың еңбектерін де жақсы білетіндігін көрсете отырып, қазақ тарихын жазушы автордың өзіне дейінгі ғалымдардың еңбектерін тарихнамалық жағынан жүйелей алмағандығын, тіпті кейде олардың ой-пікірлерін өз ойы етіп көрсеткендігін жеріне жеткізе сынады. Оның қазақ өмірінен, әсіресе оның шежірелік тарихи өрнектерінен бейхабарлығына күйінеді. Сөйтіп ол А.П. Чулошниковтың еңбегінің ¼ бөлігінің ғана қазақ тарихына қатыстылығын ескертіп, кітапты сол күйінде көпшілікке ұсынуға келмейтіндігін айтады [14, 290-б.].

Қазақтың ұлт зиялыларының қазақ тарихын жазуға бел шешіп кірісуге А.П. Чулошников кітабының жазылу тарихы мен оның мазмұны осылай әсер етіп, ықпалын тигізді. Осы жылдардан бастап қазақ тарихына деген құлшыныш сезімдері мен ізденіс пейілдері қалыптасып, төл тарихымызды әділетті жазудың іргетасы қаланды.

Бұл құбылысты кеңестік педагогикалық оқу жүйесіндегі тарихи білімнің қалыптасуы мен дамуынан көруге болады. Бірақ, алғашқы ашылған жоғары оқу орындарындағы тарихи білімнің жүйеленуі өзінің әуелгі қарқынында С. Асфендияровтың араласуымен ұлттық нышандар тұрғысынан басталғанмен, біртіндеп қарама-қайшылықты күй кешіп, ақыры кеңестік тарихи білімнің идеологиялық үстемдігі күш алып кетті.

Көп кешікпей, бұл құбылыс көпке бармай, 1939 жылы «БКП (б)-ның қысқаша тарихы» дүниеге келуімен, біз жоғарыда айтқандай, ұлттық тарихымыз да өз жөрегіңде тұншықтырылды.

1 Абдоллаев Н. Тарих ғылымы туралы ой-толғам // Ақиқат. – 2001. – №12. – 77-84 бб.

2 По проверке выполнения директив правительства и НК РКИ РСФСР по установлению прав и обязанностей и реорганизации структуры НКП и его местных ОНО // ЦГА РК. Ф. 44; Оп. 9, Д. 262, Л. 156.

3 КОКП съездерінің, конференциясының және Орталық Комитет пленумдарының қарарлары мен шешімдері 9-басылым. Т. 2. – 103 б.

4 Қозыбаев М.Қ., Қозыбаев І.М. Қазақстан тарихы, орта мектептің 10-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Рауан, 1995. – 74 б.

5 Протоколы Революционго Комитета по управлению Казахским краем 1919-1920 гг. – Алматы: Ғылым, 1993. – 81-82 бб.

6 Доклады и отчеты о деятельности ученой комиссии при Кирнаркомпроса // ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 21, Л. 116.

7 Журналы заседаний членов этнографической секции ученой комиссии при отделе Народного образования Кирревкома, месячные отчеты зав.этнографической секции и его сотрудников о своей работе // ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 16, Л. 116.

8 Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917-1947 гг. Вып. 1. АПН РСФСР, 1947. – С. 21.

9 Доклады отделов Кирнаркомпроса о своей работе за 1921 год // ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 57^а, Л. 100.

10 Протоколы коллегии Киргизского Народного Комиссариата Просвещения. // АП РК. Ф. 139; Оп. 1, Д. 891, Л. 314.

11 Положения, списки научных работников и технических служащих; учебные программы, протоколы заседаний приемочной комиссии правления политехнического института КССР. ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 586, Л. 154.

12 Отчеты о деятельности Академического центра Кирнаркомпроса за 1921-1923 гг. // ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 428, Л. 58.

13 Чулошников А.П. Очерки по истории казак-киргизского народа в связи с общими историческими судьбами других тюркских племен. Древнее время и средние века. Киргизское Государственное издательство. – Оренбург, 1924. – Часть 1. – 3 с.

14 Тынышбаев М. Отзыв о труде А.П. Чулошникова по истории казах-киргизского народа // Таңдамалы. Избранное. – Алматы: «Арыс» баспасы, 2001. – 290 б.

15 Жүгенбаева Г. Тынышбаевтың ғылыми-ағартушылық қызметі // Қазақ тарихы. – 1999. – № 4-5. – 56 б.

16 Отчеты о работе ВУЗ КССР за 2 половины 1921–1922 гг., сельскохозяйственного и индустриального техникума и рабфака за 2 половины 1921 г., татарского и практического институтов народного образования; списки преподавателей, рабочих служащих и студентов ВУЗ в Ташкенте, татарского и политехнического институтов, лиц, командированных в ВУЗ; удостоверения, заявления и личные карточки студентов и др. // ЦГА РК. Ф. 81; Оп. 1, Д. 453, Л. 590.

17 20 лет Средне-Азиатского государственного университета. – Ташкент, 1940. – С. 11-12.

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПОСОБИЯ «ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА»

А.Х. Сулейменова – ст. преп. кафедры «Теории и методики дошкольного и начального образования»,

А.Е. Жумабаева – д.п.н., профессор,

А.А. Кдырбаева – к.ф.-м.н., профессор КазНПУ им. Абая

Концепция подготовки педагога дошкольного образования в вузе и соответствующая ей модель, ориентированы на аксиологический, системно-деятельностный и личностный подход, которые указывают направления конструирования содержания и педагогической технологии совершенствования профессиональной подготовки в вузе в соответствии с современными требованиями общества. Технология совершенствования профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования опирается на современные требования к будущей профессиональной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. Для реализации концепции и модели подготовки педагога дошкольного образования в вузе необходимо новое содержание профессиональной подготовки. Вышеназванное учебное пособие составлено на основе образовательной программы бакалавриата международного образца по специальности 5В 010100-Дошкольное обучение и воспитание, разработанной в Казахском Национальном педагогическом университете им. Абая и предназначено для студентов педагогических университетов и институтов, обучающихся по данной специальности.

Стандарт дошкольного образования РК ориентирован, прежде всего, на творческого педагога, владеющего не только методикой обучения, а в большей мере методами наблюдения и оценки, проектирования своей деятельности и прогнозирования развития ребенка. Деятельность педагога, согласно новому стандарту, направлена на создание условий, обеспечивающих развитие личности дошкольника. Стандарт призван перестроить мышление педагога, что позволяет ему активно включаться в педагогический поиск, осваивать новые способы действий, решать нестандартные педагогические ситуации, творчески варьировать и прогнозировать результат. Новые подходы в образовании призваны стимулировать педагога к самообразованию, как необходимому условию в решении организационно-методических проблем, повышающих уровень его профессиональной компетентности. Современные подходы к организации педагогического процесса, к профессиональной компетентности педагога, содержанию образования позволят успешно реализовать поставленные задачи. Развитие любого ребенка неповторимо. На процесс развития и познания мира ребенком влияет его окружение, социальный статус, материальное положение родителей и культурные нормы, а также местные или семейные традиции и обычаи. А так же приоритетной целью современного дошкольного образования является развитие личности ребенка. Эта цель достигается через гуманизацию процесса обучения, через создание

устойчивого развития ребенка. Частью такого потенциала является и экологическое воспитание. На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Экология стала проблемой нашего общества. Многие виды деятельности людей коренным образом меняют облик Земли, а тем самым и условия жизни для зверей, птиц, растений. Человеку стоит задуматься: что будет дальше? Ведь Земля – наш дом, нам здесь жить, пить эту воду, дышать этим воздухом. Всё на этой Земле должно быть нам родное: и маленький ручеёк, и кудрявая берёза, и дороги. А вокруг столько равнодушия, жестокости, пренебрежения к природе! Надо, чтобы люди поняли: река, луга оказались на грани гибели. «Взрослых» экологических проблем детям пока не решить. Но кое-что дети уже могут сделать: посадить деревья, ухаживать за ними, подкармливать птиц и зверей зимой. Человечество, в век стремительно развивающегося прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. Большинство людей нашей цивилизации совершенно лишены всяких экологических знаний и навыков. Древние люди в этом отношении были более подготовлены, своим поведением и деятельностью они лучше «сотрудничали» с окружающей средой. Уничтожая собственную среду обитания, люди тем самым заставляют себя задумываться над простыми вопросами о питании, одежде, тепле, и вместе с тем над сложными вопросами – как сохранить природу? Чтобы ответить на эти вопросы, нужна экологическая грамотность всего населения. Ученые-экологи и небольшие группы людей, которые занимаются проблемами экологии, не решат глобальной экологической проблемы всего общества, потому как с природой, с естественными местообитаниями постоянно контактируют все люди Земли, и среду от нарушающих контактов не уберечь.

Стандарты дошкольного детства РК определили роль родителей как партнеров в организации педагогического процесса. Кроме того, стандарт выполняет совершенно новую функцию, которую не выполнял никогда. Благодаря индикаторам компетентностного развития ребенка, он позволяет родителям самостоятельно отследить уровень его компетентности на каждом возрастном этапе, дает возможность в домашних условиях обеспечить его полноценное воспитание и обучение. Основой стандарта является идея оптимального сочетания общественного и семейного воспитания ребенка. Только такой подход даст возможность свободного – игрового, эмоционально насыщенного проживания важного периода развития человека.

Целью курса «Теоретические основы ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста» является овладение знаниями теоретических и прикладных основ педагогических и методических наук, истории развития методики естествознания, а также современными проблемами методики естествознания, обществознания и путей их решения.

Основными задачами дисциплины «Теоретические основы ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста» являются:

- Научить студентов устанавливать причинно-следственные связи, свидетельствующие об изменении предмета или явления природы
- Научить применять новые педагогические технологии, интерактивные методы обучения
- Научить проводить фенологические наблюдения за растениями и животными
- Научить правильному выбору методов, средств, форм ознакомления детей с окружающей природой.

В результате изучения «Теоретические основы ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста» студент *должен знать*: объект, предмет, задачи, основные категории предмета «Теоретические основы ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста», флору, фауну, экологию родного края; средства, методы и методические приемы ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста; формы и содержание предмета «Ознакомление с окружающим миром детей дошкольного возраста». *должен уметь*: осознавать проблемы экологической культуры и экологического воспитания, формировать у детей экологическую культуру и экологическое сознание, работать с научной литературой, применять разные методы исследования, целенаправленно и обоснованно выбирать способы организации (методы, приемы, средства, формы) ознакомления с окружающим миром детей дошкольного возраста для развития необходимых качеств и формированию жизненно важных умений и навыков, планировать работу по ознакомлению с окружающим миром.

Профессиональная деятельность педагога дошкольного профиля имеет свои специфические особенности. Многие исследования подчеркивают, что успешное развитие ребенка дошкольного возраста, его личностная активность и социальная состоятельность зависит от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого. Поэтому специфика профессионально-

педагогической деятельности педагога дошкольного образования заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной деятельности: возрастные особенности детей дошкольного возраста, особенности организации деятельности, особенности взаимодействия между детьми и сотрудниками ДОО. Структура деятельности педагога дошкольного профиля определяется его миссией, связанной с обеспечением организационно-управленческих условий для успешного образования и социализации ребенка в условиях ДОО.

Первая глава учебного пособия посвящена характеристике предмета «Ознакомление с окружающей миром» как науки и учебной дисциплины. На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания и образования. Человек – единственный экологический вид на Земле, который в процессе развития нарушает законы экологии. Человечество, в век стремительно развивающегося прогресса, когда разум людей достиг высочайших технологий в науке, технике, медицине, космосе, накапливает все больше и больше пробелов в экологических знаниях. Уничтожая собственную среду обитания, люди тем самым заставляют себя задумываться над простыми вопросами о питании, одежде, тепле, и вместе с тем над сложными вопросами – как сохранить природу? Чтобы ответить на эти вопросы, нужна экологическая грамотность всего населения. Системный подход по экологическому воспитанию детей позволяет: установить более тесные связи между познанием природы и познанием социальной жизни; обеспечить реальную преемственность и перспективность изучения окружающего нас мира природы, создать условия для более целесообразного формирования нравственно-этических установок; расширить экологические представления дошкольников, конкретизировать их на доступных примерах из окружающей жизни; углубить теоретические знания в области экологии; формировать ряд основополагающих экологических понятий, составляющих адекватный возрастным возможностям дошкольников первичные знания экологии как науки; обеспечить более широкую и разнообразную практическую деятельность детей дошкольного возраста по изучению и охране окружающей среды.

Во второй главе изложены элементы теории и методики из различных разделов окружающей среды. Большое значение для жизни ребенка имеет знакомство с живой природой: с животными и растениями, их внешним видом, условиями жизни, уходом за ними, поведением животных. Младших детей знакомят с домашними животными, за некоторыми из которых они могут наблюдать. Затем осуществляется и знакомство с животным миром, выходящим за пределы непосредственного окружения. Проводя наблюдения в природе, дети знакомятся с растениями, учатся замечать изменения в природе в разные сезоны. У них формируется интерес к явлениям природы, воспитывается бережное отношение к ней, формируются нормы поведения по отношению к животным, растениям. Дети учатся ухаживать за растениями и животными в детском саду и дома.

Широкий кругозор, общая эрудиция, компетентность в различных областях, которые обогащаются и расширяются глубокими психолого-педагогическими и профессионально-специальными знаниями являются основой успеха при решении педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач в будущей профессиональной деятельности специалиста дошкольного образования.

по трудовому обучению в старшей группе

Качество теоретической подготовки специалиста зависит от целей и задач, содержания и средств, методов и организационных форм педагогического процесса и от того, на каком уровне его проектируют: методологическом, психологическом, педагогическом, методическом и предметном. Поэтому считаем правомерным выделить условно так называемую методологическую, психологическую, педагогическую, предметно-теоретическую, предметно-методическую компоненту теоретической подготовки педагога дошкольного образования.

Такой подход соответствует тенденции, доминирующей в современной педагогической науке и практике относительно модернизации подготовки педагогов, которая ориентирована на конечный достигнутый результат образования в виде общекультурной, базовой, специальной профессиональной компетентности. Следовательно, отбор содержания и конструирование его структуры должны осуществляться адекватно компонентам профессиональной педагогической компетентности специалиста.

1 Белавина И.Г., Найдина Н.Г. *Планета наш дом: Учеб.-хрестоматия для дошкольников и младших школьников* И.Г. Белавина, Н.Г. Найдина. - М.: Лайда, 1995. – 288 с.

2 Беладина И.Г., Найденская Н.Г. *Планета наш дом. Мир вокруг нас: Методика проведения занятий по основам экологии для дошкольников и младших школьников* И.Г. Беладина, Н.Г. Найденская. - М.: Изд. «Лайда», 1995. – 96 с.

3 Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте* Л.И. Божович - М.: Просвещение, 1968 - 258 с.

4. Бондаренко А.К. *Дидактические игры // Дошкольное воспитание, - №7, 2005.*

5. Васильева А.И. *Учите детей наблюдать природу* А.И. Васильева. - М.: Просвещение, 1972. - 126 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ТРЕНИРОВОЧНЫХ И СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК ДЛЯ КОРРЕКЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ФУТБОЛЬНЫХ КОМАНД

Е.К. Адамбеков – к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая,
Э.К. Ахметова – к.п.н., ст. преподаватель КазНПУ им. Абая

Условия жесткой конкуренции в современном спорте за победу в отдельном матче, турнире и чемпионате в целом, определяют необходимость постоянного поиска неиспользованных резервов подготовки футболистов. Важно отметить, что несмотря на разработку новых средств и методов повышения специальной работоспособности, включая медико-биологическое и фармакологическое обеспечение, рациональная организация учебно-тренировочного процесса была и остается ведущей в системе эффективного управления подготовкой футбольных команд высшей квалификации.

Отсюда, решение этой задачи невозможно без разработки новых подходов к управлению учебно-тренировочным процессом на основе объективного контроля состояния игроков.

Как отмечает В.Н. Платонов [1] эффективность процесса подготовки спортсмена в современных условиях во многом обусловлена использованием средств и методов комплексного контроля как инструмента управления, позволяющего осуществлять обратные связи между тренером и спортсменом и на этой основе повышать уровень управленческих решений при подготовке занимающихся.

Известно [2,3,4], что состояние спортсмена под влиянием физических нагрузок изменяется. Изменение состояния под воздействием отдельных упражнений или их комплексов принято называть оперативным, а управление этим состоянием – оперативным управлением. Изменение состояния в рамках отдельных структурных единиц тренировки (занятие, микроцикл) служит основой текущего управления, а в рамках отдельных этапов (мезоцикл, период) – этапного управления.

В соответствии с необходимостью оценивать этапные, текущие и оперативные состояния принято выделять три вида контроля: этапный, текущий и оперативный [5,6].

В.А. Булкин [7] подчеркивает, что избирательность контроля над динамикой отдельных параметров подготовленности обусловлена многофакторностью спортивного результата, который, будучи универсальным критерием подготовленности (состояния), не позволяет познать объективные закономерности формирования достигнутого эффекта деятельности, а, следовательно, затрудняет процесс управления.

Поэтому объективная оценка различных сторон подготовленности, тренировочной и соревновательной деятельности позволяет эффективно управлять учебно-тренировочным процессом.

Отсюда эффективное управление невозможно без систематического контроля за:

- эффективностью структуры соревновательной деятельности;
- уровнем развития различных физических (двигательных) качеств;
- функциональным состоянием организма и его систем;
- психическим состоянием и особенностями личности;
- технико-тактической подготовленностью;
- параметрами тренировочного и соревновательного процесса.

Основными методами такого контроля являются педагогические контрольные испытания (тесты) [8,9,10], которые должны отвечать требованиям информативности, надежности и эквивалентности.

Показатели, используемые в процессе этапного, текущего и оперативного контроля [2] должны отвечать следующим основным требованиям:

- соответствии специфике вида спорта;
- соответствии возрастным и квалификационным особенностям занимающихся;
- соответствие направленности тренировочного процесса;
- информативности и надежности.

Контроль в подготовке спортсменов предусматривает, прежде всего, оценку тренировочных и соревновательных нагрузок [11], поскольку они являются основным фактором воздействия на развитие спортивной работоспособности; состояния спортсменов, их подготовленность (физическую, техническую и др.), спортивные результаты и их поведение на соревнованиях.

Контроль нагрузок предполагает оценку следующих ее характеристик [8]:

- специализированная нагрузка, т.е. мера средства данного тренировочного средства с соревновательным упражнением;
- координационная сложность нагрузки;

- направленность нагрузки, исходя из преимущественного воздействия применяемого упражнения;
 - величина нагрузки, а именно: определение абсолютных или относительных показателей объема и интенсивности внешней (физической), либо внутренней (физиологической) стороны нагрузки.

В некоторых случаях информативными оказываются комбинированные показатели нагрузки, которые определяются как производные (или отношение) параметров физической и физиологической нагрузки.

Естественно, показатели, используемые для контроля нагрузок, будут различаться в зависимости от вида спорта (таблица 1)

Таблица 1. Матрица контроля нагрузок в игровых видах спорта (по М.А. Годуку, [60])

Специализированность	Сложность	Направленность	Дни микроцикла		
			1-й	2-й	в
Специализированные упражнения	Игровые упражнения завершаемые ударом (броском)	Смешанная	43	15	60
	Игровые упражнения без завершения	Смешанная		35	30
	Стандартные комбинации Индивидуальные упражнения в парах, тройках	Смешанная аэробная Избирательная: 1. 2. К...	20	30	10 25
Неспециализированные упражнения	Циклические упражнения	Избирательная: 1. 2. К...	10	15	
	Координационные упражнения	Смешанная	30	15	

Анализ научно-методической литературы по футболу [12,13,14] свидетельствует о большом количестве тестов, которые применяются для оценки уровня физической и технической подготовленности. Дадим краткую характеристику наиболее часто встречающихся из них.

Контроль физической подготовленности включает измерение уровня развития силы, быстроты, выносливости, гибкости, ловкости и связанных с ними способностей.

Для определения уровня развития скоростных возможностей применяются такие контрольные испытания: бег на 10, 15, 30, 50, 60 м с высокого старта и на 10, 15, 30 м с ходу.

С целью определения уровня развития скоростно-силовых качеств используются следующие тесты: прыжок в длину с места, прыжок вверх с места (выпрыгивание вверх лучше всего проводить на тензометрической площадке), тройной прыжок с места, пятикратный прыжок с места, метание набивного мяча снизу вперед, вбрасывание мяча на дальность.

Уровень развития силы оценивается по следующим тестам: подтягивание на перекладине, приседание со штангой своего веса, а также использования полидинамометрии основных мышечных групп, ударной динамометрии и электотензометрии.

Для оценки общей выносливости большинство специалистов отдадут предпочтение тесту Купера и его модификациям.

Уровень развития специальной выносливости тестируется на основе таких контрольных испытаний, как челночный бег 10x30 м, бег 7x50 м, бег на 300 и 400 м.

Контроль над технической подготовленностью заключается в оценке того, что умеет делать спортсмен и как он выполняет основные движения – хорошо или плохо, эффективно или неэффективно, результативно или нерезультативно. В процессе контроля оценивается объем, разносторонность, эффективность и освоенность техники движений. Первые два критерия отражают количественную, а последние два – качественную сторону технической подготовленности [11].

Контрольные упражнения для оценки технической подготовленности следующие: 1) удары по неподвижному мячу на точность и силу; 2) удары по мячу в заданную цель после ведения; 3) ведение мяча 20 м, обводка 4-х стоек и удар по воротам (забить); 4) бег на 30 м с ведением мяча (не менее трех касаний); 5) бег 5x30 м с ведением мяча (на расстоянии 30 м ставят две стойки); 6) вбрасывание мяча на дальность двумя руками из-за головы (корридо 2 м); 7) жонглирование мячом (количество раз) – правой, левой ногой и головой, и ряд других тестов.

Необходимо отметить, что большинство из этих тестов могут служить для контроля за уровнем развития ловкости и координации движений.

Г.А. Лисенчук [15] отмечает, что цели, задачи и содержание контроля в клубных командах, в процессе подготовки футболистов высокой квалификации имеют свои специфические особенности. Здесь на первую позицию выдвигаются цели контроля соревновательной деятельности во всем многообразии индивидуальных и командных технико-тактических взаимодействий. Полученная информация многими специалистами используется для опосредованной оценки состояния специальной физической подготовленности игроков.

Необходимо отметить, что управление в системе спортивной подготовки – это, прежде всего, целенаправленное, планируемое воздействие и контролируемое воздействие разносторонних факторов тренировочного процесса на состояние спортсмена с целью его оптимизации для максимально эффективной реализации накопленного функционального потенциала в условиях соревнований.

В.Н. Платонов [6] рекомендует дифференцировать комплексы тестов применительно к особенностям отдельных видов спорта согласно следующей классификации:

- скоростно-силовые виды спорта, успех в которых зависит от способности спортсменов к максимальным, краткосрочным нервно-мышечным напряжениям (легкоатлетические прыжки, метания, спринтерский бег, тяжелая атлетика и др.);
- циклические виды спорта, для которых характерно преимущественное проявление выносливости (плавание, велоспорт, гребля, лыжные гонки, коньки, бег на средние и длинные дистанции и др.);
- технически сложные виды спорта, требующие координации, точности, выразительности движений спортсменов (гимнастика спортивная, художественная, акробатика, фигурное катание и др.);
- спортивные единоборства, требующие от спортсменов высокого уровня скоростно-силовых способностей, владение арсеналом технических средств, умение реализовать эти средства в условиях активного противодействия соперников (борьба, бокс, фехтование и др.);
- спортивные игры, где необходимым качеством является способность оперативно мыслить при решении двигательных задач, хорошее состояние сенсорной системы, эмоциональная устойчивость и др.

Известно, что в структуре игровой деятельности футболистов различают движения без мяча и движения, связанные с выполнением технико-тактических действий с мячом. Эти два вида движений взаимосвязаны и фактически определяют результат соревнований. С этих позиций, необходимо отметить, что если движения без мяча в основном характеризуют уровень физической подготовленности спортсмена, то игровые приемы, которые выполняются с мячом, позволяют ему не только принимать участие в игре согласно правилам, но и целесообразно взаимодействовать с партнерами по команде с целью достижения положительного результата. Поэтому для оперативного управления и коррекции подготовкой футбольной команды следует использовать данные об объеме двигательных действий и индивидуально-командных показателях технико-тактического мастерства.

Методика регистрации индивидуально-командных показателей технико-тактической деятельности получила широкое распространение в практике и подтверждена рядом исследований [16,17,18] соревновательной деятельности футболистов разного возраста и квалификации.

Анализ методов контроля и оценки соревновательной деятельности позволяет заключить, что большинство методов контроля за индивидуальной, групповой и командной деятельностью футболистов в соревнованиях основана на методике Ю.А. Морозова [19].

Суть этой методики это регистрация технико-тактических действий игроков во время матча на диктофон с последующим переносом этих данных в протокол.

В настоящее время разработано ряд других современных методик регистрации перемещений на основе компьютерного анализа видеозаписи матча, это и английская система Pro-зона, и InStat Football разработанная москвичами, но они в украинском футболе используется редко, одна из причин – их достаточно высокая цена.

Как мы уже отмечали, для оперативного управления физической и функциональной подготовленностью футбольной команды используются данные оценки двигательной активности. Здесь наиболее информативными являются данные об объеме двигательной деятельности футболистов осуществляется, как правило, визуально, то естественно, снижает надежность результатов.

Спортивная деятельность связана с необходимостью рационализации движений спортсмена, которая определяется, с одной стороны, правилами и условиями соревнований, а с другой – необходимостью эффективно использовать моторный потенциал для решения двигательной задачи.

Во всех случаях это требует совершенствования центрально-нервных механизмов управления

движениями, повышения функциональных возможностей мышечного аппарата и системы энергообеспечения его работы.

Обычно выделяют консервативные и лабильные признаки морфофункциональной организации организма спортсмена. Причем консервативные (генетически обусловленные) признаки морфофункционального комплекса имеют решающее значение для ориентации и отбора спортсменов на этапах многолетней подготовки.

Лабильные же признаки должны оцениваться с точки зрения возможности достижения оптимумов, необходимости и достаточности уровня развития физического и функционального потенциала спортсмена.

Это особенно важно для спортсменов, достигших высокого уровня спортивного мастерства, так как показатели технической, тактической и волевой подготовленности на этапах годового цикла тренировки (то есть на сравнительно коротких отрезках времени) более стабильны, чем функциональный компонент тренированности.

Кроме этого на протяжении игрового сезона результативность игры зависит от способности сохранить физические кондиции [20], а также оптимальное для их реализации в игре функциональное состояние организма в течении длительного времени.

1 Платонов В.Н. *Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте* / В.Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.

2 Запорожанов В.А. *Контроль в спортивной тренировке* / В.А. Запорожанов. – К. : Здоров'я, 1988. – 416 с.

3 Иванов В.В. *Комплексный контроль в подготовке спортсменов* / В.В. Иванов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 254 с.

4 Круцевич Т.Ю. *Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді : навчальний посібник* / Круцевич Т.Ю., Воробійов М.І., Безверхня Г.В. – К. : Олімпійська література, 2011. – 224 с.

5 Платонов В.Н. *Теория спорта* / В.Н. Платонов. – К. : Вища школа, 1987. – 421 с.

6 Платонов В.Н. *Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте* / В.Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.

7 Булкин В.А. *Теоретические концепции управления тренировочным процессом в спорте высших достижений* / В.А. Булкин // *Тенденции развития спорта высших достижений*. – М., 1993. – С. 57 – 62.

8 Годик М.А. *Спортивная метрология: [учебник для институтов физической культуры]* / М.А. Годик. – М. : ФиС, 1988. – 192 с.

9 Губа В.П. *Измерения и вычисления в спортивно-педагогической практике: учебное пособие; переизд. и доп.* / В.П. Губа, М.П. Шестаков, Н.В. Бубнов, М.П. Борисенков. – М. : ФиС, 2006. – 250 с.

10 Губа В.П. *Интегральная подготовка футболистов : учеб. пособие* / В.П. Губа, А.В. Лексаков, А.В. Антипов. – М. : Советский спорт, 2010. – 208 с.

11 *Теория и методика физической культуры : учебник* / [под ред. Ю.Ф. Курамшина]. – М. : Советский спорт, 2007. – 463 с.

12 Баженов В.В. *Оценка скоростной выносливости в системе комплексного контроля за подготовленностью юных футболистов* / Баженов В.В., Тюленьков С.Ю., Баринаева С.В. // *Комплексный контроль в подготовке юных спортсменов: тез. докл. IX Всесоюзной конф.* – М., 1984. – С. 63 – 64.

13 Вихров К. *Педагогический контроль в процессе тренировки* / К. Вихров, В. Додогайло. – Киев : Научно-методический отдел Федерации футбола Украины, 2000. – 66 с.

14 Лисенчук Г.А. *Теоретико-методические основы управления подготовкой футболистов : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора наук по физическому воспитанию и спорту : спец. 24.00.01 «Олимпийский и профессиональный спорт»* / Геннадий Анатольевич Лисенчук. – Киев.

15 Гаджиев Г.М. *Контроль соревновательной деятельности высококвалифицированных футболистов: методические рекомендации* / Гаджиев Г.М., Годик М.А., Зонин Г.С. – М. : 1982. – 24 с.

16 Козловский В.И. *Квалиметрическая оценка технико-тактических действий футболистов* / В.И. Козловский // *Теория и практика физической культуры*. – М. : Советский спорт, 1991. – № 10. – С. 38 – 40.

17 Пагиев В.П. *Исследование взаимосвязи уровня физической подготовленности и технико-тактического мастерства футболистов высших разрядов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук* / В.П. Пагиев. – 1977. – 25 с.

18 Морозов Ю. *Анализ технико-тактической деятельности футболистов на 10 чемпионате Мира* / Ю. Морозов, К. Бесков; под общ. ред. В.М. Козловского // *Подготовка футболистов*. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – С. 134 – 155.

19 Bangsbo J. *Soccer system and strategies* / J. Bangsbo // *Human Kinetic*, 2000. – 144 p.

20 Casajus J.A. *Seasonal variation variables in professional soccer players* / J.A. Casajus // *J. Sports Med. Phys. Fitness*. – 2001. – 41. – P. 463 – 469.

Түйін

Жаттығу және жарыста денеге түйін ауыртпашылықты педагогикалық бақылау арқылы дайындықты басқаруда өзгерістерді енгізудің жолдары осы мақалада көрсетілген.

Резюме

Педагогический контроль тренировочных и соревновательных нагрузок представленные авторами статьи дает возможность вносить коррекции в управлении подготовкой футбольной команды.

Resume

Pedagogical supervision training and competitive pressures presented by the authors makes it possible to make the correction in the management of the preparation of the football team.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ ДЕНЕ ДАЙЫНДЫҒЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУДАҒЫ МЕКТЕПТЕГІ ДЕНЕ ТӘРБИЕСІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ РӨЛІ

К.А. Абдреймова – *п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ,*

К.А. Жукенова – *п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ,*

Қ.А. Ақбалақов – *№35 орта мектеп мұғалімі*

Жаһандану заманында ұлттық бәсекеге қабілетті болудың көрсеткіші – білім деңгейімен өлшенеді. Сондықтан, әлемдік білім кеңістігіне кірігіп, білім беру жүйесін халықаралық биікке көтеру кезек күттірмейтін өзекті мәселе. Дүниежүзілік жаһандану жағдайларына байланысты біздің республикамыздағы жалпы білім беретін мектептердің алдына оқушыларды бәсекеге қабілетті етумен қатар, оларды құзыретті, ізгілікті, тұлғалық-бағдарлық бағытқа бейімдеу талабы тұр.

«Қыран түлегіне қайтпас қанат сыйлайды, ұстаз шәкіртіне талмас талап сыйлайды» демекші, ұстаз – қай кезде де мектептің жүрегі, қоғамның тірегі. Қоғам тұлғаны қаншалықты жетілдірсе, жетілген тұлға қоғамды соншалықты дәрежеде дамытады. Сондықтан қоғам дамуында білім беру ең маңызды мәселе болып табылады. «Келер ұрпақ алдында зор жауапкершілік жүгін арқалап келеміз» деген Елбасы Нұрсұлтан Назарбаев бүгінде мұғалімдер алдында үлкен жауапкершілік жүктеді. Әрбір тұлға өмірінде үлкен тәрбие мен таусылмас білім ошағын санасына ұялатқан ұстазын мәңгілік есінде сақтайды. Нағыз мұғалім, міне, осы. Өйткені, әрбір мемлекеттің өсіп өркендеуінің, бәсекеге қабілетті болуының ең басты ошағы – ұстаз берген білімде. Сондықтан да дамудың ең биік көкжиегінен көрінгісі келген кез келген мемлекет ең алдымен, білім беру саласын дұрыс жолға қойып, сапасын көтеруді мақсат етеді. Ендеше, осындай бәсекеге қабілетті, рухы биік ұрпақ тәрбиелеу жаңа формация мұғалімінің еншісіне тиері анық.

Мұғалім жайлы пікірлер бүгінгі күннің ғана еншісі емес. Бес арыстың бірі Ж.Аймауытовтың ұстаз тұлғасын қалыптастыруға негіз болатын: «Мұғалімдікке арналған адам, жақсы оқытушы болу үшін, өзіне тиісті нәрселерді мына ретпен үйренсе керек. Әуелі оқытудың мағлұмат жағымен, яғни дидактикамен, математикамен жақсы таныс болады. Сонан соң әрбір сабақ берушілердің оқыту ыңғайларын, әдістерін бақылап, қарап жүреді. Одан кейін жақсы ысылған оқытушыларының жетегімен, солардың алдында өзі балаға сабақ беріп, күшін шамалайды (бұны үлгі сабағы дейді); содан кейін барып, өз бетімен бала оқытуға кіріседі. Бірақ оқыту – баланы ғана оқыту емес, баламен бірге өзі де оқу екенін есте естен шығармау керек. Мұғалім өзін қалай, немен оқытпақшы? Үнемі өзінің ісін байыптау, бақылаумен, тәрбие туралы әдебиеттерді көбірек қарастырумен, басқа оқытушылармен кеңесу, пікір ауысумен өзін-өзі оқытпақшы», – деген пікірі әлі де өз бағасын түсірген емес (4-том, 299 бет).

Мектептегі әрбір оқушыны өз елінің болашағы толғандыратын мәселелерге араластыру, оны ғаламдық ойлау дәрежесіне көтеру, алуан түрлі мәдени құндылықтарды құрметтеуге, төзімділікке баулуға, олардың бойында жалпыадамзаттық сананы қалыптастыруға және өз елінің патриоты етіп тәрбиелеуге басты назар аударылады.

Ғылым иесі ғалым да, ел қорғаған батыр да, тілінен бал тамған ақын да, тегеуріні темір балқытқан жұмысшы да, егін салған диқан да, мал бағып терін төккен шопан да, көк күмбезінен әрі өткен ғарышкер де бәрі — бәрі ұстаздан білім, тәлім алған, сондықтан ұлағатты ұстаздарға бүкіл адам баласы құрметпен бас иеді. Мұның ең басында әрине, мұғалімдер тұрады десек, осындай ұстаздардың қатарында мектептегі дене тәрбиесі пәнінің мұғалімінің де өзіндік орны бар.

Олай болса, мектептегі дене тәрбиесін, жаңа технология мен озат тәжірибені ұлттық және жалпыадамзаттық құндылық қағидаларымен сабақтастыра жүргізу – бүгінгі күн талабынан туындап отырған міндеттердің бірі. Мектеп мұғалімдерінің дене тәрбиесі сабағын бүгінгі жаңа заман талабына

сәйкес өткізу – бұл адамды өзі өмір сүрген ортаның жемісі ғана емес, сол ортадағы дене мәдениеті, адамгершілік қарым-қатынасы әрекетімен көрінетін субъект деп танылуымен айқындалады.

Қытай философының «Маған жәй айтсаң – ұмытамын, көрсетсең есімде сақтаймын, ал өзімді іс – әрекетке қатыстырсаң үйренемін» деген даналығы білім алушының білімге ықыласын аттыруда жаңа технологияларды пайдалана отырып, өзіндік ізденіс жүргізуді практикада жүзеге асырудың маңызды екендігін көрсетеді.

Адам баласының пайда болып, алғашқы өмір сүру кезеңінен-ақ дене тәрбиесіне көңіл бөлініп, ол еңбек пен тұрмыстық қажеттілік ретінде дамыды. Алғашында дене тәрбиесі ұйымдасқан ойындар мен ойындық-қимыл қозғалыстар түрінде көрініс берді. Бұл кезеңдегі ойындар мен дене тәрбиесі жаттығулары қарапайым болғанымен, олардың адамды қалыптастыру мен тәрбиелік маңызы зор болды.

Дене тәрбиесінің өзіндік ерекшелігі жайлы пікірлер Орта Азия және Ұлы дала ғұламалары еңбектерінде де ерекше аталған. Солардың ішінде ерекше тұлға әл-Фараби тәрбие мәселесіне бағыт-бағдар бере отырып, «Әлеуметтік-этникалық трактаттар» атты еңбегінде бала денесін жетілдіруді оның бойындағы абзал қасиетті тани біліп, мінез-құлқының жақсы сипаттарын тәрбиелеп, өзін-өзі үнемі дамыту қажеттігіне тоқталады. Ол *«дененің саламаттылығы»* ұғымын енгізе отырып, әр адамның тәрбиесінде: дене күші, рухани және ақыл-ой сияқты үш қасиет болу қажет және олар өзара үйлесімді дамыған жағдайда ғана жан-жақты дамыған жеке тұлғаны қалыптастыруға болады дейді.

Көне дәуір ғұламаларының бірі Жүсіп Баласағұн *«Құтты білік»* дастанында ұлттық психология мен ерекшеліктерімізге тоқтала келе, *«кемел адам»* ұғымын енгізіп, кемел адамның бойында мынадай қасиеттер: жомарттық, саламаттылық, білімділік, ақылдылық, бір сөзде тұру, ширақтық болу қажет дейді.

Қазақтың бас ақыны атанған ұлы ағартушы Абай дене тәрбиесі мен ақыл-ой тәрбиесі үйлескенде ғана әр адам сымбатты болумен қатар, жан-жақты қалыптасқан жан болмақ деген пікірді қуаттайды. Ақын дене күшін, дене мәдениетін қалыптастыру, оның ақыл-ой тәрбиесіне тікелей байланысын көрсете отырып, «тәрбиелеу керек» деп жай ғана сөзбен емес, оны дұрыс жолға қоюды нақты істермен, жолдармен насихаттау, тәрбиенің өзегін философиялық, психологиялық арнадан іздеу қажеттілігіне тоқталады. Бұл мәселеде Абай оны халықтың рухани мұрасы, асыл қоймасы халықтық тәлім-тәрбие бесігі – ауыз әдебиетінен, мақал-мәтелдері мен даналықтарынан іздеуді меңзейді. Халқымыз: «Азған денеге ауру үйір», «Қайраты мен ақылы сай жігіттің жолы болар», «Ақылсыз жігіт күшіне сенер», «Қайраты бар кісінің, берекеті бар ісінің, қайраты жоқ кісінің, берекеті жоқ ісінің», «Қайратың барда мал тап», «Денсаулығын ойлаған, жан сарайын таза ұстар», «Әлін білмеген әлек», т.б. деп дене тәрбиесін тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйінін мақал-мәтелдер арқылы береді.

Мектепте жүргізілетін дене тәрбиесінің теориясы мен әдістемесі ғылыми және оқу пәні ретінде жетекшілік рөл атқара отырып, дене тәрбиесі саласындағы кәсіптік бағытты анықтайды. Сонымен бірге осы саладағы білім негізінің жүйесін құрайды. Мұғалімнің дене тәрбиесі теориясы мен әдістемесін жете білуі – оның педагогикалық ойлау жүйесінің дамуының басты шарты. Әртүрлі деңгейлерде дене тәрбиесі мәселелерін шығармашылық тұрғыдан шешуге, болып жатқан жаңалықтарды біліп отыруға, кейбір теориялық және іс-тәжірибелік жаңалыққа сын көзбен қарап қабылдауға, дене тәрбиесі міндеттерін шешуде қосымша өтетін ғылыми пәндердің атқарар рөлін дұрыс бағалауға, өзінің педагогикалық шығармашылық негізін жасауда дене тәрбиесі мәселесі бойынша жүргізілген зерттеудің маңызы зор.

Мектеп оқушыларының дене дайындығын жетілдіру мен өзін-өзі тәрбиелеу қажеттілігін қалыптастыру оқу-тәрбие үдерісінде дене тәрбиесі пәні бойынша шешуші мән болып есептеледі. Ең алдымен, мектеп оқушыларының жеке тұлғалық дене мәдениетін қалыптастыру тұжырымдамасын жүзеге асырмас бұрын, жалпы орта білім беретін мектеп оқушыларының дене тәрбиесі пәнінің қазіргі жағдайына ерекше назар аудару қажет. Дене тәрбиесі мұғалімдерінің дене тәрбиесі жөніндегі байқауларды, зерттеулерді және іс-тәжірибелерді жинақтап, қорыта талдауы мектеп оқушыларының дене дамуы мен дене даярлығының қазіргі жағдайын шынайы бағалауға мүмкіндік береді.

Дене тәрбиесі мұғалімінің мектеп оқушыларының дене тәрбиесі туралы білімін, қабілетін, дағдысын қалыптастыруға ықпал ететін және айналада болып жатқан жағдаймен сәйкестендіріп алуы маңызды міндет болып табылады. Дене тәрбиесін басқару қымтаулы жабық ортада емес, құндылық бағыттары, мінез-құлық дағдылары, әртүрлі іс-әрекетке белсенділігі қалыптасқан оқушылар ортасында жүреді. Сондықтан мұғалім осы құндылықтарды өте жақсы білуі тиіс.

Дене тәрбиесі сабағы бойынша оқушыларға берілетін әдістемелік білім сабақтың теориялық бөлімінде жүзеге асырылады. Мұндай сабақтар барысында оқушылардың әдістемелік тәсілдердің мәні мен олардың өз ағзаларына тигізетін әсерін танып түсінуіне, оларды өз мүмкіндігіне қарай бағыттауы даярлықты жетілдіруіне мүмкіндік туады.

Сондай-ақ дене тәрбиесі сабағында оқушылардың өзін-өзі жетілдіру процесі дұрыс басшылықты қажет етеді, себебі теориялық білімі төмен және әдістемелік тұрғысынан жеткілікті білімі жоқ маманның оқушыларды дене тәрбиесінен өткізілетін сабақтарға қатыстыруы олардың денсаулығы мен мінез-құлқына теріс әсерін тигізуі мүмкін. Сондықтан да жеткілікті түрде белсенді ұйымдық-әдістемелік тәсілдердің іздестірілуі мен пайдаланылуы қажет, бұлар оқушылардың өз бетімен жетілуін, дербес жаттығуларға тұрақты дағдысын тәрбиелеуін қамтамасыз етеді.

Мектептегі дене тәрбиесі мұғалімінің маңызды міндеті баланың тұлғалық қасиеттерінің қалыптасуы мен оқу-тәрбие үрдісінде жаңа педагогикалық технологияларды пайдалану, оны оқу үрдісіне енгізу болып табылады. Сондықтан шығармашылықпен ойлайтын тұлғаны тәрбиелеудің негізгі мәселелерінің бірі – қозғалыс белсенділігінің қалыптасуы, өйткені оның жоқтығы тек ақыл-ой дамуын ғана кідіртпін қоймайды, балалардың қозғалыс белсенділігін де төмендетеді. Бұл өз кезегінде баланың өзінің дағдылары мен икемділіктерін практикалық қызметінде пайдалану қажеттілігін болдырмайды, қозғалыс кестесінің бұзылуына апарып соқтырады. Қимыл белсенділігінің, сондай-ақ қозғалыс міндеттерін шешуге шығармашылықпен келудің қалыптасуында, оқыту үрдісінің негізгі құрамдастарының бірі әрі баланың қоғаммен және өмірмен байланыстырушы буыны болып табылатын дене тәрбиесі ерекше орын алады.

Ал оқу-тәрбие үрдісінде жаңа педагогикалық инновациялық технологияны пайдалану мұғалімдерді жаңаша жұмыс істеуге, оқушылардың дербес және логикалық ойлау қабілетін арттыруға, оларды шығармашылық жұмысқа тартуға ықпал етеді. Мұғалімдердің осындай ерен еңбектері дене тәрбиесі жүйесін жүзеге асыруда жеке тұлғаны қалыптастырудың маңызын, оның мәні мен мұғалім рөлінің құндылық сипатын жете түсіндіреді.

Бұл тұрғыда халқымыздың ұлы батыры Бауыржан Момышұлының «Ұстаздық – ұлы құрмет. Себебі, ұрпақтарды ұстаз тәрбиелейді. Болашақтың басшысын да, данасын да, ғалымын да, еңбекқор егіншісін де, кеншісін де ұстаз өсіреді... Өмірге ұрпақ берген аналарды қандай ардақтасақ, сол ұрпақты тәрбиелейтін ұстаздарды да сондай ардақтауға міндеттіміз», – деген пікірі мұғалім бейнесін одан әрі түйіндей түспек. Ендеше өз ісіне берілген, жаналықты жатсынбай қабылдайтын, шәкіртінің жанына нұр құйып, өмірге өзі де бақытты болып, өзгелерді де бақытқа жеткізсем деп жүретін ұстаздардың жөні де, жолы да бөлек.

Нағыз ұстаз бейнесін Әбунасыр Әл-Фараби: «Ұстаздық мінез-құлық нормасы мынадай болуға тиіс: ол тым қатал да болмауға тиіс, тым ырыққа да жығыла бермеу керек, өйткені тым қаталдық шәкіртті өзінің ұстазына қарсы қояды, ал тым ырыққа көне беру ұстаздық қадірін кетіреді, оның берген сабағы мен оның ғылымына, шәкірті селқос қарайтын болады. Ұстаз тарапынан барынша ынталылық пен табандылық қажет. Өйткені бұлар, жұрт айтқандай, тамшысымен тас тесетін бейнебір су тәрзіді».

Ұлы ғұлама сөзінде айтылғандай ұстазға тән жоғары білімділік, біліктілік, шығармашылық, мінез-құлық ізгілікпен ұштасып, бала жүрегінің төрінен орын алған жағдайда жас ұрпақтың рухани бай, адамгершілігі мол, жан-жақты үйлесімді дамыған елін сүйер абзал азамат болары сөзсіз.

1 Н.А.Назарбаев. Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты. // Ана тілі газеті. № 5, 2-8 ақпан, 2012 ж.

2 Ж.Аймауытовтың бес томдық шығармалар жинағы. 4-том, – Алматы, Ғылым баспасы, 1998 ж. -446 б.

3 Конфуций. Кеңес пен толғам. Аударған М.Мағауин. – Алматы: Қайнар, 2001ж.

4 әл-Фараби. Әлеуметтік-этникалық трактаттар. – Алматы: Ғылым, 1995. – 210б.

5 Көшербаева Ә.Н. Тарихи-салыстырмалы педагогикадағы Жүсіп Баласағұнның ізгілік идеялары. – Алматы, Білім/Образование, № 5. 2006. – Б. 52-55.

Резюме

В настоящее время все более и более повышается значимость предмета физической культуры в общеобразовательной школе.

В данной статье рассматривается значимость физического воспитания в школе и роль учителя физической культуры. Вместе с тем, представлены связи физического воспитания с другими направлениями воспитания.

Summary

Now more and more the importance of a subject of physical culture at comprehensive school increases.

In this article the importance of physical training at school and a role of the teacher of physical culture is considered. At the same time, communications of physical training with other directions of education are presented.

ӘДЕБИЕТ ТУЫНДЫЛАРЫ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАБЫЛДАУЫНЫҢ, ҚҰРЫЛУЫНЫҢ КОМПОНЕНТІ РЕТІНДЕ

Р.Б. Абдрахманова – *Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институтының доценті,*

А.С. Демеуова – *Абай атындағы ҚазҰПУ, Магистратура және PhD докторантура институтының «БМ050300 – Психология» мамандығының 2 курс магистранты*

Әдебиет – бұл өнер. Әдебиет туындыларын меңгеру арқылы біз әлемді танудың екі формасын біріктіреміз – көркем және ғылыми. Бізге мәлім болғанындай педагогикалық әдебиетте қабылдауды кең және бір жақты мағынада ажыратады. Осы жағдайда «Қабылдау» термині сезіну танымын шектемей, терең мағыналы процесс ретінде қарастырылады. Біз қабылдау туралы кең мағынада оны қабылдауды, ойлаудың әр түрлі мағыналарын түсіндіруді, қабылдау процесі кезінде пәннің түсініктілігі туралы сөз озғап отырмыз /1/.

Әдебиет – баланың рухани байлығына әсер ете отырып, оның ойы мен сезімдерінің негізгі құрылымын қалыптастырады. Әсіресе осыған ұқсас рухани қатынастар қазіргі кезде утилитарлы аспектіге алып келетін – өмірдің тұрақсыздығынан өсіп келе жатқан баланы қорғау, білім берудің гуманизациялық ойын жүзеге асырады /2/.

Өнердің эстетикалық қатынасы оның басты міндеттеріне тәуелді – тұлғаның гармониялық қалыптасуына, рухани тәрбиелеуіне. Өнердің тәрбиелеу күші кең болуының себебі, «көркем туындылардағы кейіпкерлердің тәжірибесі, оның ой қорытуындағы қабылдаудың сынағы, жеке тәжірибеге айналатын эстетикалық сезімдердің қобалжуы, жаңа тұлға қарым-қатынастырын, сезімдердің құрылымын қалыптастырады» /3/.

Көркем әдебиет туындылары – ойша ойластырумен көруге мүмкіндік беретін сурет және бір мезетте сол ойша ойлаумен өзінді-өзі көруге мүмкіндік жасайтын айна. Балалардың көркем әдебиетті оқу қажеттілігі кіші оқырманның жаңа рухани тәжірибе жинауға мүмкіндік береді, жалпы қобалжуды тудыратын үлкендер мен кішілердің бір-біріне жақындасуы, туған тілінің негізгі түріне жеткізеді. Өнер басқалардың көзқарасымен әлемді көру қабілетін дамытады – жазушы, композитор, суретші. Көп жағдайда қобалжуда, ортақтастыруда белгіленбеген сөздермен оны қабылдауда, өнер жалпы адамзаттың қасиеттерін дамытады.

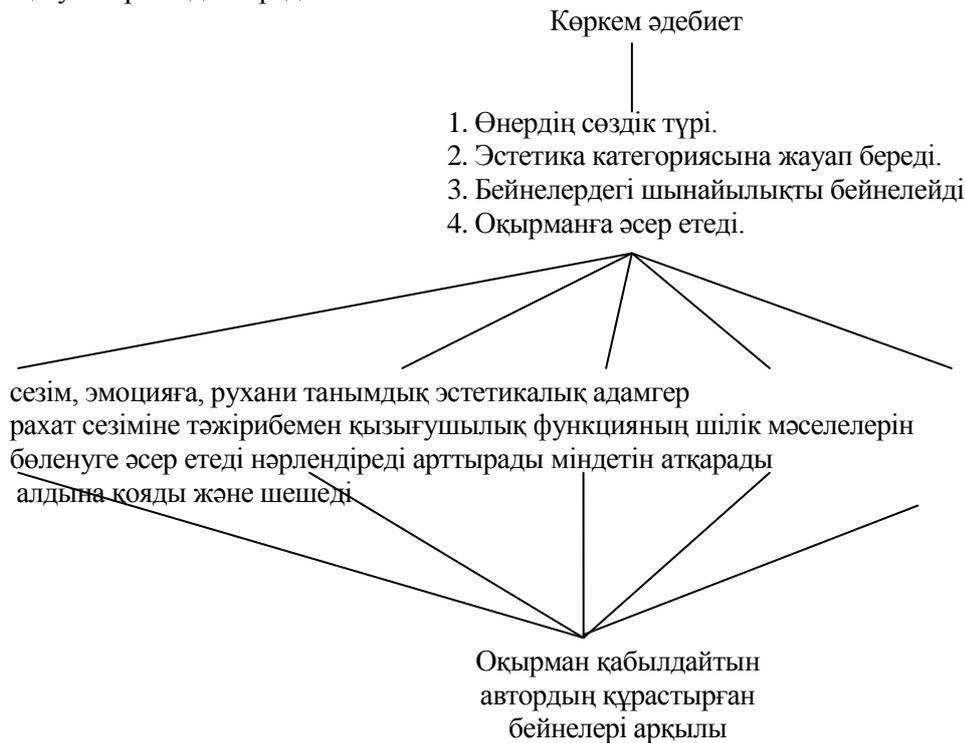
Өнер тұлғаның эмоциональді ортасына әсер етеді, тұлғаның тәжірибелік іс-әрекетінде және оның қоршаған ортадағы эстетикалық қабылдауын дамытады. Оның тәрбиелік және дамытушылық қызметі осы жерде /4/.

Басқа сезім формасына ие, қандай да бір материяльдық объектіні жүзеге асыратын (баяу, тастар) немесе іс-әрекет жасайтын (мүсіннің қозғалысы, ішектің естілуі) өнер туындыларынан бөлек, әдебиет дыбыстар мен әріптер қолданылу тілдерінен өзінің формасын құрастырады, сезімдік қабылдау ғана емес сонымен қатар интеллектуалды түсінікті де қамтиды. Бұдан бөлек, өнер өзінің жеке қайталанбас тәжірибесін басқаладың қабылдауларына қол жетімді болуына мүмкіндік жасайды. Жазушы, суретшінің алдында әр уақытта оны материялда жасау, затқа айналдыру, бір нәрсеге іске асыру міндеттерінен тұрады. Өзін-өзі тануға және ерекшелуге, өзінің қатынасын өзіне, басқаларға, әлемге бағыттауға, өзінің талаптарын орындауға жазушы өзінің көркем әлемемін құрастырады. Ол осы ойша әлемді құрастыруда шынайы материялды қолданады – әдеттегі дыбыстар, сөздер, суретші көрінісі сияқты - бояулар және сызықтар, композитор сияқты - дыбыстар және үзілістер, балерина сияқты – өзінің денесінің қозғалысы мен формасы).

Қайталанбайтын көркем формаға енген кез келген өнер, көрермен-тыңдаушы-оқырманда көркем қобалжуды оятады. Егер, осы қобалжулардың нәтижесінде оқырман (тыңдаушы, көрермен) суретшінің ойы мен жағдайын шамаласа, онда танымал «табиғатқа деген туыстық назар» (М.М.Прешвин) туындайды. Интуиция, сана-сезім, есті оятатын сол назар болып табылады. Тек, «туыстық назарға» ие тұлға ғана өзімен және әлеммен гармониялық үйлесімділікте болады /5/.

Әдебиет – өнердің сөздік түрі. Суретші өзінің ойларын жүзеге асыруда, нақты бейнелерге деген ұмтылыс жасауда өзінің сөздерінде, бояуларында немес дыбыстарында көрсетілген бейнелерді оқырман осы ойларды тек еспен ғана емес сонымен қатар жүрекпен қабылдауға, сырттай бақылап қана қоймай оның қобалжуы мен армандарына, сол күйге түсінуге итермелейді. Әдебиет туындыларының қарапайым компоненттерінің формасын (эпитет және метафора, монолог немесе диалог және т.б.) қабылдау кезінде емес форманы түсіну процесінде жүзеге асады.

Көркем әдебиеттің өзгеше ерекшеліктері көркем әдебиеттің және оның оқырманға деген әсерін анықтауға мүмкіндік береді:



Сонымен қатар, әдебиет өнер мен рухани-ой іс-әрекеттің аумағында тұрады: әсіресе осыған байланысты немесе әдебиеттің басқа да құбылыстарын философия, тарих, психологиямен салыстыруға болады. Танымал оқытушы Е.Н. Ильиннің есептеуінше «адамға деген қызығушылық басқа да пәндерге деген сабақ беруге үйретеді, көркем бейненің кеңінен гуманисты тәртіпте толтырылатын әмбебап жүйеде, штампта» /6/.

Кез келген өнер түрі мен баланың қанынасы ең алғашында қабылдаудан бастау алады. Өнер туындысы өзінің тәрбиелік, білім беру мақсатына жет үшін ол ең алдымен оқушылардың туындыны және оның біртұтас көркем мәніне қабылдауы кезінде жүзеге асады. Әсіресе көркем туындыны қабылдау процесіне ерекше көңіл аудару керек. Т.Б. Лихачев осы мәселені шешу барысында оқушылардың көркем туындыларды қабылдауларының үш сатысын бөліп көрсетті /7/.

Бірінші сатыға ойдағы көркем бейнелерді құрасытрыудағы алғашқы қабылдау процесі жатады. Бұл сатыда балалардың көркем туындыларды қабылдауларын талдау өте маңызды. Ең алғашында балаларды өнер туындыларымен таныстыруда олардың қабылдауларының жан-жақты қырларын дамыту керек: оқырман, көрермен, тыңдарман қырларын. Бұл сатыда ерекше орында сабақ беру тәртібінің әдісі болуы керек. Баланың ең алғашқы өнер туындыларымен танысуы еркін сұхбат формасында жүзеге асады. Педагог балаларды алғашында сабаққа қызықтырады, ерекше көңіл бөлінетін және жеке жұмыс жасауға дайындайды. Сондықтан педагогикалық біртұтас принципінің сыныптық, сыныптан тыс, мектептен тыс және үй тапсырмасынан бөлек нәтижелері жүзеге асады. Сыныптан тыс және үй тапсырмаларының аумағында балаларға туындыда белгіленген уақыт, бейне, сурет, дыбыс, тарихи мәліметтері анықтау туралы тапсырма ұсынылады. Екінші сатыда оқушылардың көркем туындыға жетуі – бұл оқытушы тарапынан өтілген тақырыптың алғашқы меңгерілуінің сатысында қайта сұрау арқылы алынған мәліметті.

Үшінші саты – бұл саты көркем іс-әрекеттің ғылыми лығын ұғыну. Ең маңызды әдіс ретінде теориялық ғылыми және көркем талдау әдістері ұсынылады. Талдау жасау арқылы оқушының өнер туындыланыран екі жолмен жетуге болады. Біріншісі оқушының көркем құбылысты жеке теориялық қайта ой қорытынды жасауы. Екіншісі, оқушылардың көркем-әдеби сынға теориялық меңгеруі. Психологиялық тұрғыда педагогтың жеке дара тапсырма беру кезінде оны тыңғылықты ұйымдастыруы керек /8/.

Сөйтіп, Т.Б.Лихачевтің салған жолынан өте келе баланы өнер туындыларын қабылдауға және эстетикалық талғамын байытуға барынша жақындатады. Әдебиет – баланың рухани байлығына әсер ете отырып, оның ойы мен сезімдерінің негізгі құрылымын қалыптастырады.

- 1 Якобсон П. М. *Психология художественного восприятия*. – М.: Искусство, 1964.-12-13с.
- 2 Сериков В.В. *Личностно-ориентированное образование// Педагогика.-1994.-№5.- 287с.*
- 3 Рассел Б. *Человеческое познание: его сферы и границы*.-М.:Изд-во иностранной литературы, 1957.-61с.
- 4 Куревина О.А. *Новые подходы к литературно-художественному образованию учащихся // Русский язык и литература в современной школе*. – М.: АПК и ПРО, 1999.-161-162с.
- 5 Пришвин М.М. *Дорога к другу*.-Л.: Детская литература, 1987.-190с.
- 6 Ильин Е.Н. *Путь к ученику*. – М.: Просвещение, 1988.-219с.
- 7 Лихачев Т.Б.. *Теория эстетического воспитания школьников*. - М: Просвещение 1985.
- 8 *Методика воспитательной работы под ред./Азарова Ю.П., Байтенова Л.М. - М: Просвещение 1980.*

Түйін

Мақалада мектеп жасындағы оқушылардың әдебиет туындылары арқылы қабылдауларының даму мәселесі қарастырылған. Сонымен бірге тұлғаға туындылардың эстетикалық әсері және оқырманның эмоционалды аумағы көрсетілген.

Резюме

В данной статье рассматриваются проблема формирования восприятия у школьников через литературные произведения. Влияние литературных произведений на эстетическое воспитание и развитие эмоциональной сферы. Вместе с этим сделана схема влияния восприятия художественной литературы на школьника.

Summary

In this article formation perception through literary work at school students is considered. Influence of literary works in aesthetic education and the development of the emotional sphere. So esthetic impact of work is defined on the person and emotional the sphere of the reader.

ОТБАСЫНДА БАЛАЛАРДЫ МЕКТЕПТЕ ОҚУҒА ДАЯРЛАУ ӘДІСТЕРІ

Т.Н. Жүндібаева – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің магистратура және PhD докторантура институтының аға оқытушысы, п.ғ.к.*

Соңғы жылдары мұғалімдер мен ата-аналар балалардың мектепке бейімделуі туралы қиыншылықтар туралы көбірек айтып жүр. Бұл жалаң сөз емес шынайы фактілер. Бұл қиыншылықтар сыртқы жағдайлардың салдары (мұғалімдердің кәсіби білімінің төмендігі, сыныптағы балалардың көптігі сияқты факторлар емес) ғана емес, сонымен қатар, мектепке баратын балалардың даму ерекшеліктерін көрсететін ішкі жан дүниесінің ерекшеліктеріне де байланысты.

Мектепке оқуға даярлық, шын мәнінде, оқи алуымен, жаза білуімен, ондықтар шеңберінде сандарға амалдар қолдана алуымен шектелмейді. Мұғалімдердің айтуынша, балаларды жаңа нәрсені жасауға үйрету оңайырақ, ал сабақ бойы оның назарын ұстап тұру өте күрделі жұмыс. Себебі баланың ерікті зейіні жеткіліксіз дамыған. Олар өз зейіндерін көп уақыт бір жерге шоғырландыра алмайды. Бұндай жағдайда баланы оқыту өте қиын. Мектепте оқу баладан ерікті зейінді қажет етеді. Бала сабақта тыныш отырып, мұғалімнің айтқанын тыңдап, есінде сақтауы, мұғалімнің басшылығымен қандай да бір әрекеттерді орындауы қажет.

Баланың ерікі оның мектепке дейінгі шақтағы өмірінің әртүрлі аспектілерінде қалыптасып, дамиды. Мысалы, ересектердің талабын орындау, жүріс-тұрыс, мінез-құлық ережелерін сақтау және ойын ережелерін сақтау және т.б. Егер бала мектепке келгенде өз еркімен іс-әрекетін реттей алмаса, бұл ерте жастағы бала тәрбиесінде кеткен қателік. Бұл ата-аналардың баланы шектен тыс өбектеуі немесе шектен тыс қатал ұстауының салдары болуы мүмкін. Балаға қандай керемет жағдай жасасаңыз да ол өз еркімен өз мінез-құлқын меңгере алмайды. Оған тек ересектермен қарым-қатынас, бірлескен іс-әрекет барысында ғана үйрене алады. Балалар бір нәрсеге қызықса ғана үлкен шыдамдылық танытып, бастаған ісін аяғына дейін жеткізе алады. Сондықтан ата-аналардың басты міндеті - баланың қызығушылығын қолдап, бастаған ісін аяғына дейін орындауына қол жеткізу. Сонымен қатар, балаға қызықты емес, бірақ қажетті нәрселерді де аяғына дейін атқаруларына қол жеткізудің маңызы зор. Мысалы, ойыншықтарын жинау, өз киімдерін сөреге реттеп жинау, т.б. Ата-ананың міндеті баланың өз міндеттерін орындауға, ұқыпты болуға үйрету.

Баланың ақыл-ойымен денесінің дамуында тамаша нәтижелерге жету үшін, онымен бірге тер төгуге тура келеді. Ал бұл біріккен еңбек қидындық тудырмас үшін, оны ойын түрінде жүргізген дұрыс. Себебі ойын - балалардың ең сүйікті ісі, жұмысы. Ойын барысында бала ең қиын нәрселерде жеңіл меңгереді. Ал балаларды еркін тәрбиелеуде ережелі ойындардың маңызы зор. А.Н.Леонтьев ережелі ойынды меңгеру –

өзінің жүріс-тұрысынды меңгеру деп есептеген. Ойын барысында бала жеңуге тырысады, ол үшін өзінің барлық ерік-жігерін, күшін жұмылдырады, сондай-ақ жеңілісінде мойындауды үйренеді. Осылай балада табандылық, шыдамдылық, назарын бір нәрсеге аудару және басқа нәрсеге алаңдамау сияқты қасиеттер қалыптасады. Мысалы, балалардың көру есі мен байқағыштығын дамытатын: заттарды «суретке түсіреміз», заттарды «суретке саламыз», «Шерлок Холмс пен Доктор Ватсон» сияқты ойын-жаттығулардың маңызы зор.

Бұл ойындар тым әсерленгіш немесе қозғалғыш, мазасыз балаларды шамалы «салқындатуға» немесе «тежеуге» көмектесетіндіктен өте пайдалы. Сондықтан төменде осы ойын-жаттығуларды ұйымдастыру ережелерін ұсынуды жөн көрдік.

Заттарды «суретке түсіреміз» атты ойын-жаттығуды ұйымдастыру ережелері.

Бастапқыда алдына кесе, ойыншық, алма, т.б. заттар қойыңыз. 20-30сек. сол затқа бар зейінімен қарасын да, «суретке түсіріп» алғандай болсын. Одан кейін баланың көзін жұмдырып, сол затты анық көргендей етіп суреттеп берсін. Бұл бірден ойдағыдай шықпауы да мүмкін. Көзін ашып тағы көріп алсын да, көзін жұмып тағы дұрыстап суреттесін.

Заттарды «суретке саламыз» атты ойын-жаттығуды ұйымдастыру ережелері.

Бұл жаттығу біріншінің жалғасы. Затты «суретке түсіріп» болған соң, балаға ойдағы заттың суретін салуды ұсыныңыз. Баланың керемет суретші немесе суреттің өзі тамаша болуы шарт емес, сізге сол заттың әртүрлі қасиеттері, түрі-түсі, детальдарының толық суреттелгені керек.

«Шерлок Холмс пен Доктор Ватсон» атты ойын-жаттығуды ұйымдастыру ережелері.

Сонымен, сіздер екеуіңіздер- атақты детектив пен оның көмекшісі. Үстелдің үстіне 5 зат қойып, үстін орамалмен жабыңыз. Оны 15 секундқа ашып, қайта жабыңыз. Балаңыз көрген заттарға неғұрлым көбірек сипаттама беруге тырысатын болсын. Бірте-бірте заттардың санын көбейте түсіңіз. Бұл ойында жаттықтырудың нәтижесі жақсы көрінеді. Бірақ уақыт өткен соң, өзінің байқағыштығының артқанына балаңыздың да көзі жетеді.

Қазіргі кездегі мектептің қойып отырған талабына дені сау, шыныққан, төзімді балалар ғана шыдай алады. Сондай-ақ оның көру, есту сезімдерінің дұрыс болуы да маңызға ие. Баланың дене және ақыл-ой үрдістерінің дұрыс жетілдіруде серуеннің алатын орны ерекше.

Баламен серуенге шыққанда, жылдың кез келген мезгілінде жиірек табиғаттың әртүрлі құбылыстарын бақылауға тырысу қажет. Бұны балаға қызықты етіп жасаудың маңызы зор. Мысалы, даланың, парктің немесе саябақтың күрделі емес картасын жасау. Табуға қажетті объектіні (ұяны, құмырсқаның ұясын, ерекше ағаш, ескірген ағаштың түбірі т.с.с.) жасыру. Бала өзі картаны оқып, тапсырманы орындап көрсін (қымбат тастары бар ескі қазына, «сандық», т.б.). Өзінің жолын белгілесін. Саябақ учаскесінде бала мұндай тапсырмаларды өз бетімен орындай алады. Басқа нұсқада да болуы мүмкін: карта мен учаскенің жоспарын балаңызбен бірге қосылып жасауға болады. Қыста әртүрлі жануарлардың ізін бақылау және т.б. Әртүрлі карталар, схемалар жасау әрі зерттеу, оларды оқи білу баланың абстрактикалық ойын дамытып, кеңістікте бағдар ұстана білуге үйретеді.

Әртүрлі жыл мезгілдерінде бір объектілерді, мысалы: ағашты, алаңқайды, бұтаны, құсты, олар қалай өзгеретінін бақылатудың маңызы зор. Баланың дамуы үшін оның барлық сезім мүшелерін жұмысқа қосу керек. Әдетте, табиғатпен қарым-қатынас жасай отырып, «қарашы, қандай әдемі!» деген сөздермен шектелмей, балаға ағаштар мен бұталардың иістерінің айырмашылықтары қандай екенін анықтауына ұсынуға болады. Мысалы, жылтыр дінгекті ағашты табу, ағаштың жапырағын көзді жұмып тұрып сипап: «Сен бір жануарды сипап тұрмын деп елестет. Сонда бұл қандай жануар (немесе аң)?» деген сұрақ қоюға болады. Сондай-ақ бала өзіне аса бір ұнаған талдың жапырағын таңдап, оның пішінін, ерекшелігін көзбен ғана емес, қолмен ұстап та есте сақтасын. Саусақтарымен жапырақты айнала пішінін сипап оның ұшы үшкір ме әлде доғал ма, шеттері тегіс пе әлде ирек пе, соны анықтасын. Сосын үйде сол жапырақты есіне түсіріп, суретін салсын. Сол суретті келесі жылғы серуенге алып шығып, шынайы объектімен салыстырып, баланың қаншалықты тапсырманы дұрыс орындағанын бағалау керек.

Сонымен бірге серуен кезінде балаға әртүрлі танымдық ойындарды ойнатудың маңызы ерекше. Мысалы, «Артықты тап» ойыны. (Бұл ойын ұғымдарды жалпылауға, объектілерді жіктеуге, олардың қасиеттерін анықтауға үйретеді). Ойынның мақсаты (демалыс кезінде алаңда, саяжайда) бір ағашқа оған қатысы жоқ әлдебір затты іліп қою арқылы баланың сәйкессіздікті анықтау және оны түсіндіру қабілетін дамыту. Мысалы, еменге шыршаның жаңғағын ілуге болады.

«Бәрі қандай жасыл» ойыны. (баланың байқағыштық қабілетін дамытады, түстердің реңін ажыратуды, табиғаттың әртүрлілігін көруді үйретеді). Ол үшін балаға: Қайың жапырағының түсі қандай? Алмаңкі ше? Емендікі ше? Шыршаныкі ше? деген сұрақтар қою керек. Ол әрине, «жасыл түсті» деп жауап береді.

Ал, барлық жасыл түстер бірдей ме? Олардың айырмашылықтары қандай? Деген сұрақтар қою керек. Ол түстерді баланың өзі табиғаттан тапқаны дұрыс. Қанша жасыл түсті рең тапқандарын санату керек.

«Кім кімнің туысы?» ойыны - белгілі бір ағашты жасына немесе түріне қарай топтастырту арқылы баланың жіктеу және жалпылау сияқты ойлау операцияларын дамытуға бағытталған ойын түрі. Тапсырмаларды орындай отырып, бала алдымен ағаштарды белгілі қасиеттері бойынша топтастырады. (бұл жағдайда - олардың бәрі қайындар), кейін ұқсастардың ерекшеліктерін анықтайды (кәрі - жас, үлкен - кіші, жуан - жіңішке).

«Өзен не туралы айтты» ойыны. Бұл ойын баланың тілін, қиял дамытады. Ойынды өзеннің жағасында дем алып жатқан кезде немесе серуендеп жүрген кезде өткізуге болады. Ол үшін баланың назарын өзеннің үнемі ағып тұратынына аудару қажет. Оның қайдан басталатындығы, жолында қандай кедергілерге кездесуі мүмкіндігі және т.б. туралы сұрап, баламен бірге әңгіме құрастыру керек.

Көп жағдайда ата-аналар баланы мектепте оқуға ынталандыру-дың қажеттілігі туралы ойланып жатпайды. Алайда бұл бала үшін өте маңызды. Ең алдымен балаға «Сен енді оқушысың» деген сөздің өзі үлкен әсер етеді. Сондай-ақ баланың болашақ жұмыс орнын дайындау, оған оқуға қажетті заттарды сатып әперу оның оқушы рөліндегі позициясын бекіте түседі. Алайда бірінші сынып-қа баратын балалардың кейбіреулері өздерінің мектепке барғысы келмейтіндігі туралы айтады. Бұл көбіне баланың мектепке деген дұрыс көзқарасын қалыптастыра алмаған ата-аналардың тактикасына байланысты. Олар балаларын оқудың қиыншылығы туралы айтып қорқытқанша, мектепте оқыған қиын бірақ талаптанса жеңе білетіндігі, мектепте оқу арқылы көп нәрселерді білетіндігі туралы айтулары керек.

Бірінші сынып оқушыларына қойылған сұрақтардың нәтижесі олардың ең алдымен мектептен «Жаңа достар табу», «Әдемі портфель ұстау», «Күндіз ұйықтамау» т.б. күтетіндігін көрсетеді. Міне сондықтан да ата-аналар бес жастан бастап мектепке неліктен баратындығын түсіндіруі қажет. Мұны ойын түрінде (Мысалы, «Ойлан, тек мектепте ғана ерекше не істейді?») немесе шын ниетті әңгіме түрінде өткізуге болады.

Кешенді оқуға даярлық тек ақыл-ой дамуын ғана емес, эмоциональды- тұрмыстық сферасының дамуын, сонымен бірге дене жетілуінің белгілі бір деңгейде болуын қарастырады. Бірақ та әлеуметтік, эмоциональды-тұлғалық және дене дамуы саласында қысқа мерзімді және қарқынды ықпал етумен табысқа жету мүмкін емес.

Сонымен, ата-аналар баланың оқуға, жазуға, санауға үйренуі ең маңызды нәрсе емес, олардың міндеті баланың толыққанды, мазмұнды, саналы өмір сүруіне жағдай жасау керек екендігін ойланғаны жөн.

Мектепке бару - бала өміріндегі маңызды оқиға. Мектепте оқу - баладан дайындықты талап ететін қиын еңбек. Өз мінез-құлқын басқару, оны негізгі мектеп ережелеріне бағындыру, өзін қоршағандардың ойымен келісу, кездескен қиындықтарды жеңу - міне, бұл мектептің болашақ бірінші сынып оқушысына қоятын талаптарының кейбіреулері. Осы талаптарды орындау үшін ол ұйымшылдық, өз бетімен жұмыс істей алу, табандылық, тәртіптілік сияқты адамгершілік - еріктік қасиеттерін иемденуі қажет. Сондықтан баланың әр түрлі жағдайларындағы іс-әрекетін бақылай отырып, осы қасиеттерің жеткілікті тәрбиеленгенін анықтаудың маңызы зор. Ол қасиеттердің сипаттамасы төмендегідей.

Ұйымдасқандық:

1. Өзінің немесе үлкендердің қойған мақсатына жете білуі, оған іс-әрекет барысында бағынуы;
2. Үлкендер берген жоспарды басшылыққа ала білуі және өз бетімен алға қойған істерді ретті түрде жүзеге асыруы;
3. Тапсырманы орындауға берілген уақытты үнемді пайдалануы, жұмыстың қарқынын жылдамдата білуі;
4. Үлкендердің ақылын басшылыққа ала отырып, өзін-өзі ұстай білуі, өз істерін бақылауы, өзінің бастапқы ойымен алынған нәтижені салыстыруы;
5. Өз жұмысын және жолдастарының жұмысын әділетті бағалай білуі, жетіспеушілікті таба білуі;
6. Сыртқы ұйымшылдығы - жұмыс үстеліндегі реттілік, жұмысқа арналған материалдарды қолданудағы ұқыптылығы, жұмыстан алаңдаудың болмауы.

Жауапкершілік:

1. Жеке өз басы үшін ғана емес, өзгелер үшін де маңызы бар іс-әрекетті міндетті түрде орындаудың қажеттілігі мен мәнін түсіне білуі, тапсырылған іске жауап беруге дайындығы;
2. Кездескен қиындықтар мен кедергілерді жеңе білуі, егер сәтсіз орындалса, қайта жасай білуі, тиімді тәсілдерді іздестіруі;
3. Тапсырған істі місе тұтып, жетістік үшін алаңдауы;
4. Жұмыс нәтижесін бағалай білуі.

Өз бетімен жұмыс істеу:

1. Бір нәрсені орындау туралы тапсырманы қуана құптауы, өзіне пайдалы істер таба алуы, ойын ойнау, еңбек ету, жұмыс істеу үшін жағдай туғызу;
2. Үлкендер тарапынан бақылау болмаған жағдайда тапсырманы орындауы;
3. Басқалардың көмегінсіз тапсырманы орындай алуы;
4. Қиындықтарды жеңіп, нәтижеге жете алуы;
5. Өз бетімен орындаған жұмысына қанағаттануы.

Тәртіптілік:

1. Үлкендердің талаптарын, тапсырмаларын және өз міндеттерін қуана әрі уақытылы орындалуы;
- Тәртіп талаптарына қайшы келетін қадам жасамауда өзін-өзі ұстауы;
3. Өзінің ойы мен тілегін басқалардың ой тілектерімен сәйкестендіре алуы.

Табандылық:

4. Алға қойған мақсатқа жету үшін, ұзақ уақыт бойы күш-жігерін жұмсай алуы, мақсатқа жетуі;
5. Мақсатқа жетер жолдағы қиындықтар ман кедергілерді жеңе білуі;
6. Бастаған істі аяқтау.

Табандылық:

1. Алға қойған мақсатқа жету үшін, ұзақ уақыт бойы күш-жігерін жұмсай алуы, мақсатқа жетуі;
2. Мақсатқа жетер жолдағы қиындықтар мен кедергілерді жеңе білуі;
3. Бастаған істі аяқтау.

Мектепте табысты оқу үшін танымдық ынталанудан (мотивациядан) басқа, сонымен бірге психологиялық даярлығы да қажет. Балаларды мектепке шығарар алдында психологиялық даярлығын психолог тексереді. Бірақ бұл даярлықты ата-аналар да тексере алады.

Бұл үшін болашақ мектеп оқушысы төмендегі талаптарды орындай алады ма, соны анықтау қажет:

1. 20-30 минут бойы бір іспен (қызықты болуы міндетті емес) айналыса алу немесе ең болмаса бір орында отыра алу;
2. Бірінші реттен қарапайым тапсырмаларды дұрыс түсіну - мысалы, ер адам бейнесін салу (жай ғана адам, ханша, робот немесе ойына не келгенін емес);
3. Үлгі бойынша іс-әрекет жасай білу (мысалы, бөліктерін ауыстырмай, басқа түсті қолданбай қарапайым суретті көшіріп салу);
- берілген қарқын және шапшаңдықта қатесіз 4-5 минут бойы жұмыс істеу (мысалы, торкөзді дәптерге үлкеннің айтуымен қарапайым геометриялық өрнекті салу; «дөңгелек, шаршы, дөңгелек, шаршы», ал содан соң өз бетімен, бірақ сол қарқынмен);
4. Қағаз бетінде және кеңістікте жақсы бағдарлай алу (жоғары-төмен, астында-үстінде, оңға-солға ұғымдарын шатастырмау; үлкендердің айтуымен торкөз бойынша өрнек сала білу: «үш торкөз жоғары, үш оңға, бір төмен, бір оңға, бір жоғары, үш оңға, үш төмен» т.с.с.);
5. Артық-кем, ерте-кеш, алдымен-сосын, бірдей-эртүрлі, ұғымдарын түсіндіру;
6. Қысқа тақпақтарды есінде сақтау.

Баланың әлеуметтік және эмоциональдық жетілуі оның басқа адамдармен (балалармен және үлкендермен) қарым-қатынас жасай білуінен, ережесі берілген ойындарды ойнай алуынан, ойын талаптарын өздері орындай отырып, оны басқалардың да орындауын қадағалай білуінен көрінеді.

Әлеуметтік құзырлы бала адамдармен қарым-қатынас орната алуға, олармен дау-дамайсыз келісе білуге, ешкімді жәбірлемей өз көзқарасын дәлелдей алуға, белгілі бір сұрақ маңайында серігінің пікірімен келісе білуге қабілетті.

Эмоционалды жетілген бала жиі ренжімейді, басқа адамдардың сезімдерін түсінеді, және оларды өз тәртібінде ескеруге қабілетті. Ол өз сезімдерін және оның себептерін түсіне сипаттай біледі (мысалы, «Мен мұнайып тұрмын, өйткені бәрі кетіп қалды, ал мен жалғыз болғанды ұнатпаймын»). Мұндай бала мерекеледе ұмытылып жалауша берілмей қалса, еңіреп жыламай, жай ғана тәрбиешіге келіп, сұрап алады.

Мектепке түскенде өз эмоцияларын басқара алмайтын балалар қиын жағдайда болады. Кез-келген реніш оларды күйзелтеді. Бір істеріндегі сәтсіздік көпке дейін оларды өзін кемсіту, ал қанағаттану үлкен қуаныш сезіміне әкеледі. Бұл жағдайда айналаны (оның ішінде оқу материалын) қабылдау қабілеті күрт төмендейді. Өз уайымдарынан шыға алмаған балалар айналадағы оқиғаларды бағдарлай алуға мүмкіндігі жоқ, олардың зейіні төмендейді, ой қорытуға, логикалық ойлауға қабілеті жойылады.

Кейде балалар қабілетсіз болып көрінуі мүмкін, әсіресе стресс жағдайында: мектепке қабылдау әңгімелесуінде, тестілеуде, одан кейін тақта алдында жауап беруде. Сондықтан 6-6,5 жасқа қарай балаға

өз сезімін және уайымын бақылауды үйрету, оны «өзін-өзі жұбату» тәсілдерімен таныстыру қажет (мысалы, «өзін-өзі көндіру, иландыру», «Бәріде жақсы болады, бәрі өтеді, мен сабырлымын, мен істей аламын...»). Бұл жерде болымсыз етістіктің бұйрық райын қолданбауға тырысу қажет. «Жылама», «қорықпа», т.с.с.

Балаға қарапайым дем алу жаттығуларын (10 терең дем алу-дем шығару), «шеттету» техникасын (барлық жағысыз жағдайлар қалың шынымен, ағынды сумен және т.с.с. бөлек қоршалған деп елестету) үйрету қажет.

Жалпы алғанда, баланың ақыл-ой, дене және эмоционалдық дамуының деңгейіне қарамай, олардың өзіне сенімділігін қолдап, үнемі эмоционалды жайлылығын қамтамасыз ету қажет. Көңіл-күйі жақсы, бақытты балалар жақсы оқиды, жаңа жағдайларға тез үйренеді және үлкендерге мұндай балалармен жұмыс істеу өте қызықты да, жеңіл болады. Баланы адамзат мәдениетінің әртүрлі саласына бейімдеу, оны мектепке баруға қажетті білім, білік, дағдылармен қамтамасыз етіп, қажетті қасиеттерді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

1 *Баланы мектепке баруға қалай дайындау керек? stud24.ru/psychology/balany-mektepк..*

2. *Оракбаева М.К. Баланы мектептегі оқуға дайындаудың психологиялық бағыттары Вестник КАСУ, №1, 2005.*

Резюме

В статье рассматриваются сущность и методы подготовки детей к обучению в школе в условиях семьи.

СПОРТШЫНЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДАЯРЛАУ

К.И. Ерғазиева – *х.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ,*

А.Д. Кентаева – *Дене шынықтыру және спорт мамандығының 4-курс студенті*

Психикалық дайындық – бұл спортшылардың жаттығуларды, жарыстарға дайындықтарды сәтті орындауға және осы жарыстарда сенімді өнер көрсетуге қажетті тұлғалық және психикалық қасиеттерін қалыптастыру және жетілдіру мақсатында қолданылатын психологиялық-педагогикалық іс-әрекеттер жүйесі.

Дене және техникалық-тактикалық дайындықтары салыстырмалы түрде бірдей жағдайда, жеңіске жетудің шешуші факторларының бірі спортшының жарыстарға психикалық даярлығы болып табылады, бұл адамды психикалық даярлау үдерісінде қалыптасады. Спортшының психикалық даярлық жағдайын оның тұлғалық сипаттамаларының теңдестірілген, салыстырмалы түрде тұрақты жүйесі ретінде қарастыруға болады. Осының аясында спортшының жарыс алдындағы жағдайларда және жарыс шарттарында бағдарлануына, осы шарттарға сәйкес алға қойылған мақсатқа жетелейтін жеке жарыс міндеттерін шешуге байланысты өз іс-әрекеттерін, ой-пікірлерін, сезімдерін, жалпы мінез-кұлқын өздігінен реттеуге бағытталған психикалық үдерістер өрістейді.

Демек, психикалық дайындық спортшының жарыстарда жеңіске жету деген мақсатын қалыптастыру және осындай жарыстардың айрықша шарттарына бейімделуіне жағдай тудыруға бағытталады. Бұл бір жағынан жарыс шарттарының қайталанбайтындығымен, ал екінші жағынан спортшы тұлғасының қайталанбайтын, жеке өзгешелігімен түсіндіріледі.

Психикалық дайындық бір жағынан дене және техникалық даярлықты барынша пайдалануға ықпал ететін, екінші жағынан жарыс алдындағы және жарыс үстіндегі кедергі келтіретін факторларға (өз күшіне сенімсіздік, ықтимал жеңілістен қорқыныш, бөгеліп қалушылық, тым аса қозу) төтеп беруге мүмкіндік беретін психикалық күй тудыруға көмектеседі.

Психикалық дайындық – жалпы психикалық дайындық және нақты жарысқа психикалық дайындық болып екіге бөлінеді. Жалпы дайындық екі жолмен жүзеге асырылады:

- бірінші жолы спортшыны айрықша шарттардағы жарыстарға психикалық дайындықты қамтамасыз ететін әмбебап әдістерге (эмоциялық күйді өздігінен реттеу, барынша ерікті және дене күш-жігеріне өзін-өзі ұйымдастыру және жұмылдыру әдістеріне) үйретуді көздейді:

- екінші жол көркем-сөз және заттық модельдердің көмегімен жаттығу іс-әрекетіндегі жарыстық күрес шарттарын модельдеу әдістеріне үйретуді көздейді.

Нақты жарысқа даярлау – спортшының мақсатқа жету және осы мақсатқа жету ықтималдығын субъективті бағалаудағы уәждемесіне, мұқтаждық шамасына қарай белгілі-бір эмоциялық қозу жағдайында жоспарлы нәтижеге жету мақсатын қалыптастыруды көздейді. Эмоциялық қозуды өзгерте отырып, мұқтаждық шамасын, мақсаттың қоғамдық және жеке маңыздылығын, сондай-ақ жеңістің субъективті ықтималдылығын реттей отырып, спортшының алдағы жарысқа қажетті психикалық даярлығын қалыптастыруға болады.

Даярлық жаттығулары және әсіресе жоғарғы санатты спортшылар жарысы шиеленістерді жеке мүмкіндіктерінің шегіне жеткізетін дене және психикалық күштермен сипатталады.

Психогигиеналық іс-шаралардың маңыздылығымен қоса, психикалық даярлық ең алдымен сәйкес қарым-қатынас жүйесін қалыптастыру арқылы тұлғаны дамытуға бағытталған тәрбиелік үдеріс болып табылады. Бұл психикалық жағдайдың тұрақсыз сипатын тұрақты сипатқа, яғни тұлғаның қасиетіне айналдыруға мүмкіндік береді. Бұл ретте спортшының ұзақ жаттығу үдерісіне психикалық даярлығы біріншіден спорт жаттығулары уәжінің үздіксіз дамуы және жетілдірілуі есебінен, ал екіншіден жаттығу үдерісінің әр түрлі тараптарына жағымды қарым-қатынас тудыру есебінен жүзеге асырылады.

Тізбекті ықпал ету түріндегі психикалық даярлық спортшыны жетілдіруді басқару нұсқаларының бірі болып табылады, ал спортшының өз-өзіне ықпал етуі арқылы психикалық даярлық өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі ретту үдерісі болып табылады.

Тікелей жарыс алдындағы даярлық кезеңіне дейінгі алғашқы кезеңдегі басқару:

- шұғыл міндеттерді шешу дағдысын қалыптастыру бойынша жаттығулар іс-әрекеті шарттарын оңтайландыруға;

- осы міндеттерді шешуге қабілеттіліктерін анықтайтын еріктік және психикалық сапаларын дамытуға;

- осы міндеттерді шешуге ықпал ететін психикалық жағдайды реттеуге

бағытталған әдістерді мақсатты және жүйелі қолдану ретінде түсіндіріледі.

Мұндай даярлық спортшының жаттығу іс-әрекетіне тікелей біріктіріледі немесе арнайы ұйымдастырылған іс-шаралар түрінде жүргізіледі. Жалпы даярлық үдерісінде тұлғаның қасиеттері мен ерекшеліктері (мотивациялық бағыттылық, психикалық тұрақтылық), психикалық сапалары жетілдіріледі және түзетіледі, психикалық жағдайы оңтайландырылады. Күнделікті жаттығу үдерісінде психикалық даярлық өз мақсаттары мен міндеттері болғанымен, даярлықтың басқа түрлеріне (дене, техникалық, тактикалық) біріктіріледі.

Психикалық даярлықтың мақсаты – спортшының тиімді іс-әрекетін қамтамасыз ететін әлеуетті мүмкіндіктерін жүзеге асыру болса, ал жеке міндеттердің алуан түрлілігі (мотивациялық мақсаттарды қалыптастыру, еріктік сапаларды тәрбиелеу, қимылдау дағдыларын жетілдіру, ақыл-парасатты дамыту, жаттығу және жарыс күштеріне психикалық тұрақтылыққа қол жеткізу) – кез-келген жаттығу құралының психикалық даярлық міндеттерін шешуге ықпал етуіне алып келеді.

Шектен тыс жаттығу күші нәтижесінде психикалық тым аса козудың алдын-алу немесе төмендету қажет болған жағдайда, күнделікті жаттығудағы психикалық даярлықтың арнайы әдістері қолданылады.

Психикалық даярлық тікелей жауапты жарыс алдындағы кезеңде жүргізілетін болса, ең алдымен қажетті сәтте жоғарғы тиімділікті іс-әрекетке дайындықты қалыптастыру жүзеге асырылады. Содан соң – әлеуметтік құндылықтарға бағдарлау, спортшының немесе команданың психикалық «ішкі тіректерін» қалыптастыру, «кедергілерді» жеңу, алдағы күрестің шарттарын психологиялық модельдеу, спортшының психикалық даярлығының «күшті» жақтарын үдемелі оңтайландыру, іс-әрекеттер мақсаты және бағдарламасы және т.б. жеке міндеттер. Бұл кезеңде ерекше психикалық күшті қоршаған ортаның әсері, жаттығу орнының жағдайы және қалпына келтірілуі, бұқаралық ақпараттық құралдары жұмысы, спорт жанкүйерлерінің назары да қажет етеді.

Психикалық даярлық мазмұны, оны құрастыру, әдістері мен құралдары спорт түрінің ерекшелігімен анықталады. Олардың ұқсастықтарына қарағанда ерекшеліктері көп. Жалпы спортшының психикалық даярлығына қарағанда, волейболшының, баскетболшының, шаңғышының, мергеннің және т.б. психикалық даярлығы туралы көп айтуға болады.

Сонымен, спортшының (команданың) психикалық даярлығы деп – оның объективті нәтижелеріндегі, осы нәтижелерге сәйкес психикалық мүмкіндіктерін күшейту үдерісін айтады.

Психикалық даярлықты құру белгілі-бір принциптерді қолданумен байланысты:

- саналылық принципі, егер спортшы психикалық даярлықтың кез-келген құралын саналы түрде, яғни осы құрал оның өзіне тән және осы нақты жағдайда оған пайдалы болатынына сене қолданған жағдайда ғана тиімді болады дегенді білдіреді. Психикалық ықпал ету құралдарын әкімшілік амалдармен орнатуға болмайды. Сондай-ақ спортшы осы құралдардың тиімді екені туралы сөзге ғана сеніп қалмау керек, саналылық – бұл осы құралдардың ықпал ету механизмін білу, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі талдау дағдысын меңгеру.

- жүйелілік принципі. Психикалық құралдарды барлық қосымша факторлардың есебімен жүйелі, мақсатты, тізбекті қолдану ғана жеңіске алып келеді. Жүйелілік - жоспарлы жұмысты және бірізділікті, яғни әр жаңа әсер алдыңғы әсерлерден құралған және болашақтағы әсерлерге дайындайтын жағдайды көздейді.

- жан-жақтылық принципі. Психикалық даярлық әдістері мен құралдары спортшының жалпы және арнайы даярлығының бірігуін қамтамасыз ететін бірегей құрылымға үйлестірілуі қажет, себебі бір ғана тар шеңберге ғана емес, жалпы психикаға, атап айтқанда спортшы тұлғасының бағдарлылығы, оның нейродинамикалық жағдайы, ақыл-парасатына әсер ету қарастырылған жағдайда, психикалық ықпал едәуір тиімдірек болып табылады.

- келістілік принципі психикалық даярлық технологиясына, оның іс-шараларын уақытқа қатысты ұйымдастыруға жатады. Психикалық ықпал ету іс-шаралары спорттық даярлық жүйесінің логикалық құрамдас бөліктері болып табылатын басқа да іс-шаралармен үйлестіріліп жоспарлануы тиіс. Мысалы, психореттеуші жаттығулар (ПРЖ) жаттығу іс-шараларымен келістірілуі керек және жеке жаттығуларға байланысты, жаттығуларға дейін, олардан кейін немесе үзілістерде орын алуы тиіс (егер қысқартылған ПРЖ нұсқасын пайдалану қарастырылған болса).

- даралау принципі психолог немесе жаттықтырушыдан спортшының ерекшеліктерін жан-жақты білуді және осыған байланысты оның барлық жеке қасиеттерімен сапаларына сәйкес психикалық әсерлерді таңдауды қажет етеді.

1 Малкин В.Р. Управление психологической подготовкой в спорте. М., Физкультура и спорт 2008. – 196 с.

2 Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. – М., 2010. -120 с.

Түйін

Мақалада спортшыларды жаттығуларды орындау кезіндегі және нақты жарысқа дайындау кезіндегі психикалық даярлау мәселелер қарастырылады.

Резюме

В статье рассматриваются вопросы психической подготовки спортсменов при выполнении тренировочной деятельности и при подготовке к конкретному соревнованию.

Summary

The article examines the mental training of athletes when performing training activities and training to a particular competition.

ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Р.А. Кутанова – к.п.н., *Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева*

Актуальность проблемы технологизации процесса обучения объясняется стремительным распространением различных инноваций, в том числе новых педагогических технологий, с одной стороны, и недостаточным владением ими педагогами, с другой. Использование же в педагогической деятельности преподавателями различных образовательных технологий позволяет им повысить мотивацию обучающихся, профессионально-практическую направленность занятий, а, следовательно, добиваться более гарантированных запланированных результатов в своей профессионально-педагогической деятельности.

Обновление образования сегодня требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем обучения; понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений.; умения анализировать и оценивать свой индивидуальной стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом.

Следует отметить, что современные образовательные технологии многофункциональны: способствуют повышению качества образовательного процесса, формированию общих и предметных компетенций, являются инструментарием для оценивания компетенций студентов, а также – одним из главных инструментов, позволяющим **УЧИТЬ СТУДЕНТОВ УЧИТЬСЯ(!)**.

Основные тенденции совершенствования педагогических технологий в психолого-педагогическом плане характеризуется переходом: от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное; от чисто ассоциативной, статической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий; от ориентации на

усредненного учащегося к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения; от внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции [6].

В современном образовании действует принцип вариативности, который дает возможность каждому педагогу выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. Именно в этом направлении идет прогресс образования: научная разработка и практическое обоснование инновационных технологий, разработка различных вариантов содержания образования, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур.

Понятие «технология» из года в год очень прочно входит в теорию педагогики и практику образования, в том числе и высшего профессионального образования.

Понятие «технология» происходит от греческих слов *techné* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Следовательно, термин «педагогическая технология» в буквальном переводе означает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. Изучение научно-педагогической литературы показало, что современные исследователи рассматривают данное понятие в следующих интерпретациях:

- как строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [5];

- как «привязывание» методики к конкретным условиям, системы использования выработанных правил с учетом времени, места, конкретных субъектов образования, условий организации и протяженности педагогического процесса [3];

- как содержательную технику реализации учебного процесса [2];

- как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств [1];

- как описание процесса достижений планируемых результатов обучения;

- как составную процессуальную часть дидактической системы [7];

- как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [4];

- как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, со ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Наиболее емкое определение рассматриваемого понятия дает Г.К. Селевко, согласно которому современные образовательные технологии – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [6, с. 50].

Нами разработана система технологий, способствующих организации самостоятельной деятельности студентов.

Таблица 1. Система образовательных технологий для организации СРС в вузе

Образовательная технология	Методические приёмы
<p>№1. «Технология проблемного обучения».</p> <p>I этап – постановка педагогической проблемной ситуации с помощью различных вербальных и технических средств, при которой у студента возникают вопросы.</p> <p>II этап – перевод педагогически организованной проблемной ситуации в психологическую: состояние вопроса – начало активного поиска ответа на него, осознание сущности противоречия, формулировка неизвестного. Преподаватель задает наводящие вопросы.</p> <p>III этап – поиск решения проблемы. Совместно с преподавателем или самостоятельно студенты выдвигают и проверяют различные гипотезы, привлекают дополнительную информацию.</p> <p>IV этап – «ага-реакция», появление идеи решения, переход к решению, разработка его, появление нового знания в сознании студентов.</p> <p>V этап – реализация найденного решения в форме материального или духовного продукта.</p>	<p>1. Подводить студентов к противоречию; излагать различные точки зрения на один и тот же вопрос; рассматривать с различных позиций; побуждать сравнивать, обобщать, сопоставлять, формулировать выводы.</p> <p>2. Важно построить систему проблемных ситуаций и средств их создания (устно, письменно, мультимедиа средства); отбор и использование самых актуальных задач; учет особенностей ситуаций в различных видах учебной деятельности.</p>

<p>VI этап – отслеживание (контроль) отдаленных результатов обучения</p>	
<p>№2. «Технология проектного обучения». I стадия – организационно-подготовительная: проблематизация, разработка проектного задания (выбор); II стадия – разработка проекта (планирование); III стадия – технологическая; IV стадия – заключительная: оформление результатов, общественная презентация, обсуждение, саморефлексия.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отбор возможных тем; участие в обсуждении тем; предварительное вычленение подтем; проведение организационной работы по объединению студентов, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности. 2. В случае большого проекта заранее разработать и предложить задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу. 3. Консультировать, координировать и стимулировать деятельность студентов. Роль тьютора. 4. Принимать участие в обсуждении и осуществлять контроль по общим направлениям. 5. Следить за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда. 6. Организовать экспертизу из числа других групп, преподавателей, родителей и др. 7. Оценить результаты и процесс в целом.
<p>№3. «Технология РКМЧП». Данная технология применима в любых программах и предмете. В основу положен дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий). Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. I стадия – «вызов»: активизация имевшихся знаний студентов, пробуждение интереса к теме, определение целей изучения материала. II стадия – «осмысление»: содержательная, в ходе которой происходит непосредственная работа студентов с текстом, причем работа осмысленная, направленная. Процесс чтения сопровождается действиями студента (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. В качестве «текста» выступают и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал. III стадия – «рефлексия»: размышление, в ходе которого студент формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позицией в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Студенты должны быть в роли главных действующих лиц занятия. 2. Работа может быть организована в парах либо в микрогруппах. 3. Роль преподавателя координирующая. 4. Популярный метод демонстрации процесса мышления – графическая организация материала.
<p>№4. «Тренинговые технологии». I этап – подготовительный: создание атмосферы доверия, взаимоуважения, а также мотивации на предстоящую работу, вызов интереса. II этап – основной (собственно тренинг). <i>Первая фаза</i> направлена на осознание участниками своих личностных особенностей и оптимизация отношения к себе. <i>Вторая фаза</i> – на осознание себя в системе делового и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений. <i>Третья фаза</i> – на осознание участниками себя в системе деятельности и оптимизацию отношений к этой системе.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Объединение в тренинговые группы. 2. совместная деятельность строится по законам общения (открытое общение, а не навязывание знаний и оценок преподавателя). 3. Создать условия свободного перемещения. 4. Оборудовать занятие дидактическими и техническими средствами. 5. Уделить особое внимание развитию коммуникативных умений. 6. Придерживаться четкого алгоритма действий.

<p>III этап – заключительный (этап рефлексии). Преподаватель и студенты анализируют и оценивают результаты работы.</p>	
<p>№ 5. «Технология мастерских». Мастерская – это оригинальный способ организации деятельности студентов в составе малой группы (до 15 человек) при участии преподавателя – мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности студентов. Основные элементы технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> • индукция (проблемная ситуация – начало, мотивирующее творческую деятельность); • самоконструкция (индивидуальное создание гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта); • социоконструкция (построение, создание результата группой); • социализация; • афиширование (вывешивание работ); • разрыв (озарение, инсайт, понимание, т.е. осознание неполноты или несоответствия старого знания новому); • рефлексия (отражение чувств, ощущений во время мастерской). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мастерская охватывает большую или меньшую часть содержания учебной дисциплины. 2. Должна состоять из заданий, направляющих работу в нужное русло. 3. Начинать с актуализации знаний каждого. 4. Придерживаться алгоритма.

Таким образом, разработанная система образовательных технологий представляет собой одну из форм организации целостного педагогического процесса и является **важным средством организации СРС** в учебном процессе вуза, выполняя следующие функции:

- открывает новые возможности для комплексного решения задач в **формировании общих и предметных компетенций студентов;**

- позволяет с большей определенностью прогнозировать результаты и управлять педагогическими процессами;
- позволяет анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- способствует комплексному решению проблемы повышения качества обучения;
- обеспечивает благоприятные условия для развития самостоятельности;
- способствует самообразованию студентов;
- позволяет оптимально использовать имеющиеся в распоряжении преподавателя ресурсы.

1 Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория, современные проблемы: Учебн. пособие для вузов. – М., 1986.- 80 с.

2 Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.

3 Зимняя И.А. Модель поэтапных согласованных требований к уровню образования и развития современного человека. - М.: ИЦ проблема качества подготовки специалистов, 1997.- 100 с.

4 Монахов В. М. Тенденции развития содержания общего среднего образования // Педагогика. - 1992. - № 1. - С. 17-22.

5 Подласый И.П. Педагогика: Новый курс. – М., 2003.- Кн.1. – 576 с.

6 Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

7 Чернилевский Д. В., Филатов О.К. Инновационные подходы к организации обучения // Специалист. - 1997. - № 2. - С. 21-24.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

Б.А. Жетписбаева – к.п.н., кафедра общей, возрастной и социальной педагогики КазНПУ им. Абая

Каждый человек, с момента появления на свет, реализует себя в четырех сферах бытия – социальной, психологической, физической и духовной. Социальный статус семьи новорожденного, его эмоциональные особенности, интеллект, физические данные, и, наконец, пол – вот те данные, которые формируют судьбу человека. Пол в социальной теории рассматривается как инструмент социальной детерминации и стратификации, первопричина психологических и социальных различий между женщинами и мужчинами. Проблемы сущности человека, смысла и предназначения получили благодаря гендерным исследованиям гендерное измерение, представ как связанные с социально-половыми ролями каждого индивида и существующей в любом обществе иерархии и дискриминации по признаку пола.

Термин «гендер» был введен в науку с целью разграничения биологической и социальной характеристик пола (в переводе с английского gender – «род») [1]. Понятие «гендер» отражает социально обусловленную природу мужского и женского, акцентирует внимание на том, что социальные различия мужчин и женщин не всегда являются естественным продолжением биологических различий, а обусловлены влиянием социальных факторов. Диапазон трактовки термина «гендер» в современной научной литературе достаточно широк. Гендер рассматривается как процесс овладения социально-половыми ролями и как статус индивида в структуре социального взаимодействия [2]. У детей половые (гендерные) роли существуют не в готовом, свойственном взрослому виде, а формируются в ходе социализации. «Мужчинами и женщинами в социальном смысле не рождаются, ими становятся в результате целенаправленного воспитания, которое важно начинать как можно раньше, уже с дошкольного возраста» [3].

На рубеже XX и XXI веков при изучении вопросов полодифференцированного воспитания в педагогической литературе наряду с понятием «половое воспитание» стало использоваться понятие «гендерное воспитание». Последнее основывается на закономерностях пола социального и акцентирует внимание на том, что формирование гендерного поведения, мужских и женских качеств происходит в процессе воздействия социальных факторов в условиях семьи.

В Республике Казахстан на правительственном уровне актуальность вопроса гендерного воспитания была озвучена уже в 1994 году в программе «Планирование семьи», которая должна была обеспечить «разработку новых подходов к обучению подростков, их родителей по вопросам полового и репродуктивного поведения, этике семейно-брачных отношений; усиление ответственности семьи и школы за гендерное воспитание подростков» [4].

По мнению А.В. Мудрика [5], применение знаний о гендерных особенностях необходимо в организации быта и жизнедеятельности воспитательных организаций; в определении содержания и методов обучения; в создании условий для овладения мальчиками и девочками нормами, моделями, сценариями и опытом гендерного поведения, адекватного их возрастному статусу, психосексуальному развитию, социальным ожиданиям.

Гендерный подход в педагогике предполагает применение в процессе воспитания и обучения знаний о гендерных особенностях представителей разного пола и реализуется в двух основных направлениях:

- создание условий для гендерной социализации, овладения детьми моделями поведения, адекватного возрасту, подготовка к выполнению в будущем гендерных ролей;
- применение гендерно-ориентированных технологий обучения и воспитания.

Одной из наиболее важных проблем современной гендерной педагогики является научное обоснование и определение конкретных целей, задач и содержания гендерного воспитания на разных возрастных этапах [6]. Гендерное воспитание – это воспитание в соответствии с гендерной ролью. Цель гендерного воспитания понимается в настоящее время как подготовка к выполнению будущей социальной роли мужчины и женщины.

Сложность в определении конкретных задач и содержания гендерного воспитания обусловлена кардинальными изменениями содержания мужских и женских ролей на современном этапе развития общества, изменением господствующих гендерных стереотипов, которые касаются качеств маскулинности и фемининности, стереотипов семейных и профессиональных ролей. Традиционно мужчин принято оценивать по профессиональным успехам, а женщин – по семейным.

Для современного общества характерна поливариативность гендерных стереотипов мужчин и женщин, их половых ролей. Изменение гендерных стереотипов касается не только роли мужчин и женщин в общественной и производственной сферах, но и семейных их ролей. В жизни современной семьи мужчина не всегда является основным кормильцем, часто материальное обеспечение семьи берет на себя женщина, в то же время мужчина может больше внимания уделять воспитанию детей.

Негативные последствия существующего положения проявляются в кризисе взаимоотношений полов, института семьи, в неспособности подрастающего поколения выполнять свои социальные роли. Возникла насущная необходимость осмысления и научно-методического обоснования проблемы гендерной социализации в условиях изменившейся системы половых ролей. В таких условиях усиливается роль образовательных учреждений как социального института гендерной социализации. Именно целенаправленная система гендерного воспитания способна корректировать неблагоприятные условия гендерной социализации в настоящее время. Однако несмотря на признание безусловной важности гендерного воспитания, до настоящего времени не существует единой точки зрения на конкретные цели и задачи такого воспитания.

Таким образом, необходимость конкретизации целей и задач гендерного воспитания детерминирована процессом изменения нормативных представлений о мужских и женских половых ролях в современном обществе и необходимостью целенаправленной подготовки подрастающего поколения к выполнению будущих гендерных ролей.

Реализация целей и задач гендерного образования требует определения и разработки содержания, форм, гендерно-ориентированных технологий воспитания и обучения мальчиков и девочек на разных ступенях образования. В педагогических исследованиях разрабатывались различные аспекты проблемы гендерного развития и воспитания детей:

- задачи и содержание гендерного воспитания на разных возрастных этапах;
- диагностические методики определения уровня гендерной воспитанности;
- психолого-педагогические условия организации образовательного процесса с учетом пола детей;
- методы и приемы гендерного воспитания;
- полодифференцированный подход в организации образовательного процесса;
- пути взаимодействия школы с семьей в вопросах гендерного воспитания.

Последнее десятилетие характеризуется рядом существенных изменений в разработке проблемы дифференцированного подхода в воспитании мальчиков и девочек. В отличие от предшествующего периода исследования по этой проблеме носят не единичный характер, а формируются в отдельное гендерное направление. Разрабатываются и активно внедряются в педагогическую практику гендерно-ориентированные программы, технологии воспитания и обучения на разных ступенях образования. В педагогической практике апробируются формы и методы гендерного воспитания, в частности, в ряде городов и областей проходит эксперимент по организации раздельного обучения детей разного пола в образовательных учреждениях.

Трудности в разработке проблемы гендерного подхода в воспитании и обучении в настоящее время обусловлены рядом факторов:

- отсутствием гендерной проблематики в государственных образовательных стандартах;
- недостаточной разработанностью категориального аппарата гендерной педагогики;
- противоречивостью экспериментальных данных относительно психических различий представителей разного пола, степени их проявления.

Таким образом, гендерная педагогика как направление научного знания активно развивается в последние десятилетия и в настоящее время переживает период формирования теоретико-методологических основ, разработки содержательных и технологических аспектов гендерного воспитания. Гендерно-ориентированная педагогика призвана гармонизировать гендерные отношения, оказать педагогическую поддержку в совершенствовании мужской и женской индивидуальности, сформировать культуру взаимодействия полов на принципах равноценности.

1 Исаев Д. Н., Каган В. Е. *Половое воспитание и психогигиена пола у детей.* - Л., 1998.

2 Коломинский Я. С. *Мальчики и девочки // Знание-сила.* 2002.

3 Зайцев Г. К., Колбанов В. В., Колесникова М. Г. *Педагогика здоровья.* – М., 2007.

4 Сарсембаева Р.Б. *Рыночная трансформация казахстанского общества: опыт гендерного анализа.* – Алматы: ЛЕМ, 2004.

5 Ковалев А. Г. *Психология семейного воспитания.* - Минск, 2007.

6 Каган В. Е. *Система половых различий. Психика и пол детей в норме и патологии.* - М., 2009.

Түйін

Мақалада білім беретін мекемелердегі әр түрлі жынысты балалардың гендерлік тәрбие мәселелері қарастырылған.

Summary

This article addresses the problem of gender education of children of both sexes in educational institutions.

ТҰЛҒАЛЫҚ-БАҒДАРЛЫ ТЕХНОЛОГИЯНЫ МЕКТЕПТІҢ БІЛІМ БЕРУ МАЗМҰНЫНДА ҚОЛДАНУДЫҢ МАҢЫЗЫ

К.А. Абдреймова – *Абай атындағы ҚазҰПУ, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы,*
Қ.А. Ақбалақов – *№35 орта мектеп мұғалімі*

Қоғамды демократияландыру мен ізгілендіру экономика, құқық және т.б. салаларға өзгерістер әкеліп қана қоймай, мектептегі білім беру ісіне де әсер ететіні сөзсіз. Бұл білім беруді ізгілендіруді, қазіргі мектептердегі білім берудің мақсаттық бағдарларының өзгеруін талап етіп, басты орынға оқушылардың шығармашылық қабілетін дамыту, өз бетімен оқуға деген іс-әрекеттік мақсатын қояды.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту Тұжырымдамасында білім берудің басты мақсаты: «Өзінің және қоғамның мүддесінде өзін-өзі белсенді етуге дайын, өзгермелі даму үстіндегі ортада өмір сүруге бейім, бәсекеге қабілетті және құзіретті, шығармашыл, білімді тұлғаны дамыту және қалыптастыру», – деп атап көрсетілген [1]. Қазіргі таңда мектеп түлегінің құзіреттілігі құндылықты-бағдарлы; мәденитанымдық; оқу-танымдық; коммуникативті; ақпараттық-технологиялық; әлеуметтік-еңбек; ізгілікті тұлғалық; тұлғалық-бағдарлық; өзін-өзі дамыту; өзін-өзі басқару деп анықталады.

Әрине, мұндай мақсатқа толық жетуді педагогикалық технологиясыз мектептерде орнығып алған түсіндіру және қайта айтқызыдан тұратын продуктивті оқумен шешу мүмкін емес. Сондықтан мұғалімдерге оқытудың қазіргі педагогикалық технологияларының мән-мағынасын түсініп, оны өз тәжірибелерінде қолдана білудің маңызы зор. Қазіргі уақытта педагогика ғылымының бір ерекшелігі – баланың тұлғалық дамуына, негізгі бағдар беруге бағытталған инновациялық оқыту технологияларын шығаруға ұмтылуы.

«Технология» терминінің түп тамыры *techne* - өнер, шеберлік, кәсіп, ал *logos* – ғылым, білім деген сөздерден шыққан. Осыған байланысты бүгінгі күнде педагогикалық әдебиеттерде оқыту технологиясы туралы екі түрлі пікір қалыптасып отыр. Бірінші, технология – өнер, шеберлік деген ұғымды білдірсе, екіншіден, білім беру ісін технологияландыру, сол арқылы жоғары сапалы өнім алу, ғылым мен өнердің синтезі деген мағынаны білдіреді [2].

Осыған орай педагогикалық әдебиеттерге технология, педагогикалық технология түсініктері кеңінен енуде және оқытудың әртүрлі технологиялары жасалып, мектеп тәжірибесіне енгізілуде.

Мектеп оқушыларына берілетін негізгі бағдар – өзін-өзі таныту мүмкіндігі мен айналада болып жатқан қоғамдағы өзгерістер арқылы өзін қоршаған ортаның шынайылығы туралы білімді игерту, сол арқылы оқушыға өзінің талантын ашу, даралық қабілетін көрсету, білім алуға деген танымдық қызығушылығы мен құштарлығын арттыру үшін тұлғалық-бағдарлық білім беру болып табылады. Тұлғалық-бағдарлық білім беру қазіргі кезеңде педагогикалық ұжымдар ұсынып отырған көпнұсқалылыққа байланысты, өздерінің қалауына сәйкес кез келген үлгі бойынша іс-әрекет ету болып табылады. Бұл бағытта білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылымға және тәжірибеге негізделген жаңа идеялар, жаңа технологиялар бар. Солардың бірі – тұлғалық-бағдарлық технологиялар.

Тұлғалық-бағдарлық технологиялардың тұжырымдамалық идеялары ізгіліктілік философиясының, педагогикасы мен психологиясының іске асуын көрсетеді. Оның негізгі дінгегі өзінің табиғи мүмкіндіктерін дамытуға бейім, әртүрлі өмірлік жағдаяттарда саналы шешім қабылдауға қабілетті, жаңалық атаулыға ашық тұлға болып табылады.

Тұлғалық-бағдарлық технологиялардың дамуы Бахтин мен Библердің тұжырымдамасындағы диалогтылық тұжырымдамасынан бастау алады. Онда диалог адам санасының негізі болып саналады да, сана басталған жерде диалог та басталады делінеді [3,4].

Бұл тұжырымдамада дәстүрлі дидактикалық жүйелерде кез келген педагогикалық технологиялардың негізі түсіндіру болып саналады, ал тұлғалық-бағдарлық түсіну және өзара түсінісу – басты мәселе. Түсіндіруде тек бір ғана сана, бір ғана субъект және монолог болады, ал түсінісуде екі субъект, екі сана, өзара түсіністік пен диалог орын алатындығы негізгі ерекшелік ретінде сипатталады. Түсіндіру үнемі «жоғарыдан төмен қарау», ақыл айту. Ал түсіну – ол қарым-қатынас, ынтымақтастық, өзара түсінушіліктегі теңдік.

Тұлғалық-бағдарлық технологиялардағы басты идея – түсіндіруден түсінуге, монологтан –диалогқа, әлеуметтік бақылаудан – дамуға, басқарудан –өзін-өзі басқаруға көшу.

Педагогикалық технология оқу-тәрбие құралдарының, тәсілдерінің, әдістерінің, амалдарының, формаларының арасындағы үйлесімі мен арнайы орналасу тәртібін (компановкасы), қолданылу ретін, талдауын анықтайтын психо-педагогикалық қондырғылардың жиынтығы болып табылады. Бір немесе бірнеше аралас саладағы оқу-тәрбие процесінде оқушыларды ептілік пен дағдыға үйретуге, олардың жеке

тұлғалық, ұнамды қасиеттерін дамытуға әрі оқушыларға білім беруде тиімді нәтижелерге қол жеткізудегі мүмкіндігі мұғалімдерді технологиялық біліммен қамтамасыз еткенде ғана жүзеге асады. Технология педагогикалық процесте оның жалпы әдіснамасынан мақсаты мен мазмұнынан бөлек өмір сүрмейді. Ол – педагогикалық процестің жинақталған әдістемелік құралы. Жаңа технологиялардың осындай өзіндік ерекшеліктері жөнінде «Қазіргі білім беру саласындағы оқытудың озық технологияларын меңгеру мұғалімнің интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік, рухани, азаматтық және басқа да көптеген адами келбетінің қалыптасуына игі әсерін тигізеді, өзін-өзі дамытып, оқу-тәрбие үрдісін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі», –деп атап өтеді С.В.Селевко [5].

Оқыту технологиялары оқыту теориясын бейнелейді және оқытудың технологиялық деңгейін көрсететін стратегиясы мен тактикасы болып табылады.

Оқыту мен тәрбиелеуді технологияландырудың тағы бір әдіснамалық бағдары әрекеттік ықпал болып табылады, себебі білім беру процесінің негізі – іс-әрекет. Осыған байланысты жалпы педагогикалық технологияларға тиесілі мынадай негізгі белгілер бар: жүйелілік, стандарттық, мұғалім мен оқушының біріккен іс-әрекеті, адамзаттың табиғи ресурстарының оңтайлылығы мен бірлігі.

Тұлғалық-бағдарлы технологияның өзіндік ерекшелігі – оның әрекеттік амалы. Алғаш рет психологиялық теорияға әрекет ұғымы Л.С.Выготский еңбектері арқылы енді. Кейінірек оның мазмұны А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн еңбектерінде одан әрі байи түсті.

Әрекет – іс-қимыл бірлігі, саналы түрдегі, мақсатқа жетуге бағытталған тікелей жасалатын, еркін ниеттілік, белсенділік. Әрекет – адамның белгілі бір ісін меңгеруге бейімделе кірісуі. Ол қажеттіліктен, мақсатқа ұмтылудан туындайды және білім, білік, дағдының болуы талап етіледі. Адамның әрекетке ұмтылуына негізгі түрткі – ниет.

Ал педагогикалық әрекет білім беру мен тәрбиелеу мәселелерін шешуге бағытталған мұғалімнің мақсатты әрекеті. Әрекеттің бұл түріне қатысатын субъектілердің болуы шарт. Олар қоғам, оқушы және мұғалім болып табылады. Әрекетке түсетін оқушы да, мұғалім де – субъект. Сондай-ақ педагогикалық әрекет басқарушылық, тәрбиеленушілік, білім берушілік, дамытушылық және психологиялық дайындық сияқты қызметтерді атқарады. Технологиялардың ішінде осы аталған қызметке сай келетін технология – Ш.А.Амонашвилидің білім беруді ізгілендіру технологиясы. Ш.А.Амонашвили технологиясы әрекеттік қарым-қатынасқа бағытталған. Бұл технологияның негізгі ойы мен мақсаты – оқушыны ізгілікті азамат етіп тәрбиелеу, олардың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту, баланың жаны мен жүрегіне жылылық ұялату. Ш.А.Амонашвили технологиясының ерекшелігі оның ынтымақтастықты педагогикаға негізделуінде, ғалым ынтымақтастық педагогикасын – талап ету педагогикасынан қарым-қатынас педагогикасына көшіруге бағыттайды, бұл балаға ізгілік тұрғысынан қарауды білдіреді, ал ол оқыту мен тәрбиенің ажырамас бірлігінде жатыр. Яғни «мұғалім – оқушы», «оқушы – мұғалім», «оқушы – оқушы», «оқушы – субъект мұғалім – субъект» деген қатынастардағы көзделетін әрекеттің мәні оқушы мен мұғалім арасындағы өзара түсінушілік, ынтымақтастық қарым-қатынас болып табылады [6].

Педагогикалық әрекет жайлы Н.Д.Хмельдің педагогикалық технологияның теориялық білімді, педагогтар мен оқушылардың жеке даму мүмкіндігін қамтамасыз ететін бүтіндей педагогикалық процестің жұмысын тәжірибеде іске асыратын дәйекті әрекеттер жүйесі мен оның орындалу нәтижесін бірте-бірте жеке тұлға мен ұжымның дамуы екендігіне тоқталған көзқарасынан байқауға болады. Ғалым бұл еңбегінде әрекеттің ұстаздар мен оқушылардың өзара әрекетінің белсенділік субъектісі арқылы туындап, нәтижесінде ұжым мен жеке тұлға дамуына тоқталып өткен.

Тұлғалық-бағдарлы технологиялардағы диалог арқылы білім беру процесінде оқушының жеке тұлғасын анықтауды маңызды тапсырма етіп белгілейтін тұлғалық-бағдарлық білім беру жатады.

Диалогты осы тұрғыдан қарастыра келе, оқыту процесін ұйымдастыру барысында бірнеше педагогикалық идеялар басшылыққа алынады. Олар:

– мектеп оқушыларын оқыту процесінде әртүрлі пәндерді оқыту кезінде іс-әрекет әдістері мен шешу жолдарын таңдауда ізгіліктік құндылықтарға бағыттау;

– оқушыларға өмірлік іс-әрекет тәжірибелеріне бағыт беру кезінде ерікті таңдау құқығын беру;

– оқушылардың оқыту процесінде өзіндік қарым-қатынасын диалогтік бірлескен шығармашылық іс-әрекет жүйесі арқылы меңгерту.

Осы жағдайда білім беру жүйесінде оқушыларды қоғамдық шешуі қиын мәселелердің көбеюіне байланысты (терроризм, нашақорлық, дау-жанжал, ұрлық, зорлық т.б.) ізгілікті, толерантты, компетентті тұлға етіп тәрбиелеуде мектептің алатын орны ерекше. Бұл міндеттерді шешу үшін оқыту процесінде диалог өте маңызды компонент болады. Мұнда, әсіресе, диалог жеке тұлғаны қалыптастыруда ізгілікті іс-әрекет құралы ретінде маңызды қызмет атқарады. Осы орайда оқушылардың ізгілік іс-әрекеттерін дамыту, диалогқа түсе білу қабілетін арттыру аса маңызды, өйткені соның негізінде оқушының

толеранттық, интегративтік, тұлғалық қасиеті болғандықтан, ізгілікті, толерантты диалогқа еркін түсуіне ықпал етуге болады. Біздің анықтауымызша, толеранттылық – туындаған мәселеге және оны шешу жолдарына басқаша көзқараспен, басқа жағдайларға шыдамдылықпен қарау, қандай жағдай болмасын өзін-өзі басқаруға дағдылану. Осылайша оқушылардың оқыту процесінде диалог арқылы қарым-қатынас жасай отырып, өзін-өзі басқару жүзеге асады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында: «Қазіргі мектептердің, біріншіден, практикалық қызметінде жинақталған барлық игіліктердің сақталуы; екіншіден, қоғамның интеллектуалдық қуатын жетілдіру, еліміздің материалдық-қаржылық ресурстарын әрі қарай дамытатын адам тәрбиелеу, орта білім жүйесін одан әрі дамытып жұмылдыру міндеттерін көздейді. Бұл міндеттерді шешу үшін мектеп ұжымдары, әр мұғалім күнделікті ізденіс арқылы барлық жаңалықтар мен қайта құру, өзгерістерге батыл жол ашарлық жаңа практика, жаңа қарым-қатынас жасаулары қажет» –деп атап көрсетілуі жоғарыда айтылған жаңа технология арқылы жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған мұғалімдердің ізгілікті іс-әрекетіне жаңа бағыт сілтейді [7]. Бұл заңда қазіргі кездегі мұғалімдердің біліктілігін жетілдірумен қатар, кәсіби қызметтің ғылыми негіздерін практикада қолдануға, практикалық іскерлік пен дағдыны қалыптастыруға ерекше көңіл бөлінген.

Сондықтан да әрбір мұғалім өз шеберлігін арттыру мақсатында қолданған технологиясындағы оқу мазмұнының мақсатын оқушының қабілеттілігі мен табиғи алғырлығын, ынтасын дамыту, мүддесі мен қызығушылығын жүзеге асыруын қамтамасыз ету, шығармашылық ойын қалыптастыруға қажетті білім, білік және дағдылармен қаруландыру арқылы кез келген салада қызмет етуге және тез өзгеріп отыратын заман талабына бейімделе алатын түлекті тәрбиелеуге бағыттауы тиіс.

Сондай-ақ, қазіргі қоғамымызда әр мұғалім өз іс-әрекетінде қажетті өзгерістерді, әртүрлі тәжірибелер жөніндегі мағлұматтарды, жаңа әдіс-тәсілдерді дер кезінде қабылдап, дұрыс пайдалана білуі керек. Сонымен қатар мектептегі оқу-тәрбие жүйесі, мұғалім-оқушы арасындағы қарым-қатынас, жалпы оқытуды ұйымдастыру талапқа сай елеулі өзгерістерді қажет етіп отыр. Осы тұрғыдан алғанда мектептің білім беру жүйесіне тұлғалық-бағдарлы технологияларды ендіру білім берудің түйткілді тұстарын тиімді шешу құралы болып табылары сөзсіз. Оқу үрдісінің тиімділігін көтеру оқытушы мен оқушы ұстанымының өзгеруі және олардың осы үрдістегі қатынасының субъект-субъектілікке ауысуымен байланысқан. Осыған байланысты «әдіс» ұғымы туралы түсінік те өзгерді. Ол әрекетшілдік қатынас негізінде әрекет құрамын, әрекеттің жалғасты жүйесін, жолын, әрекет тәсілін, әдістерін, ережелер жүйесін, әрекетке деген қатынасты нақтылайтын мөлшер ретінде анықталады.

Қорыта келгенде, мектептің білім беру жүйесіне тұлғалық-бағдарлы технологияларды енгізудің негізі – мектептегі білім беру мазмұнын әрекеттік амалмен іске асыру болып табылады. Мұнда оқушыларды әрекеттік амалды жүзеге асыруға дайындау және оқытушыларға олардың өз кезегінде әрекеттік амалды іске асыруын басқару мен бақылау маңызды орын алады.

1 Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту Тұжырымдамасы. //Қазақстан мектебі.- 2004.- №2 - 3-10б.б.

2 Караев Ж.А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях применения компьютерной технологии обучения: автореф. дисс...д.п.н. –Алматы, 1994. –45с.

3 Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. – М. 1985.-80-96с.

4 Библиер Б.С. Мышление и творчество. – М. Политическая литература. – 1975. -175 с.

5 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М. Народное образование. – 1988.-255с.

6 Абдреймова К.А. Диалог және ізгілік: қарым-қатынас қырлары: Монография. – Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2010. – 136 бет.

7 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы (баптары бойынша түсіндірмелерімен) және оны жүзеге асыру жөніндегі негізгі құжаттар. –Астана, 2000. –322б.

Резюме

На практике в школе большую роль играют современные инновационные технологии. Одним из них считается личностно-ориентировочные технологии.

В этой статье рассматриваются значения использования личностно-ориентировочные технологий в учебном процессе школы. А также рассматриваются возможности применение педагогами на занятиях инновационные технологии.

Summary

In practice at school the big role is played by modern innovative technologies. It is considered one of them personal and approximate technologies.

In this article values of use lichnostno-rough technologies in educational process of school are considered. And also opportunities application by teachers on occupations innovative technologies are considered.

ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.К. Айтпаева – к.п.н., доцент,

А.И. Шнырёва — студентка 4 курса

специальности 5В012300 – «Социальная педагогика и самопознание»

Ни для кого не секрет, что мы живем в мире сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано и с темпом технико-технологических преобразований, и с насыщенным характером информации, которая в изобилии буквально валится нам на головы, и с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество. Все это вызывает у детей чувства безнадежности, агрессивности, нервозности, апатии из-за того, что старшие поколения оставляют им такое наследство. Напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая, идеологическая обстановка, сложившаяся в настоящее время в нашем обществе, обуславливает рост различных отклонений в личностном развитии и поведении подрастающего поколения. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей, но и их цинизм, жестокость, агрессивность. Наиболее остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте. У молодых людей бурно развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растет их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведет к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, ведь старые разрушены, а новые еще не созданы.

Таким образом, на сегодняшний день в нашем обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на растущих детей. Причем проблема трудных подростков, которая затрагивает общество в целом, вызывает как глубокое беспокойство педагогов, родителей, так и острый научно-практический интерес психологов, поэтому несомненно, что для решения проблем подростков и оказания им психологической помощи необходимо знать их психологические особенности.

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В этот период происходит не только перестройка ранее сложившихся психологических структур, но возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок.

Многоплановое психологическое исследование этой проблемы в отечественной психологии, по существу, только начинается, хотя отдельные вопросы изучения поведения трудных подростков привлекали внимание многих авторов, найдя отражение в ряде работ. М. Раттер среди обстоятельств, способствующих появлению «трудных» детей, отмечает семейные травмы: конфликты в семье, недостаток любви родителей, смерть одного из них, родительскую жестокость или просто непоследовательность воспитания, нахождение в детском доме и т.д. А потому, я считаю, что одним из основных институтов занимающихся коррекцией, а главное, предупреждением развития девиантного поведения должна выступить школа.

Во-первых, в школе ребёнок проводит значительную часть времени, взаимодействует с взрослыми и сверстниками, т.е. усваивает значительную часть социальных норм.

Во-вторых, именно школа является основным официальным институтом воспитания, через которые транслируются принятые общественные нормы, правила, нравственные ценности и т.д.

В-третьих, профессиональный коллектив школы (учителя, психологи и социальные педагоги) – это специалисты не только в области преподавания определённых предметов, но ещё и в области воспитания и развития личности.

То есть, наряду с оказанием непосредственного воздействия на личность несовершеннолетнего, важно нормализовать его отношения в коллективе одноклассников, помочь восстановить его статус среди сверстников, преодолеть отчуждение от класса, школы, повысить их референтную значимость. Влияние коллектива как института социализации в значительной степени определяется его референтной значимостью, которая, в свою очередь, зависит от эмоционального самочувствия и престижной удовлетворенности подростка в среде сверстников. Поэтому важно, чтобы коллективная общественно-полезная деятельность, в которую включен трудновоспитуемый, позволяла ему реализовать свои возможности, способности и, главное, реализовать потребность в самоутверждении. Необходимо найти для подростка такое занятие, с которым он мог бы успешно справляться, восстанавливая тем самым свой престижный статус в коллективе сверстников.

С.А. Беличева отмечает, «для педагогически запущенных подростков избыток свободного времени является криминогенным фактором, существенно влияющим на нравственный облик этой части молодежи». Поэтому большую роль в профилактике асоциального поведения и правонарушений несовершеннолетних играют так же и внешкольные воспитательные учреждения, призванные развивать полезные интересы подростков, чтобы свободное время стало фактором развития, а не фактором криминализации подрастающего поколения. Внеурочная воспитательная деятельность (в отличие от учебно-познавательной) предоставляет возможность подростку не только свободы выбора действия, но и создаёт условия для упражнения и тренировки определённых эмоционально-волевых и нравственно-поведенческих качеств, выполнения общепринятых требований, соблюдения норм межличностных отношений. Целесообразно отметить, что участие в нравственно-правовой деятельности формирует систему знаний о нравственных нормах и правилах, об эстетических требованиях к человеку, развивает отношение к другим людям, к самому себе, моральным нормам и общечеловеческим ценностям, формирует основы культуры поведения, что является достаточно эффективной профилактикой ранних правонарушений и девиантного поведения подростков.

Нельзя не обратить внимание на то, что зачастую профилактики бывает недостаточно для защиты подростков от девиаций в поведении. Причинами этого могут стать как недостаточное внимание к данному вопросу в школе, низкий уровень сотрудничества школы и внешкольных воспитательных учреждений, так и семья, дворовый коллектив, сверстники и старшие товарищи. В этом случае мы говорим о коррекции уже сформировавшегося девиантного поведения. Она являет собой комплекс взаимосвязанных операций и процедур, социально-педагогических и психологических, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам. Коррекция отклоняющегося поведения предполагает в первую очередь выявление неблагополучия в системе отношений ребенка, подростка как со взрослыми, так и сверстниками, и «лечение» социальной ситуации, то есть коррекцию педагогических позиций учителей, родителей, разрешение острых и вяло текущих конфликтов, неблагоприятно сказывающихся на социальном развитии подростка. Чрезвычайно важным представляется также анализ социометрического статуса подростка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выявление того, насколько оправдываются его престижные ожидания, имеет ли место психологическая изоляция, и если таковая имеется, определение ее корней и причин, а также возможных путей преодоления.

А.И. Кочетов рассматривает процесс перевоспитания как корректирующее педагогическое воздействие на личность «трудного» подростка и включает решение следующих задач и функций.

1. Восстановительная, предполагающая восстановление тех положительных качеств, которые преобладали у подростка до появления трудновоспитуемости, обращение к памяти подростка о его добрых делах.

2. Компенсирующая, заключающаяся в формировании у подростка стремления компенсировать тот или иной недостаток усилением деятельности в той области, которую любит, в которой может добиваться быстрых успехов. Если подросток плохо учится, то может преуспевать в спорте, труде и т.д.

3. Стимулирующая функция направлена на активизацию положительной общественно-полезной деятельности ученика, она осуществляется посредством осуждения или одобрения, т.е. небезразличного, эмоционального отношения к личности подростка, его поступкам.

4. Исправительная функция связана с исправлением отрицательных качеств подростка и предполагает применение разнообразных методов поощрения, внушения, убеждения, примера и т.д., связанных с коррекцией поведения.

Коррекция личности социально запущенного подростка наряду с другими задачами предполагает и переориентацию референтной группы подростка, выработку критического отношения к прежним кумирам и формирование новых поведенческих образцов и жизненных идеалов. Переориентация референтной группы может происходить как при помощи живого примера взрослых и сверстников, с которыми общается и взаимодействует подросток, так и на примере литературных героев и киногероев, судьбы которых заинтересовали несовершеннолетнего, вызвали желание подражать. Современная превентивно-коррекционная практика отклоняющегося поведения несовершеннолетних предполагает также и обращение к помощи практического психолога. Участие психолога в превентивной практике, как правило, сводится к трем основным функциям: диагностирование, консультирование, коррекция. При этом превентивное психолого-диагностическое исследование предполагает выявление различного рода

неблагоприятных индивидуальных, личностных, психолого-педагогических и социально-психологических факторов, затрудняющих социальную адаптацию детей и подростков. Индивидуально-психологическое исследование предполагает выявление как слабых, так и сильных сторон личности трудновоспитуемых детей и подростков, которые, с одной стороны, требуют психолого-педагогической коррекции, а с другой - составляют здоровый психологический потенциал личности, на который можно опираться в процессе воспитания, перевоспитания, самовоспитания. Здесь очень важно выявить возможную акцентуацию характера подростка, то есть крайнее проявление нормы, отклонения, которыми можно справиться совместными усилиями психолога и педагога, и которые должны быть учтены при индивидуальном педагогическом подходе к воспитанию. Здесь же необходимо выявление синдромов тревожности, агрессивности, нарушений системы самооценок ребенка, подростка, неадекватный уровень притязаний, которые могут проявляться в различных формах социальной дезадаптации. Воспитание, перевоспитание, коррекция должны строиться с учетом ценностных и референтных ориентаций подростка, его интересов и мотивации, что также поможет выявить психодиагностическое исследование.

Лучшая профилактика девиантного поведения – это целенаправленное организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитания воздействие. Причем предупредительные возможности воспитания намного эффективнее других средств сдерживания, так как меры правовой профилактики, как правило, несколько запаздывают и начинают действовать тогда, когда поступок уже совершен. Для того, чтобы “срабатывали” правовые меры предупреждения, они должны быть включены в сознание подростка, стать частью его убеждений, опыта, что можно достичь путем целенаправленного воспитательного воздействия.

Отношения взаимного доверия и уважения разрушают асоциальные установки у несовершеннолетних. Важно дать им возможность почувствовать, что они нужны и полезны людям и всему обществу. Хочется обратить внимание, что в воспитании подрастающего поколения главное не только то, насколько умным, знающим, образованным и настойчивым в достижении своих жизненных целей будет человек, но и то, будет ли он добрым, отзывчивым, будет ли он соперничать с другим.

Доброта и отзывчивость не появляются сами по себе, они воспитываются, и основную роль в этом играет родительская любовь - любовь не на словах, а на деле. Если родители не формируют в детях (в первую очередь с помощью собственного примера) доброжелательного, сердечного, мягкого отношения к людям, то ребенок растет жестоким, черствым, агрессивным.

Окружающая социальная микросфера, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и педагогами - все это отражается на ребенке. И если мы исключим плохое влияние, если мы будем осторожно относиться к своим и чужим детям, то можем быть уверенными в том, что вырастим хорошую смену активных и трудолюбивых людей. Характер детей в руках взрослых - пусть эти руки будут нежными, разумными и справедливыми!

1 Бадмаев, С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников Текст. / С.А. Бадмаев. М.: Магистр, 1998.

2 Беличева, С.А. Сложный мир подростка Текст. / С.А. Беличева. — Свердловск: Сред.-Урал. кн. Изд-во, 1984.

3 Кочетов, А.И. Работа с трудными детьми Текст. / А.И. Кочетов, Н.Н. Верцинская. М.: Просвещение, 1986.

4 Кочетов, А.И. Мастерство перевоспитания Текст. / А.И. Кочетов. -Мн, 1981.

5 Личко, А.Е. Эти трудные подростки Текст.: Записки психиатра / А.Е. Личко. Л.: Лениздат, 1983.

Түйін

Мақалада арада жасөспірімнің тәртібінің, алдын алуда және ауытқы-тәртіптің коррекциясында туралы девиацияның басын аш-сөз болады. Ғалымның жетекшісінің пікірлері ша айтылмыш сұраққа келтір.

Резюме

В статье говорится о выявлении девиаций в поведении подростков, профилактике и коррекции отклоняющегося поведения. Приведены мнения ведущих ученых по данному вопросу.

Summary

The article refers to the identification of deviations in the behavior of adolescents, prevention and correction of deviant behavior. Here presented the views of leading scientists on the subject.

Ғ. БЕГАЛИЕВТИҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚЫЗМЕТІ МЕН ӘДІСТЕМЕЛІК МҰРАЛАРЫ

Т. Жүндібаева – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы Қаз ҰПУ,
Ж. Жұмабаева - Абай атындағы Қаз ҰПУ-нің 1-курс магистранты

Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаевтың: «Елдің экономикалық мүдделерінің дұрыс шешілуі үшін де алыс-жақындағы мемлекеттердің бізді танығаны, сыйлағаны, мойындағаны керек. Ал осынау дүбірлі дүниеде өзінді мойындатудың сенімді жолы-тағылымды тарихың, озық ғылымың, өрелі мәдениетің» деген ойлы пікірін, XX ғасыр соңында Қазақстанның егеменді ел ретінде жарияланып, ұлттық рухани болмысының қалыптасқан уақыт талабы айқындап берді [1].

1920-1930 жылдары республикамыздағы ғылымды, әдебиет пен мәдениетті ілгері дамытуға, кейінгі ұрпақты ғылым мен білімге, өнерге баулуға айрықша еңбек сіңірген аға буын өкілдері аз емес. Себебі бұл жылдары оқу-ағарту майданында өзгеше серпіліс туған кезең еді.

Солардың ішінде ана тіліміздің грамматикасын, әліппесін, программасын, ана тілі мен математикадан түрлі оқу құралдарын жазу мәселелері жүзеге асырылды. Бір қалыпқа түспей жүрген алфавит пен орфография қиыншылықтарын шешуге көңіл бөлінді. Осындай жауапты іске – оқу-ағарту мәселесіне қызу араласып, бар ғұмырын соған арнағандардың арасында Қазақ ССР-нің еңбек сіңірген мұғалімі, филология ғылымының кандидаты, ұстаз-педагог, бастауыш қазақ мектебінде математиканы оқытудың теориясы мен өзіндік тәжірибесін қалыптастыру бағытындағы қазақ зиялыларының көп күш жігер жұмсап, аянбай тер төгуінен бастау алатын игілікті істі жалғастырушы, дамытушы және тың істер атқарушылардың бірі - Ғали Бегалиұлы Бегалиев болды.

Ол 1888 жылы Батыс Қазақстан облысы, бұрынғы Казталов ауданында дүниеге келген.

Әкесі Бегалы 14 жасар ұлы Ғалиды Қазандағы жәдид медресесіне оқуға береді. 1905 жылғы төңкерістің әсерінен осы медреседе білім алып жатқан 150 баланың 75-і оқуды тастауға мәжбүр болады, Ғали Бегалиев сондағы үш айлық курста орысша оқиды. Одан соң Қарақамыстағы мектепте бірер жыл білім алады да, жаз айларында ауылдағы балаларға білім беріп, қыста Орынбордағы мұғалімдер дайындайтын курста сауатын көтереді. Ғали Бегалыұлы көптеген білім орындарынан дәріс алып, білімін шыңдайды. 1902 жылы Қазандағы Мұхаммедия семинариясын бітіреді.

1910-1912 жылдары Орынборда орысша курсты бітіріп, Батыс Қазақстан облысының Ақбұлақ станциясындағы қазақ мектебінде мұғалім болып жұмыс істейді. 1918 жылы Орал қаласында бірыңғай еңбек мектептерінде мұғалімдер даярлайтын курс ұйымдастыруға қатысып, онда негізгі пәндерден дәрістер оқиды.

1918-1919 жылдары С.Мендешевтің тапсыруы бойынша «Единая трудовая школа» деп аталатын мектептерге мұғалімдер дайындайтын курс ұйымдастырып, екі жылдың ішінде 70-80 мұғалім дайындайды. Ордадағы Губерниялық оқу бөлімін басқарады.

1922-1924 жылдары Орал қаласындағы педагогикалық техникумда мұғалімдік қызметте болады. Ал 1924-1930 жылдары Орал қаласындағы «Қызыл Ту» газетінде, Алматыдағы «Еңбекші қазақ» газеттерінде істейді. Осы жылдары ҚазПИ-де қазақ тілінен және қазақ тілінің оқыту әдістемесі пәндерінен сабақ береді. Қазақ ССР оқу министрлігінде инспектор болып жұмыс істейді. 1931-1933 жылдары ол Мәскеудің әдіскер-тілшілер даярлайтын педагогикалық ғылыми-зерттеу институтының аспирантурасында оқып, филология ғылымының кандидаты атағын алады.

1942-1950 жылдары Ғ. Бегалыұлы С.М. Киров атындағы Қазақ мемлекеттік университетінде лекция оқиды.

Қазақстан оқу министрлігінде нұсқаушы, Тіл және Әдебиет институтында бөлім меңгерушісі қызметін атқарады. Ол 1943 жылы Қазақстанның еңбегі сіңген мұғалімі, филология ғылымының кандидаты, доцент атанады. 1946-1962 жылдары аға ғылыми қызметкер болып жұмыс істейді. Әдіскер 1966 жылға дейін Алматы қаласында өмір сүреді.

Ғали Бағалиев көптеген білім орындарынан дәріс алып, білімін шыңдайды. Қазақстан оқу министрлігінде нұсқаушы, Тіл және Әдебиет институтында бөлім меңгерушісі қызметін атқарады.

Ғали Бегалиев 100-ге тарта күрделі еңбектер жазған. Оның 5-еуі-монография, 10-ы-оқулық, 4-еуі-сөздіктер.

Ғали Бегалиевтің әдістеме жөніндегі алғашқы мақалалары 1930 жылдары жарық көреді де, онда негізінен өзі жақсы меңгерген бастауыш мектептердегі қазақ тілін оқытудың қыр-сырын ашуға талаптанады. Ауыл мектептерінде сабақ беріп жүрген мұғалім-ұстаздарға көмек болатын әдістемелік кеңестер жазады. Осы мерзім ішінде ерінбей ізденіп, жалпы қазақ тіл білімінің, оның ішінде

методикасының қалыптасуына лайықты үлес қосты. Ғалымның творчестволық ауқымы аса кең, әр алуан. Зерттеулерінің ішінде синтаксис, морфология, лексика, орфография мәселелері бар. Профессор С.Аманжоловпен бірігіп «Қазақ тілінің грамматикасын» жазды. Профессор Н.Сауранбаев екеуі педучилище оқушыларына арнап ана тіліміздің грамматикасын дайындады. Орыс мектептеріне арнап бірнеше оқулықтар шығарды, программалар жасады, сәбилерге «Әліппелер» ұсынды.

Методист ретінде қазақ тілінің лексикография саласының дамуына да айтарлықтай үлес қосты. «Қазақша-орысша сөздігін» құрастырды. Ғ.Мұсабаев, Х.Махмудовпен бірлесіп шағын сөздіктерді көпшілікке ұсынды. Әдіскер-ғалымның қазақ тілін оқыту жүйесі үшін жазған еңбектеріне тоқтала кетейік:

- 1.«Бастауыш мектепте қазақ тілінің методикасы» (1940 ж);
- 2.«Құрмалас сөйлем» (1941 ж);
- 3.«Қазақ тілінің грамматикасы. Педучилище оқушылары мен бастауыш мектептердің мұғалімдеріне арналған оқу құралы» (1944 ж);
- 4.«Әріп, дыбыс, буын» (1935 ж);
- 5.«Қазақ тілі грамматикасы. II бөлім. Синтаксис. Орта мектептің 6-7 кластарына арналған оқу құралы»;
- 6.«Бастауыш мектепте қазақ тілі методикасының мәселелері» (1948 ж);
- 7.«Қазақ тілі. Орыс мектептерінің 5-8 кластарында оқитын қазақ оқушыларына арналған оқулық» (1969 ж);
- 8.«Грамматика таблицаларына нұсқау» ;
- 9.«Қазақ мектептерінің 4 класы үшін мұғалімдерге көмекші құрал»;
- 10.«Оқушылардың жазу жұмыстары»;
- 11.«Ана тілі сабағын қалай жүргізу керек?»;
- 12.«Қазақ тілінен үлгі сабақтар»;
- 13.«Орталау мектепте сөйлемді қалай талдау керек?»;
- 14.«Талдау және жинақтау әдісі»;
- 15.«Оқу-жазуға үйрету»;
- 16.«Сингармонизм деген не?»;
- 17.«Сөз тудыратын жұрнақтар туралы мәлімет»;
- 18.«Жер-жерде жаңа әліп қозғалысы»;
- 19.«Теріс жазуға емле себепші болмасын»;
- 20.«Біріккен сөздер емлесі жайлы»;
- 21.«Жаңа алфавит» (1941 ж);
- 22.«Оқу кітабы. Бастауыш мектептің 4-класына арналған» (1946 ж);
- 23.«Бастауыш мектепте қазақ тілін оқытудың әдісі» (1950 ж);
- 24.«Қазақ тілі. Орыс мектептерінің 5-сыныбына арналған» (1960 ж);
- 25.«Қазақ тілі» ;
- 26.«Қазақ тілі.Орыс мектептерінің 8-9-сыныптарына арналған»(1948 ж);
- 27.«Қазақ тілі. Орыс мектептерінің 10-сыныбына арналған» (1950 ж);
- 28.«Қазақ тілін оқытуға методикалық нұсқаулар» (1957 ж);
- 29.«Қазақ тілінің әліппесі мен емлесі» (1950 ж);
- 30.«Әліппе» (1964 ж);
- 31.«Бастауыш мектепте бірнеше класты бір уақытта оқыту туралы» (1950 ж);
- 32.«Бастауыш мектепте тіл дамыту жұмыстары».

Қазақ тілін оқытудың әдістемесіне байланысты еңбектерінде бастауыш сыныпта өтілетін негізгі тақырыптарды қарапайым да терең талдай отырып, мұғалім ұстануға тиісті негізгі тәсілдерді белгілеп береді. Грамматикалық жеке тақырыптарды оқытудың әдістемесін жасайды. Әрбір жеке тақырыптың әдістемесін жазудағы мақсатын ғалымның өзі былайша түсіндіреді: *«Бұлайша жазуымыздың себебі мектеп мұғалімдері тілден өткізетін сабақтарға оқулық бойынша әзірленгенде, сол сабақты оқыту методикасына да қоса әзірленсін дегендік. Тіл мұғалімі әрі грамматикалық тақырыпты, әрі оны оқытудың методикасын бір уақытта әзірлесе, оқыту жұмысы сапалы болып шықпақ».*

Ғалым көптеген еңбектер жазып, басқаларға өнеге бола білді. «Бастауыш мектепте қазақ тілі методикасының мәселелері», «III кластың «Ана тілі» кітабына методикалық нұсқаулар», «II класта қазақ тілін оқытуға методикалық нұсқаулар» (Барманқұловпен бірлесіп жазған) сияқты көлемді монографияларды ұрпағына мұраға қалдырған.

Ғали Бегалиев 1935 жылы жарықкөрген «Әріп, дыбыс, буын» атты еңбегінде оқушылардың тіл байлығын жетілдіруде жүргізілетін жұмыстарды үшке бөліп көреткен еді. Олар:

1. Сөз сапасын көбейту.
2. Өз пікірін дұрыс айтуға жаттықтыру.
3. Өз пікірін жазып түсіндіруге жаттықтыру.

а) оқылатын мақалада түсініксіз боларлық сөздерді оқуға кірісуден бұрын оқушыларға түсіндіру; ә) оқушы бір әңгімені бастағанда сөз арасында өз пікірін түсінікті айтып беруге сөзі жетпей қалады, міне, мұндайда оқытушы керекті сөзді оқушының аузына салып жіберсін; б) оқылған материалдар бойынша оқушыларға сұрақтар қойып, қысқа, дұрыс жауап алу; в) оқылған мақаланы, көрген бігенін, естігенін, сөйлегендерін байқап отырсын, қате айтқандарын түзету, дұрысы былай болады деп айту». Жалпы бастауыш сынып оқушыларының тілін дамытудағы сөздік жұмысының рөлі туралы Ғали Бегалиев өз пікірін білдіріп, сөздік жұмысы туралы және оның көптеген қырларын ашып көрсетті. Мұның дәлелі ретінде әдіскер-ғалымның 1940 жылы жарық көрген «Бастауыш класта қазақ тілі методикасының мәселелері» кітабын атап өткеніміз жөн.

Ғалым бұл кітапта бастауыш сыныптарда жүргізілетін сөздік жұмысын жеті түрге бөледі:

- 1) заттың атын білдіретін сөздерді топтастыру (мектеп саймандары, оқу құралдары, баллардың киімі, қырманда не болады т.б.);
- 2) заттарды мезгілдік, кеңістік байланысына қарай айырту (тоғайда не өседі, қыстыгүні не болады, жаздыгүні не болады т.б.);
- 3) заттарды ұқсас белгілері мен амалдарына қарай топтастыру (қай мақұлдық бауырмен жорғалайды? Не ұшады? Қандай заттар ақ, қара, жасыл, сары, қызыл болады? т.б.);
- 4) бір заттың белгісін немесе амалын анықтау (алма-домалақ, қызыл, хош иісті, т.б.);
- 5) синоним сөздерге байланысты сөздік жұмысы (құйғып жөнелді, оқтай зымырап келеді) деген мысылдар келтірілген;
- 6) терминдермен және түбірлес сөздермен таныстыру (Ұлы Отан соғысымен байланысты таралған соғыс терминдері және су, сушы, суат, сусын, сулық сияқты сөздер мысалға келтірілген);
- 7) баланың сөздігін байыту сабағы (кітапта мұндай сабақтың үлгісі беріліп, жоғарыдағы жұмыс түрлерін жинақтап қолданудың әдісі көрсетіледі). Ғалымның пікірінше, оқушының сөздік қорын дамыту үшін мәтінде кездескен түсініксіз сөздер мен саяси-техникалық атаулар тізімін жаздыру және осы сөздерге қатыстырып, байланыстыра сөйлеуге жаттықтыру жұмыстарының маңызы зор. Ғали Бегалиев - сөздік жұмысын жүргізуде оқушылардың жас ерекшелігін ескеру қажеттігін тұңғыш рет атап көрсеткен әдіскер[6].

Алайда, бұл тізімге көз жүгіртіп қарайтын болсақ, олардың барлығының да қазақ тілін оқыту әдістемесіне арналған еңбектер екендігін аңғаруға болады. Біз өз тарапымыздан мұрағат қорларындағы ғылыми ізденістерімізді одан әрі табандылықпен жалғастыра отырып, Ғ. Бегалыұлының бастауыш мектепте математиканы оқыту әдістемесі саласында да жемісті қызмет атқарып, төмендегідей оқулықтар мен оқу құралдарын жазғандығын анықтадық:

- «Есеп сабағы»;
- «Есеп құралы. Бірінші жылдық»;
- «Үлкендерге бастауыш есеп» (1930 ж);
- «Математика сабағы» (1931 ж);

Ғали Бегалыұлының математиканы оқыту әдістемесі саласына қосқан үлесінің ғылымда айтылмауы, сонымен қоса жеке іс құжатымен таныса отырып бұл кісінің өз еңбегінің арасына математика саласында жазған еңбектерінің көрсетілмеуі әрине ойландыратын нәрсе. Біздің ойымызша, мұның мынадай себептерін атап көрсетуге болады:

Біріншіден, автордың математика оқулықтары 1931-1932 жылдары жарыққа шықты. Ал бертін келе 1940-шы жылдары бұл еңбектердің латын графикасында жазылуы себебінен олар есепке алынбаған.

Екіншіден, көптеген оқулықтардың 1937 жылғы репрессияның салдарынан көзінің құртылуы, жарыққа шығаруға тиым салынуының салдарынан деп ойлауға болады.

Ғали Бегалыұлының «Есеп құралы. Бірінші жылдық» атты оқулығы 1930 жылы Қызылорда қаласының Қазақстан баспасынан шыққан. Оқулықтың көлемі 75 бет, ол үлкен 4 бөлімнен тұрады. Оқулықта бұл кітаптың балалардың қолына әліппе кітабы мен қатар беріледі, әсіресе оқытушы басқа бөлімге сабақ бере кеткенде осы кітапшаны пайдаланбақ делінген.

I- бөлімде сандардың әрқайсысы жеке қаралып, ауыз екі есептеп жазуға, оқуға, қосымша, шығатын қалдық сандармен таныстырылып; жиындық, қалдықты табуға, ауыз екі шапшаң дұрыс есептеуге, бірте-

бірте қосу, алу амалдары мен көбейту, бөлу амалдары таныстырылып, аяғында төрт амал мен есептер шығартуға үйретіледі. Цифрлардың екі түрі: жазба және баспа түрлері балалардың көзін, қолын цифрлардың дұрыс суретіне дағдыландыру үшін алынған.

II-бөлімде 20 ішіндегі сандармен таныстырылып, төрт амал үйретіліп, есептер шығарып жаттықтыруға арналған.

III-бөлімде дөңгелек ондықтар қарастырылған. Бұл бөлімде де алдыңғы жолмен жұмыс істеу қарастырылған.

IV-бөлім сандармен таныстырылып, екінші жылғы есеп сабағына негіз құру мақсатында жасалынған.

Кітапшадағы есептер тек мысал үшін, өрнек түрінде ғана алынған. Яғни оқытушының міндеті бұл кітапшаның жүйесін пайдаланып, керек материалдарын өзі табуы тиіс. Бұл кітапшаны жазғанда «Волковский» мен «Воронес» кітаптарының жүйелері мен цифрлары пайдаланылған.

Оқулықтың қазақ тіліне икемделіп, латын графикасымен жазылуы қазақ оқушысы мен мұғалімдеріне түсінікті болу жағының ескерілуі, көңілге қонымды қазақы атаулардың қолданылуы, мазмұны жағынан қазақ халқының мәдениеті, тұрмыстық және ұлттық ерекшеліктерімен сабақтасып жатуы- бұл оқулықтың құнды ерекшелігі болып табылады. Мазмұны мен сапа жағын салыстырмалы түрде алып қарағанда, математиканы оқыту әдістемесі талап деңгейінде жазылған.

Ғ.Бегалыұлының бұл «Есеп сабағы» атты оқулығында басынан аяғына дейін есептер мол, әрі ауқымды берілген. Сонымен қоса мынадай тақырыптар қарастырылған: бүтін санды ондық бөлшекке өсіру; бүтін санды бүтін санға бөлу; процент туралы түсінік; мал шаруашылық бұйымдары; халық ағарту ісі; сауатсыздықты жою ісі; дөңгелек диаграмм; октябрь төңкерісі; азамат соғысы; ондық бөлшекті ондық бөлшекке өсіру; СССР және оның ауыл шаруашылығы, картаға қарап жердің алыс-жуықтығын табу; ондық бөлшекті бүтін санға бөлу; бүтін санды ондық бөлшекке бөлу; ондық бөлшекті ондық бөлшекке бөлу; көмір шығару; мұнай шығысы; жай бөлшектер; бұрыштар; жай бөлшектерді қосу және алу жолы; комплекс материалы; берілген санның бөлімдерін табу; призма көлемі; дөңгелек және шар; шеңбердің ұзындығын өлшеу; жер өлшеу; үшкіл; план түсіру; өткен сабақтарды пысықтауға арналған есептер, Қазақстан аудандары, аудан шаруашылығыны негізгі көрсеткіштері; т.б. тақырыптарға арнайы есептер, жаттығулар, сонымен қоса оқушыларға түсінікті болу үшін көрнекілік суреттер және ережелер берілген.

Жалпы айтқанда, аталмыш оқулықтардың мынадай ерекшеліктерін атап көрсетуге болады.

• Ғ.Бегалыұлының «Есеп құралы», «Есеп сабағы» атты оқулықтары қазақ мектебінің бастауыш сыныптарына арналған сол кезеңдегі бағдарламалар және озық әдістемелік-математикалық идеялар негізінде дайындалған оқулықтар болып табылады;

• Қамтылатын білім көлемі қазіргі оқулықтардан әлдеқайда кең екендігі байқалады;

• Оқулықтардың білімдік, тәрбиелік және дамытушылық сипаты күшті;

• Оқулықтардағы есептер мен мысалдардың мөлшері бағдарламалық материалдың орындалуына жетерліктей мол және олар ғылыми негізде ойластырылған әдістемелік реттілікпен орналастырылған;

• Оқулықтарды дайындауда сабақтастық мәселесі де ескерілген. Сондай-ақ басқа оқу пәндерімен пәнаралық байланысты жүзеге асыруға ерекше мән берілген;

• Оқулықтардың тілі жатық, анық, дәл, қысқа және баланың түсінігіне лайықталған. Теориялық материал мен практикалық материалдың баяндалуының ара қатынасы дұрыс сақталған;

• Оқулықтарда иллюстрациялық материалдар мол және олар өздерінің мақсатына толығымен сай келеді.

Бұл жасалған қорытындылар Ғ. Бегалыұлының, қазақ бастауыш мектебінде математиканы оқытуға қатысты өзіндік ой-пікірі мен ғылыми негіздегі пайымдаулары болғандығын айғақтайды деуге толық негіз бола алады.

Сонымен, қорыта айтқанда Ғали Бегалиевтің оқулықтары қазақ тілі мен математика ғылымына қосқан үлесі деп бағалауға болады. Ғали Бегалиевтің еңбектерінің қазіргі және болашақтағы қазақ мектептері үшін маңызы зор. Тәуелсіз қазақ елінің жаңа сипаттағы мектептерінде берілуге тиісті білімнің жаңа мазмұнын анықтау барысында біз олардан көп нәрсе үйрене алар едік. Ғали Бегалиевтің әдістемелік мұраларының әлі де қолға түгел түспегенін тағы да ескерте отырып, оның еңбектерінің ғылымдағы өзіндік орныны әлі де анықтай түсу-бүгінгі, келешектегі ұрпақтың міндеті болып қала береді және әдістемелік мұраларының зерттелуі жайы бей-жай қалмауы тиіс демекпін.

1 Н.Назарбаев. «Қазақтың бүкіл тарихы-бірігу тарихы, тұтастану тарихы. Интеллегенцияның өнегелік және саяси таңдауы». «Отан тарихы» журналы, №1.

2 Сарыбаев Ш. Бір ғылымның іргетасын қаласқан. /Қазақ мұғалімі. - А., 1978, 29-июнь.

3 Салқынбай А.Б., Көккөзова М.Б. Қазақтың тілші- әдіскер тұлғалары. А., 2006.

4 Сламжанова С.Б. *Ғали Бегалиевтің «Есеп құралы. Бірінші жылдық» атты оқулығы. Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы, 2006, №2 (11).*

5 Жақан А.Ж. *«Ғ. Бегалыұлының әдістемелік-математикалық мұралары және олардың қазіргі бастауыш мектеп үшін маңызы» атты диссертация.А., 2012.*

6 Сәдуақас Г.Т. *«Бастауыш сыныптарда қиын сөздерді меңгерту әдістемесі» атты кандидаттық диссертация.А., 2010.*

7 Бегалыұлы Ғ.- *Есеп құралы. Бірінші жылдық. Қызыл-Орда, 1930.*

8 Бегалыұлы Ғ. *Есеп сабағы. Қызылорда, 1932 (1931).*

Резюме

В статье подробно рассмотрены педагогические труды и наследия Г.Б.Бегалиева. В ней показаны труды Г.Б.Бегалиева по казахскому языку и математике, так же рассмотрены ранее неизвестные педагогические наследия известного ученого.

Summary

In the article in detail pedagogical labours are considered and heritage of Gali Begaliev.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СИСТЕМА КОНКРЕТНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ

Р.М. Кантарбаева – *ст.преп. кафедры общей, возрастной и социальной педагогики КазНПУ им. Абая,*
Р.Р. Даулеталиева – *к.п.н., ст.преподаватель АГТУ*

Характерной чертой современного этапа развития общества является всё расширяющееся информационное пространство. Информационные потоки оказывают многостороннее влияние на жизнь людей в целом. В этих условиях становится очевидной необходимость выработки такого способа отношения к действительности, который мог бы помочь противостоять многим формам манипулирования взглядами людей и их внутренним миром.

Психология отражает общественную потребность к созданию необходимых условий для формирования личности как субъекта, не пассивно усваивающего опыт предшествующих поколений и культуру в целом, а преобразователя, который вносит своим существованием и деятельностью определенный вклад в становление и гармонизацию общества. В связи с этим, изучение критического мышления как характеристики субъекта, как качественно определённого способа саморегуляции личности (Б.В. Зейгарник, И.Л. Кудрявцев и др.), а также выявление факторов, способствующих его развитию, приобретает в настоящее время особую актуальность.

Проблема развития критического мышления достаточно сложна и для того, чтобы понять всю значимость следует рассмотреть ключевые понятия, такие как «мышление» и «критичность». Исследователи Д. Хаяперн и М. Гомарк дают следующие определения мышлению: «оно является функцией мозга, развивается и может развиваться только на основе ощущений, восприятия и представлений, возникающих в процессе общественно-производственной деятельности людей». Л. С. Выготский писал: «мышление - это актуальная деятельность субъекта, мотивирующаяся потребностями и направлением на цель, которая имеет личную значимость». Таким образом, мышление это деятельность субъекта, которая направлена на его потребности, личную значимость. Следующим составляющим термина «критическое мышление» является понятие «критика».

«Критика - это экспертиза и испытание суждений, которые предлагаются для принятия, чтобы выяснить, соответствуют они действительности или нет», так писал еще в двадцатом столетии Д. Дьюи, отметив востребованность критического мышления в жизни и образовании человека. Из чего можно сделать вывод, что критическое мышление - это мыслительный процесс в ходе которого человек мыслящий критично переосмысливает, испытывает суждения других, для того чтобы сделать собственный вывод [1].

Под критическим мышлением понимают проявление детской любознательности, выработку собственной точки зрения по определенному вопросу, способность отстоять ее логическими доводами, использование исследовательских методов.

Современные представления о критическом мышлении базируются на исследованиях в разных областях науки психологии (Б.В. Зейгарник, С.ЛХ Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), педагогики (Ш.А. Амонашвили, Ч. Темпл, Дж. Стал, К. Мередит), философии (Платон, Сократ, К. Поппер и др.).

Изучение научных источников показало, что приоритет в первоначальной разработке проблемы

критического мышления принадлежит зарубежным психологам (Д. Дьюи, А. Бине, Р. Пол, Д. Халперн и др.). Однако отличительной чертой зарубежных исследований является преобладание эмпирического подхода к изучению феномена критичности мышления. На необходимость теоретического решения вопроса о месте и роли критичности мышления в структуре личности указывали многие авторы (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов и др.).

Неоднозначный характер взглядов исследователей на проблему критического мышления определяет разнообразие подходов к пониманию данного явления. Понимание критического мышления остается до сих пор не определено окончательно. Как и многие авторы, мы рассматриваем критическое мышление как свойство личности, характеризующее субъект; в его структуре выделяются три компонента: когнитивный (знание о критическом мышлении); эмоциональный (отношение к критическому мышлению); действенно-поведенческий (проявление критического мышления (обнаружение ошибок) [2].

Развитие навыков критического мышления позволяет найти свой собственный образовательный маршрут как при изучении отдельных тем, решении отдельных вопросов, так и для решения задач образования в целом: развитие способности к самореализации и дальнейшему самообразованию.

При организации учебного процесса, на наш взгляд, не следует исключать методы традиционного обучения. Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний и их применение в аналогичных ситуациях. Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. Хотя это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности, на отдельных этапах обучения целесообразно выполнять следующие типичные задания: вставь, выдели, подчеркни, запомни, воспроизведи, реши по примеру и т.п.

Технология развития критического мышления предлагает систему конкретных методических приемов, которые успешно используются на уроках с целью решения актуальных образовательных и воспитательных задач. Меняется характер таких уроков. На них преобладает атмосфера взаимодоверия, взаимопомощи и сотрудничества. В такой обстановке ребенок спокоен и уверен в себе, а значит чувствует себя комфортно. Говоря иначе, данная технология способствует реализации компетентностного подхода в обучении и воспитании школьников.

Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией.

Данная технология решает вопрос развития коммуникативной культуры. В процессе работы учащийся понимает ценность своей работы, чувствует свое единение с другими и значимость своей работы. Во время общения идет постоянный процесс самооценки, осознается необходимость правильной аргументации своего мнения, повышается мотивация к обучению.

Достоинство технологии развития критического мышления по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям в ее открытости. Авторы технологии при ее создании опирались на современные методические приемы, разработки, используемые другими технологиями и подходами – дискуссионные, игровые технологии, ТРИЗ, модели рефлексивного письма. Технология помогает ученику овладеть способами работы с информацией, умением задавать вопросы, ставить и решать проблемы, работать в группе. Данная технология включает в себя предметные, метапредметные и личностные результаты.

Технология критического мышления с успехом может применяться на любой ступени обучения вплоть до высшей школы, т.е не ограничиваться каким-то небольшим временем. Для каждой учебной дисциплины (казахского, русского и иностранных языков, естественных наук и математики) может быть использован свой набор методов и приёмов активизации мыслительной деятельности учащихся. За последнее десятилетие в казахстанских школах многие учителя используют инновационные методы обучения, позволяющие развивать критическое мышление учащихся начальных классов.

Существуют различные подходы в организации учебного процесса, направленного на развитие критического мышления младших школьников:

- необходимость одновременного освоения предметного материала (полидисциплинарность) и умений критического мышления;
- освоение умений критического мышления происходит при многократном произвольном их применении;

- выбор позиции учителя или взрослого, роль диалога при освоении умений критического мышления;
- форма организации взаимодействия между детьми - «учиться сообща», задаёт пространство для реализации критического мышления и других мыслительных навыков и их тренировки;
- организация активной деятельности как условия проявления критичности мышления;
- любой предметный материал можно организовать для освоения критического мышления [3].

Как показывает педагогическая практика, процессуальный компонент педагогической технологии, применяемой учителем, оказывает более значительное влияние на развитие компонентов критического мышления, чем содержательный компонент педагогической технологии. Проявление критического мышления в присутствии сверстников зависит не от уровня действенно-поведенческого компонента критического мышления, а от межличностных отношений и личностных особенностей детей. Деятельность учителя по управлению образовательным процессом происходит не только непосредственно через взаимодействие с учениками, но и через родителей.

В основу технологии критического мышления положен базовый дидактический смысл, состоящий из трех стадий, которые с различных позиций описаны в трудах многих исследователей. Каждая из них имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний [4].

Первая стадия (фаза) – «вызов», когда ставится задача не только активизировать, заинтересовать учащегося, мотивировать его на дальнейшую работу, но и «вызвать» уже имеющиеся знания либо создать ассоциации по изучаемому вопросу, что само по себе станет серьезным активизирующим и мотивирующим фактором для дальнейшей работы. Ребенок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме.

Вторая стадия (фаза) – «осмысление». На этой стадии идет непосредственная работа с информацией, причем используемые приемы и методы позволяют сохранить активность ученика, сделать работу осмысленной. Учителю важно «не забыть» о работе, проведенной на стадии вызова, подавать новый материал, учитывая запросы учащихся, их опыт по данной теме, следуя за целями (запросами) учащихся.

Третья стадия (фаза) – «рефлексия» – обсуждение изученного таким образом, чтобы ученик смог оценить и продемонстрировать, как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии. Размышление и обобщение того, «что узнал» ребенок на уроке по данной проблеме.

Базовая модель (вызов-осмысление-рефлексия) задает логику построения занятия, последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Наиболее распространенными приемами развития критического мышления младших школьников являются: «мозговой штурм», «написание творческих работ», «создание викторины» «логическая цепочка», «кластер», «синквейн», «дерево знаний» и др. Применение учителем названных приемов достаточно эффективно, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия. Письменное фиксирование информации позволяет лучше запоминать изученный материал.

Таким образом, в результате применения технологии развития критического мышления учащийся должен критически мыслить, проявлять способности выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур; аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на представления собеседника; рассматривать проблемы с разных точек зрения; находить несколько вариантов решения какой-либо проблемы; активно воспринимать информацию.

1 Дьюи Д., Демократия и образование. - Москва: Знание, 2000. - 16 с.

2 Агейчева А. Г. Развитие критического мышления у детей младшего школьного возраста // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2006-2007 уч.г. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/>

3 Шамис В.А. Развитие критического мышления младших школьников (на материале сравнения традиционной и развивающей технологий обучения). –Казань, 2005.

4 Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек., И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

Резюме

В статье раскрыты некоторые подходы к развитию критического мышления младших школьников на основе применения современных приемов обучения.

Summary

The article reveals some of the approaches to the development of critical thinking younger students through the application of modern methods of instruction.

ЖОҒАРҒЫ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ-ФИЛОСОФИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Қ.Е. Ағыбай – *Жалпы педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай ат. ҚазҰПУ*

Білім беру жүйесі қоғамның әлеуметтік-экономикалық дамуының жетекші ролін атқарады, сондай-ақ оны әрі қарай айқындай түседі. Ал білімнің қалыптасып дамуының жалпы шарттары философияның негізгі мәселесі рухтың материяға, сананың болмысқа қатынасы тұрғысынан зерттелетін "таным теориясы" деп аталады. Таным теориясының басқа ғылыми теориялардан айырмашылығы: ол - білімнің қалыптасуымен негізделуінің жалпы ұстанымдарын, объективті қатынастарды қалыптастыру болып табылады.

Танымдық әрекет - шарттары білімге деген өте белсенді ақыл-ой әрекеті. Танымдық әрекет - танымдық қажеттіліктен, мақсат, танымдық мотив және әрекеті орындаудың тәсіл-амалдарынан тұрады. Танымдық әрекеттің негізінде оқушыларда танымдық белсенділік, танымдық ізденімпаздық қалыптасады.

Танымдық ізденімпаздық ұғымы және оны қалыптастыру проблемасына педагогтар, психологтардың, әдіскерлердің көптеген еңбектері арналған. Бұл проблеманың кейбір қырлары тамыры тереңге бойлайтын көне замандардан бастау алады.

Ежелгі Грекия мен Римде құл иеленушілік құрылыс кезінде басқа мемлекеттермен салыстырғанда қоғамдық даму деңгейі жоғары болды. Антикалық дәуір мемлекеттерінде өскелең ұрпаққа тәрбие беру өте көп көңіл бөлді. Құл иеленуші қоғамына мемлекетті қорғай алатын, қажет кезінде басқыншылық әрекеттерге икемді, күшті, жігерлі және білімді адамдар қажет болатын. Нәтижесінде ежелгі грек тәрбие теориясы пайда болып, бұл идеялар Платон, Аристотель, сондай-ақ ежелгі Рим философтары Плутари, Квинтилиан еңбектерінде одан әрі дами түсті.

Бұл теорияда ақыл-ой тәрбиесіне көп көңіл бөлді, әсіресе, шәкіртке өз ой тұжырымын дамытуға ерекше мән берілді. Сократтың өзі-ақ оқыту барысында шәкірттердің танымдық белсенділігі мен ізденімпаздығын арнайы басқарудың маңыздылығын атап көрсеткенді. Ол шәкірттердің танымдық ізденімпаздығын арттыратын арнайы оқыту одан -эвристикалық әңгімелесуді алғаш болып қолданды. Сократ білімді жай ғана бере салмай, шәкірттеріне сұрақ қоя отырып, олардың ойлау қабілеттері, қызығушылығын арттырып, өз ой тұжырымын жасай білуге үйреті. Эвристикалық сұрақтарды алдын-ала дайындай отырып, танымдық ізденімпаздықты оқыту құралы ретінде қарастырды.

Кейінірек, осы идеяның дамуына ежелгі Рим философтары үлес қосты. Олар білімді игеруде шәкірттердің белсенді танымдық, ізденімпаздығы айтарлықтай роль атқарады деген пікір айтты.

Демек, антик дәуірінің өзінде-ақ педагогтар оқушылардың өзіндік ой тұжырымын жасау, оны дамыту үшін репродуктивті және эвристикалық әдістерді дұрыс қолдану мәселесіне кең көңіл бөлген.

Жалпы, орта ғасырдағы оқыту жүйесі догмалық жағдайда болды, мағынасын түсінбей жаттап алу жиі кездесті. Оқылатын материал шындықтан алыс, бұлдыр түрде берілді. Сондай-ақ білімді жеткізу сұрақ-жауап түрінде жүзеге асты. Оқытудың мұндай жағдайында танымдық ізденімпаздық туралы сөз қозғауға болмайтыны белгілі.

Оқытудың мұндай догмалық жүйесі шәкірттердің жалпы дамуын тежеп қана қоймай, олардың танымдық әрекетіне балта шапты. Бұл бірнеше ғасыр кезеңіне созылды.

Қайта өрлеу дәуірінде капиталистік елдердің дамуына байланысты оқытудың догмалық жүйесін сынап, шәкірттердің ой-өрісін дамытуға үндеген еңбектер пайда бола бастады.

Қайта өрлеу дәуірінің ұлы ойшылы, XVI ғасырда өмір сүрген француз ғалымы Мишель Монтень оқытудағы танымдық әрекеттердің маңыздылығын ерекше атап көрсеткен: "Тәрбиелеу баланы бастан-ақ оның бойындағы қабілеттерді ерекше көрсете білу, түрлі заттардың дәмі мен олардың ерекшеліктерін ажыратуда өз бетінше еркін әрекет жасауын, кейде оған жол көрсетіп, кейде керегінше өзінше түзетіп отыруын қалаймын". Монтень таным әрекетінде оқытушының басшылық ролінің маңыздылығын түсінді. Ол: "Оқушы мұғалімнен алған білімді түгел сүзгіден өткізіп, өз бетінше талдау жасату қажет. Соның нәтижесінде оның білуге құштарлығы дами түсетіні сөзсіз",- деп жазған болатын [1].

Демек, Монтень шәкірттерінің оқушының танымдық, ізденімпаздығын дамыту идеялары айтылған.

Монтеньнен кейін ізденімпаздық ұғымы мен ондағы мұғалімнің ролі туралы идеяның маңыздылығын Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоций және т.б. мұраларында жалғасын тапты.

Танымдық ізденімпаздықты дамытудағы оқыту әдістемесінің негізін Я.А.Коменский қалады. Ол: "Таным бастамасы-сезімнен, бала сезіміге бөленбесе, оның ой-еркінде ешқандай өзгеріс болмайды. Оқытуды зат туралы сөзбен емес, сол затты бақылау арқылы шәкірттің ойын дамыту керек",-деп жазды [2].

"Мен өз шәкіртімнің әрқашанда өз бетінше бақылауын, тәжірибеде өздігінен тұжырым жасауын дамытуды – білім берудің негізгі жетістікке жету құралы ретінде қарастырамын", - деген болатын [2].

Коменский оқытудың мақсаты ғылыми білімді меңгеру және өмірге пайда келтіру деп тұжырымдады. Ол "Ұлы дидактика" еңбегінде: "Заттың не құбылыстың түп тамырына жету, анықтау қабілетін дамыту, оны шынайы түсіну және оны қолдана білу" қажеттіліктерін ерекше атап өтті.

Я.А.Коменскийдің шәкірттердің ізденімпаздығы туралы тұжырымын Д.Локк одан әрі дамытып, оқу әрекетінде мотив бен ұмтылыс туралы сөз ете отырып, баланы дамытудағы ізденімпаздықтың қажеттерін атап көрсетті: Ж.Ж. Руссо тәрбие мақсатын сөз ете отырып, баланың шығармашылық тұлғасын көрсету керектігін айтты. Ол алғаш рет оқытудағы белсенділік пен өзбетінше, ізденімпаздық ұстанымын көрсетіп берді.

Ж.Ж. Руссо идеясын И.Г. Песталоций әрі қарай дамытты. Ол баланың танымдық ізденімпаздығын дамытудағы мұғалімнің ролін ерекше атап көрсетті.

Педагогика ғылымының негізін салушы И.Г. Песталоций оқыту әдісінің жалпы психологиялық қайнар көзін іздеді, сол арқылы ғана адамның дамуын жүзеге асыруға болады деп есептеді. "Адамның әрбір сөзі, әрбір іс-әрекеті, - деп жазды Песталоций, - бұл оның бақылаулары нәтижесінде қалыптасқан ой- өрісінің жемісі" [3]. Осы пікірге сүйене отырып, ол баланың танымдық ізденімпаздығын дамытуға әсер ететін оқытудың эвристикалық бақылау әдістемесін жасайды.

Жоғарғы мектепте оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың негізгі жолдарына оның айналадағы ортаны танудағы қызығушылықтарын алады. Адам алты қызығушылықтар айналасын қоршаған дүниені танып білуге немесе қоғамдық өмірге араласуға байланысты болады. Біріншісіне жататын қызығушылықтар: эмпирикалық, бұл-айналасын қоршаған дүниенің кейбір оқиғаларын білуге бағытталады, ойлауға негізделген ақыл-ой қызығушылығы; эстетикалық қызығушылық-оқиғаларды көркемдік жағынан бағалай білушілікті көрсетеді. Қызығушылықтың екінші тобына жататындар: симпатикалық қызығу, бұл жеке адамдар арасында қатынас туғызады; әлеуметтік қызығу - әртүрлі қоғамдық ұйымдардың арақатынасын анықтайды; дінге, спортқа деген қызығушылықтарды анықтайды.

Осы алты түрлі қызығушылықтар оқушылардың меңгеретін білім мазмұнын анықтайды.

Білім жеке пәндерді оқыту арқылы шәкірттің болашақ қызметке керекті білімдермен қаруландыруға ерекше көңіл бөлуді талап етеді. Мысалы, қазіргі жоғарғы мектептегі педагогика, психология, дидактика, тәрбие теориясы сияқты пәндер мазмұнынан байқауға болады.

Осы пәндерді оқытуда әсіресе әңгіме әдісінің ролін өте жоғары бағалады. Әңгіме студенттердің ақыл-ойын дамытады, ізденімпаздыққа, талдауға, ойлауға үйретеді деп есептеді. Сондай-ақ оқытушының үнемі өз білімін жетілдіріп, ізденімпаз, шығармашылыққа жақын болуы тиіс деді.

Сондай-ақ, ол оқыту үрдісінде оқушылардың танымдық ізденімпаздығын дамыту мәселесіне ерекше мән берді. Материалдың көлемін, сипатын және оқыту әдістерін анықтауда оқушылардың ерекше біліктікті, олардан ойлаумен қабілеттерін қатаң еске алуды, материалдың біртіндеп және тізбектеп берудің әрдайым сақтап отыруды, мазмұндауда да, анықтамаларда да, қорытындылар мен тұжырымдардың анықтап дәл айтылуын талап етті. Сондай-ақ шәкірттердің ойлай білуін дамытудың және өздігінше білім алатын дағдыларын дамытудың маңызды құралы ретінде оқушылардың өздігінен істейтін жұмысына зор маңыз берді.

Ушинский еңбектерінде ақыл-ой әрекеті оқушылардың оқуға икемділігі, оқуға деген ұмтылысы мен қажетсіну түрінде көрніс берді. Ол ақыл-ойды қандай бағытта, қандай формада дамыту керектігі туралы қарастыра отырып, өз еңбектерінде оқушының оқу үрдісінде ақыл-ойын дамыту мен тәрбиелеу деп жағдайларға ерекше мән берді. Ақыл-ойды дамыту мен тәрбиелеу деп ең негізгі дидактикалық шарт - мұғалім мен оқушының оқу үрдісі мен еңбекті дұрыс ұйымдастыру деп түсіндіреді [4].

Танымдық ізденімпаздық ұғымының мазмұнына авторлар түрліше мағына береді Біреулері танымдық ізденімпаздықты "шәкірттің ақыл - парасат қабілеті және оның өз бетінше ізденіп оқуына мүмкіндік беретін білімдер ретінде қарастырса, екіншілері танымдық ізденімпаздықтың мән мектеп оқушысының білімді игеруде өз күшімен талпынуына дейін өздігінше, яғни қабілеті мен ұмтылысында деп біледі. Ал үшінші біреулері танымдық ізденімпаздық ұғымын білім мен іс - әрекет тәсілдері өз күнімен игеруге ұмтылысынан туындайтын жеке тұлғаның қасиеті ретінде айқындайды.

Жоғары мектеп дидактикасында студенттердің өзіндік жұмыстары олардың танымдық белсенділіктері мен ізденімпаздығын қамтамасыз етудің негізгі жолы ретінде қарастырылады.

Өзіндік жұмыстар студенттің ақыл-ой еңбектерінің жоғары сатыда болуын қамтамасыз етіп, біліктілік пен дағдысын қалыптастыру нәтижесінде оқу үрдісінде жоғары нәтижелерге жетуге көмектеседі.

Өзіндік еңбек студенттің бойында ұйымдасушылық, тәртіпшілдік, еріктік, мақсаткерлік, құбылысты талдау боп, ізденімпаздық, белсенділік сияқты қасиеттерді дамытады.

Жеке тұлғаның ерекше қасиеттері сияқты танымдық ізденімпаздықтың дамуына әлеуметтік-педагогикалық факторлардың ықпалын танымдық ізденімпаздықтың қалыптасу деңгейлерін студенттердің танымдық ізденімпаздығын нысаналы дамытуға жәрдемдесетін оқыту нысандары, әдістері мен тәсілдері жүйесі белгілі.

Сонымен, танымдық ізденімпаздық проблемаларының пайда болуы мен дамуына талдау - мынадай қорытынды шығаруға әкелді:

- оқыту үрдісіндегі мұғалім мен оқушының бірлескен әрекетіндегі танымдық ізденімпаздық идеясының пайда болуы-мектептердің тарихи даму бағыттарының түріне болуымен байланысты;

- әлеуметтік-педагогикалық, дидактикалық-әдістемелік және психологиялық-дидактикалық бағыттардағы танымдық ізденімпаздық идеясының дамуы, баланың өзіндік даму үрдісінен мұғалім әрекеті арқылы оқушының танымдық ізденімпаздық әрекетіне дейін кезең ретінде қарастырылады.

Көптеген ғасырлар бойындағы мектептердің даму тарихында алдыңғы қатарлы педагогикалық ой-пікірлер екендігінің танымдық әрекет туралы идеяларын зерттеу және талдау негізінде жалпы үш бағытты анықтауға болады.

Бірінші бағыт Ежелгі дәуірден бастау алады. Оның негізін қалаушылар грек оқымыстылары Сократ, Платон, Аристотель баланың белсенді және өз бетімен білім алуының маңыздылығын терең жан-жақты негіздеген. Олардың пікірінше, адамның ойлау қабілеті оның өзіндік әрекет нәтижесінде жүзеге асады. Мұндай әрекет балада қуаныш, қанағаттану сезімін оятып, жаңа білім игеруде белсенділігін арттырады деген пікірде болды.

Екінші бағыт Я.А.Коменский еңбектерден бастау алады. Оның мазмұны оқушының өз бетінше оқу әрекетін ұйымдастыру мәселесін талдау болды. Сондай-ақ оқыту, мұғалім мен оқушының әрекетіне талдау мәселесі төңірегінде пікірлер айтылды.

Үшінші бағыт оқушылардың өз бетінше әрекет тек қана оқытудың педагогикалық әдістері мен құралдары төңірегінде ғана емес, сондай-ақ зерттеу нысаны ретінде танылуымен сипатталады. Бұл бағыт К.Д. Ушинскийдің еңбектерінен бастау алады. Мұны шартты түрде психологиялық-дидактикалық бағыт деп атауға болады.

Сонымен жоғарғы мектеп оқушыларының танымдық іс-әрекеті қазіргі ғылымда өзекті болып қалатыны сөзсіз.

1 Монтень М. Опыты: в 3-х книгах. Книга первая.-М.:Терра, 1991.-339 с.

2 Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. /Под ред. А.И. Пискунова-М.:Педагогика, 1992.-396 с.

3 Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. /Под ред. В.Н. Столетова.-М.:Педагогика, 1991.-334 с.

4 Ушинский К.Д. Собрание сочинений, Т.8.-М., 1950.-350 с.

Резюме

В данной работе рассмотрены научно-философские основы процессов познания, педагогические аспекты его внедрения в учебный процесс. Раскрываются возможности развития мышления студентов высших учебных заведений с помощью трудов ученых.

Summary

In the given work scientifically-philosophical bases of processes knowledge and pedagogical aspects its introduction in educational process are considered. Development thinking of students of higher educational institutions by means of works of scientists reveals possibilities.

ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Г.А. Косанова – ст.преподаватель кафедры английского языка для специальных целей,
Институт филологии и полиязычия, КазНПУ им. Абая,

Р.П. Джумагульбаева – ст.преподаватель кафедры английского языка для специальных целей,
Институт филологии и полиязычия, КазНПУ им. Абая

Игра - один из приемов повышения интереса учащихся к иностранному языку.

В игре происходит становление элементов произвольного поведения, развитие воображения. Игра требует от ребенка сосредоточения на предметах, включенных в игровую ситуацию, что ведет к запоминанию и качественному усвоению им учебного материала.

Игровые приемы значительно облегчают учебный процесс и помогают легче усвоить тему урока, развивают навыки всех видов речевой деятельности. Выполняя правила игры, учащиеся овладевают элементарными учебными действиями.

Каждая игра непременно состоит из нескольких этапов:

- подготовительный (выбор темы, уточнение целей игры);
- проведение игры (учитель исполняет роль активного наблюдателя);
- контроль игры (оценивание учащихся с учетом допущенных ошибок).

Все игры подразделяются на два вида: групповые (cooperative games) и конкурсные (competitive games).

В игре дети учатся координировать свои действия в условиях группы и действовать согласно заранее регламентированным правилам. У учащихся развивается социальная Компетенция - младшие школьники в процессе игры устанавливают и поддерживают общение со сверстниками, объединяются в совместной работе, а игры в дальнейшем обогащаются и усложняются.

Игра способствует выполнению нескольких задач урока:

- возможность многократного повторения языкового материала;
- тренировка учащихся в выборе нужного речевого компонента.

Игра посильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности выполняемых заданий - все это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, что благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно учащиеся усваивают языковой материал, у них возникает чувство удовлетворения и уверенности - «оказывается, я уже могу говорить наравне со всеми».

В процесс обучения иностранному языку игру нужно вводить с первых уроков. Например, при обучении счету можно использовать различные «считалки», т.е. дети не просто выучивают их наизусть, а используют для распределения ролей в последующей подвижной игре, применяемой, например, в качестве физкультминутки.

Игры лучше всего использовать в середине или в конце урока, с тем, чтобы снять напряжение. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, и, кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация детей к изучению иностранного языка начинает ослабевать.

При работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста можно использовать игрушки, как при введении нового лексического материала и его закреплении, так и при тренировке некоторых грамматических структур.

Игры с использованием иностранного языка можно подразделить на:

- лексические,
- грамматические,
- фонетические,
- орфографические,
- творческие.

Заучивание лексического материала

- важнейший аспект в изучении иностранного языка в школе. Объем вводимой лексики постепенно увеличивается, и усвоение новых слов нередко становится скучным, а потому слова трудно запоминаются учащимися.

Методисты обучение лексике неразрывно связывают с использованием наглядности. Данный принцип

является весьма важным в игровом обучении. Так, для работы с незнакомой лексикой очень хорошо подойдет игра «Зашифрованное слово». Ученики получают зашифрованный список слов, где число обозначает порядковый номер буквы в алфавите. Задача - быстро и правильно расшифровать слова:

7.15.1.20. (*goat*);

20.15.15.12. (*tool*);

14.5.5.4.12.5. (*needle*)

Эффективным приемом работы в становлении *грамматического навыка* являются игры, которые одновременно способствуют развитию речевой деятельности. Учителям хорошо известны трудности, с которыми сталкиваются учащиеся на начальном этапе обучения языку при овладении грамматическими формами глагола *to be* в Present Simple. Зачастую дети забывают о роли этого глагола в английском предложении, сопоставляя фразу с русским языком.

Например: «Эта машина красная». В русском предложении глагол отсутствует, поэтому учащиеся и в английском языке его не употребляют – “This car red”. Часто дети путают спряжения глагола *to be*.

Мышление детей младшего возраста - конкретное и опирается на наглядные образы и представления. Для понимания скучных грамматических правил им нужен реальный предмет или его изображение - это помогает сделать процесс усвоения знаний более интересным и эмоционально окрашенным.

Цель *фонетических игр* - формирование навыков фонематического слуха, установления адекватных звукобуквенных соответствий, произношения связного высказывания или текста. Но формирование этих навыков невозможно без знания алфавита. Как правило, изучение английского алфавита учителя завершают ярким, праздничным мероприятием, которое действительно надолго запоминается детям, хотя сам алфавит быстро забывается. Дети не всегда представляют, как знание алфавита им может пригодиться на практике. Часто они могут вспомнить весь алфавит от А до Z, но такое задание, как расположить буквы в алфавитном порядке трудно выполнить.

В формировании фонетического навыка, совершенствовании фонематического слуха используется игра «Назови слово», т.е. учитель во время игры бросает учащимся по очереди мяч, называя звук. Участники игры возвращают мяч, называя слово с этим звуком: [æ] - drag, magic; [ei] - major, tale; [ov] - association; [t] - tiger, fact и т.д.

Формирование навыка письма и орфографических умений также начинается с первых дней овладения иностранным языком. Использование *орфографических игр* помогает тренировать учащихся в написании английских слов. Часть игр рассчитана на тренировку памяти учащихся, другие основаны на некоторых закономерностях в правописании английских слов. Большинство игр можно использовать при проверке домашнего задания.

На уроках иностранного языка эффективен дидактический потенциал таких игр, как "Silent Dictation" и "Memory Dictation".

«Немой диктант» может проводиться двумя способами:

- Учитель показывает картинки, слова, обозначающие их названия известны детям. С каждой картинкой дети знакомятся в течение 10-15 секунд. Затем учащиеся записывают слова в тетради.

- Детям демонстрируются крупно написанные слова на карточках. В течение 5-10 секунд ученики должны запомнить слова. Затем карточки убирают, а дети записывают эти слова по памяти. Оба вида диктантов хороши тем, что они снимают напряжение у ребенка, превращая диктант в увлекательную игру, создавая тем самым «ситуацию успеха», ведь даже слабые ученики могут иметь неплохую зрительную память, а значит, хорошо справиться с диктантом).

Ролевая игра. Ролевая игра - основная форма игры детей младшего школьного возраста, особенностью которой является игровое применение предметов, где значение одного предмета используется с новым, приданным ему значением. Дети воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения. За участниками игры закрепляется определенный характер, они находятся в определенных отношениях в рамках какой-либо конкретной ситуации, что предполагает разнообразную речевую реакцию. У учащихся возникает потребность выразить радость или огорчение, и они должны найти средства для выражения своих эмоций. Так, например, при отработке конструкции *there is/ there are* можно предложить учащимся подготовить «радио/телепередачу», целью которой является привлечение туристов в какой-нибудь город, страну или на курорт.

Лексические игры

• Игра "Last Letter"

Класс делится на две команды. Представитель первой команды называет слово, участники другой команды должны придумать слово названное первой командой, и т.д. Выигрывает та команда, которая последней назовет слово.

Игра "Numbers"

Представители каждой команды выходят к доске, на которой написаны цифры (не по порядку). Ведущий называет цифру, ученики ищут ее на доске и обводят цветным мелом. Побеждает тот, кто обведет больше цифр.

• Игра "Odd One Out"

Учащимся необходимо вычеркнуть лишнее слово. Например:

- Volleyball, flowers, sport, football;
- Cucumber, tomato, banana, onion;
- Red, white, tree, black;
- Mother, sister, brother, aunt.

Грамматические игры

Цель игры - стимулирование разговорной речи; тренировка Past Simple.

Ученики рассматривают слайды по темам «Путешествия» или «Экскурсии». По цепочке дети озвучивают фотографии, стараясь создать устный рассказ о том, как они побывали в этих местах.

• Игра «Комментатор»

Учащиеся по очереди выполняют действия и комментируют их. Например: I am sitting. I am standing up. I am going to the window. Учащиеся отрабатывают тему Present Progressive Tense.

Фонетические игры

• Игра «Незнайка»

В класс пришел Незнайка изучать английский язык. Задача ребят - научить Незнайку правильному произношению. Незнайка показывает детям транскрипционные знаки, а ребята хором называют их.

• Игра «Алфавит»

Учитель показывает каждому из участников игры пять карточек с буквами английского алфавита. Выигрывает тот, кто правильно и без пауз называет все буквы.

• Игра «What is your telephone number?»

Каждый участник игры читает телефонные номера своих друзей, каждое число проговаривает в отдельности. Выигрывает тот участник, который допустил наименьшее количество ошибок при чтении цифр.

Орфографические игры

• Игра "Pictures"

Каждый участник игры получает по картинке с изображением предметов, животных. Представители команд выходят к доске и записывают слова, соответствующие предметам, изображенным на картинке. Выигрывает команда, которая быстрее и с меньшим количеством ошибок запишет все слова.

• Игра "Anagrams"

Учитель вызывает к доске учеников по одному от каждой команды. Каждому дается определенное слово, из которого нужно составить как можно больше новых слов. Например: conservative (rat, cat, can, ten, rest, actor, servant, etc.).

• Игра "Who has the best memory?"

Учитель на столе раскладывает определенные предметы, дает посмотреть на них детям в течение одной-двух минут, затем накрывает их бумагой и просит учеников назвать все предметы по памяти. Выигрывает тот, кто назовет наибольшее количество слов.

Творческие игры

• Игра "What do you imagine?"

Учитель просит учеников расслабиться, закрыть глаза. В это время учитель включает музыку любого жанра. Во время прослушивания дети должны представить себе картинку по этой песне (мелодии). Затем учащиеся говорят два-три предложения о том, что они представляли, слушая данную песню.

• Игра "We have a holiday!"

Такая игра может проводиться в процессе подготовки к празднику. Детям предлагается рассказать, как они готовятся к празднику (что именно они умеют делать). Возможные варианты ответов девочек: I can decorate the room. Возможные варианты ответов мальчиков: I can help you. I can carry the bag.

• Ролевая игра «Welcome to Mr. Brown!»

Учащимся заранее раздаются роли: папа, мама, дети мистера Брауна, гости. Содержание игры: семья мистера Брауна должна встретить гостей, пригласить их за стол и угостить вкусным ужином. Во время этой игры дети должны вести себя культурно, следуя этикету.

1 Кашина Е. Ролевые и лингвистические игры. – Самара, 1992.

2 Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам// Иностр.языки в школе. – 1989. - №4.

3 Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. – М.: Просвещение, 1981.

4 Тарасова Н.А. Игра как способ освоения иностранного языка дошкольника//Иностр.языка в школе. – 2007 - №6.

Түйін

Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының ағылшын тілін үйренуде тілге деген қызығушылығын арттыруда ойынның алатын орны туралы айтылған .

Ағылшын тілі сабағында ойын элементтерін қолдану оқушының өзіне деген сенімділігін арттырады және өз ойын ұшқырлауда көп әсерін тигізеді . Оқушы ойын арқылы ашыла түседі ,оның жанындағы оқушылармен қарым – қатынасы артады .Оқушының тілдік материалды жеңіл түсінуіне көп көмегін тигізеді.

Summary

The article is about a game as one of the means raising interest pupils of primary school to English language. In the game are becoming elements of arbitrary behavior, development of imagination. The game requires the child to focus on subjects that are included with the game , which leads to memorization and quality of learning .Game techniques greatly facilitate the learning process easier and help assimilate the lesson topic ,develop the skills of all kinds of speech activity.

СПОРТШЫЛАРДЫҢ ДАЙЫНДЫҚ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ОРТА ТАУЛЫ, ЖОҒАРЫ ТАУЛЫ ЖАҒДАЙ ЖӘНЕ ЖАСАНДЫ ГИПОКСИЯ

Б.Ж. Аязбаев – аға оқытушы, Өнер, мәдениет және спорт институты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Таулы жағдайда спортшыларды дайындау және жарыстар өткізу мәселелері – алдағы өтетін 19 Олимпиада ойындарының отаны ретінде теңіз деңгейінен 2290м биікте орналасқан Мехико қаласы болатыны анықталған соң, спорт саласындағы мамандардың назарына кеңінен іліне бастады. Содан бері, қазіргі спорт, күдіксіз, дене жүктемелеріне гипоксияның тигізетін ықпалын зерттеудің алаңына айналды. Алғашқыда, зерттеушілер орта таулы жағдайындағы акклиматизация мәселелерімен шұғылданумен ғана шектелді [1].

Себебі, тыныс алған ауадағы оттегінің парциальды қысымының едәуір кемуі, спортшылардың жұмысқа қабілеттілігіне, берілген жүктемелерді орындай алуына, ағзаның маңызды функционалды жүйелерінің қызметіне тікелей әсер етеді. Алайда, таулы және жасанды гипоксия жағдайындағы зерттеулерден алынған экспериментальды материалдар және 1968 жылғы Олимпиада Ойындарындағы әртүрлі спорт түрлерінен көрсетілген спорттық нәтижелер, табиғи және жасанды гипоксиялық жаттығуларға көп көңіл бөлуге әкеп соқты. Мұндай жаттығулар, таулы жерде өтетін жарыстарға табысты дайындалудың факторы ретінде ғана емес, сондай – ақ, біліктілігі жоғары спортшылардың функционалды резервтерін қарқынды түрде жинақтаудың және жазықтықтағы жарыстарға қатысу үшін олардың ағзаларын бейімдеу деңгейін жаңа, мүмкіндігінше жоғары деңгейге көтерудің құралы ретінде қарастырыла бастады. Жоғары жетістіктер спортының алдыға қойған тәжірибелік міндеттеріне байланысты таулы жағдайда адамның бейімделу мәселелерін зерттеу жұмыстарына, тұрақты түрде орта және жоғары таулы жағдайда өмір сүріп және жаттығу жасайтын бірқатар африкалық мемлекеттердің жеңіл атлеттерінің әлемдік ареналарда ұзақ қашықтықтарда табысты қатысулары қосымша дем берді.

Бірінші рет мұндай күтпеген жерден нәтижені 1960 жылғы Олимпиада Ойындарында марафон жүгірісінде сол жылдардың атақты спортшыларын қапы қалдырып, сенімді жеңіске қол жеткізген африкалық А.Бикила көрсетті. Алғашқыда бұл кездейсоқтық болып қабылданғанымен, 1964 жылғы Ойындарда марафондық жүгірісте Бикила тағы да алтын медальды жеңіп алды. Мехикода, 10 000м қашықтыққа жүгіруде үздік нәтиже көрсеткендердің басым көпшілігі таулы жерлерде тұратындар болып шықты. Кейін, әрдайым таулы жерде тұратын және онда жаттығу жасайтын ұзақ қашықтыққа және марафон жүгірісіне мамандандырылған африкалық елдердің желаяқтарының (К. Кейно, Н. Тему, Д. Волде, Б. Джипчо, Х. Роно, М. Килтануи, Н. Дубе, Т. Дади және т.б.) бүкіләлемдік жарыстарда өте көптеген ірі табыстарға жетуі жиі қайталанды.

Әлемнің алдыңғы қатарлы бірнеше желаяқ спортшылары таулық дайындықтан кейін жазықтық жағдайында өткен халықаралық жарыстарда өздерінің спорттық нәтижелерін едәуір жақсартты. Тіпті кейбіреулері әлемдік рекордты жаңартты (Джим Ригун, 1970 ж.). Алайда, сол кезеңдерде басқа мамандар орта және жоғары таулық дайындықтың мықтылығын дәлелдей алмады. Демек, спорт түрлерінен жазықтықта өткізілетін жарыстарда нәтижелерді көтеру мақсатында, төзімділікті арттыру үшін қолданған таулық дайындықтың тигізген кері әсері, жоғары дәрежедегі гипоксияның спортшылардың функционалды мүмкіншіліктеріне оң ықпалының жоқтығынан емес, таудағы жаттығуды құрудағы

жіберілген кемшіліктер мен жетіспеушіліктерден болғаны дау тудырмайды. Таулық дайындықтың жоғары тиімділігі - спортшылардың төзімділігі мен шыдамдылығын дамытуға байланысты, спорттың барлық түрлеріндегі спорттық нәтижелерді және сонымен қатар спортшылардың функционалды мүмкіншіліктерін көтерудің барынша жоғары тиімді құралы ретінде қазіргі уақытта абсолютті түрде дәлелденген.

Таулы жағдайда өткізілетін жарыстар санының көбеюіне байланысты, орта және жоғары таулы жағдайдағы жаттығуларға тұрақты түрде қызығушылық танытып, көңіл бөлу артып келеді. Негізінен, бұл жарыстары соңғы уақыттарда көбінесе орта таулы жағдайда өтетін қысқы спорт түрлерінің басым көпшілігі болып келеді. Қазіргі кезде орта таулы жағдайда спорттың басқа түрлерінен де жарыстар өткізіледі. Олар атап айтқанда, велосипед спорты мен жеңіл атлетика. Таулы жерлерде жарыстар өткізуге деген ұмтылыс, спортшыларға жеңіл атлетика, (жүгіру, секіру), коньки спорты түлерінен әлемдік рекордтар жасау немесе жаңартуларына жақсы жағдай жасауға деген құлшыныспен түсіндіріледі [2]. Себебі, бұл спорт түрлеріндегі нәтиже едәуір түрде ауаның қарсылығымен анықталады.

Әдебиетте тау деңгейін әртүрлі бағалау жиі кездеседі – «жоғарытаулық», «ортатаулық», «төменатаулық», «үлкен, кіші және орташа биіктік», «таулы, ортатаулы және жоғарытаулы климат» ж.т.б. Өкінішке орай, бұл терминдерді әрқалай түсіну, біршама қарама – қайшылықтарға әкеп соқтырады. Бірқатар авторлар ортатаулық деп 1000-2000м биіктіктегі климатты атаса, басқалары 2000-2500м биіктікті көрсетеді. Жоғарытаулы климат төңірегінде де әртүрлі пікірлер бар. Кейбір жағдайларда жоғары таулық деп 1000-2000м немесе 2000-2500м аталады [1]. Алайда, таулы жағдайларды жіктеудің барлық кезеңдерінде адамның ағзасына барынша тікелей әсер етуші басты көрсеткіш – гипоксияны негізге алады. Әрине, спортшының ағзасына едәуір ықпалы бар басқа да табиғи факторларды ешкімде жоққа шығармайды. Соңғы онжылдықтарда таулы жағдайға адамның бейімделу проблемаларына арналған көптеген зерттеулер, әсіресе жоғары жетістіктер спорты төңірегіндегі зерттеу жұмыстары таулы деңгейлерді анықтау мәселерінде қарама-қайшылықтарды азайтуға мүмкіндік берді. Сарапшылардың көпшілігі таулы жағдайда тұру және жаттығу жасау уақытындағы физиологиялық реакциялардың талдауына сүйене отырып, мынадай келесі жіктеуді ұсынады;

Төменгітаулық- теңіз деңгейінен 800-1000м жоғары.

Бұл биіктікте тыныштық жағдайында немесе жеңіл жүктеме берілген кезде физиологиялық функцияларға оттегінің жетіспеушілігінің онша қатты ықпалы байқалмайды. Тек өте үлкен жүктеме берілгенде функционалды өзгерістердің белгілері білінеді.

Ортатаулық- теңіз деңгейінен 1000м бастап 2500м дейін жоғары.

Бұл зонада тыныштық жағдайында адамға оттегі тапшылығының кері әсері байқалмағанымен, орташа жүктеме кезінде ағзадағы функционалды өзгерістер бірден көрінеді.

Жоғарытаулық – теңіз деңгейінен 2500м бастап және одан жоғары.

Бұл деңгейде тіпті тыныштық жағдайында да ағзада оттегінің жетіспеушілігін білдіретін функционалды өзгерістер байқалады

Биіктіктегі гипоксияға адамның бейімделуі

Адамның биіктіктегі гипоксияға бейімделуі - ағзаның әртүрлі жүйелерін жұмылдыратын күрделі интегралды реакция болып табылады. Спорт саласындағы мамандар мен сарапшыларды биіктіктегі гипоксия мәселесіне айрықша қызықтыратын нәрсе жүрек-қан тамырлары жүйесіндегі, қан жасап шығару аппаратындағы, сыртқы тыныс алу және газ алмасудағы өзгерістердің ерекше сипаты екені белгілі. Таулы жағдайда өмір сүрудегі бейімделудің негізгі реакциялары мынадай:

Өкпе желдеткішінің ұлғаюы;

Жүрек соғуының ұлғаюы;

Гемоглобин құрамының ұлғаюы;

Эритроциттер санының көбеюі;

Гемоглобиннен оттегінің шығуына әсер етуші, эритроциттағы 2,3-дифосфоглицераттың ұлғаюы;

Оттегіні тұтынуды жеңілдететін миоглобин санының ұлғаюы;

Митохондрияның көлемі және санының ұлғаюы;

Қышқылданушы ферменттердің санының ұлғаюы (Колб, 2003).

Таулы жағдайда адам ағзасына ықпал етуші факторлардың арасында, атмосфералық қысымның төмендеуі, атмосфералық ауаның тығыздылығы, оттегінің парциалды қысымының төмендеуі болып табылады.

1 В.Н. Платонов. Система подготовки спортсменов в Олимпийском спорте. Киев. Олимпийская литература. 2004. С. 620-637.

2 Пути повышения эффективности занятий по физической культуре// Научно практическая конференция государств СНГ по проблемам физической культуры и спорта. – Минск 2010. 452-453 б.б. Яхонтов С.В.

Түйін

Бұл мақалада таулы жерлерде жаттығу үрдісінің спортшылар ағзасына тигізетін әсері және жарыс кезіндегі нәтижелерге ықпалы жайында баяндалады.

Резюме

В статье рассматриваются влияние тренировочных процессов на организм спортсмена в горных условиях а также на результатов в соревновательных периодах.

Summary

The article examines the impact of training on the athlete's body processes in the mountains and on the results of the competitive period.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО И ТВОРЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ ВНЕШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСТАНА

С.М. Челпакова – *Директор Национального Центра детей и юношества «Сейтек»*

Изучение передового опыта работы внешкольных учреждений дополнительного образования и научных исследований позволило нам предположить, что одним из условий, обеспечивающих эффективность деятельности преподавателей этих учреждений образования по формированию всесторонне развитой гармоничной личности учащихся, является методическое обеспечение системы повышения их квалификации и педагогического мастерства.

В советский период времени повышению квалификации преподавателей внешкольных учреждений уделялось постоянное внимание. Оно осуществлялось на основе комплексных планов. Часть преподавателей ежегодно проходили переподготовку в лучших профильных учреждениях внешкольного образования в отдельных союзных республиках. Остальные - занимались в республиканском и областных институтах повышения квалификации учителей.

Изменения, произошедшие в начале 90-х годов, серьезно повлияли на перестройку деятельности внешкольных учреждений. Резко оборвались, годами наработанные, связи с коллегами из других союзных республик. Начался переход на работу в новых экономических условиях. Серьезное внимание было направлено на состояние учебно - воспитательной работы, разработку учебных программ, поиск новых форм и методов организации учебы самих педагогов. Многим внешкольным учреждениям дополнительного образования удалось перестроить свою деятельность. Они сохранили не только здания, основной кадровый потенциал, но саму атмосферу, которая царила в бывших Домах и Дворцах пионеров, техников, туристов и т.д. В них всегда на первом месте были и остаются: забота, тепло, понимание, стремление помочь ребенку, раскрыть его творческие способности.

Работа в новых экономических условиях потребовала и нового типа профессионала. Возникла проблема подготовки таких кадров. Со временем накопился определенный опыт, выработались новые формы и методы работы, заслуживающие внимания.

Основными направлениями этой деятельности в НЦДЮ «Сейтек» сегодня являются:

- осуществление планомерного повышения квалификации и педагогического мастерства преподавателей;
- работа с преподавателями на предмет их готовности к развитию инновационных процессов;
- стимулирование педагогического и детского труда;
- разработка системы мероприятий по развитию творческого потенциала личности;
- помощь педагогам в разработке адаптированных и авторских учебных программ;
- систематический учет динамики результатов достижений учащихся и педагогов в спорте, конкурсах, соревнованиях, фестивалях и т.д.
- продолжение работы по общей проблеме Центра «Сейтек» «Личностный рост педагога».

В Центре «Сейтек» четко просматриваются несколько специфических групп педагогов. Одну из них составляют педагоги, которые сами были учащимися внешкольных учреждений, а затем пришли в них на работу.

Вторая группа – это педагоги, завершившие учебу в вузах по педагогической специальности, но не обладающие достаточными знаниями, по направлению деятельности кружка, секции, студии, они продолжили учебу в вузе по избранной специальности и получили второе высшее образование.

Третья группа – педагоги со средним специальным образованием и большим педагогическим стажем впоследствии закончившие высшее учебное заведение и получившие диплом.

Четвертую группу составляют выпускники вузов, которые начали работать в учреждениях образования и затем перешли на работу во внешкольное учреждение дополнительного образования, добились существенных успехов.

Пятая группа – работники Филармонии и театров, которые успешно трудятся на педагогическом поприще.

Девять сотрудников Центра являются выпускниками Кыргызского государственного университета культуры им. Б. Бейшеналиевой, трое имеют по два диплома этого вуза и два диплома с отличием. Разработана стройная система работы с кадрами, в которой предусмотрено приглашение на работу молодых специалистов.

Получив второй диплом, на базе высшего образования с двухгодичным сроком обучения, такой выпускник высшего учебного заведения, имеющий широкую базовую подготовку не только по предмету, может браться за решение любых проблем дополнительного образования на современном уровне.

В странах СНГ есть отделения в Вузах, которые готовят специалистов для системы дополнительного образования. В Кыргызстане такая деятельность отсутствует. В таких условиях внешкольные учреждения дополнительного образования вынуждены сами решать эту проблему. Определяя логику научного поиска эффективных форм, средств и способов функционирования педагогического коллектива по воспитанию гармонически развитой личности учащегося, мы исходили из объективной необходимости в количественных и качественных изменениях в его структурных компонентах, их целенаправленного развития в условиях педагогически, методически и организационно целесообразной деятельности во внешкольных учреждениях дополнительного образования.

Для этого в НЦДЮ «Сейтек» предусмотрена деятельность в следующих направлениях:

- работа методического совета, занимающегося на постоянной основе, с преподавателями по разработке, рецензированию и утверждению авторских, адаптированных и других учебных программ по направлениям деятельности. Привлечение к их изучению и рецензированию видных специалистов в конкретной отрасли;

- работа художественного совета, изучающего и направляющего деятельность творческих коллективов, утверждающего сценарии спектаклей, постановок, концертов. Привлечение к этой работе народных артистов, заслуженных деятелей культуры и искусства;

- развитие психологической службы с целью осуществления диагностико - коррекционной работы в педагогическом и детском коллективах;

- работа аттестационной комиссии по качественной подготовке и проведению аттестации сотрудников первоначально 1 раз в 3 года, в настоящее время 1 раз в 5 лет;

- работа по повышению профессионального мастерства преподавателей внешкольных учреждений дополнительного образования по направлениям деятельности;

- проведение на постоянной основе консультаций, как для педагогов Центра, так и для сотрудников детских внешкольных учреждений республики;

- работа с руководителями творческих коллективов и объединений, являющихся разновидностью педагогической деятельности, что предполагает выполнение ими общепедагогических функций. Однако специфические возможности творческого объединения внешкольного учреждения дополнительного образования требуют от педагога выполнения ряда своеобразных и специфических функций.

Повышение профессионально - педагогической компетентности руководителей творческих объединений возможно лишь на основе их осведомленности о целях и задачах деятельности, функциях и вытекающего из них комплекса необходимых знаний, умений, профессионально - значимых качеств личности, которые в совокупности составляют требования к организации деятельности внешкольного учреждения дополнительного образования.

Помимо постоянной работы по повышению педагогического мастерства и профессионального уровня сотрудников Центра с повестки дня не снимаются вопросы кадрового обеспечения, приглашения на работу молодых специалистов.

В Центре «Сейтек» разработана стройная система послевузовского образования преподавателей: обучение молодых специалистов педагогами новаторами, методистами этих внешкольных учреждений,

курсовое обучение, получение второго высшего образования, занятие научно-педагогической деятельностью.

Специфичность воспитательной и обучающей функций педагога дополнительного образования - в их органичном взаимодействии, реализации в едином пространстве и времени. Именно в новаторском опыте педагогов внешкольного дополнительного образования формируются уникальные детские объединения, которые имеют конкретную профессиональную направленность.

Проводится систематическая работа по повышению образовательного и профессионального уровня педагогов. Одно из ведущих мест в деятельности Центра «Сейтек» занимает организация работы по повышению их квалификации на соответствующих курсах. В результате чего существенно изменился качественный состав педагогического коллектива. Этому в немалой степени способствовала работа членов педагогического коллектива по общей проблеме: «Личностный рост педагога».

Основными направлениями оптимизации педагогической деятельности внешкольного учреждения дополнительного образования является: разработка кадровой политики, предусматривающей приглашение молодых специалистов; обучение их у педагогов – новаторов; совместная деятельность с педагогическими вузами; сохранение и укрепление кадрового состава, повышение его профессионального уровня с учетом современных требований; организация информационного обеспечения, проведение рекламной кампании, расширение объема информации на сайте; реализация учебных программ в соответствии с динамикой развития контингента обучающихся; развитие инновационной среды; использование информационно-коммуникационных и инновационных технологий в учебном процессе; развитие нормативно-правовой базы в соответствии с кыргызским законодательством.

В работе с педагогами мы используем результаты социологических исследований, анализ и оценку педагогического опыта, инновационного потенциала и точек роста педагогического коллектива. Так, проведены исследования с направлениями проблемного анализа: использование молодыми педагогами новых технологий обучения; коммуникативная культура и качество работы педагога; совершенствование образовательного процесса; повышение профессиональной компетенции педагога.

При этом выявлены следующие проблемы: сложность адаптации молодых педагогов, недостаточная мотивация к работе, обусловленная, в том числе, и низкой заработной платой, неуверенность соответствия уровня своего профессионализма высоким требованиям внешкольного учреждения дополнительного образования к профессиональным качествам педагога. Способность к сотрудничеству с коллегами, учащимися и родителями, потребность педагога в освоении новых методических разработок, нового передового опыта.

В соответствии с полученными результатами намечаются пути решения проблемы: создание условий для повышения квалификации молодых педагогов; организация курсов по повышению квалификации; организация конкурсов профессионального мастерства; организация мастер - классов, семинаров, методических секций, работа педагогов-наставников; привлечение к публичным выступлениям; разработка и внедрение интегрированных образовательных курсов.

Сегодня в арсенале деятельности педагогов новые средства, формы и методы работы: компьютерное обеспечение и интернет, большое количество другой орг. техники, аудио и видео - записи проведения различных мероприятий, использование световых специальных эффектов. В современных условиях используется не только библиотечный материал, но и создаются фильмотеки проведенных мероприятий, мастер - классов, фестивалей, конкурсов, смотров, открытых уроков, передового опыта. Итогом творческой работы коллектива педагогов и учащихся Народного образцового театрализованного хора «Ак - Шоола была постановка оперетты «Алтын уя». Этот спектакль внесен в золотой фонд кыргызского телевидения и радио, включен в репертуар Национального театра оперы и балета имени А. Малдыбаева.

Существенный вклад в дело сохранения и развития фольклорно-этнографического творчества вносит руководитель Народного образцового фольклорно-этнографического ансамбля «Байчечекей». Она работает по авторской программе, разработала методические пособия, репертуарный сборник с подробным анализом произведений, учебные и наглядные пособия, которыми пользуются преподаватели республики.

Педагоги школы ушу, студий современных танцев, изучения английского языка и других активно внедряют в образовательный процесс цифровые технологии следующим образом:

- подготовка наглядных пособий и применение их на занятиях, демонстрация с помощью DVD;
- составление необходимых пособий: схем, таблиц, показ выполнения отдельных сложных элементов с пояснением;

- записи музыкальных произведений для разучивания и повторения современных танцев;
- подготовка материалов для выпуска информационно-образовательных бюллетеней и журналов;

Применение цифровых технологий в процессе преподавания позволило прослушивать произведения в полноценном звучании, сделать занятия более интересными, разнообразными, запоминающимися. Для проектирования занятий используются различные компьютерные программы для записи музыкальных аудио треков, обработки изображений, фотографий, видео файлов. С применением интернет ресурсов и благодаря появлению образовательных порталов намного упростился сбор музыкальных фрагментов необходимых для ознакомления учащихся.

В результате анализа состояния деятельности педагогического коллектива Центра, методическим советом намечены потенциальные точки роста каждого педагога. Одной из выявленных проблем является отсутствие стремления интегрировать деятельность и создавать совместные творческие проекты, неготовность ряда педагогов к использованию в учебном процессе информационных технологий. По этим причинам сегодня намечены пути решения проблемы:

- продолжить работу по подготовке программно-методических и учебных материалов;
- осуществить разработку индивидуальных и совместных творческих проектов и их защиту;
- осуществить и проводить мероприятия, нацеленные на освоение технологий эффективного общения и взаимодействие всех участников образовательного процесса, таких как клубы общения, беседы с родителями и т. д.;
- полнее использовать возможности курсов повышения квалификации;
- продолжить совместную деятельность педагогического, методического и художественного советов;
- предусмотреть освоение всеми педагогами информационных технологий с целью активного их применения во время учебных занятий.

Наиболее актуальной задачей мы считаем самообразование педагогов. Проблемами самообразования занимались многие ученые Л. Г. Борисова, В.К. Дьяченко, М.Я. Князева, О.Е. Лебедев, М.М. Поташник, в республике данную проблему исследовали И. Бекбоев, М.Р. Рахимова, Н.Н. Палагина, Л.П. Кибардина, В.Н. Шнейдман, Н.П. Мирошниченко и другие ученые. Педагогический коллектив Национального Центра детей и юношества «Сейтек» на протяжении длительного времени работает по проблеме: «Личностный рост педагога». Наряду с целым рядом мероприятий, направленных на личностный рост педагога таких, как семинары, курсы повышения квалификации, лекции видных ученых, участие в мастер – классах по направлениям деятельности, проведение открытых уроков, взаимопосещение занятий, серьезное внимание уделяется самообразованию педагога.

Источниками самообразования являются: методическая литература, средства массовой информации, посещение семинаров, лекций, участие в конкурсах педагогического мастерства, мастер - классах, посещение открытых уроков, взаимное посещение уроков педагогами и т. д.

Каждый преподаватель имеет индивидуальный план работы над темой и самостоятельно определяет срок его реализации. Для того чтобы оказать реальную помощь педагогу в организации самообразования необходимо знать потребности, запросы, интересы личности в сфере профессиональной деятельности. Тема самообразования определяется исходя из: методической темы внешкольного учреждения дополнительного образования; затруднений конкретного педагога; специфики индивидуальных интересов педагога.

Анализ работы можно проследить через проведение открытых уроков, семинаров – практикумов, педагогических чтений, творческих отчетов педагогов. Конечной целью работы над темами самообразования является систематическое повышение педагогами своего профессионального уровня и педагогического мастерства.

Самообразование каждого педагога строится с учетом культуры умственного труда, знаний индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности. Самообразование зависит от его умения организовать свое личное время, составить индивидуальный план самообразования и реализовать его.

Преподаватели, методисты, руководители структурных подразделений, педагоги-организаторы и административные работники посещают курсы повышения квалификации, круглые столы, семинары, а также сами, на регулярной основе, проводят «мастер классы» тренинги и семинары по различным направлениям деятельности для педагогов детских внешкольных учреждений дополнительного образования.

В результате анализа деятельности педагогов в новых экономических условиях, мы пришли к выводу, что в педагогику нового времени входят работа преподавателя в период между аттестациями по индивидуальному плану его роста, с учетом достижений учащихся и мастерства преподавателя;

проведение традиционных ежегодных выездных семинаров; организация помощи педагогам внешкольных учреждений дополнительного образования республики по направлениям деятельности на примере мастер - классов по хореографии, хоровому пению, игре на национальных инструментах, по фольклору и этнографии; проведение международных круглых столов и участие в них; организация взаимопосещений занятий преподавателями; проведение открытых уроков, отчетных концертов, выставок, выпусков учащихся; участие в конкурсах, фестивалях, дельфийских играх, соревнованиях в странах СНГ и в дальнем зарубежье.

Особое внимание уделяется регулярному, один раз в пять лет, прохождению курсов повышения квалификации всеми преподавателями. Так, в текущем году прошли курсовую подготовку в России три педагога: один - на базе учреждения дополнительного образования г. Казань, два - в Академии русского балета им. А. Вагановой, г. Санкт – Петербург, девять концертмейстеров - на факультете повышения квалификации Кыргызской национальной консерватории им. К. Молдобасанова. Четыре преподавателя студий подготовки детей к школе прошли переподготовку в Кыргызской академии образования. Преподаватели школы ушу - на Международном семинаре «Боевые искусства на Шелковом пути», Иссык-Кульской области г. Чолпон – Ата. Остальные занимались на факультете повышения квалификации Кыргызского государственного педагогического университета им. И. Арабаева. В настоящее время продолжается подготовка к очередной аттестации, которая состоится в апреле 2014 года.

Существенное внимание уделяется развитию творческого потенциала преподавателей, установки на «творчество» и самостоятельное мышление. С этой целью осуществляется целый комплекс мероприятий. Творческие, самостоятельные педагоги, всегда поддерживаются администрацией Центра, они отмечаются на заседаниях педагогических, художественных и методических советов, всячески поощряются. Бывая в поездках, многому учатся, возвращаясь, обмениваются мнениями, самый интересный и полезный опыт внедряют в работе с учащимися.

О творческом росте педагогов может говорить тот факт, что руководители ансамблей самостоятельно пишут сценарии, подбирают и записывают музыку, осуществляют постановку целого спектакля, рассматривают и утверждают эскизы сценических костюмов, убранства сцены.

С целью оказания помощи преподавателям внешкольных учреждений дополнительного образования республик в НИЦДО «Сейтек» совместно с Министерством образования и науки Кыргызской Республики ежегодно проводятся мастер - классы по хореографии «У танца есть душа». Проведено несколько Международных мастер - классов, с участием хореографов из России, города Санкт – Петербурга, Казахстана, Узбекистана, Японии. В них также принимали участие народные и заслуженные артисты Кыргызской Республики, профессора и кандидаты наук Кыргызского государственного университета культуры им. Б. Бейшеналиевой, педагоги внешкольных учреждений, отличники образования и отличники культуры КР, руководители народных образцовых хореографических ансамблей.

Анализ всех проводимых мероприятий, направленных на рост общеобразовательного, профессионального и педагогического мастерства преподавателей и, в конечном итоге, способствующих воспитанию всесторонне развитой гармоничной личности учащегося, позволяет увидеть не только успехи, но и проблемы, над которыми предстоит работать. Так, впредь в процессе переподготовки педагогов Центра «Сейтек» необходимо приоритетное внимание уделять развитию их креативных качеств.

1 Альмединген, Н.А. Что такое дошкольное воспитание Текст.: методическое указание / Н.А. Альмединген. - М.: Госиздат, 1923. - 21.

2 Рахимова, М.Р. Научно-педагогические основы становления и развития дошкольного воспитания в Киргизии и перспективы его дальнейшего совершенствования Текст.: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01 / М.Р. Рахимова. - Френзе, 1979. - 475с.

3 Рахимова, М.Р. Очерки по истории дошкольного воспитания в Киргизии (1917-1967 гг.) Текст.: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / М.Р. Рахимова. -Френзе, 1967.-232с.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л.А. Лимашева – *Жалпы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, психология ғылымының магистрі, Абая атындағы ҚазҰПУ*

Здоровье – это состояние, мерой которого является физическое, душевное и социальное благополучие. Психологическое здоровье - это состояние душевного благополучия, когда человек регулирует свое поведение и деятельность адекватно условиям действительности.

Среди основных факторов, оказывающих влияние на наше здоровье, следует выделить:

Образ жизни - 50-55 %

Внешняя среда - 20-25 %

Генетическая предрасположенность - 15-20 %

Здравоохранение - 8-10 %

Профессиональное здоровье учителя - это способность организма сохранять и активизировать компенсаторные защитные механизмы, обеспечивающие сегодня работоспособность, эффективность и развитие личности. Здоровье многих учителей сегодня оставляет желать лучшего. В последнее десятилетие в специальной литературе все чаще применительно к педагогической профессии используется термин «эмоциональное выгорание». Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая ситуация или синдром. Синдром выгорания наиболее ярко проявляется в тех случаях, когда коммуникации отягощены эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью /1/.

Педагогу гораздо сложнее разобраться в своих личностных проблемах и справиться с ними, чем совершенствоваться в профессиональной области. Традиционное невнимание к личности самого учителя, миф об идеальном учителе, постоянная необходимость демонстрировать «сильный» тип личности привели педагога к закрытости, неискренности и другим способам защитного и компенсаторного поведения. Сложившийся в педагогической культуре менталитет педагога, не позволяет ему думать о себе как о компетентном в каких-то сферах, имеющем право на ошибку, уязвимом, слабом, нуждающемся в психологической поддержке и помощи со стороны психологов, но и собственной семьи, и собственных учеников. Высокие энергетические затраты профессии сами по себе плюс забота о поддержании культивируемого «имиджа» имеют высокую психологическую цену. В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, если не владеет специальными методами и приемами саморелаксации.

С годами профессия накладывает ощутимый отпечаток на личность и изменяет ее прежде всего в плане профессионально важных качеств.

Профессионала-педагога легко отличить от представителей других профессий. К сожалению, профессиональная деятельность не только развивает личность человека, но и деформирует ее. У педагогов эта узнаваемость чаще всего проявляется в оценочном отношении к другим людям, информационном снобизме, авторитарной позиции общения, претензиях на роль истины в последней инстанции.

Профессия учителя попадает в «группу риска» по многим заболеваниям, и среди них лидирующее место занимают психосоматические, сердечно-сосудистые и респираторные. По данным Всемирной Организации Здравоохранения 45 % всех заболеваний связано со стрессом... Стресс в переводе с английского означает напряжение. Это напряжение может быть физическим, физиологическим, психологическим.

Стрессоры, которые вызывают у учителей нервные состояния, можно условно разделить на 5 групп с учетом убывания их частоты.

1. Стрессоры, вызываемые условиями учительского труда:

- Быстрое переключение на работу по-новому (учителя вынуждены постоянно находиться в состоянии цейтнота, потому что приходится решать за очень короткое время и своими силами много разных проблем);

-материальные затруднения. У учителя чаще всего нет денег на собственное здоровье;

- монотонная работа;

- обязанность работать дома (проверка тетрадей, конспектов);

- нереализуемые профессиональные знания и умения;

- отсутствие стимулов для качественной работы;
- перегрузка уроками;
- перегрузка внеурочной деятельностью.

2. Стрессоры, возникающие по личностным причинам:

- боязнь администрации, проверок из ГУО и ГУНО;
- дефицит знаний психологии учащихся;
- нехватка времени;
- недостаточность знаний по педагогическим технологиям;
- ошибки в общении с учениками, коллегами, администрацией родителями учащихся;
- «сгорание на работе»;
- чувство высокой ответственности за результаты работы.

3. Стрессоры, которые провоцирует администрация:

- аттестация педагогического профессионализма;
- контроль за работой учителя извне;
- конфликты с администрацией;
- оскорбления со стороны администрации;
- оскорбления со стороны коллег.

4. Стрессоры - конфликты с учащимися:

- конфликты с учащимися;
- конфликты с родителями учащихся;
- низкая успеваемость учащихся по предмету;
- плохая дисциплина на уроках.

5. Стрессоры в общении с коллегами:

- конфликты, которые мотивированы негативными оценками деятельности и личностных качеств партнеров по работе;
- конфликты немотивированные (психологическая несовместимость, безотчетная неприязнь и т. д.);
- напряженность из-за группировок в коллективе;
- одиночество из-за замкнутости или позиции «отвергаемого» в коллективе;
- столкновения на почве антагонизма в педтехнологиях.

Стрессовые состояния учителей, которые вызваны перечисленными стрессорами, в свою очередь делятся по глубине, длительности, тяжести нервных потрясений на 3 группы:

1. Стрессовые состояния психические:

- гневное самовыражение в словах, поступках;
- депрессия;
- дурные предчувствия;
- озлобленность против учащихся, администрации, коллег;
- нервное потрясение, страх, тревожность, стыд, переживание неудачи.

2. Стрессовые состояния нравственно-психические:

- озлобленность против учащихся, администрации коллег, проявляемая в поведении и поступках;
- отвращение к коллегам, демонстрируемое в поведении и поступках;
- чувство неустроенности в социальном плане;
- чувство неопределенности в месте работы, проживания;
- утрата интереса к работе.

3. Стрессовые состояния, граничащие с патологией:

- навязчивые идеи физической расправы с виновниками стресса;
- навязчивые мысли о суициде;
- недомогание, разрушающее работоспособность;
- усталость, парализующая способность сопротивляться обстоятельствам;
- ярость, сопровождающаяся потерей самообладания.

Каковы пути выхода учителя из стрессовых ситуаций? Наука и практика позволяет выделить 7 групп антистрессовых средств. Здесь конечно же невозможны шаблоны. Непредсказуемость реакции учителя с дезорганизованной психикой на те или иные антистрессовые воздействия требует свободы выбора.

1. Путь - изменение среды:

- общение с домашними животными;
- общение с людьми, с которыми чувствуете себя комфортно (дети, друзья, близкие);

- погружение в среду, которая может нейтрализовать стрессовые переживания: музыка, литература, искусство, театр, природа. Особенно сильное действие на психику оказывает активная музыкотерапия (когда человек сам играет, поет, насвистывает ту мелодию, которая соответствует его настроению);

- разговор о стрессе со значимым человеком;
- смена места жительства, круизы, путешествия, экскурсии;
- разговор о стрессе с коллегами;

2. Антистрессовые средства:

- вступление в сообщество партнеров по увлечениям и интересам: клубы, секции, курсы;
- дыхательная гимнастика, аутотренинг, занятия хатха-йогой;
- су-джок-терапией;
- комплексы психомоторных разрядок.

3. Корректировка собственного поведения:

- избегание изоляции от окружающих,
- освоение опыта работы и поведения коллег;
- смена стиля отношений с коллегами;
- переход на жесткий ритм труда и отдыха.

4. Самокорректировка личности:

- исповедь перед собой;
- принятие и реализация программы самообразования;
- самовнушение, нейтрализующее стрессовые состояния;
- освоение технологий корректировки своего педагогического профессионализма.

5. Использование медикаментозных средств:

- консультации психотерапевта;
- принятие успокаивающих средств;
- посещение кабинетов релаксации и психологической разгрузки;
- сон как мощный фактор восстановления душевного равновесия.

Самым мощным успокаивающим фактором является время, главное, превозмочь себя в начальном периоде психотравмы /2/.

Лечение любой болезни требует времени, терпения и, увы, денег. Но есть одно, доступное для всех, абсолютно бесплатное средство. «Знаете, какое? Вспомните народную мудрость: «смех — лучшее лекарство». И это действительно так. В Америке, например, даже создана Ассоциация терапевтического юмора. Смех повышает уровень антител, влияющих на сопротивляемость респираторным заболеваниям, стимулирует работу гормонов кортизола, подавляющего способность организма сопротивляться болезням и инфекциям. По данным английских психотерапевтов женщинам (их в образовании больше), чтобы быть здоровыми, в течение дня нужно смеяться 13-16 раз. Мужчинам из-за их меньшей устойчивости к трудностям специалисты рекомендуют смеяться - до 20 раз. Смех освобождает от ложных установок и стереотипов и повышает уровень психического здоровья. Шутки и анекдоты помогают расстаться с прошлым. Но особенно полезно смеяться над собой, при смехе происходит вентиляция легких, кислород в большом количестве поступает в мозг, а кроме того, в кровь выбрасывается гормон эндорфин, который и дает нам ощущение радости эмоционального благополучия, такое лекарство доступно для всех, но все хорошо в меру, нельзя смеяться слишком долго. Медики предупреждают, что смех - это большая физическая нагрузка, и он не должен продолжаться более часа. Не стесняйтесь смеяться вместе с детьми, и вы увидите, как улучшится самочувствие.

При 15-20 летнем стаже педагог испытывает истощение нервной системы, сгорание, а у трети учителей показатель степени социальной адаптации ниже, чем у больных неврозом в клинике. Большое значение для самочувствия учителя имеет самооценка.

Самооценка = уровень успеха: уровень притязаний. Если самооценка занижена, учитель зависим от внешнего мнения, оценок, хочет понравиться. Если занижена - не складываются отношения с окружающими, этого человека съедает зависть, ему всегда кажется, что его мало хвалят, не замечают его успешной работы. Жизненная позиция человека накладывает отпечаток на его поведение в общении с людьми /3/.

Сейчас много говорят о том, что методика преподавания должна строиться на здоровьесберегающих технологиях. Что это такое? Это приемы и методы решения образовательных и воспитательных задач, методика воспитания устойчивого интереса к здоровому образу жизни, которая должна являться основой базисных учебных планов. Цель таких методик: научить учиться с минимальными затратами здоровья.

Ведущие принципы здоровьесберегающей среды: прежде всего это личностный смысл обучения, мотивация. Учеба против воли ребенка никогда не будет улучшать его здоровье. И ученик, учитель должны ощущать психоэмоциональную комфортность.

Такие методики, например, позволяют делать перерывы во время уроков, дают возможность ребятам и стоять, и сидеть. Есть специализированные методики ослабления зрения на любом уроке - математики, физики, химии, литературы. Много говорят и пишут о перегрузке. Перегрузка перегрузке рознь. Когда базовые предметы разбавлены уроками бальных танцев, физкультуры, психологии, где учат приемам релаксации, такой режим не утомляет, а только - стимулируют активность. Любые новые технологии следует оценивать прежде всего по реакции детей на них: увеличивается или уменьшается утомляемость, нервозность, заболеваемость. Если новая методика дает положительный результат по всем параметрам, ее можно сертифицировать. Еще одна составляющая здоровьесберегающих технологий - обязательная рефлексия, которая позволяет выйти на саморегуляцию.

1 Осипова А.А. *Общая психокоррекция*. — М, «Творческий центр», 2005

2 *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности* \ под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой. - СПб «Речь» — 2003

3 Юсупов И.М. *Психология взаимопонимания*. - Казань — 1991.

Түйін

Бұл мақалада оқу тәрбиелеу процессіндегі оқытушының рөлі және оның психикалық денсаулық мәселелері қарастырылған. Денсаулық- бұл адамның әлеуметтік, физиологиялық және жандүниесінің қалпы. Психологиялық денсаулық- бұл жандүниенің толық қанды тұтастылығы, адамның өз мінез-құлқын және іс-әрекетін басқара алу жағдайы. Қазіргі кезде оқыту процессінде денсаулыққа қауіп төндірмей білім беру технологиясын қолдану ұсынылып отыр.

Summary

This article considers the tight schedule of teachers' life and stress which causes the nervous state of the teachers. Health - a condition which is a measure of the physical, mental and social well-being. Psychological health - a state of mental well-being, when a person controls their behavior and activities adequate conditions for validity. There is much talk about what teaching methods should be based on health-technologies.

ОӘЖ 37.016

ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫНЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘНІ

Б.Б. Сарсенбаев – *п.ғ.м., І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті,
Талдықорған қ.*

Қазақстан Республикасы тәуелсіз ел болғалы ежелгі мәдениеттің қайта өрлеуі үрдісін қолға алып жатыр, сонымен қатар өздерінің құрамына кіретін пласттер, өнер мен әдебиеттегі ұлттық дәстүрлері, халық ойындары дамып келеді. Бұлар, ғасырлар бойы өсіп келе жатқан ұрпақтарды тәрбиелеу құралы ретінде қолданған және мәдени мұра болып келеді.

Дене тәрбиесі басқа да тәрбие құралдары сияқты жас баладан бастап, барлық жастағы адамдар тәрбиесінде кеңінен қолданылады. Дене тәрбиесін игеру кезінде оның теориялық және тәжірибелік бағыттары негізге алынып, оқу-жаттығу жұмыстарының жоспарлары мен бағдарламалары түзіледі. Мемлекет басшысы 2012 жылғы 27 қаңтардағы «Әлеуметтік – экономикалық жаңғырту – Қазақстан дамуының басты бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауын іске асыру жөніндегі жалпыұлттық іс-шаралар жоспарын және Дене шынықтыру және спортты дамытудың 2011 – 2015 жылдарға арналған бағдарламасын іске асыруды бағыттаған.

Ойын адамға сәйкес, тарихи жасалынған қоғамдық туындама және өзара іс-әрекет түрі. Ойын демалыстың, өзара танудың, денелік және жалпы әлеуметтік тәрбиенің, спорттың құралы бола алады.

Ұлттық ойындар мен спорт түрлерінің жалпы педагогикада, оның ішінде, этнопедагогикадағы алатын орны ерекше, қазақ халқының ұрпақ тәрбиесі ішінде дене тәрбиесіне өте үлкен мән бергендігін, оған ұлттық ойындарды ұтымды қолдана білгендіктерін көрсетті. Жалпы тәрбиенің сан-саласына өзіндік үлкен үлестерін қосқан ойшылдар, ағартушылар еңбектерінің көп екендігін, оларға қазақ халқының рухани-тәрбие көсемдері Асанқайғы, Шалкиіз, Жиёмбет, Бұқар жырау, Тәуке, Әйтеке, Қазыбек, Төле билердің педагогикалық көзқарастары және дене тәрбиесіне байланысты еңбектері спорт тарихының негізгі көздері болып отыр. әлі зерттелмегендігін атап өту керек [1,176.].

Қазақ халқына тәрбие құндылықтарын, оның ішінде дене тәрбиесіне байланысты үлкен үлестерін қосқан Әл-Фарабидің, А.Құнанбаевтың, Ш.Уалихановтың, Ы.Алтынсариннің, Ш.Құдайбердиевтің, А.Байтұрсыновтың, Х.Досмұхамедовтың, т.б.еңбектері тарихтың өзектілігін айқындайды. Дәстүрлі ұлттық ойындардың тарихы, ел арасында тарауы, қоғамдағы рөлі, ұрпақты тәрбиелеудегі қажеттілігі сияқты тақырыптар төңірегінде отандық және шет ел ғалымдары көптеген ізденістер жасаған.

Дене тәрбиесі адамның денсаулығы мықты, күшті болуы үшін қолданылады, осыған орай «Қазақ халқының «қазақ» болып аталуы да «мықты», «берік», «жойқын», «ауыспайтын» деген мағананы білдіретіндігі туралы Сібір халықтары сөздерінде, «Шайбаниамеде» - «қазақ» өте қадірлі сөз, мықты, күшті, шабытты көрсетеді. Еуропа тілінде ондай ұғымды «рыцарь» деп атайды. Демек, «қазақ» сөзінің түбірі «қаз» - тұру, тік тұру, мықты, берік тұруды білдіреді. Кішкене балалар жүруге ұмтылып аяғын тәйтәй басып келе жатқанда қазақтар «қаз, қаз», «қаз тұр» деп тікесінен тік тұрғызады. «Қаз» -ға қосып айтылатын «ақ» сөзі – күшейтілген жалғау. Тоң-Алып (Афрасиабтың) қызының аты да жойқын күшті алып болуы үшін «Қаз» деп атағандығы туралы Махмуд Қашқари айтқан» - деп жазады ғұлама ғалым Ә. Марғұлан [2,136.].

Жоғарыдағы мысалдарды келтіре отырып, біз қазақ халқының тұрмыс-тіршілігінде адамдар денсаулығына және оның мықты, күшті болуына үлкен талап қойғандығын көреміз. Мұндай үлкен дәрежеде мән беру және оны іске асыру үшін халық арасында арнайы жаттығулар мен ойындар жүйесінің қалыптасуы қажет болды, яғни ұлттық ойындар мен арнайы жаттығулар осы талаптарды іске асырушы жүйе болып саналды. Сондықтан қазақ халқының арасында дене тәрбиесіне бағытталған арнайы жүйе болған деп айтуға толық дәлел бар.

Дене тәрбиесінде ұтымды тәрбие құралдардың бірі ретінде қолданылып келе жатқан ұлттық ойындар мен спорт түрлері қазіргі Егемен Қазақстан жағдайында өзінің жаңаша даму сатысына көтеріліп және өзінің бұқаралық спортты дамытуда негізгі күш екендігін дәлелдеп келеді. Оған себеп қазіргі кезде ұлттық ойындар арқылы дене тәрбиесімен шұғылдануға, халықтың тарихи қалыптасқан салт-дәстүрлерін білуге деген ұмтылысы, салауатты өмір сүруге бейімделуге деген дұрыс көзқарастың халық арасында артуымен түсіндіруге болады [3,146.].

Қазақстан өзінің Егемендігін алысымен тарих толқынында жоғалтқан, саяси-идеология салдарынан дамуына кедергілер келтірілген ұлттық мәдени мұраларымызды қайтару, қалпына келтіру жұмыстарын қолға алуда. Осы жұмыстар аясына ұлттық ойындар мен спорт түрлері де кіреді. Кеңестік дәуірдегі педагогикалық ғылым сол кездегі идеологиялық бағытты іске асырушы ретінде «кіші, ұсақ халықтардың» тарихы мен мәдениетін, әсіресе, халықтық дене тәрбиесін жас ұрпақ тәрбиесінде қолдануды шеттетугі болғандығын байқауға болады.

Ұлттық ойындар мен спорттың тарихын зерттеген ғалымдар «...халықтық педагогика ұлттар арасында рухани байлықты сақтаушы ғана емес, ол әр кезде халқын сүюге, еңбек етуге, шындыққа жетуге шақырады» деп, тәрбие жұмыстарындағы маңызды құрал екендігін көрсеткен [4, 286.].

Егеменді еліміз бүгінгі күнге дейінгі ұлттық ойындар мен спорт түрлеріне арналып жүргізілген ғылыми зерттеулер төмендегідей бағыттарды қамтығандықтарын көруге болады. Олар ұлттық ойындар мен спорт түрлерінің даму тарихы, ұлттық ойындарды спорттық оқу - жаттығу жұмыстарында қолдану, ұлттық ойындарды патриоттық тәрбие жұмыстарында қолдану, ұлттық ойындарды балалардың, оқушылардың, студент жастардың дене шынықтыруында қолдану және педагогикалық, әлеуметтік мәнін анықтау.

Халықтардың ғасырлар бойы ұрпақ тәрбиелеуде жинақтаған бай тәжірибесін халықтық педагогика деп атайды. Педагогикалық - энциклопедиялық сөздікте: «Халық педагогикасы дегеніміз – ұлттар мен ұлыстардың әлденеше ғасырларға созылған ұрпақ тәрбиесіндегі ұлттық әдет ғұрыптары мен дәстүрлерінің, мәдени ойлау процесінің эмпиристикалық негіздегі озық үлгілерінің жиынтығы. Халық педагогикасының негізгі түйіні – еңбек тәрбиесі және өндірістік білім, дағды, шеберліктерді жас ұрпақтың бойына дарытып, адамгершілік, имандылық рухында тәрбие беру» десе, яғни, біздің қосарымыз адамгершілік, имандылық деген сөздің алдына елін - жерін сүйетін патриот адамды тәрбиелеу деген сөзді енгізу қажет деп білеміз. Қазақ халқының өзіне тән мәдени, рухани, әдеби дәстүрі, тарихы көптеген мыңжылдық уақыт аралығында қалыптасты. Педагогикалық теорияда ойындар түрлері, оның ішінде ұлттық ойындар баланың ақыл-ойының және денесінің дамуына қажетті негізгі қызмет түрі ретінде қарастырылады. Ойын балаға қажетті қозғалыс пен эмоциялық серпілісті қанағаттандыратын іс-әрекеттер туындатып, бала психикасының дамуына себепші болады [5, 316.].

Осы ғасырлар бойы жинақталған бай халықтық дене тәрбиесі, оның ішінде ұлттық ойындар тәжірибесі Қазақстан Егеменді ел болғанға дейінгі уақытта жүйелі түрде қолданылып, зерттеліп, тәрбиенің маңызды

бір саласы ретінде танылмады. Дене тәрбиесіне байланысты жинақталған мол тәжірибелер мектепке дейінгі мекемелерде, орта мектеп, орта және жоғары оқу орындарында негізгі пәндердің бірі ретінде қарастырылып оқытылмады. Сондықтан да, ұлттық спорт түрлері мен ойындарының педагогикалық мәні өте жоғары.

Ұлттық спорт түрлері адамның дене қимылы қасиеттерін жетілдірудің, оның рухани табиғатын бүгінгі өмір талаптарына өзгертудің тиімді жолы және жеке адамды тәрбиелеу мен өзін-өзі тәрбиелеудің негізгі факторларының бірі болып есептеледі. Ұлттық спорт түрлері сабақтарында спортшылар тек дене мәдениеті ғана емес, сонымен бірге парасаттылық пен интернационалдық, рухани және шығармашылық тәрбие де алады [6,226.]. Ұлттық спорт түрлері жеке-жеке түрлерден тұрады. Олардың әрқайсысының өзіндік сайыс түрлері, ерекше әрекеттер жиынтығы, спорттық сайыс жүргізу әдістері бар. Қазіргі уақытта спорттық қозғалыстар аясындағы ұлттық спорт түрлерінде екі бағыт бар: ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-көпшілік түрі және жоғары спорттық жетістіктерге байланысты арналған спорт түрлері.

Ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-көпшілік түрі оншалықты жоғары емес спорт көрсеткіштерімен және бұқаралық-көпшіліктік сипатымен ерекшеленіледі. Мұндай деңгейдегі спорт сабақтары спортшының бос уақытында өткізіледі. Ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық - көпшілік түрі - бос уақытты дұрыс та, салауатты өткізуді ұйымдастырудың, денсаулықты шыңдаудың, белсенді демалыстың танымал жолдарының бірі, маңызы өте жоғары. Олармен тек тұрақты айналысқанда ғана сауықтырушылық әсер алуға болады. Осы мақсатта қолданылатын басқа жолдармен, шаралармен салыстырғанда, олар ағзаға жоғары талаптар қояды, сондықтан да өзіне жоғары да байсалды көзқарасты талап етеді. Олар қатаң тәртіпке түсірілген белгілібір жүйемен жүргізіледі. Спорт сабақтары, негізінен әртүрлі мамандықтағы жаттықтырушылар, оның ішінде қоғамдық бастамамен істейтін жаттықтырушы-нұсқаушылардың басшылығымен жүргізіледі. Спорттық дайындықтың және оның құрылымдық тәртібі спорттық база мүмкіндіктерімен, спорттық жабдықтар қорымен және басқа да жағдайларға байланысты ретке келтіріледі [7,136.].

Ұлттық спорттың бұқаралық-көпшіліктік түрлерінің адамның бар мүмкіндіктерін дәлелдейтін әрекет ретінде зор қоғамдық мән-мағынасы бар. Спорттық машықтанулар барысында жетілген қимыл үлгілері жасалады, дене қимылы және психикалық қасиеттер сияқты, жалпы адамзаттық құндылығы бар қасиеттер анықталып, дамиды. Ұлттық қимыл ойындары мен спорттың бұқаралық-көпшіліктік түрлері өздерінің табиғи заңдылықтарымен спортшының жан-жақты дамуын талап етеді. Спортшының спорттағы алға басуы оның барлық жағынан дамуына байланысты, ал ұлттық спорт түрлерінің бұқаралық-көпшіліктік түрі таңдап алынған спорт түрінің мақсатына жауап беретін дене қимылы қасиеттерін жан-жақты дамытудың негізгі жолы және әдісі болып саналады, ағза қызметтерінің жалпы деңгейлерін арттырады. Ұлттық спорттың және қимыл ойындарының бұл түрі спортшылар бойында ерекше дене қимылы және психикалық қасиеттер болуын талап етеді.

Мұндай жүктемелердің педагогикалық мәні оның спортшыларды іріктеу жайларында жалпы және арнаулы жұмыс істеу мүмкіндіктерін арттыруға бағытталған дене қимылы мүмкіндіктерін тәрбиелеудегі ең маңызды әдіс болатындығында.

Ұлттық спорт түрінің белгілі бір түрімен қарқынды түрде айналысу кезеңі адам өміріндегі ағзаның жастық пісіп-жетілуінің аяқталу кезіне тура келеді.

Егеменді ел болғалы тәжірибелі спорт саласындағы мамандары үшін болашақ ұрпақтың дене тәрбиесі проблемасына халықтық ойындар мен дене қимылы жаттығуларының төл ерекшеліктері айрықша әсер беруі аса қызығушылық танытуда. Шамасы, бұл өзгеше жағдайларда, мысалы, дала жер бедері, климаты, географиялық ерекшеліктері – дене қимылы қызметінің, ағзаның кез келген тұсына жеткілікті түрде тиімді болуына байланысты. Оның үстіне, спорттың көптеген классикалық түрлері – жүзу, шаңғы, коньки және т.б. жергілікті орындарда тиісті спорт алаңдары мен басқа да қымбат тұратын құрылыстардың болмауынан, оларды салудың жер бедеріне немесе елді мекендердің шашыраңқы болуынан қиынға түсуіне байланысты, кеңінен қолдау таппай отыр. Демек, ұлттық қимыл ойындары жас ұрпаққа қажетті дене қимылы қасиеттері мен дағды-машықтарын дамытудағы өзгертуге болмайтын құрал болып отыр [8, 346.]. Сондықтан, педагогикалық жоғары оқу орындары жағдайында осы ұлттық қимыл ойындары қызметтерін ұйымдастыруға дене мәдениетінен болашақ мұғалімдерін мақсатты даярлау осы өзекті мәселені шешудегі жүйелі көзқарасты талап етеді. Мұндай мәселенің қойылуы әбден заңды. Өйткені, бұл қызметке мұғалімнің қандай дәрежеде даярланғанына оқу процесінің табысты болуына қатысты. Осыған байланысты, жоғарыда аталған жағдайларды ескере отырып, оқу процесіне ғылыми көзқарас туындайды, бұл ең алдымен қазіргі жастар дамып, жетіліп отырған жағдайлардың ерекшеліктерімен айқындалады.

Сонымен, қазақтың ұлттық қимыл ойындары мен көңіл көтерулерінің шығу тегі мен қызметі жағынан

сан қилы және әртүрлі болып келетінін атай отырып, олардың тарихи жолды объективті түрде көрсететінін, Қазақстан Республикасы аймағында мекен еткен халықтар мен ұлыс өкілдерінің дене қимылының дамуының әр кезеңіндегі этникалық процестерді бейнелейтінін атап көрсеттік. Дәстүрлі ұлттық ойындар әртүрлі тарихи кезеңдерде пайда болып, осы кезге дейін сақталып қалды және жас ұрпақты тәрбиелеу ісінде бүгін де мәнін жоғалтқан жоқ.

Ұлттық спорт түрлері мен спорттық ойындардың қоғамдағы өзіндік және негізгі қызметі дене қимылының дамуы мен денені жетілдіруімен ғана шектелмейді, олар адамның әлеуметтік белсенділігі мен еңбекке жарамдылығын қартаю жасына дейін сақтай отырып, оның психикалық және әлеуметтік белсенділігін дамытудың табиғи негізі болып табылады [9, 10 б.]. Әлеуметтік зерттеулер адамдардың спорттың бұл түрлеріне ғасырлар бойы қалыптасқан ұлттық құндылықтар мен байлықтар туралы біліммен тығыз байланысты психологиялық және адамгершілік факторларымен айқындалады. Жоғары әлеуметтік-мәдени және рухани маңызы бар ұлттық спорт түрлері мен ойындарын дамытуды негізге алуымыз керек.

Біздің негізге алып отырған бүгінгі талап, дене тәрбиесі және спорт саласында ұлттық ойындар мен спорт түрлерін ұтымды қолдана білу жолдарын қарастыру, тарих толқынында жоғалған, шеттетілген, ұмытылған дәстүрлі ұлттық ойындарымызды халқымыздың мәдени, рухани құндылықтары негізінде қайтадан қалпына келтіру. Сондықтан, ұлттық спорт пен ойындардың елімізде ойдағыдай дамуына әсер ету мақсатында, мемлекеттік дәрежеде қолдау ретінде ұлттық спорт пен ойындарға арналған Заң қабылданып, жетекші орын алатындығын ескеріп, Қазақстан жоғары оқу орындарында ұлттық спорт топтарының көптеп ашылуына көңіл бөлу керектігін ұсынғанымыз жөн деп санаймыз.

1 М.Мағауин. Қазақ тарихының әліппесі. Алматы: Қазақстан, 1995. - 17 б.

2 Иманбаева С.Т. Оқушыларды ұлттық жауынгерлік дәстүр арқылы ерлікке баулудың педагогикалық негіздері. Пед. ғыл. кан... авторефераты. - Алматы, 1995. - 12 б.

3 Ө. Жолымбетов. Ұлттық спорт түрлері. //Қазақстан Ұлттық Энциклопедия. Т.9. Алматы., 2007. - 14 б.

4 М. Т. Тәнекеев., Қ. І. Адамбеков. Қазақтың ұлттық спорт ойындары., -Алматы: 1994.

5 М.Б. Сапарбаев. Дене мәдениеті мұғалімін даярлау. – Алматы, 2008.- 31б.

6 Джанабаева Р.А. Қазақ халық педагогикасындағы патриоттық-ерлік тәрбиесінің ғылыми негіздері. . Пед. ғыл. док... авторефераты. - Алматы, 2007. - 13 б.

7 Ө. Жолымбетов. Ұлттық спорт түрлері. //Қазақстан Ұлттық Энциклопедия. Т.9. Алматы., 2007. - 22 б.

8 Алимханов Е. Большой спорт и народные игры. Спорт и здоровье человека. - Бишкек, 2009

9 Б.М. Шиян. Дене тәрбиесінің ілімі және әдістемесі. - Москва: ФиС, 2009

10 Т.Ш. Қуаныш. Дене тәрбиесінің ілімі және әдістемесі. – Алматы, 2009.

Резюме

Среди проблем, обращающих на себя внимание современных исследователей, все большее значение приобретают те, которые связаны с поисками путей повышения качества и эффективности целенаправленного воспитания в условиях современной кризисной ситуации в экономике, духовной и культурной сферах нашего общества.

В статье рассматриваются народные игры как средства, которые, во -первых, интегральны, многофункциональны по своему характеру; во-вторых, способствуют самореализации, самовыражению личности; в-третьих, интересны детям; в-четвертых, органически вписываются в современные учебно-воспитательные системы.

Народные игры имеют познавательную развивающую, развлекающую, диагностирующую, корректирующую и другие воспитательные функции. Одновременно, являясь феноменом традиционной культуры, они могут служить одним из средств приобщения детей и подростков к народным традициям, что, в свою очередь, представляет важнейший аспект воспитания духовности, формирования системы нравственно-эстетических, общечеловеческих ценностей.

Summary

Among the problems that drew the attention of modern researchers are becoming increasingly important those associated with the search for ways to improve the quality and effectiveness of targeted education in today's crisis in the economy, spiritual and cultural aspects of our society.

In the article the national games are one of the means which, first, the integrated, multi-functional in nature, and secondly, promote self-actualization, personal self-fulfillment, and thirdly, interesting to children, and fourthly, an organic part of modern teaching educational system.

Traditional games have cognitive - paced, entertaining, diagnoses, corrective, and other educational functions. At the same time, being a phenomenon of traditional culture, they can serve as a means of familiarizing children and adolescents to national traditions, which, in turn, is an important aspect of education spirituality, forming a system of moral and aesthetic, human values.

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В СПОРТЕ

М.К. Ибраева – магистр, старший преподаватель КазНПУ имени Абая,

А.А. Абсатова – магистр, преподаватель КазНПУ имени Абая

Многочисленные данные о личностных особенностях спортсменов и лиц, не занимающихся спортом, свидетельствуют о существенных различиях в уровнях выраженности целого ряда личностных качеств. Обследование больших групп спортсменов высокой квалификации показывает, что наиболее характерными особенностями их личности являются:

- высокая эмоциональная устойчивость,
- уверенность в себе,
- независимость, самостоятельность,
- склонность к риску,
- самоконтроль,
- общительность.

В настоящее время достаточно широко обсуждается вопрос о «личностном профиле» спортсмена, занимающегося определенным видом спорта. Однако анализ личностных особенностей спортсменов международного класса по видам спорта не подтвердил гипотезу «личностного профиля».

Более продуктивным оказался подход поиска общих проявлений личности, обуславливающих успех в спорте. К числу таких черт следует отнести: сензитивность, эмоциональную устойчивость, активность в преодолении препятствий.

В целом личностные особенности, как и типологические, следует учитывать в индивидуализации управления спортивной деятельностью. Роль фактора личностных особенностей в успешности спортивной деятельности также рассматривается при обсуждении проблемы надежности спортсмена.

По данным американских спортивных психологов, к наиболее часто встречающимся личностным чертам спортсменов относятся: высокий уровень агрессивности (который почти всегда находится под контролем у спортсмена высокого класса), высокий уровень мотивации достижения, экстраверсия и твердость характера, авторитарность, эмоциональная устойчивость и самоконтроль [1].

Агрессивность. Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессии просто необходимы. Данные исследований показывают, что спортсмены высокого класса, занимающиеся этими видами спорта, не только более агрессивны, но и склонны более свободно выражать свои агрессивные тенденции, чем представители так называемой нормальной выборки.

Агрессивные тенденции в спортивных ситуациях, допускающих проявление контролируемой враждебности, в одних случаях могут усиливаться, в других снижаться. Если спортсмен имеет большую потребность в агрессивных действиях, а спортивная деятельность не вызывает у него физической усталости или его попытки проявлять агрессивность приводят к фрустрации (штраф за нарушение правил или проигрыш), то агрессивность у него, скорее всего, сохранится. С другой стороны, если у спортсмена невысокая потребность в агрессивности, спортивная деятельность вызывает у него хотя бы среднюю усталость или его поощряют за выигрыш или достигнутый успех, – его агрессивность снижается.

Уровень агрессивности, скрытой или явной, существенно изменяется до, во время и после спортивной деятельности. Полагают, что происхождение агрессивных тенденций и соответствующего поведения у спортсменов можно проследить в их ранних детских впечатлениях и опыте. Затем под влиянием своевременных санкций и наказания за непосредственное проявление агрессивности поведение индивида модифицируется.

Агрессивные тенденции формируются у спортсмена задолго до того, как он приходит в спорт. Это формирование происходит различными способами:

1. Родители поощряют агрессивность в своих детях непосредственно или показывают пример соответствующего поведения по отношению к другим и к окружающей среде. В целом дети, наблюдающие агрессивность у взрослых, особенно если это значимый и авторитетный для них человек, которому удастся добиться успеха благодаря агрессивности, воспринимают эту форму поведения.

2. Родители наказывают детей за проявление агрессивности:

- родителям, разумно подавляющим агрессивность у своих детей, как правило, удастся воспитать в детях умение владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессивное поведение;
- родители, которые не наказывают своих детей за проявление агрессивности, вероятнее всего, воспитают в них чрезмерную агрессивность;

• родители, которые очень резко подавляют агрессивность у своих детей, воспитают в ребенке чрезмерную агрессивность, которая будет проявляться в более зрелые годы.

3. Родители часто по-разному реагируют на агрессивное поведение детей в зависимости от того, направлено ли оно на них или на сверстников. Как правило, строже наказывается ребенок за агрессивность по отношению к взрослому, чем по отношению к сверстнику или товарищу по игре, особенно если последний действительно заслужил это.

Потенциальный интерес для спорта представляет третий способ формирования агрессивности.

Агрессивность можно измерить с помощью проективных методик, личностных тестов, специально организованных экспериментальных ситуаций, в которых агрессивность стимулируется по отношению к другому испытуемому. Эти методики позволяют выявить глубокие агрессивные тенденции, которые трудно заметить при наблюдении. С их помощью также можно определить тип и направленность агрессивной реакции [2].

Управление агрессивностью представляется одной из важных задач во многих видах спорта, включая и те, где физический контакт поощряется и где агрессивность можно направить на мяч, копьё или другой объект.

Интеллектуальный уровень. По наблюдениям за спортсменами и исследованием их личностных качеств с помощью методик Кэттелла было показано, что спортсменов высокого класса (гонщиков, футболистов, пловцов) отличает более высокая «способность к абстрактному мышлению». Но в настоящее время существует мало объективных данных по этой проблеме. Вопрос о том, какие именно компоненты интеллектуальных действий обладают наибольшей ценностью для различных видов спорта, остается открытым.

Твердость характера. Эта черта является одной из наиболее упоминаемых личностных характеристик спортсмена. По Кэттеллу, для индивида, наделенного этой чертой, свойственны эмоциональная зрелость, независимость в мыслях и действиях, твердость и критичность в оценке себя и окружающего мира, способность владеть своими чувствами и не показывать тревоги в различных ситуациях. Его противоположность, индивид с «мягким характером», отличается нетерпеливостью, сентиментальностью, чувствительностью, эмоциональной незрелостью, частыми переживаниями тревоги.

Этот критерий, диагностируемый по 16 PF, является наиболее тонким для оценки личностного потенциала, особенно у спортсменов, склонных работать с полной отдачей. Этот показатель также позволяет выявить спортсменов, которые не столь сильно реагируют на стрессовые соревновательные ситуации [3].

Уверенность в себе в ситуациях межличностного общения. В целом спортсменам высокого класса свойственна уверенность в себе. Этому способствует и высокий социальный статус, приобретаемый спортсменами на всех уровнях (школа, университет). Индивиды, имеющие такой статус, чувствуют себя достаточно уверенно и свободно в различных социальных ситуациях.

Это не исключает той ситуации, при которой отдельные спортсмены, занимаясь физическими упражнениями, пытаются преодолеть чувство собственной неполноценности. В частности, исследования американских психологов показали, что многие, занимающиеся атлетической гимнастикой, наращиванием мышечной массы, стремились компенсировать неуверенность в своих мужских достоинствах.

Неуверенному в себе спортсмену необходима эмоциональная и словесная поддержка.

Более уверенный в себе спортсмен будет иначе реагировать на похвалу и порицание тренера, чем тот, кто неуверен в себе. Как общее чувство уверенности, так и неуверенность в специфических спортивных ситуациях зарождаются в раннем детстве, и затем, уже в более поздние периоды жизни, формируются в условиях соревновательной борьбы.

Забота о собственной внешности и здоровье. С помощью объективных и проективных методик были выявлены различия в отношении спортсменов к своей внешности, к травмам и даже к способности переносить боль.

Некоторые спортсмены могут снижать интенсивность входного болевого стимула, а некоторые спортсмены при этом блокируют визуальные, кинестетические и болевые импульсы.

Спортсмены чаще, по сравнению с не занимающимися спортом, проявляют внимание к своему телосложению, гигиене тела. Причиной может служить то, что для спортсменов тело является средством достижения успеха и самовыражения. При чрезмерной заботе о своем теле вполне возможно, что спортсмен будет проявлять повышенную чувствительность к малейшим повреждениям и травмам и даже может видеть в соревнованиях опасность для своего здоровья. Тип спортсменов, «склонных к травмам»,

был выделен многими клиническими психологами. С ними, как показывает опыт, работать труднее всего. Воображаемые или преувеличенные проблемы, связанные со здоровьем, часто могут быть свидетельством глубоко коренящихся невротических или психопатологических тенденций, на которые следует немедленно обратить внимание. Кроме того, спортсмен иногда может сильно преувеличивать серьезность состояния своего здоровья либо симулировать болезнь для оправдания возможной неудачи на соревнованиях.

Авторитарность. Потребность подчинять себе других чаще наблюдается среди тренеров, чем среди спортсменов. В спортивных командах могут быть спортсмены как с высоким, так и с низким уровнем авторитарности. Психологу команды необходимо быть особенно внимательным к выраженному стремлению к лидерству, так как оно не всегда может сочетаться с необходимыми лидерскими качествами.

Комплекс черт «авторитарной личности» часто сочетается с потребностью индивида в подчинении другим. Иными словами, люди с высокой потребностью подчинять себе окружающих часто стремятся и к авторитарному контролю над собой.

Индивид с низкими авторитарными потребностями будет менее охотно принимать подобные притязания от других, в том числе и от своего тренера, особенно если это связано с ограничением его свободы.

Спортсмен с высоким уровнем авторитарности будет настойчив в своих притязаниях, хвастлив, заносчив, агрессивен и, в случае неудач, склонен скорее обвинять других, чем себя, обычно навязывая свою волю грубо и эгоистично.

Индивид с низкими авторитарными потребностями, наоборот, будет покладист, иногда не уверен в себе, скромн, при ошибках склонен к самообвинениям и относительно спокоен.

Индивид, находящийся приблизительно посредине шкалы авторитарности, сможет проявлять то настойчивость, то покладистость, в зависимости от ситуации в команде.

Чтобы понять психологические особенности спортивной деятельности, необходимо разобраться в характере одного из важнейших ее факторов – личности тренера. Тренера изображали по-разному. Его представляли то как человека догматичного и грубоватого, стремящегося воспитать такие же качества у спортсменов, находящихся под его началом, то как неудачника со свистком на шее, от которого ушла жена. В некоторых случаях – это был портрет мужественного рыцаря с сильной волей и высокими моральными принципами, готового защищать своих юных воспитанников от заблуждений, подготовить к жизни, сформировать у них положительные черты характера и воспитать стойкость и мужество.

Личность идеального тренера. В конце 60-х годов в Англии была предпринята попытка изучить личность идеального тренера, работающего с пловцами. С помощью 16 PF теста испытуемым предлагалась построить профиль личности тренера, который обладал бы самыми желательными для них личностными чертами. Когда результаты опроса спортсменов и тренеров сравнили между собой, то они оказались очень схожими по таким чертам личности, как общительность, эмоциональная устойчивость, а также доминирование, реалистичность, неуверенность, напряженность, воображение и др. Таким образом, оценки личности идеального тренера у спортсменов и у тренеров совпали. По их мнению, это должен быть открытый, общительный и эмоционально устойчивый человек, способный, когда это нужно, управлять спортсменом и контролировать соревновательную ситуацию. Более того, у такого тренера должен быть достаточно высокий интеллект, развиты чувство реальности, практичность и уверенность в себе. Одновременно это должен быть человек, склонный к новаторству, предприимчивый, самостоятельный, предпочитающий сам принимать ответственные решения. Спортсмены считали, что тренер должен быть человеком, на которого можно положиться в сложных соревновательных ситуациях и который (по мнению самих тренеров) может организовать и контролировать деятельность спортсменов.

Однако Хендри обнаружил интересные различия при сравнении действительных личностных профилей высококвалифицированных тренеров по плаванию с идеальными профилями, построенными по их собственным представлениям и представлениям их воспитанников. Совпадения между реальными и построенными профилями были незначительными. Стало очевидным, что самооценки тренеров и их представления об идеальном тренере различались достаточно существенно [4].

Только по двум факторам – доминирование и готовность принять новое – не было обнаружено достоверных различий. По другим качествам между идеальной ролью, которую тренеры, по их собственному представлению, должны играть, и действительными личностными особенностями были выявлены существенные различия.

В другом исследовании Хендри обнаружил, что такая же тенденция была присуща и пловцам.

Следовательно, можно предложить, что в данном случае желаемое расходится с действительностью. Хотя тренеры и спортсмены знают, что в жизни тренеры по своим эмоциональным и интеллектуальным качествам не являются образцами, все же и те и другие предъявляют к ним высокие требования [5].

Продолжая свое исследование, Хендри задался целью выяснить, какую роль играют определенные и уникальные черты личности или их совокупность. С помощью теста Кэттелла были обследованы две группы тренеров – «успешных» и «неуспешных». Различий в их личностных особенностях обнаружить не удалось. Однако, поскольку тестирование проводилось во время чемпионата, то Хендри признает, что определение этих двух категорий – «успешных» и «неуспешных» – не было достаточно обоснованным.

Другие исследователи, напротив, считают, что все же существует определенное сочетание личностных качеств, которые характерны для многих успешно работающих тренеров. Так, Огилви указывает на то, что профессиональные тренеры обладают твердым характером, достаточно устойчивы к стрессу, связанному с общением с журналистами, болельщиками, а также к реакциям на их работу с командой. Для тренеров, работающих с национальными и сборными командами, по данным того же Огилви, характерны эмоциональная зрелость, независимость, а также твердость и реалистичность взглядов. Они не склонны показывать озабоченность и умеют владеть собой. Кроме того, Огилви и Татко обнаружили также, что тренеры как представители определенной группы имеют высокие показатели по шкале авторитарности.

Анализируя сказанное, нужно подчеркнуть, что представления об идеальном тренере существуют как у спортсменов, так и у тренеров. Однако успех тренерской работы в значительной степени зависит от того, как строит он свои отношения со спортсменами и командой и как преподносит свои знания. По мнению Хендри, способность тренера выполнять роль, которой ожидают от него спортсмены, в сочетании с его профессиональными знаниями, может, по-видимому, компенсировать некоторые его недостатки.

Авторитарность – демократичность тренера. Наблюдаемые авторитарные тенденции у тренеров были подтверждены данными довольно поверхностных и несистематических исследований. Но данные имеющихся исследований подтверждают авторитарность тренеров по сравнению с представителями других профессий. Существует несколько причин, дающих объяснение тому, что большинство тренеров авторитарны в своей деятельности.

1. Особенность восприятия тренером своей роли основана на авторитете и поведении, отражающем авторитарность.

2. Высокая потребность управлять действиями других была причиной тому, что они выбрали спортивную деятельность для удовлетворения этой потребности.

3. Лидерство и руководство в стрессовых ситуациях, характерные для спортивной деятельности, требуют, по-видимому, достаточно жесткого контроля за поведением спортсменов как в командных, так и в индивидуальных видах спорта.

4. Некоторые спортсмены, привыкшие подчиняться авторитету, ожидают от тренера доминирующего поведения. Поэтому тренеры нередко ведут себя именно так, чтобы удовлетворить потребности спортсменов.

Можно отметить следующие преимущества доминирующего поведения тренера:

1. Неуверенный в себе спортсмен будет чувствовать себя увереннее и спокойнее в стрессовых ситуациях.

2. Агрессивность, вызванная авторитарностью, направлена не на тренера, а на борьбу с соперниками или способствует более активным действиям спортсмена (например, быстрее бежит, дальше метает).

3. Авторитарное поведение тренера может действительно соответствовать потребностям спортсмена, и в этом случае он выступит лучше обычного.

Однако среди тренеров, добившихся успеха, встречаются и демократичные по стилю поведения. Они добиваются успеха по следующим причинам.

1. Менее авторитарный тренер более доступен спортсменам. Его воспитанники свободно чувствуют себя с ним и охотнее общаются. Поэтому тренер сможет лучше знать об их опасениях, проблемах и возможных разочарованиях и тем самым предотвратить раскол в команде.

2. Спортсмены имеют возможность проявлять инициативу и самостоятельность, достичь определенной независимости в стрессовых ситуациях.

3. Если тренеру удастся передать часть ответственности за принимаемые решения спортсменам, и они начинают чувствовать свой авторитет, то это способствует формированию у них более эмоционально зрелого поведения.

4. Спортсмены, действия которых чрезмерно не ограничивает авторитарный тренер, могут принимать более гибкие тактические решения.

5. Более гибкий тренер, в отличие от авторитарного, не примет авторитарных претензий и заявлений со стороны других.

6. Авторитарного тренера отличает большая нетерпеливость и фанатизм. Более гибкий тренер готов принять других людей такими, какие они на самом деле, оценить их положительные и отрицательные стороны, уважать свое и чужое мнение.

Психологи, занимающиеся проблемами управления в области промышленности и преподавания, предложили несколько методов сочетания авторитарного и демократического поведения со стороны руководителя. Они рекомендуют более гибкий подход в ситуациях, требующих взаимодействия группы и лидера. Преподаватель в спорте, по мнению М. Мосстона, должен начинать с авторитарного подхода – «делай, как тебе говорят». Когда ученики освоят и примут эту модель, ответственность за принятие некоторых решений может быть возложена на них.

Мосстон рекомендует предоставить право ученикам решать вопросы, связанные с заданием, – когда начать тренировку, сколько времени тренироваться, на каких снарядах и т.д. Он считает, что в этом случае школьники более активны на уроках физической культуры, чем когда эти указания даются учителем. Если воспитанники успешно справляются с этим, то Мосстон рекомендует для оценки выполненного упражнения привлекать самих учащихся. Для этого он предлагает разбить учеников на пары, а затем распределить по группам с тем, чтобы они могли видеть друг друга и оценивать качество выполнения упражнений.

Далее Мосстон предлагает разрешить ученикам самим составлять индивидуальный план тренировок с учетом их возможностей. Таким образом, ученику можно предложить составить программу для развития силы и выносливости [6].

И, наконец, Мосстон рекомендует подвести спортсмена к этапу, который он называет «управляемым самопознанием», – метод Сократа, при котором ученик путем ответа на вопросы открывает для себя принципы и основы, способствующие совершенствованию мастерства. В качестве примера подобного самопознания Мосстон приводит описание групповой дискуссии баскетболистов, в которой они «открыли» для себя тактику быстрого прорыва.

Сравнительные исследования авторитарного и демократического подхода в физическом воспитании показывают, что хотя в первом случае навыки будут осваиваться быстрее, однако при более активном участии спортсмена в педагогическом процессе он лучше будет понимать, почему применяется та или иная тактика, и действия его будут более гибкими.

1 Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А. *Личность в спорте: Очерки исследований психологии спортсмена.* – М., 1987. – 154 с.

2 Деркач А.А., Исаев А.А. *Творчество тренера.* – М.: ФиС, 1982. – 238 с.

3 Кретти Б. Дж. *Психология в современном спорте.* – М., 1978.

4 *Психология спорта. Современные направления в психологии.* – М., 1989.

5 *Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция И.П. Волкова.* – СПб., 2002.

6 Уэнсберг Р.С., Гоулд Д. *Основы психологии спорта и физической культуры.* – К.: Олимпийская лит-ра, 2001. – 335 с.

Түйін

Бұл мақалада спорттық іс-әрекетте жеңіске жетуде тұлғалық ерекшеліктер факторінің ролі қарастырылады. Белгілі бір спорт түрімен айналысатын спортшының «тұлғалық келбеті» туралы кең талданады.

Резюме

В данной статье рассматривается роль фактора личностных особенностей в успешности спортивной деятельности, достаточно широко обсуждается вопрос о «личностном профиле» спортсмена, занимающегося определенным видом спорта.

Summary

This article examines the role of personality characteristics factor in the success of sports activity, widely discussed issue of "personal profile" athlete engaged in a particular sport.

ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН АРТТЫРУ

Ж.Т. Джаксынқаева – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Жалпы педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, педагогика және психология магистрі*

Қазақстан Республикасының Президенті Н.Назарбаевтың «Қазақстан өз дамуындағы жаңа серпіліс жасау қарсаңында» атты Қазақстан халқына жолдауында: Қазақстанның әлемдегі бәсекеге барынша қабілетті 50 елдің қатарына кіру стратегиясындағы осы заманғы білім беруді дамыту және білікті кадрлар даярлау жүйесін дамыту–төртінші басымдықта «Білім беру реформасы- Қазақстанның бәсекеге нақтылы қабілеттілігін қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін маңызды құралдардың бірі. Бізге экономикалық және қоғамдық жаңару қажеттіліктеріне сай келетін осы заманғы білім беру жүйесі қажет. Адамның өмір бойы білім алуы үшін жағдай туғызуымыз керек»-делінген.

Қазіргі қоғам өзінің іс-әрекетіне өзі басшылық жасап, шұғыл шешім қабылдай алатын тұлғаны қажет етеді. Ондай тұлғаларды оқытудың жаңа технологиялары нәтижесінде қалыптасатынын соңғы жылдардағы тәжірибелер көрсетіп отыр. Оқушы мен мұғалім арасындағы ынтымақтастық түсіністік, сыйластыққа негізделуі оқушының ізденушілігін дамыту қазіргі оқыту жүйесінің бағыт алатын өзекті мәселелері. Жаңа педагогикалық технологиялар тұлғаның ойлау жүйесін қалыптастыруды, әр түрлі жағдаяттарда нақты шешімдер қабылдай білуге үйретуді мақсат етеді десек, бұл педагогикалық ұстанымдар–білім беруді жанартудың негізгі өзегі. Қазіргі даму кезеңдегі басты мәселелердің бірі– мектептегі білім беру жүйесінде оқыту үрдісін технологияландыру. Осыған орай оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, мектеп тәжірибесіне енгізілуде. Педагогикалық технологияға алғаш анықтама берген ғалымдардың бірі–орыс ғалымы В.П.Беспалько.[1]

Қоғам шығармашылықтың өзі өнім екенін түсініп келеді. Жаңа технологияларды іс-жүзіне енгізу өндірістік және әлеуметтік өмірге жаңа мазмұн кіргізетін, болашаққа қатысты жаңа міндеттер қойып, шеше білетін шығармашылық ақыл-ой қабілеті бар адамды қажет етеді. Мемлекеттің даму барысында ақыл-ой және шығармашылық әлеуметтің рөлі орасан зор. Шығармашылық қабілетті дамыту ойлау қызметін жетілдірумен тығыз байланысты. Баланың ойлау қабілетін дамыту мәселесі, мектеп тәжірибесінде үлкен орын алады. Оқушы қабілетіне қарай ең басты мәселені айыра білсе, демек ол күрделі шығармашылық мәнді тапсырмаларды орындай алады.

Сонымен ойлау дегеніміз мәселені шешудегі толғану процесі. Ойлану–дамушы құбылыс және ол адам басында үнемі жұмыс күйінде кездеседі. Ойланудың негізгі қызметі жұмбақ мәселелерді шешу. Мәселелердің шешілуі адам басында реттелініп отырылады. Ой процесі көзге көрінбейтіндіктен оның дәл өзін зерттеу мүмкін емес. Сондықтан ойлану туралы зерттеулер, олардың процесс күйін емес, ойлану қалайша жүзеге асып, реттеліп отыруы үшін қандай шарттар қажет екенін тексеруге арналған.

Ойлаудың дамуы дегеніміз–оның мазмұны мен формасының өзгеруі, ол оқушының танымдық қызметі барысында пайда болады.

Әдетте психологияда ойлаудың үш түрі қарастырылады.

1. Практикалық-қимылдық
2. Көрнекі көркем
3. Сөйлеу-логикалық

Ең алғашқысы (3жасқа дейінгі балаларда болатын) практикалық-қимылды ойлау. 4-7 жас аралығында көрнекі-көркем ойлау басым болады. Мектептің алғашқы жылдарында сөйлеу-логикалық ой көрнекі-көркем ойлаумен қабаттаса дами бастаса, орта және жоғарғы сынып оқушыларында бұл маңызды орын алады. Тапсырма сөйлеу арқылы орындалады. Ойлауды дамытудың негізі–сөйлеу тілі. Ойлаудың даму барысында кейінгі ой алдыңғысын мүлде жоққа шығармайды.

Әрқайсысы өз жайымен дами береді, жетіле береді. Ойлаудың белгілі бір сапасының бір зат арқылы қалыптасуы белгілі бір мөлшерде оқушылардың жалпы бір дамуына қызмет ететін белгілі. Кез келген бір пәнді оқып үйрену кезінде арнайы саладағы ойлау деңгейі мен жалпы ойлау деңгейі арасындағы байланыстан оқушылардың ойлау қабілетін даму мәселесі дұрыс қойылып отырғаны келіп шығады. Ең басты мәселенің бірі–игеруге тиісті нақты материалдар негізінде ойлау операцияларын қалыптастыру және жетілдіру, әрі оны қолдана білудің алғашқы жолдарын үйрету.

Осы орайда мұғалімдердің атқарып жатқан жұмыстарына нақтырақ тоқтала кетсем, сабақтарында тек білім беруді ойластырып қоймай, балалардың жеке бастарының қасиеттерін, қабілеттерін дамытудың жолдарын ойластырады. Шәкірттерінің жазу мен ойлау қабілетін дамытуда алдымен көңіл-күйінің

көтеріңкі болуына көңіл бөледі. Оқушымен жақсы қарым-қатынаста, түсінушілік жағын есте ұстайды. Мұғалімдердің балаға деген ықыласы, оқушының өз ісіне деген сенімін оятады. Бастауыш сыныптың әр сабағында оқушылардың жас ерекшеліктеріне сай түрлі ойын элементтерін жаңа технологияларды пайдалана отырып, сабақты белгілі бір мақсатпен оқушының ойлау қабілетін дамытатындай етіп ұйымдастырады.

Ойлау–баланың таным әрекетінің ең жоғары түрі. Ойлау сөйлеу әрекеті арқылы іске асады. Ойлау нақты сұрақтарға жауап беруді іздеуден басталады. Сондықтан баланың ойлау қабілетін ойдағыдай дамыту үшін тиімді технология мен тәсілдер қолдану арқылы арнайы жұмыстар жүргізіп, оқушылардың өздеріне талдау, салыстыру, жалпылау, қорытынды жасатады. Осы орайда К.Ушинскийдің: «Шындықтың деректерінен нәр бермейінше, жалпы түрде ғана ақылды дамыту ретсіз, себебі адамның ойлауы деректерді жинап, соларды өңдеу арқылы ғана дамиды», -деген тұжырымы дәлел бола алады. [2]

Оқушылардың ойлау қабілетін арттыру мақсатында жұмыстар ойластырып, ұйымдастырмас бұрын оқушыларда ойлаудың 3 түрінің қандай деңгейде екеніне диагностика жасап алу керек. Ол үшін Р.С.Немовтың әдістемесін қолданылды. Атап айтсам «Шытырмандар», «Бұл жерде не артық?», «Топтарға бөл», «Равен матрицасы» әдістемелерін көркем-логикалық ойлау деңгейін анықтауға, ал «Лабиринт арқылы өт», «Фигураларды кес», «Сызықтармен қорша», «Рубик кубигі» әдістемелерін көрнекі-қимылдық ойлау деңгейін анықтауға пайдаланылады.

Бастауыш сынып оқушыларының ойлауы мектеп жасына дейінгі балалардың ойлау деңгейінен біріншіден осы жаста өте жоғарғы жылдамдықта дамуымен, екіншіден интеллектуалды жүйеде оның құрылымдық және сапалық өзгерістердің болуымен ерекшеленеді. Осы жаста білім алу әсеріне ойлаудың 3 түрі де дамиды. Әсіресе сөздік-логикалық ойлаудың дамуында нақты өзгерістер болады. Басында әлсіз болғанымен, 4-сыныпта басты әрі күшті даму осы ойлаудың түрі болады және ересек адамның ойлауына пара пар болады. Сондықтан практикалық психо-диагностика ойлаудың барлық түріне бағытталғанымен екінші жағынан сөздік-логикалық ойлауды басты анықтау керек. Сөздік-логикалық ойлау деңгейін анықтауда мына әдістемені пайдаланамын «Ұғымды анықтау, себебін табу, айырмашылығы мен ұқсастығын табу». Бұл әдістеме арқылы оқушының интеллектуалдық жүйесінің даму деңгейін анықтай аламыз. Оны мына сұрақтар арқылы анықтауға болады:

1. Қай жануар үлкен? Ат па, жоқ ит пе? (Дұрыс жауабы-ат)
2. Азанда адамдар таңғы тамағын ішеді. Ал күндіз және кешке қандай тамақтарын ішеді? (Дұрыс жауап-түскі, кешкі)
3. Күндіз дала жап-жарық, ал түнде ше? (Қараңғы)
4. Аспан көкпенбек, ал шөп ше? (Жасыл)
5. Шие, алмұрт, алхоры және алма бұлар-.... (жеміс-жидектер)
6. Поезд келе жатқанда неге шлагбаумды түсіреді?
7. Астана, Алматы, Тараз бұлар нелер?
8. Қазір сағат қанша болды? (Балаға сағат көрсетіліп уақыт айту сұралады)
9. Жас сиырды бұзау деп атайды. Ал жас итті және жас қойды қалай атайды? (күшік және қозы)
10. Ит қайсысына көбірек ұқсас? Мысыққа ма, жоқ әлде тауыққа ма? Жауап бере отырып неге олай деп есептейсің, соны түсіндір.
11. Автомобильге (машинаға) тежегіш не үшін керек? (Автомобильдің жылдамдығын өшіруіне қажеттігін көрсететін кез-келген ақылға қонымды жауап дұрыс деп есептелінеді)
12. Балға мен балта бір-біріне несімен ұқсас? (Ұқсас қызметтер атқаратын құралдар деген сипаттағы жауап дұрыс деп есептелінеді)
13. Тиын мен мысықтың ұқсас жерлерін ата (Ең кемі екі белгісі сипатталуы керек, мысалы олар-жануарлар, ағаштан-ағашқа өрмелей біледі, жүні жұмсақ, құйрығы, төрт аяқтары бар)
14. Шеге мен винттің бір-бірінен айырмашылығы. (Шегенің жоғарғы жағы тегіс, ал винттікі ойықты, шегені балғамен ұрады, винтті бұрайды)
15. Футбол ұзындыққа секіру, теннис жүзу дегендер нелер?
16. Қандай транспорт түрлерін білесің? (Ең кемі екі түрін атау керек)
17. Қарт адамның жас адамнан айырмашылығы
18. Адамдар не үшін дене шынықтырумен және спортпен шұғылданады?
19. Егер адамдардың жұмыс істегісі келмесе неге жаман деп есептелінеді?
20. Хатқа не үшін марка жапсырылады? (Марка-бұл жіберушінің почталық жөнелтуінің құнын төлегені туралы белгі.)

Нәтижені өңдеу: Бала әр сұрақтың әр дұрыс жауабы үшін 0,5 ұпай алады, сөйтіп бұл әдістеме бойынша

ең жоғарғы 10 ұпайға дейін ала алады. Ескерту: тек қана мысал келтіргендерге сәйкес жауаптар ғана дұрыс деп есептелінбей басқа да сұраққа мағынасы ақылға қонымды жауаптар да қабылданады. Бұл әдістеме мектепке қабылданатын баланың сөздік логикалық ойлау деңгейін анықтауға да жарайды. Баланың жауабы тура не қате екені анық болмаса балаға аралық 0,25 ұпай қойылады.

Даму деңгейі туралы қорытынды

10 ұпай–өте жоғары

8-9 ұпай–жоғары

4-7 ұпай–орташа

2-3 ұпай–төмен

0-1 ұпай–өте төмен

Жоғарыда келтірілген әдістемелер арқылы ойлау деңгейін анықтап алғаннан кейін түрлі жұмыстарды ұйымдастыруға болады. Оқытудың жаңа технологияларының бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетін дамытуға үлесі зор. Жаңа технологияны жүзеге асыруда мұғалім белсенділігі, шығармашылық ізденісі, өз мамандығына деген сүйіспеншілігі ерекше орын алады. Қазіргі күні деңгейлеп саралап оқыту, ойын арқылы оқыту, дамыта оқыту технологияларын қолданады. Мақсаты- өз бетімен дами алатын, әртүрлі өмірдің жағдайларына төзе алатын, белсенді, ой-өрісі дамыған білімді оқушы тәрбиелеу. Негізгі мақсаты–баланың жеке қасиеттерін ашу арқылы тәрбиелей отырып, танымдық қабілеттерін қалыптастыру. Ой өрісін дамыту арқылы олардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда өзіндік жұмыс түрлерінің маңызын ашу. [3]

Выготский: «Әр баланың өзінің деңгейі болатындай әр балаға берілетін тапсырманың көлемі оның деңгейіне лайықталып беріледі. Әр баланы өзінің даму зонасында жетілдіру керек» деген екен. Сондықтан әр баланың жан-дүниесіне үңілуден бастап, өзіндік ерекшеліктерін зерттеп, біліп алған соң, олардың қабылдау деңгейіне қарай іріктеп, талдап, қолдану керек. Тапсырмаларды деңгейлеп берілуі тиімді.

Өзгеріске, жаңалыққа толы бүгінгі заман мұғалімге сегіз қырлы, бір сырлы ерен қасиет иесі болуды міндеттейді. Ұстаз алдында отырған бірі шапшаң, бірі баяу, енді біреулері төмен қабылдайтын зейіні, қабілеті, қабылдауы, есте сақтауы, ойлауы әр қилы шәкірттердің жүрегіне жол тауып олардың шығармашылық қабілетін дамыту күрделі құрылым екені даусыз.

Көрнекті педагог В.А.Сухомлинский: «Сабақ жасөспірімдердің интеллектуалды өмірінде құр ғана сабақ болып қоймас үшін, ол қызықты болу керек. Осыған қол жеткенде ғана мектеп жасөспірімдер үшін рухани өмірді тілеген ошағына, мұғалім осы ошақтың құрметті иесі мен сақтаушысына, кітап-мәдениеттің баға жетпес қазынасына айналады»-деп айтқан екен.

Олай болса, қорға келе қызықты сабақтар–мұғалімнің ашқан жаңалығы, өзіндік қол таңбасы, әдістемелік ізденісі, көтерілген белесі, абырой атағы, мақсат–мұраты.

1 Р.С.Немов Психология. Москва 1995 г.

2 Р.Есеева Бастауыш мектеп. №5 2005 ж.

3 Қараев Ж.А., Қобикова Ж. Оқытудың жаңа технологиясының мәні // Информатика. Физика. Математика. - 1997. №2. 3-5 бет.

Түйін

Бұл мақалада оқытудың жаңа технологияларын қолдану арқылы бастауыш сынып оқушыларының ойлау қабілетін арттыру қарастырылған. Ойлау қабілетін арттыру ол оқушының танымдық қызметі барысында пайда болады.

Қазіргі даму кезеңдегі басты мәселелердің бірі–мектептегі білім беру жүйесінде оқыту үрдісін технологияландыру. Осыған орай оқытудың әр түрлі технологиялары жасалып, мектеп тәжірибесіне енгізілуде.

Резюме

В этой статье рассматривается мышления ученика начальных классов и применение новых технологии в их обучении.

В первый очередь нужно развивать познавательные процессы. В современном учебной деятельности нужно в стеннах школы использовать новые технологий. Таким образом обрабатываются разные технологии и применяются в стеннах школы.

Summary

This article discusses the ways of thinking of primary school pupils using new technology in teaching. In thinking ability to develop good for student learning activities in the future.

In the first place you need to develop cognitive processes. In sovremmenom educational activities within the school need izpolzovat new technologies. Thus processed and different technologies used in school.

ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Ш.Болатқызы – магистр, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

XXI ғасыр табалдырығында тұрған адамзат дамуының жаңа кезеңі - білім беру прогрестің ең маңызды факторларының бірі болып саналатын кезеңге келіп жетті. Білім беру саласы қызметкерлерінің алдына қойылып отырған міндеттердің бірі - оқытудың әдіс-тәсілдерін үнемі жетілдіріп отыру және қазіргі заманғы педагогикалық технологияларды меңгеру болып табылады. Қазіргі таңда педагогтар инновациялық технологиялар мен интербелсенді әдістерін сабақ барысында пайдалана отырып сабақтың сапалы әрі қызықты өтуіне ықпалын тигізуде.

Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту тұжырымдамасында төмендегідей міндеттер келтірілген:

- практикалық қызметте жинақталған барлық игіліктердің сақталуы;
- қоғамның интеллектуалдық қуатын жетілдіруі;
- еліміздің материалдық-қаржылық әл-ауқатын әрі қарай дамыту;
- орта білім беру жүйесін әрі қарай дамыту т.с.с. міндеттерді көздейді делінген.

Бұл міндеттерді шешу үшін мектеп ұжымдары, әр мұғалім күнделікті ізденіс арқылы барлық жаңалықтар мен өзгерістерге батыл жол ашарлық қарым-қатынас жасаулары керек. Оқыту түрлерін, әдістері мен құралдарын одан әрі жетілдіріп, тиімді тәсілдерді нәтижелі қолданудың жолдарын іздестірулері қажет.

Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде іс жүзінде анықталып табылған оқыту үрдісінің нәтижесін көтеретін әдіс-тәсілдері мен түрлері көбінде «жаңашыл», «инновациялық» деп аталынады.

Инновация - жаңа, жаңалық, жаңарту дегенді білдіреді екен. С.И.Ожегов сөздігі бойынша: «Инновацияны бірінші рет шыққан, жасалған, жуық арада пайда болған, бұрынғының орнын басатын, алғаш ашылған, бұрыннан таныс емес енгізілген жаңалық», - делінеді.

1957-1964 жылдар аралығы он жылдық тарихқа американдық білім жүйесіндегі инновациялар және өзгерістер кезеңі ретінде енеді. Ағылшын ғалымдарының пайымдауынша, жаңалық көзі арнайы қолданған деректерде, дамушы идеяларда, кітаптарда, педагогтардың білімді көтеруді ұйымдастырушыларда. Өз зерттеулерінде ағылшын ғалымдары: «Әр жоғарғы сатыдағы мұғалім әрдайым жаңалықты бастаушы ретінде іс-әрекет жасауы тиіс» - дейді. Э.Раджерс инновацияны былайша түсіндіреді: «Инновация- нақтылы бір адамға жаңа болып табылатын идея», ал Майлс «Инновация - бұл арнайы жаңа өзгеріс. Біз одан жүйелі міндеттеріміздің жүзеге асуын, шешімдерін күтеміз», - дейді.

Инновациялық құбылыстар білім беру саласында өткен ғасырдың сексенінші жылдарында кеңінен тарала бастады. Әдетте инновация бірнеше өзекті мәселелердің түйіскен жерінде пайда болады да, берік түрде жаңа мақсатты шешуге бағытталады, педагогикалық құбылысты үздіксіз жаңғыртуға жетелейді. Масырова Р., Линчевская Т. - «Жаңару» дегенімізді былайша деп түсіндіреді: «Жаңару - белгілі бір адам үшін әділ түрде жаңа ма, әлде ескі ме оған байланысты емес, ашылған уақытынан бірінші қолданған уақытымен анықталатын жаңа идея».

Инновациялық технологияларды қолданып және оны дамыту мәселелерін басқа елдердің де педагогтары зерттеп қарастырған. 90-жылдардың бас кезінде орыс ғалымдары В.И.Днепров, Л.Лазареваның еңбектерінде «инновация» ұғымы пайда болады. Олар «инновация» ұғымын білім беру жүйесінде жаңалықтарды жасап шығару, игеру, қолдану және тарату іс-әрекеті деп сипаттайды. Ал М.М.Поташник, А.С.Лоренсов «жаңалық» дегенді құрал ретінде (яғни, жаңа әдіс, жаңа технология), ал «инновацияны» осы тәсілдерді меңгеру үрдісі деп санайды.

Қазақстанда «инновация» ұғымын пайдалану соңғы бес жылдыққа жатады. Ең алғаш «инновация» ұғымын қазақ тілінде анықтаған ғалым профессор Н.Нұрахметов. Ол: «Инновация, инновациялық үрдіс деп отырғанымыз білім беру мекемелерінің жаңалықтарды жасау, меңгеру, қолдану және таратуға байланысты бір бөлек қызметі» - деген анықтаманы ұсынады. Сондай-ақ «инновация» білімнің мазмұнында, әдістемеді, технологияда, оқу-тәрбие жұмысын ұйымдастыруда, мектеп жүйесін басқаруда көрініс табады деп қарастырып, өзінің жіктемесінде инновацияны, қайта жаңарту кеңістігін бірнеше түрге бөледі: жеке түрі (жеке – дара, бір-бірімен байланыспаған), модульдік түрі (жеке – дара кешені, бір-бірімен байланысқан) және жүйелі түрі (мектепті толық қамтитын).

Инновация - жаңа тәжірибелік әдісті тарату және қолдануды құрудың кешендік үрдісі немесе ғылыми-техникалық шешімнің, адамдардың, ұсыныстардың, жаңа идеялардың тәжірибеге енуі, іске асырылуы

және де соңында қолданылуы болып табылады. Бұл ұғымды бірнеше мағынамен түсіндіруге болады, бірақ ең бастысы «инновация» мен «жаңалық» терминдерін айыра біліп, ол ұғымдардың мағынасын білу керек. Жаңалық қандай да қызмет саласында оның тиімділігін жоғарылату бойынша фундаменталды, қолданбалы және тәжірибелік жұмыстардың рәсімделген нәтижесі болып табылады. Жаңалық мынадай түрлерде рәсімделеді: жаңалық ашу, патенттер, тауар белгісі, рационализаторлық ұсыныстар, жаңа немесе өндіріс процесі құжаттары, ұйымдастыру, өндіріс немесе басқа құрылымдар, ұғымдар, ғылыми тұрғыдағы принциптер, құжаттар (стандарттар, ұсыныстар, әдістемелер, нұсқаулар және т.б.), маркетингтік зерттеулердің нәтижелері және т.б. Ең бастысы - жаңалықты енгізу, жаңалықты инновация формасына айналдыру, яғни инновациялық диффузияны жалғастыруға болады. Жаңалықты жасау үшін маркетингтік зерттеулер жүргізу қажет. Ал, инновация жаңалықты енгізуде басқару объектісін өзгерту мақсатында және экономикалық, әлеуметтік, экологиялық, ғылыми-техникалық немесе басқа тиімділік түрлерінің соңғы нәтижесі. Яғни, жаңалықты ендіріп, іске асырылғанда «инновация» пайда болады. Қорыта айтқанда, инновация - жаңалықты енгізудің нәтижесі болып табылады.

Отандық және шетелдік экономикалық әдебиеттерде «жаңалық» және «инновация» дегенде әр түрлі категорияларда түсініктер кездеседі. Кей жағдайларда бұл түсініктер синонимдер секілді қолданылады, бірақ айқын айырмашылықтар бар. «Жаңалық» - деген айқын жаңалыққа мінездеме береді, тап мұнда түсінік «ойлап табу» деген ұғымға таяу. «Жаңалық енгізу» - бұл жаңа техника мен технологияны меңгеру, басқару мен ұйымдастырудың жақсарған әдістері. Инновация - бұл іздеуге, жасауға және жаңа бұйым түрлерін, технологияларын, таратуға бағытталған қызмет. Ол жаңалық енгізудің жалпы процесі, адамдардың қажеттілігін қанағаттандыру үшін қолданылатын және таратылатын жаңалық, қоғамның даму әсеріне байланысты ауысып отырады. Инновация өздігінен пайда болмайды. Ол ғылыми ізденістердің, жекелеген мұғалімдер мен тұтас ұжымның озық педагогикалық тәжірибесі. Оқу-тәрбие процесіне қазіргі заманғы технологиялардың енгізілуіне байланысты мұғалім мен тәрбиеші кеңесшінің, ақылшының және тәрбиешінің қызметін одан әрі игеруде. Мұғалімнің кәсіптік қызметі арнаулы, пәндік білімдермен ғана шектелмей, педагогика мен психологияның, оқыту мен тәрбие технологиясы салаларының қазіргі заманғы білімдерін қамтитын болғандықтан мұғалімнен арнайы психологиялық-педагогикалық дайындық талап етіледі. Осы негізде педагогикалық инновацияны қабылдау, бағалау және іске асыруға дайындық қалыптасады. Педагогикалық процесте инновация оқыту мен тәрбиенің тәсілдері, түрлері, мақсаты мен мазмұнына, мұғалім мен оқушының бірлескен қызметін ұйымдастыруға жаңалық енгізуді білдіреді.

Қазақстан Республикасында қабылданған «Білім туралы» заңында білім беруді гуманизациялау және демократизациялауды қамтамасыз ететін нормалары белгіленген. Берілген заңда білім берудің негізгі міндеттері анықталған. Олар жеке тұлғаны дамытып қалыптастыру үшін мемлекеттік қажетті жағдайлар жасалып, оған әлемдік және ұлттық мәдениет, адамзаттық құндылықтар, оқу мекеме типі мен қалаған тілде оқуы қарастырылған. Білім беру мекемелерінде оқу мен тәрбие алуда әртүрлі бағдарламаларды, әдістер мен формаларды өздігінен енгізу туралы заңды түрде рұқсат алынған. Осының негізде алғашқы білім беру жүйесінің инновациялық белсенділігі өсіп, білім беру сферасындағы дамудың әртүрлі элементтері пайда болды. Бүгінгі таңда білім беру мекемелерінің құрылымында педагогикалық процестің барлық элементтерінде инноватика ендіріліп жатыр.

Әдіскер С.Көшімбетова өзінің зерттеуінде оқу-тәрбие үрдісінде оқытудың инновациялық әдіс-тәсілдерін қолданудың мынадай ерекшеліктерін атап көрсеткен:

- дербес оқыту технологиясы оқу-тәрбие үрдісінде ғылымның негіздерін игерту үшін ізгілік, адамгершілік қасиеттерді қалыптастыра отырып, жеке тұлғаның әлеуметтік-психологиялық жауапкершілін арттырады;

- қоғам мен табиғат заңдылықтарын кіріктіру негізінде меңгеруі;

- оқытушы білмейтін шығармашылық ізденіс негізінде өмірге келген жаңа қабілет;

- саралап деңгейлел оқыту технологиясында оқытудың мазмұны мен әдістері шығармашылық ізденіс іс-әрекет жасау негізінде адамның инновациялық қабілеттерінің қалыптасуына бағытталады;

- ақпараттық бағдарламалап оқыту – оқытудың мазмұнын пәнаралық байланыс тұрғысынан ұйымдастыру;

- иллюстрациялы-түсіндірмелі оқытуда «адам-қоғам-табиғат» үйлесімдік бағыттағы дүниетанымында жүйелі саналы мәдениет қалыптасады;

- ізгілендіру технологиясында педагогика ғылымының алдыңғы қатарлы ғылыми жаңалықтарды тәжірибеде «бала –субъект», «бала-объект» тұрғысынан енгізіле бастайды да, ал ғылыми білімдер «оның тұрмысының әлеуметтік жағдайы мен іс-әрекетінің әлеуметтік нәтижесінің бірлігінде қарастырады.

Инновацияны модификациялық, комбинаторлық, радикалдық деп үш түрге бөлінеді.

Модификациялық инновация бұл қолда барды дамытумен, түрін өзгертумен айналысатын инновация түрі болып табылады. Бұған В.Ф.Шаталовтың математикаға жазған тірек конспектісі және оны көптеген мұғалімдердің пайдалануы мысал бола алады. Комбинаторлық инновация бұрын пайдаланылмаған, белгілі әдістеме элементтерін жаңаша құрастыру. Бұған пәндерді оқытудың қазіргі кездегі әдістемесі дәлел. Радикалдық инновацияға білімге мемлекеттік стандарттарды енгізу жатады. Мемлекеттік стандарт білім беруде, негізінен, мөлшерлерді, параметрлерді, деңгейлік және сапалы оқытудың көрсеткіштерін қалыптастырады.

Қоғам, мәдениет және білімнің бүгінгі даму жағдайында педагогикалық іс-әрекеттегі инновациялық бағыттардың қажеттілігі төмендегі шарттардан туындалады:

- әр текті оқу орындарындағы білім беру жүйесінің, әдіснамасының және оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру технологияларының жаңалануы;

- білім мазмұнының күшті адамилық сипат алуы;

- оқу пәндері көлемінің үздіксіз өзгеріп отыруы;

- оқытудың жаңа ұйымдастыру формалары мен технологияларын ұдайы іздестіруді қажет ететін жаңа оқу пәндерінің енгізілуі;

- мұғалімдердің педагогикалық жаңалықтарды меңгеруі мен қолдануының өзіне қатысты болған қатынастар сипатының өзгеруі;

- жалпы білімдік оқу мекемелерінің нарықтық экономикаға бет алуы;

- жаңа оқу орындары, олардың арасында мемлекеттік емес білім ордаларының құрылуы[4].

Оқыту технологияларының мазмұны әрбір білім алушының жас және жеке дара психологиялық ерекшеліктеріне орай таңдап, тәжірибеде сынап қараудың маңызы өте зор. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде іс жүзінде анықталып табылған оқыту үрдісінің нәтижесін көретін әдіс-тәсілдері, түрлері көбіне жаңашыл, инновациялық болып табылады.

Инновациялық процестерді ендіру үш өзара байланысты күштер арқылы анықталады, біріншіден енгізілген технологияның ерекшеліктерімен, екіншіден жаңашылдардың инновациялық әлеуетімен және үшіншіден жаңалықты енгізу жолдарымен.

XXI ғасырдың басындағы қазіргі қоғам тез қарқында дамып қана қоймай, өз даму үдірісімен барлық саланы жандандыруда. Соған байланысты қоғамның әр саласында әртүрлі мақсаттар қойылып, оларды шешуге арналған міндеттер аталуда. Білім беру саласы да ондай өзгерістерден шет қалған жоқ. Мектепке дейінгі тәрбие мен білім, бастауыш мектеп, орта мектеп және жоғарғы білім беруде оқыту мен тәрбиелеудің жаңа әдіс-тәсілдері, технологиялары анықталып, жеке тұлғаны қалыптастырудың жаңарған, ақпаратты ағымы қуатты, жоғары технологиялық қоғамға сай моделдері жасалуда.

Жаңа талпыныс, жаңа ашылған жолдардың бірі - білім берудің жана жүйесінің жасалуы. Бұл педагогикадағы, тұтас педагогикалық үрдістегі өзгертулермен тығыз байланысты. Білім беру саласының барлық жағына жаңаша көзқарас, жаңаша қарым-қатынас (білім мазмұнын жетілдіру, жаңа базистік оқу жоспарына көшу, жаңа буын оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендерге көшу, т.б.) жаңаша ойлау қалыптасуда. Жастарға білім мен тәрбие берудің негізі болып саналатын жалпы білім беретін мектептердің педагогикалық үрдісін жақсарту бірінші кезектегі мәселе болса, бастауыш мектеп – мұның түп қазығы, бастауыш білімнің мемлекеттік стандарты және оны мектеп тәжірибесіне енгізуде шешуші және орынды мұғалім қызметі алатыны анық. Бүгінгі студент - ертеңгі маман. Оқыту үрдісін басқарудың педагогикалық-психологиялық мәселелерін анықтауда педагог пен оқушылардың арасындағы қарым-қатынастарды ұйымдастыру мұғалімнің теориялық білімінің болуын қажет етеді. Осыған орай, бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі бөлімдерінде жаңа мазмұн, оны оқыту әдістемесін студенттерге игертудің түрлі жолдары іздестірілуде. Ғылыми-педагогикалық әдебиеттерді зерттеу мұғалімнің инновациялық іс-әрекетіне байланысты мәселелер жан-жақты қарастырылғанын көруге мүмкіндік тудырып отыр. Жүйелі бағыттылық зерттеулерде инновациялық іс-әрекет креативті парадигманың жеке бас, регулятивтік-коммуникативтік және қорытынды жүйе бөлшегін талдауда анық айқын қарастырылады. В.А.Сластенин мен Л.С.Подымова инновациялық іс-әрекетті шығармашылық пен кәсіпшіліктің сәйкестілік тұрғысынан қарастырады. Авторлардың айтуы бойынша, инновациялық іс-әрекет мәнін акмеологиялық тұрғыдан талдау мұғалімнің жеке бас дамуының заңдылықтарын түсінуге мүмкіншілік туғызады. Инновациялық іс-әрекет сонымен қатар, жаңашылдықты іздеп шешуге дайын болу қасиетімен де тығыз байланысты. Іс-әрекеттің «негізгі құрастырушысы» ретінде Б.Ф.Ломов мыналарды бөліп көрсетеді: мотивті, мақсатты, жоспарлауды, күнделікті мағлұматтарды өңдеуді, оперативті бейнелеуді, шешім қабылдауды, іс-әрекеттерді, қорытындыны тексеру және әрекеттерді түзету.

Инновациялық іс-әрекет - педагогикалық еңбектің өнімділігін сапалы өзгертетін оқыту мен тәрбиелеудің жаңа үлгілері мен әдістерін құру үрдісі. Педагогтың инновациялық іс-әрекеті келесі белгілермен сипатталады:

- өзінің жеке қасиеттерін есепке ала отырып, басқалардың инновациялық тәжірибесін өзгерту, жетілдіру, қабылдау қабілеті;
- жаңа ғылыми идеялар мен басқалардың тәжірибесінен хабардар бола отырып, өз жұмысының нәтижесін ұғыну қажеттілігінен;
- жаңа ғылыми зерттеулер, олардың әдістемелік жүзеге асуын үздіксіз тәжірибеге енгізумен;
- педагогикалық инновацияның жаңа әдістері мен тәсілдерін өз бетінше жасаумен;
- педагогикалық кертартпалықпен, догмамен, артта қалушылықпен белсенді күрес жүргізумен.

Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасының жобасында «Жоғары білімді дамытудың негізгі үрдісі мамандар даярлау сапасын арттыру, қарқынды ғылыми-зерттеу қызметімен ықпалдастырылған инновациялық қажеттіліктерімен тығыз байланысты білім беру және технологияларды жетілдіру көзі» деп атап көрсеткен. Жаңа технологиялардың педагогикалық негізгі қағидалары болып балаға ізгілік тұрғысынан қарау, оқыту мен тәрбиенің бірлігі, баланың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту, баланың өз бетімен әрекеттену әдістерін меңгерту, баланың танымдылық және шығармашылық икемділігін дамыту, әр оқушыны оның қабілеті мен мүмкіндік деңгейіне орай оқыту, барлық оқушылардың дамуы үшін жүйелі жұмыс істеу және оқу үрдісін оқушының сезінуі табылады.

Білім берудің әртүрлі нұсқадағы мазмұны, құрылымы, ғылымға және тәжірибеге негізделген жаңа идеялар мен жаңа технологиялары әрбір білім алушының жас және жеке дара психологиялық ерекшеліктеріне орай таңдалып, тәжірибеде сынап қараудың маңызы зор. Әрбір педагогикалық инновациялық технологиялар жеке тұлғаның өзін-өзі дамытуға, оның өзіндік және шығармашылық қабілетін арттыруға, қажетті іскерліктері мен дағдыларын қалыптастыруға және сондай-ақ өзін-өзі дамытуына қолайлы жағдай жасауға қажетті объективті әдістемелік мүмкіндіктерін қамтиды.

1 *Қазақстан Республикасының 2015 жылға дейінгі білім беруді дамыту тұжырымдамасы. - Астана, 2010.*

2 *Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. - Алматы, 2000.*

3 *Бұзаубақова К.Ж. Жаңа педагогикалық технология. - Алматы, 2004.*

4 *Бабаев С.Б., Оңалбек Ж.Қ. Жалпы педагогика. - Алматы, 2011.*

Резюме

В данной статье рассматриваются сущность и значение инновационных педагогических технологий, а также излагаются особенности применения и структура технологии в процессе обучения.

Summary

This article examines the nature and significance of innovative educational technologies, and outlines the features and structure of the application of technology in the learning process.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДЕНЕ ЖАТТЫҒУЛАРЫМЕН ШҰҒЫЛДАНУЫ

Н.Төлегенұлы – магистр, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мектеп жасына дейінгі балалардың жеке тұлғасының қалыптасуы мен денесінің дамуының маңызды кезеңі болып табылады. Ол, бір жағынан, бала ағзасының қарқынды өсіумен және дауымен (мысалы, өмірдің бірінші жылында баланың бойы 50%-ға өседі, ал жеті жасқа келгенде үш есе өседі), ал екінші жағынан, сыртқы ортаның жағымсыз әсерлеріне қарсылықтың төмен болуымен, пісіп-жетілуімен ерекшеленеді. Егер 20-30 жастағы адамдарда белоктың алмасу қарқындылығын 100% деп алсақ, ол алты жасарларда - 230%-ды, үш жастағы балаларда - 250%-ды құрайды [1].

Ағзаның дамуы мен өсуі, зат алмасу мен күш-қуаттың сипатына қарай адамның өмір қызметін үш сатыға бөлуге болады.

Жетілу

Кемелдену

Қартаю

Бірінші кезеңнен екінші кезеңге хроникалық ауысу 20-21 жасқа сәйкес келеді, ал екіншіден үшіншіге ауысу көп жағдайда жеке іс болып, бірақ негізінен 55-65 жас кезеңіне сәйкес келеді.

Ағзаның жетілу кезеңі балалық және жеткіншектік жасқа сәйкес келеді. Осы кезеңдегі ағзаның дамуы мен өсу барысында белгілі бір заңдылықтар тән:

- Даму мен өсу қарқынның тең болмауы;
- Жекеленген дене мүшелері мен жүйкелердің дамуы мен өсуінің бір мезгілдік болмауы (гетехрондығы);
- Жынысқа байланысты даму мен өсудің ерекшеліктері;
- Қоршаған орта мен тұқым қуалаушылық факторларының даму мен өсуге тигізетін себептері;
- Өсу процесі өзгерістерінің кезеңдері (акселерация,децелерация).

Даму мен өсу қарқынының тең болмауы. Даму мен өсу барысы үздіксіз жүреді және қарқынды сипатқа ие болады, алайда олардың қарқыны жасқа байланысты біркелкі болмайды. Бастапқы жылдары бұл процесс қарқындырақ болады; 7 – 10 жастың арасындағы кезеңде олардың екпіні баяулайды, ал 12 – 14 жастарла қайтадан тағы өседі [4].

Бұл заңдылықты бойдың өсу мысалынан болады: бойдың өсуі мысалынан қарастыруға болады: бойдың өсуінің көп қарқыны балалық шақта байқалады (бір жасқа толар шамада 47% - ға), 4 – 7 жаста бойдың жыл сайынғы өсуі 5 – 7 % -ды құрайды. 17 – 19 жаста өсу жалпы тоқтатылады.

Жекеленген дене мүшелері мен жүйелердің дамуы мен өсуінің бір мезгілдік болмауы (гетехрондығы). Осы заңдылықты сарайлай отырып П.К. Анохин мәні белгілері бір құрылымдар мен функциялардың түрліше даму кезеңдеріндегі іріктеліп және жеделдеп жетілуі ағзаның өмір сүруін қамтамасыз ететіндігінен тұратын теорияны жасап шығарды. Мысал есебінде іште жатқан кезеңде жекеленген дене мүшелерінің дамуын алалық. Ұрпақтың миы екіқабаттық кезеңнің 2 – 10 апталарында, жүрек – 3 -7 апталарында, асқазан мүшелері – 4 – 12 апталарда қарқынды дамиды.

Дененің жеке мүшелері мен жүйкелерінің өсуі мен дамуының бір мезгілде жүрмеуі бала дүниеге келгеннен кейін де жалғаса береді. Бірнеше цифрлар келтірелік: жаңа туған нәрестенің миының салмағы 360 – 390 г-ға тең болады, жасқа толар шамада ол 2-2,5 есе өседі, үшінші жылдың аяғында – 3 есеге өсіп, орта есеппен 1100г. құрады. 7 жастағы баланың миы 1250 г тартады. Кейіннен ми салмағының өсуі баяулайды. Ересек адамның миы 1400г-ды тартады. Осындай оқтын-оқтын даму тек өмірдің алғашқы жылдарында ғана керек, өйткені ми құрылымының қатысуымен ғана шартты-рефлекторлық әрекеттің қалыптасуы мен қоршаған ортаға бейімделу жүріп жатады. Ал бұл өмірдің алғашқы жылдарында тіршілік етуді қамтамасыз етеді.

Қозғалыс дағдыларын қалыптастыру бір мезгілде болмайды. Бала әуелі жүруді және өзіне-өзі қызмет ету үшін қажетті өзге де қозғалыс әрекеттерін меңгереді, содан кейін жүгіреді және кейінгі өмірі үшін қажетті өзге де қимыл-қозғалыстарды игереді. Даму барысындағы функционалдық жүйенің даму кезегін есепке ала отырып, осындай кезектестікті баланы тәрбиелеуде де қамтамасыз ету қажет. Қалыпты дамуды қамтамасыз ететін іс-әрекеттің жетекші түрлерінің реттілігі Н.Н.Кожухованың, Л.А.Рыжкованың, М.М.Самодурованың (2002) пікірлері бойынша төмендегідей болуы тиіс:

Нәрестемен тікелей өзіне тартатындай қарым – қатынас жасау;

Ерте жаста затты қозғау қызметіне үйрету;

Мектеп жасына дейінгі баланың өзге біреу болып ойнауы;

Оқу қызметі;

Қоғамдық – пайдалы қызмет;

Өнімді – оқу қызметі [2].

Жынысқа байланысты даму мен өсудің ерекшеліктері. Ер бала мен қыз баланың арасындағы анатомикалық – физиологиялық айырмашылық ұрықтық кезеңнің өзінде байқалады. Қыз бала дүниеге келгенде, әдетте, денесінің салмағы, бойы, жүрегі мен өкпесі, еттерінің үлес салмағы аз болады. 4 апта өткеннен кейін – ақ қыз балалар өзінің дамуында ер балаларды басып оза бастайды, тіршіліктің алғашқы айларының өзінде ер балалар мен қыз балалардың ақпаратты қабылдауы мен талдауының арасында айырмашылықтар байқалады. Жасқа толған шамада ер балалар мен қыз балалар жүйкесінің дамуындағы айырмашылық өте жоғарғы деңгейге жетеді, ал мінез – құлқында – ойын секілді күрделі іс – әрекетте көрініс береді. Ал бұл, оларда психикалық процесс түрліше ұйымдасқандығын, ми түрліше қызмет атқаратындығын білдіреді. Ер балалар өте қозғалғыш келеді және іздестіреду әрекеті көбірек байқалады. Қыз балалар әдетте ерте сөйлей бастайды және олардың жүйкесінің одан әрі дамуы "сөйлеу" аясында жүріп жатады. Осылар ер балаларда көрнекі – бейнелі деңгейде жүреді. Және бұл кейіннен ойлаудың дамуының ерекшеліктеріне әсер етеді. Қазіргі авторлар жалпы адамгершілік тәрбиесінен жыныстық тәрбиені бөліп – жармай мектепке дейінгі жастан бастап әйелді қыз кезінен, ер адамды бала кезінен бастап қалыптастыру керек деп есептейді.

Қоршаған орта мен тұқым қуалаушылық факторларының даму мен өсуге тигізетін себептері. Ағзаның дамуы мен өсуін оның қоршаған ортамен тұрақты өзара әрекет ету жағдайларындағы тұқым

қуалаушылық бағдарламасын организмнің жүзеге асыратындығы есебінде қарастыру керек. Адамның морфологиялық түрін қалыптастыруда тұқым қуалаушылық бағдарламасының алатын орны өте зор, бірақ сонымен бірге әсіресе қоршаған ортаның жағымсыз жағдайларында ол тіпті жүзеге аспауы да мүмкін. Мысалы, сөйлеуді немесе күрделі – үйлесімді қозғалысты дамыту үшін баламен қарым – қатынас жасау және әлеуметтік ортада жаттығу қажет.

Қозғалыстың дамуы (ептілік, жылдамдылық және т.б), вегетивтік қызметтер (тамыр соғысының жиілігі, өкпенің ауа сыйымдылығы) қоршаған ортаға байланысты, сондықтан да оларды реттеуді қалыпты ұстау көп жағдайда бала ағзасына мақсатты – бағытты әсер ету барысында жүріп жатады.

Бойдың өсу өзгерістерінің кезеңдері. Бұл жиырмасыншы ғасырдың соңғы мен он жылдықтарында балалардың дамуы мен өсу барысында байып әсер еткен тағы бір заңдылық. Ғалымдардың пікірлері бойынша ХХ ғасырдың 50 – 80 жылдарындағы балалар мен жеткіншектерде биологиялық тұрғыдан жетілудің барысы, оның алдындағы ұрпақтарға қарағанда біршама ерте басталды. Сөйтіп, мысалы, жаңа туған нәрестенің денесінің салмағы орта есеппен 100 – 130 г –ға, бойының биіктігі 12 – 15 см – ге артты, балалардың сүт тісі тұрақты тіске бір жыл бұрын ауысты. Дегенменде ХХ ғасырдың соңында отандық және шет елдік мамандар акселерация қарқынның баяулағандығын атап көрсете бастады. Бұдан бөтен де, кейбір ғалымдар (Р.Я.Тонкова – ямпольская және басқалар) децелерация туралы, яғни жас ұрпақтың дамуы мен өсу қарқынның баяулағандығын айта бастады [3].

Акселерация және децелерация процесін көптеген физиологтар қарқындылығы аз немесе көбірек болатын космостық сәулеленудің әсірімен ағзада жүріп жататын барлық процестердің өзара байланысы туралы А.Л.Чижевскийдің теориясымен байланыстырады.

Төменде ерте жастағы және мектеп жасына дейінгі балалар ағзасының функционалдық жүйесінің даму ерекшеліктеріне тоқталмақпыз.

7 жасқа дейінгі баланың қозғалыс – тірек аппараты қанқа сүйектерінің дамып – жетілуінің аяқталуына байланысты ерекшеленеді, сүйекте минералдық заттар аз болады да, ал органикалық заттар көбірек болады. Қаңқаның сүйектенуі балалық кезеңнің барлық уақытында біртіндеп жүреді. Осы кезеңде қаңқаның 206 сүйегінің әрқайсысы түрі, көлемі мен ішкі құрылымы жөнінен едәуір өзгеріске ұшырай бастайды. Сондықтан да омыртқалардың, кеуде клеткасының, жамбас сүйектерінің, аяқ – қолдардың түр өзгерістеріне ұшырауынан сақтану мақсатында балалардың дұрыс тұлғасына, ұйықтаған кездегі дененің қалпына зейін аудару өте маңызды. Шамадан тыс жүктеме қаңқаның дамуына жағымсыз әсер етеді, сүйектердің қисаюуына әкеледі және керісінше сол жасқа қолайлы, қалыпты жүктемелер: дене жаттығулары – жүгіру, өрмелеу, секірулер – сүйектердің өсуіне жағдай туғызады, олардың нығаюына себепші болады [1].

Мектеп жасына дейінгі балалардың еттеріне су мен органикалық заттардың көп болуы оларды өте иілмді, созылмалы етеді. Мектепке дейінгі жаста бүгетін еттердің қуш – қуаты жазатын еттердің қуш – қуатынан артық болады, сондықтан да балаға отырған және ұзаққа созылып, тұрған қалыпқа жазылған арқаны ұстап тұру қиынға соғады. Дененің еттеріне қарағанда, аяқ – қолдардың еттері салыстырмалы түрде әлсіз болады. Баланың еттері талшықты құрылымға ие және оның өсу шамасына қарай ұзаруымен қатар еттің қалындауы да жүгіріп жатады. 7 жасқа дейінгі баланың еттері сіңірлердің, шеміршектердің нашар дамуымен сипатталады. Іштің көк еттері нашар дамыған – шамадан тыс күш түскенде талшықтар босайды да, кіндік немесе шап жарығы пайда болуы мүмкін.

5 жаста еттің салмағы едәуір өсіп, күш пен бұлшық еттердің жұмыс қабілеті артқанымен де, балалар бұлшық еттердің едәуір қиналысына, ұзаққа созылатын дене жүктемелеріне, әсересе статистикалық сипаттағы ауырлықтарға әлі дайын болмайды. Еттерді үнемі жаттықтыра отырып төмендегілерді есте ұстаған жөн: алма кезек қиналыспен және етті босаңсытумен жасалатын қызмет, статикалық күш жұмсауға қарағанда аз шаршатады. Сүйектің ұзынынан өсуін кідіртпеу үшін бұлшық ет күшінің шамадан тыс дамуына себепші болатын жаттығулардан қашқақтаған жөн [1,3].

Мектепке дейін баланың тыныс алуы – үнемі тиімді болмайды, демді ішке тарту терең емес және қысқа мерзімі. Тыныс алдыратын еттер әлсіз, тынысты реттеу әлі жетілмеген, ағза аз ғана жүктемеге тыныс алу жиілігін тез арттырумен жауап қайтарады. Тыныс алудың кідіруімен байланысты жүктемені балалар орындайтын болса, бәрінен де сол жаман. Мұндай ауырлықтар кезінде естен танып қалу да мүмкін.

Мектеп жасына дейінгі балалардың жылуды реттеу барысы да әлі жеткіліксіз - балалардың денесі шапшаң жоғалтады, міне сондықтан да олар үшін шынығу үлкен маңызы ие болмақ.

Орталық нерв жүйесінің шапшаң қозушылығы, жоғарғы созымдылығы, ересектерге қарағанда, балалардың жеткілікті күрделі қозғалыс әрекеттерін жақсы, ал кейде жылдам игеруіне көмектеседі.

Шартты рефлекстер жылдам пайда болады, бірақ бірден баянды болмайды, баланың дағдылары бастапқыда өте берік болмайды. Міне, сондықтан да осы кезеңде дене дамуының табиғи процесінің қалыпты жүруіне, тіршілік қызметін және сыртқы жағымсыз әсерлерге ағзаның қарсылығын арттыруға уақытылы, тиімді жағдай туғызу маңызды [4].

Баланың дамуы мен мектепке дейінгі тіршілігі қоршаған дүниені танып білудің ғана емес, сондай – ақ психикалық және дене дамуының бастауы болатын қозғалыс белсенділігіне үлкен тәуелділікте болады. Тек қана мектепке дейінгі жаста жүйкенің қозғалыстың дамуы бойынша нерв процесінің жетілмеуі баланың қозғалыс қызметінде көрініс береді. Мектепке дейінгі жаста дене шынықтыруды уақытылы пайдаланбау және пайдаланудың төменгі тиімділігі балалардың дамуының бұзылуына әкеп соғатындығын, олардың ақыл – ой жүйесіне жағымсыз әсер ететіндігін, мектепке дайындық деңгейін төмендететіндігін есте ұстаған жөн.

Мектеп жасына дейінгі балалардың зейіні тұрақты емес, жауап қайтаратындай іс-әрекеттері сезім әрекетіне берілгендіктен сипатта болады, балалар жылдам шаршайды.

1 *Адамбеков К.И., Тастанов А.Ж., Абылдабеков С.А. Таңдамалы спорт түрлерінің теориясы мен әдістемесі. Оқу құралы. - Алматы: «Плиграфия-сервисК», 2011. - 205 бет*

2 *Дене мәдениеті және спорттың теориясы мен әдістемесі. Оқу құралы / Е.Қ. Уанбаев, Ф.Ж. Уанбаева. - Өскемен: ШҚМУ Баспасы, 2010. - 267 б.*

3 *Матвеева Л.П. Теория физической культуры М.; ФИС, 1991.*

4 *Матвеева Л.П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов - Киев: Олимпийская литература, 1999.*

Түйін

Бұл мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың дене шынықтыру сабақтарында жалпы және арнайы жаттығуларды қолдану жолдары қарастырылған.

Резюме

В данной статье рассматриваются вопросы дошкольного физического воспитания. Организация и методика проведения занятий с использованием общеразвивающих и специальных упражнений.

Summary

This article discusses the issues of preschool physical education. Organization and methodology of the studies using general developmental and special exercises.

ЖЕКЕ АДАМ ДАМУЫ МЕН ҚАЛЫПТАСУЫ ЖӨНІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨЗҚАРАСТАР

Т.Т. Ережепов – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2-курс магистранты*

Тәрбиенің негізгі мақсаты жеке адамды қалыптастыру және оның жан- жақты толыққанды дамуын қамтамасыз ету. Ал бұл міндеттердің табысты шешімін беру жеке адамның дамуы қалай өтетінін және оның қалыптасуына қандай жағдайлар ықпал ететінін білумен байланысты.

Жеке адамдық сапалар өмір барысында қалыптасқандықтан, олар біреулерде айқын көрініп, басқаларда күнгірттеу болады. Олай болса, жеке адамдық дәреже деңгейін қалай білеміз және өлшемдері қандай деген сұрақтар туындайтыны сөзсіз.

С.Л.Рубинштейннің зертеуі бойынша жеке адам өз қылығы мен іс - әрекетін саналы басқаруға мүмкіндік беретін психикалық даму деңгейімен сипатталады, яғни өз әрекетін ойластыра біліп, жауапкершілікті сезіну қабілетінің болуы; өз бетінше дербес іс - әрекетін жасай білуі – жеке адамның мәнді белгілері. Белгілі философ, ғалым В.П.Тугаринов жеке адамның сапалық көрсеткіштері ретінде төмендегілерді атайды. 1) саналылық; 2) жауапкершілік; 3) еркіндік; 4) жеке басының қадірі; 5) даралық; осыларға және қоғамдық белсенділік пен бекіген саяси – идеялық бағытты қосады.

Жеке адамдың критерийлерін (өлшемін) белгілеумен В.П.Тугаринов бұл түсінікті адамның жастық әрі психикалық кемелденуімен байланыстырады.

Адамның қоғамдық тіршілік иесі сипатының толықтығы үшін “индивид” түсінігін білген де жөн. Бұл латын сөзі қазақша “жекелік” дегенді білдіреді. Түсінік ретінде одан адамзат тегінің әрбір бөлек өкілін, оның сапа – қасиеттеріне қатыстысын танимыз. Бұл тұрғыдан әрбір ақыл – ес дұрыс адам “индивид” бола алады. “Жеке адам” түсінігінің және онымен байланысты ғылыми категориялардың мәні міне осындай.

Ал жеке адамдық сапалар адамның өмір барысында дамуы және қалыптасуынан педагогика үшін

“даму” және “қалыптасу” категорияларының мәнін ашып беру өз алдына маңызды. Сонымен бұл түсініктер нені білдіреді?

Даму – бұл жеке адам сапалары мен қасиеттеріндегі сандық өзгерістер жүйесі. Адамның туған күнінен бастап дене құрылымы мен әртүрлі мүшелері ұлғаяды. Ол сөйлей бастайды, сөздік қоры молая түседі, көптеген әлеуметтік-тұрмыстық және рухани ептіліктер мен еңбектік дағды және әдеттерді игереді. Бірақ адамның жеке адам болып дамуындағы басты белгі, ондағы сапалы өзгерістер. Оны мына мысалдардан түсінуге болады: тілдік қызметтің жіктелуі адамның танымдық қабілетін арттырады, сезімдік аймағын кеңейтеді. Танымдық қызмет барысында абстракт ойлау, логикалық ес дамиды, өмірге деген көзқарас пен наным – сенімдер орнығады. Еліктеушілік мінез-құлық бірте-бірте белсенді – жасампаз, шығармашылық іске ауысады, өз қылық - әрекетін басқара алу мен өзіндік билік қабілеті көркейеді. Бұл өзгерістердің бәрінен адамның анатомиялық – физиологиялық кемелденуіндегі, жүйке жүйесі мен психикасының және танымдық пен шығармашылық іс-әрекетінің жетілуіндегі, дүниетанымдық, имандылық, қоғамдық-саяси көзқарастары мен нанымдарындағы бір – біріне байланысқан сандық және сапалық өзгерістер үрдісін білеміз.

Қалыптасу түсінігіне келетін болсақ, ол жеке адам дамуының нәтижесі ретінде оның кемелденуі мен тұрақты сапалар мен қасиеттерді иемденуін білдіреді.

Белсенділік, оның түрлері. Адам белсенділігінің табиғатты тани білу, еңбек және моральдық белсенділік дәрежесі бойынша адамның қоғам мен ұжым үшін жарамдылығын жете анықтау мұғалімнің басты міндеті. Белсенділік деп адамның, іс-әрекеті үстіндегі жағдайын айтады. Тіршілік және іс-әрекеттері барысында адамның қарым-қатынас жасау, тапшы және өзін-өзі тәрбиелеу белсенділігі дамиды.

Бала белсенділігінің ең алғашқы формасының бірі қарым-қатынас жасау белсенділігі. Бұл адамның бүкіл өмірінде дамитын белсенділік. Балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес басқа адамдар мен қарым-қатынас жасау белсенділігінің мазмұны өзгеріп отырады. Мектеп жасына дейінгі балалар ересек адамдардың әрекеттеріне үніле қарап, үйренеді, оларға еліктейді. Балалардың саналы түрде істейтін мұндай әрекеттерін ырықты немесе ерікті белсенділік дейді. Бұл жастағы балалардың, үлкендердің әрекеттеріне және олармен өзара қатынас жасауға еліктеуі рөлді, ойындарды атқару барысында байқалады.

Қарым-қатынас белсенділігі әсіресе, мектеп жасындағы балаларда айқын көріне бастайды. Ата-аналармен, мұғалімдермен, құрдастары және достарымен, үлкендермен балалардың қатынас жасауларында әр алуан ерекшеліктер болады. V-VI сынып оқушылары қарым-қатынас жасау үшін ең алдымен өзіне дос және жолдас болатын құрбы-құрдастарын іздестіреді. Мектеп оқу жылы басталысымен-ақ балалар жолдастық қатынастарын дамыта түседі. Сыныпта болатын түрлі іс-шараларына қатысып отыруға тілек білдіреді. Бұл жастағы балалар сынып бойынша өткізілетін жарыстарға, жорықтарға, басқа да түрлі іс-әрекеттеріне қатысып отыруға ынталы болады. Түрлі іс-әрекеттеріне жаппай қатысып, балалардың өзара тілектестік және жолдастық сезімде болуы олардың әлеуметтік белсенділігін арттырады. Осыған орай ұжым мүшелеріне әрбір мүшесінің өсіп жетілуіне достық, жолдастық негізінде жағдай жасап қамқоршы болады. Ал ұжымның қамқорлығын сезген жеке мүшелері, оның талабын орындауға, бірігіп қызмет етуге әр уақытта дайын екендігін білдіреді.

Қарым – қатынас жасау белсенділігі жеке адам қасиеттерінің (мархабаттық, қайырымдылық, қамқорлық, өзі үшін және басқа адамдар алдында өзінің қылықтары жайлы жауапкершілік сезімі т.б.) қалыптасуына мүмкіндік туғызады.

Баланың даму барысында таным белсенділігі артады. Мектеп жасына дейінгі (5-6жас) балалар заттарды түсінуі формасына қарап ажырата бастайды, олардың құрлысын, пайдалану тәсілдерін білгісі келеді. Балалардың бірнәрсені құмартып, білуге талаптануын таным ынтасы дейді. Балалар өте байқағыш, әр нәрсеге үніле қарайды, кейде тереңойға шомылады. Мысалы, олар жапырақтың түсі қалай жасыл болады? Жанбыр қайдан пайда болады?-деген сияқты сұрақты балалар үлкендерге әрдайым қойып, жауап күтеді. Мұндай ерекше сұрақтар балалардың ақыл-ой еңбегімен шұғылданудағы ниетін, ықыласын сипаттайды. Сондықтан да олар өзара таласуды, пікір айтууды, түрлі заттарды салыстырып дәлелдеуді, есеп шығаруды жанындай сүйеді. Мектеп жасына дейінгі балалардың “неге?”, “не үшін?”, “қалай?” деп қоятын сұрақтары үлкендермен қарым-қатынас жасауларының алғашқы белгілері. Олар осындай сұрақтарға ата-аналарынан немесе тәрбиешілерден дұрыс жауап алуды күтеді, кейде олардың жауаптарына өзінше қанағаттанбай шұбаланады. Егер ересек адамдар балалардың сұрақтарын қостап, таным белсенділігін дамытуда бағыт беріп отырса, олардың құмарлық, талпынғыштық және бақылағыштық қасиеттерінің қалыптасуына игі әсер етеді.

Мектеп жасындағы балалардың таным ынтасын қалыптастыруда білім тәсілдерінің ерекше маңызы бар. Оқу барысында балалар түрлі заттардың, құбылыстың мәніне, ғылыми ұғымдар мен заңдылықтарға терең түсінуге, алған теориялық сауаттылығымен шеберлігіне байланысты. Мұны оқушылардың ауыл шаруашылық тәжірибелік, жұмысынан да байқауға болады.

Оқушылардың Өзін-өзі тәрбиелеу ісін жетілдіру үшін олардың жас ерекшеліктерін еске алып, оқу-тәрбие жұмысының барысында сана-сезімін ояту, өз бетінше жұмыс істей білуге үйрету – мұғалімнің басты міндеті. Мұғалім оқушының білімге, өнерге қызығушылық ынтасын, спорт ойындарына құштарлығын анықтайды, өзін-өзі тәрбиелеуге бағыт беріп, әрдайым көмектесіп отырады. Өзін-өзі тәрбиелеуге жүргізілетін жұмыстардың тақырыптарын ақыл-ой, қылық, еңбек, эстетикалық тәрбиесімен ұштастырып алады. Мысалы, Сен қай пәнді ұнатасың, оның себебі не? Адам өмірінің мәні неде, ондағы мақсатың не? Сен спорттың қандай түрімен айналысасың, ондағы мақсатың не? Қандай мамандықты сүйесің, себебі не? Адамдағы сұлулық және әсемділікті қалай түсінесің? т.б.

Міне, осындай тақырыптар бойынша тәрбиенің, мақсаттары мен міндеттерін іске асыруға бағытталып жүргізілетін өзін-өзі тәрбиелеу жұмыстары оқушылардың ой-өрісін, дүние танымын кеңейтуге жол ашады.

Баланың өзін-өзі тәрбиелеу белсенділігін қоғамдық пайдалы жұмыстарға байланысты тапсырмалар беріп, орындау арқылы дамытуға болады. Тапсырмалардың толып жатқан түрлері бар. Оларға: сынып старостасы, қабырға газеті редакциясының мүшесі, тазалық комиссиясының төрағасы болу, мектеп кітапханасына көмек көрсету, шетелдер балаларымен хат жазысып тұру т.б. қоғамдық пайдалы тапсырмалар жатады. Осындай тапсырмаларды сапалы етіп дер кезінде орындап отыруға балаларды үнемі жаттықтыру және дағдыландыру мұғалімнің және тәрбиешінің төл ісі. Оқушылардың жас ерекшеліктері мен жеке қабілеттерін ескере отырып, барлығын тапсырмалармен, түрлі қоғамдық іс-әрекеттерімен қамтамасыз ету керек. Егер тапсырма балаға бұйрық есебінде немесе көтеріңкі дауыспен берілсе, онда ол іштей наразылық білдіріп, тапсырманы орындамай аяқсыз қалдыруы мүмкін. Сондықтан мұғалім әр уақытта өзінің ілтипатты және ұстамды болуын естен шығармай, тапсырманы тыңғылықты орындау үшін балаға рухани күш беріп, сенім білдіреді. Кейбір баланы еріктік қасиеттері тұрақсыз болады. Ол бірінші қиыншылықты сезімімен-ақ қоғамдық тапсырманы орындаудан бас тартады. Мұндай сангвиник балаға көмек бере отырып, оның намысына тимей, тапсырманы орындауын табандылықпен талап ете білу керек. Сонда ғана баланың ісінде жаңа қарқын туып, ол алдына қойған мақсатын орындаудың қажет екенін сезеді.

1 Ж.Б. Қоянбаев, Р.М. Қоянбаев. Педагогика. Астана-1998ж.

2 Ж. Әбиев, С. Бабаев, А. Құдиярова. Педагогика. Алматы-2004ж.

3 Е. Сағындықұлы. Педагогика. Алматы-1999ж.

4 Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті. Педагогика. Алматы-2003ж.

5 М. Жұмабаев. Педагогика Алматы-1992ж.

Түйін

Бұл мақалада жеке адамның дамуы мен қалыптасуындағы мектептегі тәрбиенің алатын орны мен маңыздылығы және ерекшеліктері қарастырылған.

Резюме

В данной статье, представлены материалы о роли и значении воспитания детей школьного возраста в формировании и развитии личности.

Summary

This article presents material on the role and importance of the education of children of school age in the formation and development of personality.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.Еркинбаева – студентка 4 курса специальности 5В012300 – Социальная педагогика и самопознание
КазНПУ имени Абая

Научный руководитель: доктор педнаук, профессор **Р.К. Бекмагамбетова**

Со времен своего возникновения человеческое общество претерпевает множество изменений. И, конечно, ни для кого не секрет, что буквально каждый день нарастают новые потребности и проблемы нашего социума. Так по мере возникновения новых проблем и потребностей общества, а так же в связи с ростом новых знаний, расширения сферы проникновения научной мысли в реальную жизнь наблюдаются тенденции дифференциации и специализации наук, т. е. разделения основной науки на ряд более частных областей, развивающихся самостоятельно. С другой стороны, в решении ряда проблем наблюдается явление интеграции, объединения ряда самостоятельных наук, которые изучают один объект, но с разных точек зрения. Например, на стыке педагогики с различными науками выделились самостоятельные области исследования: с философией — философия образования, с социологией — социология воспитания и социология образования, с психологией — педагогическая психология.

Таких примеров можно привести множество. В педагогической науке процесс дифференциации и специализации за последнее время значительно усилился. Некоторые из специализированных областей уже оформились в самостоятельные научные отрасли педагогики, такие как дошкольная педагогика, педагогика школы, специальная педагогика, профессиональная педагогика, история педагогики и др. К их числу может быть отнесена и социальная педагогика.

Мы считаем, что развитие идей социальной педагогики необходимо рассматривать в русле общефилософских идей человечества. Разнонаправленность жизни человека на Земле предполагает освоение разных форм жизнедеятельности, разных ипостасей существования. Чем больше человек освоит этих форм, тем больше опыта он приобретет в своей жизни, тем насыщеннее будет выполнение им его жизненного предназначения. К таким формам жизнедеятельности можно отнести следующие: личностно-социальная идентификация, образ жизни ученика, профессиональное самоопределение и реализация в профессии, становление себя в роли любящего мужчины или женщины, отца или матери, гражданина своей страны, гражданина мира, осознание себя Человеком Вселенной, духовная самоактуализация. Все это и есть жизненная сущность проживания человека на Земле. При этом инструментом реализации своей субъектности являются взаимоотношения и сотрудничество (сотворчество) с другими людьми.

Понятие социальной педагогики выражает принципиальное признание того факта, что воспитание индивидуума во всех существенных отношениях обусловлено социальными причинами, точно так же, как, с другой стороны, придание человеческого уклада социальной жизни коренным образом зависит от соответствующего такому укладу воспитания индивидуумов, которые должны в этой жизни участвовать. Социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни — вот, следовательно, тема этой науки.

Рассмотрев все объективные причины возникновения и актуальность в настоящее время этой науки, мы пришли к выводу, что углубленное изучение опыта стран, где впервые возникли предпосылки зарождения основ социальной педагогики, изучение этапов становления ее как науки и создание условия для перспективного развития этой сферы научной деятельности и в нашей стране, в современное время имеет место быть.

И так, первые научные предпосылки возникновения социальной педагогики возникли в Европе во второй половине XIX в., когда немецкий философ П. Наторп выдвинул идею интеграции воспитательных сил общества с целью распространения культуры и просвещения в народе.

В целом историю становления социальной педагогики на западе можно описать рядом периодов. Традиционно их выделяют три.

Первый – начальный период, который длился с древнейших времен вплоть до XVII века, связан с осмыслением практики воспитания и формированием педагогической и социально-педагогической мысли.

Первобытное общество. В этот период происходит становление воспитания как социального явления, его преобразование из стихийного действия в осознанную деятельность. Выдающимся достижением первобытного общества социально-педагогического характера явились подготовка и проведение инициаций. Социально-педагогический смысл инициации состоял в том, что дети переходя из одной возрастной группы в другую, получают новый общественный статус – взрослого полноправного члена общины.

В античности возникают различные теории воспитания. Были высказаны некоторые основополагающие социально-педагогические идеи: необходимость начинать воспитание с раннего возраста, учитывать при этом природу ребенка и влияние окружающей среды, опираться на авторитет взрослых, прежде всего родителей и многие другие. Данные идеи нашли отражение в теории: девиз «Познай себя» (Сократ), природосообразность (Демокрит); общественное воспитание как функция государства (Платон); идея воспитания образованных, гармонично развитых людей, при этом наряду с общественным воспитанием важную роль в формировании личности должно играть семейное воспитание (Аристотель).

Средневековье. В Средневековье воспитание опиралось на восприятие человека как такового перед Богом. В это время происходит окончательное формирование устойчивых социальных групп. У каждой социальной группы был свой юридический статус, свои правила поведения, моральные нормы, внешние формы отличия, права и привилегии. Усвоение социальных норм начиналось с самого рождения. Средневековая педагогика ставила во главу угла воспитание верой. Делался акцент не на получение научного знания, а на спасение души и ее нравственное формирование, воспитание добродетелей и мудрости, которая основывается на разуме, воле и вере.

Период Возрождения связан с развитием гуманистических идей в воспитании ребенка. В центр был поставлен человек, представитель рода, а семья – это место, где начинает формироваться человек – будущий член общества, где ребенок обучается первым социальным навыкам. Возвращение к античным идеалам совмещалось с использованием опыта европейской культуры этого времени. Гуманистический идеал – это и социальность, и нравственность, представления о гармонично развитом человеке и важности физического воспитания, выстроенные на христианской основе. Указанные подходы нашли свое яркое воплощение в работах Эразма Роттердамского «Похвала глупости», Франсуа Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль», Мишеля Монтеня «Опытъ», Томаса Мора «Утопия», Томмазо Кампанеллы «Город солнца» и др. Они создали педагогику, ориентированную на индивидуальность, задачи которой были направлены на воспитание счастливых и удачливых людей. К этому времени относится и воплощение в реальную жизнь ряда таких идей, как, например, создание итальянским педагогом-гуманистом Витторино да Фельтре одной из первых в истории школы интернатного типа с характерным названием «Дом радости».

Второй период – XVII и XIX вв. – характеризуется развитием ведущих идей и научных концепций социальной педагогики, становлением ее как науки.

XVIII и XIX века вошли в историю мировой культуры как время буржуазно-демократических революций. Видные ученые (педагоги, философы, социологи, психологи) искали решение социально-педагогических проблем на путях сотрудничества с общественностью и государством. Вопросы воспитания рассматривались в русле идей преобразования общества. В этот период социальная педагогика развивается в тесной связи с практической социально-педагогической деятельностью. Видные педагоги не только высказывают те или иные идеи, но и реализуют их на практике, создавая приюты для детей-сирот и беспризорных, детские сады, школы и другие учреждения для детей с различными проблемами.

На протяжении всего XIX века шел длительный и неоднозначный процесс отделения социальной педагогики от педагогики. При этом на ее развитие, кроме философии и педагогики, большое влияние оказывали и другие науки, такие как психология, социология, антропология (наука о происхождении и развитии человека), медицина и др. То есть наряду с процессом отделения социальной педагогики от педагогики одновременно шел и другой процесс – ее интеграции с другими науками.

К социальной педагогике обращались многие педагоги-мыслители (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, В.А. Дистервег и др.). Под влиянием их педагогических воззрений появились педагоги, считавшие идею социальности основополагающей и связывавшие ее с благотворительностью.

В Германии во второй половине XVIII в. возникло течение филантропизма (греч. – человеколюбие, благотворительность), основателем которого стал К. Базедов, сторонник идей Ж.-Ж. Руссо. Он получил известность своей книгой «Методическое руководство для отцов и матерей семейств и народов» и, главным образом, созданием в герцогстве Дессау на средства влиятельных лиц воспитательного учреждения, подобия школы-интерната, названного им филантропином. Свой социальный долг К. Базедов видел в освобождении детей от традиционной системы воспитания и обучения, призывая следовать природе ребенка в обучении, утверждая гуманизм в педагогике. Приемы воспитания и обучения, по его замыслу, должны быть естественными, доставлять ребенку радость и обеспечивать его

свободное развитие. После смерти К. Базедова филантропин, просуществовавший 15 лет, был закрыт, однако подобные учреждения стали создаваться уже не только в Германии, но и в других странах.

Видными филантропистами Англии XIX в. были Р. Оуэн и Бернардо. Последнего называли «отцом нищих детей». В 1867 г. он основал в Степней-Хаусе воспитательное учреждение для беспризорных детей, названное колонией. Воспитывавшиеся здесь мальчики получали начальное образование и могли выбрать одну из 11 профессий, которым их обучали в колонии (столяр, портной, сапожник, типограф и т. п.). Для девочек была организована колония в Ильфорде. Еще одним воспитательным учреждением Бернардо стала мореходная школа для «трудных» подростков в Норфолке, где велась подготовка юнг и матросов. Воспитательная деятельность врача и педагога Бернардо получила признание и поддержку общественности. В 1880 г. в Англии стали создаваться «поселки» для детей, получившие название «национальных детских домов».

В конце XIX в. социальная педагогика выделяется в самостоятельную область педагогической науки. Это событие связано, прежде всего, с именами немецких ученых А. Дистервега, П. Наторпа и др.

С начала XX в. начинается *третий период* — период развития социальной педагогики как самостоятельной науки.

Термин «социальная педагогика» введен в дискуссию о воспитании в 1844 г. К. Магером и далее распространен А. Дистервегом. С момента возникновения этого понятия до настоящего времени в литературе прослеживаются две его различные трактовки, определяющие различные подходы в развитии этой отрасли научного знания. Согласно первой трактовке, социальная педагогика имеет нечто общее с социальной стороной воспитания (К. Магер); согласно второй — она выступает как педагогическая помощь в определенных социальных условиях, ситуациях (А. Дистервег).

Представителями первого направления были К. Магер, П. Наторп (20-е годы), Е. Борнеманн, Ф. Шлипер (60-е годы), Д. Пегелер (80-е годы) и др. Со времен К. Магера в развитии социальной педагогики рассматриваются предпосылки, методы и средства воспитания человека в обществе, для общества, через общество.

Наиболее яркий представитель социальной педагогики Пауль Наторп (1854-1924 гг.) рассматривал социальную педагогику как часть, аспект общей педагогики. Опубликовал в 1899 г. книгу «Социальная педагогика». Рассматривая основные функции человеческого существования, П. Наторп выдвинул три основные функции социальной педагогики. Первая связана с половой жизнью ребенка, которая раскрывается в нем в кругу семьи и в контакте с ближайшим окружением. Вторая — с волей, которая формируется в школе и связана с осуществлением передачи знаний, при этом у ребенка развиваются эмоциональные, социальные и моторные способности. Третья — разум — раскрывается в общности. П. Наторп считал социальную педагогику педагогикой для всех молодых людей, задача которой — воспитание в молодежи начал солидарности и общественности.

Второй подход отражен в трудах А. Дистервега (40-50-е годы XIX в.), Г. Ноля, Г. Боймер (20-30-е годы XX в.), К. Молленгауэра (50-е годы) и др. Начиная с А. Дистервега, представители этого направления пытаются дать ответ на социальные вопросы своего времени.

Развитие социальной педагогики в нашей стране происходит в тесном контакте с зарубежными коллегами. Подготовка социальных педагогов за рубежом ведется в обществах социальной защиты, в государственных и частных учебных заведениях. Требования к социальному педагогу примерно одинаковы - постоянная готовность оказать социальную помощь всем нуждающимся. Для этого нужны преданность делу, основательные знания педагогики, психологии, психиатрии, социальной политики и законодательства, методологии исследований, наконец, значительный жизненный опыт. Безусловно, зарубежная социальная педагогика имеет богатейший опыт и традиции, в особенности в Германии, Англии, США.

1 Агафонов А.Н., Буйнова Л.П. *Социальная работа с молодежью девиантного поведения.* – Петропавловск, 2001

2 Баймуханова М.П. *Социальная работа с семьей.* – Караганда, 2004

3 Василькова Т.А. *Социальная педагогика: Учебное пособие / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова.* – М.: КНОРУС, 2010. – С.7.

4 Мудрик А. В. *Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластинина.* - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С.3.

5 Мудрик А. В. *Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В.Мудрик* - 2-е изд., испр. и доп. –М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С.6.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ

А.Турдиева – студентка 4 курса специальности «5В012300-Социальная педагогика и самопознание»
КазНПУ им. Абая,

Научный руководитель: Кангарбаева Р.М.

В Казахстане сегодня (да и во всем мире), происходят большие социально-экономические изменения. Увеличение числа разводов, снижение рождаемости, рост преступности в сфере семейно-бытовых отношений, повышение риска подверженности детей неврозам из-за неблагополучного психологического климата в семье – все это последствия социально-экономических изменений. «На формирование личности огромную роль оказывает внутрисемейная жизнь, и не только взаимоотношения ребенка и родителей, но и самих взрослых. Постоянные ссоры между ними, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием» [4]. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисном состоянии ее развития на современном этапе и увеличении количества неблагополучных семейных союзов. Именно в таких семьях люди чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые далеко не лучшим образом сказываются на их дальнейшей судьбе.

Известный детский психиатр М. И. Буянов [2] считает, что все в мире относительно - и благополучие, и неблагополучие. При этом семейное неблагополучие он рассматривает как создание неблагоприятных условий для развития ребенка. Согласно его трактовке, неблагополучная для ребенка семья - это не синоним асоциальной семьи. Существует множество семей, о которых с формальной точки зрения ничего плохого сказать нельзя, но для конкретного ребенка эта семья будет неблагополучной, если в ней есть факторы, неблагоприятно воздействующие на личность ребенка, усугубляющие его отрицательное эмоционально - психическое состояние. «Для одного ребенка, - подчеркивает М. И. Буянов, - семья может быть подходящей, а для другого эта же семья станет причиной тягостных душевных переживаний и даже психического заболевания. Разные бывают семьи, разные встречаются дети, так, что только система отношений «семья - ребенок» имеет право рассматриваться как благополучная или неблагополучная» [2].

Таким образом, душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия. «Дефекты воспитания, - считает М. И. Буянов, - это есть первейший и главнейший показатель неблагополучия семьи».

Неблагополучные семьи - это семьи с низким социальным статусом, в какой - либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большим трудностями, медленно, малорезультативно [3].

В этой работе под неблагополучной мы склонны понимать такую семью, в которой нарушена структура, размыты внутренние границы, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, вследствие чего нарушается психологический климат в ней, и появляются «трудные дети».

С учетом доминирующих факторов, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребенка, неблагополучные семьи мы условно разделили на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагополучия - так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально - криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности - неполные).

Вторую группу представляют внешне уважаемые семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение, тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей. Эти семьи отнесены нами к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия) и разновидности таких как Психика ребенка, его душевный склад, восприятие и отношение к окружающему миру, другим людям и к себе формируются с самого раннего детства в родительской семье под влиянием той атмосферы, которая царит в родном доме. Эмоциональный настрой, господствующий во взаимоотношениях супругов, имеет большое значение. Порой родители

совершенно не дают себе отчета в том, что их неумение разрешить собственные проблемы тяжким бременем ложится на детские плечи, приводя к появлению в его психике очагов патологических переживаний. Сила и глубина реакции зависят от возраста, опыта, полученного до этого в семье и в жизни, от характера, темперамента, воспитанности и чувствительности. Следует помнить, что неокрепшая психика малышей, подростков и даже юношей подвержена стрессам.

Ребенок из неблагополучной семьи обнаруживает себя внешним видом, одеждой, манерой общаться, набором нецензурных выражений, неуравновешенностью психики, что выражается в неадекватных реакциях, замкнутости, агрессивности, озлобленности, отсутствии интереса к любому виду обучения и т.д. Поведение ребенка и его внешний вид не только говорят о его проблемах, но и вызывают о помощи. Но вместо помощи окружение ребенка часто реагирует на него отторжением, разрывом отношений, подавлением или угнетением его. Ребенок сталкивается с непониманием окружающих, неприятием и в итоге оказывается в еще большей изоляции [2].

Ребенок испытывает чувство незащищенности, нестабильности, приводящее к патологическому страху, постоянному напряжению, тяжелым кошмарным снам, замыканию в себе, неумению общаться со сверстниками. Возникает необходимость скрывать свои сильные эмоции - запрет в семье выражать свои чувства, что свойственно детской непосредственности, душевная травматизация детей, нарастание отчуждения, неприязнь к ссорящимся родителям. Наблюдается агрессивность по отношению к "неправому", по мнению ребенка, родителю и принятие стороны другого из родителей, капризность, неадекватные эмоциональные реакции из-за ломки детской психики. Дети в семьях известных родителей тяжело переживают бремя родительской славы, тяготятся повышенным интересом окружающих, стремятся превзойти своих знаменитых родителей, страдают от одиночества и недостатка внимания со стороны родителей. Дефицит внимания, который ведёт к недоброжелательности, неосознанной враждебности, проявляющейся в виде или открытого противостояния или скрытой, "молчаливой" неприязни. Это неприятие взрослых, хотя и близких (родителей, учителей), но духовно чуждых, делает ребенка нетерпимым, невнимательным, немилосердным, порой даже жестоким. Эти качества могут сказаться в отношениях как со знакомыми, так и с посторонними людьми. Но агрессия, жестокость иногда направляется на самого себя, и тогда индивид, теряя самоуважение, чувство душевного равновесия, становится нелюдимым, тревожным, с заниженной самооценкой.

Длительное истощение нервной системы приводит к глубочайшему нервно - психическому утомлению. Поэтому в школе их отличает заметная пассивность, безразличие к окружающему. Часто протест против безысходного положения в семье проявляется в стремлении к лидерству в школьном классе. Но из-за низкого уровня интеллектуального развития они самоутверждаются среди сверстников и стремятся привлечь к себе внимание взрослых, совершая неблагоприятные поступки, балуются на уроках и озорничают на переменах.

Дети лиц, злоупотребляющих алкоголем, не только имеют постоянные трудности с учебой и поведением, но и еще зачастую пребывают в состоянии ужаса и горя, подвержены депрессиям, могут вести себя неадекватно, имеют заниженную самооценку, нарушения сна, ночные ужасы.

Чем меньше ребенок, тем труднее складывается для него ситуация развития в неблагополучной семье, где постоянные ссоры между родителями, несогласие с другими членами семьи, физическая агрессия, так как это способствует появлению чувства незащищенности, беззащитности. В семьях, где преобладает напряженная, угнетающая и тревожная обстановка, нарушается нормальное развитие чувств детей, они не испытывают чувства любви к себе, а следовательно, и сами не имеют возможности его проявлять.

Очень важным компонентом самосознания является самоуважение, которое выражает установку одобрения или неодобрения своих способностей, поступков, учебной и другой деятельности. У детей из неблагополучных семей самоуважение, как правило, занижено, что свидетельствует о отношении к самому себе, недооценке своих интеллектуальных и физических потенциалов, ведущих к дискомфорту и дисгармонии, к психологической закрытости и необщительности.

Снижение авторитета взрослых влечёт за собой невозможность предъявлять к ребенку те или иные требования, что ведёт к возникновению взаимоотношений, делающих процесс воспитания неуправляемым. Следствием этого становятся частые нарушения со стороны ребенка моральных и правовых норм.

И.В. Макаренкова, А.В. Мисько показали, что общее физическое и психическое развитие детей, воспитывающихся в таких семьях, отличается от развития сверстников, растущих в семьях. У них отмечаются замедленный темп психического развития, ряд негативных особенностей: низкий уровень интеллектуального развития, бедная эмоциональная сфера и воображение, и позднее формирование

навыков саморегуляции и правильного поведения. Поведение этих детей характеризуется раздражительностью, вспышками гнева, агрессии, преувеличенным реагированием им события и взаимоотношения, обидчивостью, провоцированием конфликтов со сверстниками, неумением общаться с ними.

По данным исследований анализ контингента детей, которые попадают в социально-педагогическую систему поддержки и помощи, показывает, что все они перенесли всякого рода стрессовые ситуации. По мнению медиков, психологов, психиатров, психотерапевтов, дети, перенесшие стрессовые ситуации, отличаются своим поведением от обычных детей. Специалисты склонны называть это поведение патологией. Под патологией поведения понимается неприятый в данной культуре тип поведения, вызывающий страдания, страх, боль, горе у других людей.

Стрессовые ситуации, из которых ребенку трудно выпутаться негативно влияют на нормальное функционирование всего организма. Они вызываются многими причинами - утратой любимого, близкого человека, разводом и повторным браком родителей, хроническими заболеваниями, продолжительной психической угрозой, сексуальным насилием и его последствиями, драками, скандалами и т.д.

Сила переживания ребенком стрессовых ситуаций зависит от того, как эти события и обстоятельства им воспринимаются и интерпретируются. Переживания стрессовых ситуаций оставляют значимый след в психике ребенка, и чем он меньше, тем сильнее могут быть последствия переживаний. Причиной стресса может быть и ситуация, при которой негативное влияние не обязательно сильно, но переживается так же сильно, как и угрожающее, опасное для жизни. Накопление стрессовых ситуаций со временем либо приводит ко многим проблемам, либо помогает обрести гибкость, что зависит от возраста человека и его умения противостоять трудностям.

Очень сложно складывается психологическая обстановка для развития ребенка, лишенного родительской любви, отторгнутого собственными родителями, переносящего оскорбления, издевательства, насилие, побои, голод и холод, отсутствие одежды, теплого жилья и т.д. Ребенок в таких ситуациях пытается сам изменить свое душевное состояние (вырывает волосы, грызет ногти, суетится, "эффект зализывания ран", боится темноты, ему могут сниться кошмары, он ненавидит людей, которые его окружают, ведет себя агрессивно).

Если ребенок отягощен обстоятельствами жизни, отношениями родителей, то он замечает враждебность жизни, даже если об этом не говорит. Сильные впечатления получает ребенок, родители которого занимают низкое социальное положение, не работают, попрошайничают, воруют, пьют, живут в антисанитарных условиях. Такие дети вырастают в страхе перед жизнью, они отличаются от других прежде всего враждебностью, агрессивностью, неуверенностью в себе. У детей, выросших в таких условиях, на всю жизнь сохраняется низкая самооценка, они не верят в себя, в свои возможности [2].

Таким образом, дети из неблагополучных семей, которые в силу различных причин оказались вне активного педагогического влияния - родительского и школьного, приобретают такие качества, которые их характеризуют с негативной, асоциальной стороны. Они отличаются неприятием общественных норм морали, негативным отношением к учебе, нежеланием подчиняться родителям, учителям, старшим в семье. Нарушения, развивающиеся после пережитой психологической травмы, затрагивают все уровни человеческого функционирования (личностный, межличностный, социальный, физиологический, психологический, соматический и т.д.), приводят к стойким личностным изменениям.

Характеристика социально-неблагополучных семей очень разнообразна. Это семьи где:

- родители ведут аморальный образ жизни(проституция, тунеядство, алкоголизм, уклонение от воспитание детей)
- родители жестоко обращаются с детьми(физическое, сексуальное, эмоциональное насилие)
- родители отсутствуют, а воспитанием занимаются другие лица, попечители(низкий материальный уровень, неудовлетворительное питание, безработица)

Показателем семейного неблагополучия является сами дети: их поведения в детском саду, интересы, характер общения со взрослыми и детьми, усвоения программы и другие. Семью создает отношение родители – дети, а брак оказывается легитимным признанием тех отношений между мужчиной и женщиной, тех форм сожителства или сексуального партнерства, которые сопровождаются рождением детей. Для более полного понимания сути семьи следует иметь в виду пространственную локализацию семьи – жилище, дом, собственность – и экономическую основу семьи – общесемейную деятельность родителей и детей, выходящую за узкие горизонты быта и потребительства.

Таким образом, семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества – родительства – родства, и тем самым, осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а так же социализацию детей и поддержание существование членов семьи.

1 Беличева С. А. *Основы превентивной психологии*. - М., 1993

2 Буянов М. И. *Ребенок из неблагополучной семьи*. - М., 1988

3 Варга А. Я. *Системная семейная психотерапия. Курс лекции*. - СПб., 2001

4 Василькова Ю.В. *Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. - М., 2001

5 Гарбузов, Исаев, Захаров И.И. *Семейная адаптация*. - М., 1994

Резюме

В данной статье дана характеристика социально-неблагополучных семей. Рассмотрены неблагоприятные условия для развития личности ребенка. Проведен сравнительный анализ психического и физического развития детей из благополучных и неблагополучных семей.

Summary

Currently my article characteristics were considered socially disadvantaged children unfavorable conditions for the development of the child.

Also considered that a dysfunctional family means such a family in which the structure is broken owing to what disturbed psychological climate and it appears the troubled children.

ПРОБЛЕМЫ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Г.Матибаева – студентка 4 курса специальности «Социальная педагогика и самопознание»
Института педагогики и психологии КазНПУ им. Абая

Семья играет большую роль, как в общественном развитии, так и в жизни каждого человека. Семья – древнейший институт человеческого общества – прошла сложный путь развития от родоплеменных форм общежития через «большую» семью, включающую в себя несколько поколений, живущих в тесном контакте, то есть к нуклеарной семье, состоящей только из родителей и детей. Однако, XXI век принес новые и не утешительные тенденции развития семьи, так как наблюдается снижение стабильности брачно-семейных отношений, возрастание доли неполных семей. Актуальность проблемы неполных семьях заключается еще и потому, что в них сосредоточена значительная часть современного населения, у которого не сложились естественные, заложенные в самой природе семейно-брачных отношений условия жизни

Ежегодно, по данным Госкомстата, распадается 500-600 тысяч браков, также образуя неполные семьи, и почти столько же детей в возрасте до 18 лет становятся детьми семей риска. Неполная семья относится к семьям группы риска, поскольку является отклонением от нормы. Такие семьи - результат разводов, либо смерти одного из супругов или рождения ребёнка одинокими матерями.

Единственным родителем в такой семье чаще является мать, реже - отец. Сегодня таких семей 25% от общего числа. Эти семьи живут бедно, доход женщин чаще ниже, чем у мужчин, алименты составляют всего 1/4 зарплаты мужчины. Алименты - материальное обеспечение несовершеннолетних детей в случае развода родителей, узаконенное государством. При разводе оба родителя юридически ответственны за воспитание детей, на практике ушедший из семьи супруг имеет меньше возможности общаться с детьми, а у оставшегося также становится меньше времени для воспитания и общения с ними, потому что увеличивается количество забот и обязанностей. Свои трудности испытывает и мать, воспитывающая ребенка одна, без мужа.

В связи с приоритетностью семьи как основной ячейки общества, правительством создаются нормы для ее социальной и экономической поддержки, законодательно определены адресная социальная помощь для семей, имеющих детей и поддержка молодых семей и др. Согласно этим законам проводится обеспечение семей с детьми льготами, пособиями, жильем. Кроме того, социальные службы предлагают семьям с детьми одежду и обувь, иную материальную и гуманитарную помощь. Эти семьи более всего требуют внимания со стороны государства, общественных организаций и, конечно же, педагогов, в том числе социальных педагогов.

Но, прежде чем, обратиться к вопросу социально-педагогической поддержки неполных семей, нам необходимо дать определение понятию «неполная семья». Итак, неполная семья - семья, в которой один родитель, воспитывающий ребёнка. В связи с этим различают следующие разновидности неполных семей: внебрачная, осиротевшая, разведенная, распавшаяся.

К сожалению, на сегодня одним из распространенных типов неполной семьи в современных условиях становится внебрачная семья, которая возникает в результате рождения ребенка вне брака. Желание

скрасить одиночество, стремление удовлетворить потребность материнства и другие причины ведут к тому, что многие женщины решаются на такой шаг сознательно. Это сказывается на воспитании ребёнка. Трудности воспитания в такой семье состоят в основном в том, что мать, перегруженная работой, уделяет недостаточное внимание ребёнку. В такой семье затруднено ознакомление ребёнка с социальной ролью отца: он не может найти и усвоить образа поведения, пример для подражания. Нередко мать, воспитывая ребёнка по своему образу и подобию, тем самым несознательно толкает его повторению своей личной жизни, к усвоению стандартов своего поведения.

Отрицательным образом сказывается на воспитании в такой семье отсутствие авторитета, олицетворяемого отцом. Особенно неблагоприятно отсутствие отцовской опеки отражается на подготовке девочек к будущей семейной жизни. В условиях многочисленных трудностей у матери могут складываться сложные отношения с ребёнком. Отсюда возникает порой несправедливость с ребёнком, что сказывается на его нравственном развитии.

Существует несколько определений семьи. Во-первых, семья - это основанная на браке и (или) кровном родстве малая социальная группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью и взаимными обязанностями по отношению друг к другу.

Во-вторых, семьей называется социальный институт, характеризующийся устойчивой формой взаимоотношений между людьми, в рамках которого осуществляется основная часть повседневной жизни людей: сексуальные отношения, деторождение и первичная социализация детей, значительная часть бытового ухода, образовательного и медицинского обслуживания и т.д.

Для более конкретной характеристики и определения неполной семьи, рассмотрим в сравнении с полной семьёй.

Как основные виды различают семью полную и неполную.

Полная семья - это наиболее полноценный тип семьи с наличием обоих родителей и детей. Такая семья есть основа общественного благоустройства. Однако «полной» она может быть названа только при следующих условиях: полноценное исполнение супругами своих функций по отношению друг к другу, к дому, семье в целом и детям; взаимопонимание, взаимопомощь, взаимодействие членов семьи; психологическая защищенность каждого члена семьи со стороны самой семьи. Полная семья – хорошо «встроенная» в общество семья, имеющая связи со своими родственниками, с общественными институтами, проживающая в своей культуре и своей культурой.

Неполная семья - это группа ближайших родственников, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми

Дети из неполных семей, воспитываемые без отца (или матери), это - взрослые люди, не имеющие собственной семьи и продолжающие жить вместе с родителями. Такое положение усложняет не только материальную сторону жизни. Оно лишает людей так необходимых им духовных, эмоциональных контактов, которые могло бы дать счастливое супружество. Формированию неполных семей в значительной мере способствует также наблюдаемые в последние десятилетия непропорциональный рост смертности мужчин в трудоспособном возрасте от неестественных причин (отравления, производственные травмы, военные действия, катастрофы и др.).

Овдовение из-за преждевременной смерти отца ребёнка (детей) также является важнейшим источником формирования неполных семей.

Разрушительные последствия реформ сказались и на моральном климате в обществе, что наряду с экономическими факторами активизировало процесс распада семьи. Каждый третий ребёнок сегодня воспитывается в неполноценной семье, растёт число детей, рожденных вне брака, родители уклоняются от воспитания детей. Современная семья отличается своей нестабильностью, развиваются процессы кризисных явлений в семье, увеличивается число конфликтных семей, где нелады родителей между собой отражаются на воспитании детей. Усилилась криминальная обстановка. Ножницы прожиточного уровня богатых и бедных все больше расходится, часть населения на грани нищенства. Чаще это многодетные семьи.

В самом тяжелом положении сегодня находятся семьи, где несовершеннолетние дети, а также неполные семьи. В семье растёт алкоголизм и наркомания. Страдают и семьи интеллигенции: труд врача и учителя до сих пор низкооплачиваем. Падение нравственных устоев, стремление отвечать только за себя, материальная возможность обеспечивать только себя приводят к увеличению роста разводов. Растёт число одиноких матерей и их детей.

Главными задачами семьи являются формирование первой социальной потребности ребёнка -

потребности в социальном контакте (М.И. Лисина) [1], базового доверия к миру (Э. Эриксон), и привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) [2], в младенчестве; формирование предметно-орудийной компетентности в раннем возрасте и социальной компетентности в дошкольном, сотрудничество и поддержка в освоении системы научных понятий и осуществлении самостоятельной учебной деятельности в младшем школьном возрасте; создание условий для развития автономии и самосознания в подростковом и юношеском возрасте. Эмоциональная насыщенность и эмоционально-позитивный характер межличностных отношений, устойчивость, длительность и стабильность взаимодействия с партнером, совместная деятельность и сотрудничество со взрослым как образцом компетентности, социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности делают семью уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного и интеллектуального развития ребенка.

Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения подростка, именно в ней в процессе взаимодействия и взаимовлияния родителей и детей закладываются основы норм и правил нравственности, навыки совместной деятельности, формируется мировоззрение, ценностные ориентации, жизненные планы и идеалы. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, какой воспитательный потенциал имеет семья (а он определяется структурой семьи, общим образовательным и культурным уровнем родителей, социально-бытовыми условиями жизни семьи, психологическим микроклиматом, распределением функциональных обязанностей между членами семьи, трудовыми и семейными обязанностями, организацией свободного времени и др.), формирует личность ребенка.

Семейное общение в подростковом возрасте имеет одну особенность: оно носит противоречивый характер. Подростки, с одной стороны стремятся к общению с взрослыми, в том числе с родителями, а с другой - у них наблюдается снижение интереса к семейному общению.

Противоречивость семейного общения и отношений в подростковом возрасте особенно остро проявляется в неблагополучных семьях, продуцирующих отклоняющееся поведение подростков. Неблагополучная семья - это та семья, которая не выполняет или выполняет формально свою ведущую функцию - воспитание полноценного человека. В то же время понятие неблагополучной семьи может возникать лишь в соответствии с конкретным ребенком. Для одного ребенка семья может быть подходящей, а для другого эта же семья станет причиной тягостных душевных переживаний.

Дефекты воспитания являются показателем неблагополучия семьи. Ни материальные, ни бытовые, не престижные показатели не характеризуют степень благополучия или неблагополучия семьи - только отношение к ребенку. Однако не учитывать структурные изменения в семье, изменение ее ценностных ориентаций было бы неправильным.

Структурная деформация семьи (неполные семьи) нарушает логику общения ребенка, вызывает расстройство развивающей функции общения со сверстниками, обедняет практику взаимосвязей с взрослыми людьми (особенно с мужчинами). Подростки из таких семей обычно испытывают затруднения в выборе друзей, в установлении контактов со сверстниками.

Нарушение структуры семьи оказывает негативное влияние на подростков не само по себе, а в сочетании с другими факторами, в частности с уровнем общего и педагогического образования родителей, характером их взаимоотношений в семье, содержанием общения. Еще одним показателем благополучия семьи и ее влияния на ребенка является отношение к общественным нормам и ценностям - в них ребенок черпает первые образцы человеческих отношений и культуры общения, они в более позднем возрасте являются тем нравственным эталоном, по которому он сверяет свои поступки.

Фактором, влияющим на структуру семейного общения, может оказаться и то, что один из родителей в силу определенных причин (частые командировки, длительное отсутствие в семье или просто нежелание заниматься воспитанием ребенка и др.) как бы самоустраивается от процесса воспитания, а, следовательно, и общения с ним.

Взаимоотношения родителей с детьми влияют на характер и содержание общения, в то же время общение корректирует отношения, развивает и обогащает их. Характер семейного общения и стиль отношений, как правило, проявляется во взаимодействии членов семьи. Если эти отношения эмоционально положительны, то семейное общение конструктивно, притягательно, приносит взаимное удовлетворение; если же отношения конфликтны, эмоционально отрицательны, то и семейное общение принимает негативный оттенок. Вместе с тем в общении заложен довольно большой воспитательный потенциал, который может сыграть важную роль в изменении, как характера внутрисемейных отношений, так и стиля взаимодействия в семье, потому, что оно направлено не только на сознание людей, на оценку их поступков и поведения.

В неполных семьях дети по-разному реагируют на отсутствие одного или другого родителя, мальчики более уязвимы, чем девочки. В семьях без отца возникает масса социальных проблем.

В настоящее время у нас наряду с открытой безотцовщиной существует скрытая безотцовщина, которая выражается в том, что в ряде случаев отцы, живя в семье, не принимают участия в воспитании детей. Скрытая безотцовщина снижает эффективность семейного воспитания.

Безотцовщина особенно болезненно и чревато отрицательными воспитательными последствиями для мальчиков.

Иногда в неполных семьях, где материальные условия низкие, родители ведут аморальный противоправный образ жизни, где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии. Они становятся жертвами насилия, как со стороны родителя, так и других граждан того же социального строя.

Семья в современном обществе рассматривается как институт первичной социализации ребенка. Неполная семья не может обеспечить полноценных условий социализации ребенка, поэтому вхождение ребенка из неполной семьи в социальную среду усложняется и деформируется.

По словам Й. Лангмейера и З.Матейчека [3], в семье каждый отдельный член выполняет естественным, спонтанным образом определенную роль и удовлетворяет жизненные потребности ребенка - физические, эмоциональные, интеллектуальные и моральные. Если в семье отсутствует какой-либо основной член, то легко возникает опасность депривации для ребенка, так как не всегда можно заместить роль, которую данный член семьи должен был бы выполнять в отношении ребенка и в отношении всей семейной единицы.

Согласно исследованиям Е.О. Смирновой и В.С. Собкина, наиболее распространенными стилями воспитания в неполных семьях являются неустойчивый стиль воспитания, гипопротекция, потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение.

От уровня развития семьи, нравственных ценностей, которые развиваются ею в ребенке, от наличия или отсутствия в семье родителей или одного из них во многом зависит начальный этап формирования личности ребенка.

Важнейшая социальная функция семьи - воспитание подрастающего поколения.. Родительство имеет социокультурную природу и характеризуется системой предписанных культурой и обществом норм и правил, регулирующих распределение между родителями функций ухода за детьми и их воспитание в семье; определяющих содержание ролей, модели ролевого поведения. Родители несут ответственность перед обществом за организацию системы условий, соответствующих возрастным особенностям ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития. В истории родительства все более явной становится значения института семьи.

Прежде ответственность за воспитание ребенка возлагалась на общество, в то время как индивидуальное родительство охватывало лишь относительно непродолжительный период детства ребенка до начала вступления его в трудовую деятельность, но с изменением задач социализации ребенка в рамках семейного воспитания на каждой из возрастных стадий его развития претерпевают изменения также конкретные формы и средства воспитательных воздействий, характер отношений с родителями.

ВЫВОД: Таким образом, неполная семья, хотя и сталкивается с рядом объективных трудностей, но, тем не менее, обладает достаточным потенциалом для полноценного воспитания детей. Родителю, в силу обстоятельств оказавшемуся главой неполной семьи, необходимо трезво осознавать психологические особенности создавшейся ситуации и не допускать, чтобы они приводили к негативным последствиям. Опыт множества благополучных неполных семей свидетельствует, что это возможно. Вместе с тем большая ответственность лежит на учителях, социальных педагогов и психологов, что требует комплексного подхода к решению данной проблемы.

1 М.И. Лысина «Формирование личности ребенка в общении» – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.

2 Дж. Боулби, М. Эйнсворт «Теория привязанности»

3 Й. Лангмейер, З. Матейчик, «Психическая депривация в детском возрасте», М., 1987.

4. Смирнова Е.О., Собкин В.С. «Специфика эмоционально-личностной сферы детей, живущих в неполной семье». - М., 1988.

Түйін

Бұл мақалада аттамалы отбасы және оның себептері қарастырылған. Тағы да аттамалы отбасындағы баланың тәртіп қылықтарында, әлеуметтік педагогтың рөлі аса маңызды. Соны мен қоса экономикалық және әлеуметтік сүйеніш тарапынан: аттамалы, қолайсыз, жас отбасына үкіметтен көмек көрсетілуі айтылған.

Резюме

В данной статье были затронуты вопросы о неполной семье и ее причинах возникновения.

Также рассмотрены поведение ребенка в данной семье, и роль социального педагога. При этом оказывается экономическая и социальная поддержка еще со стороны правительство таким семьям как: неполна, неблагополучная, молодая.

Summary

In this article questions were affected about incomplete family and her reasons of origin.

Also considered behavior of child in this family, and role of social teacher. Thus economic and social support appears yet outside government to such families as: incomplete, unhappy, young.

МЕТОДЫ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

М.Кошикова – студентка 4 курса специальности «5В012300 - Социальная педагогика и самопознание»
КазНПУ имени Абая,

Научный руководитель: ст.преподаватель, магистр пед.наук Кантарбаева Р.М.

В Казахстане сегодня возникла острая необходимость создания в школе специальной службы. Отечественная школа имеет опыт решения социальных проблем учащихся. Это прежде всего, деятельность классных руководителей, на которых нередко возлагались функции и социального педагога, и социального работника.

Социальный (от лат. *Socialis* - общественный) - означает «связанный с жизнью и отношениями людей в обществе». Поэтому социальная служба должна быть ориентирована на решение проблем социализации человека, его воспитания, защиты его прав, помощь в разрешении проблем самореализации в среде жизнедеятельности.

К основным функциям социальной службы школы относятся:

- выявление общих и частных социальных проблем, имеющих место в классах, школе;
- изучение и диагностика индивидуальных особенностей обучаемого, групп—объектов социальной службы;
- оказание помощи в работе учителя с учеником, группой, родителями;
- социальная защита обучаемого в связи с возникновением проблем, которые имеют или могут иметь для него жизненно важное значение;
- социальная защита группы, класса от отдельных лиц;
- выявление личностно-педагогических возможностей учителя и оказание ему помощи в дальнейшем повышении педагогического мастерства, действительности в работе с учениками, родителями;
- социально-педагогическая оценка планируемых и проводимых воспитательных мероприятий в группах, школе;
- непосредственная подготовка социально-педагогических мероприятий с различными группами школьников, отдельными учащимися, учителями, родителями;
- установление сотрудничества с органами социальной защиты, отделами по работе с несовершеннолетними, другими учреждениями в интересах решения социальных проблем учащихся.

В настоящее время должность социального педагога введена во многих школах. При этом чаще всего этот специалист выполняет функции либо воспитателя, который занимается культурно-досуговой работой со школьниками во внеучебное время (ранее этим занимался пионервожатый), либо социального работника. Однако реальная практика школ убедительно показывает, что этот специалист имеет свой специфический объем профессиональной деятельности.

Социальный педагог - это специалист, который на основе полученных в результате диагностики данных педагогически грамотно может разработать методiku, методические рекомендации для их реализации в педагогической деятельности разных специалистов школы. Кроме того, он и сам должен уметь педагогически правильно построить воспитательную, социально-педагогическую работу с отдельными учениками, различными группами школьников, их родителями, учителями.

Наиболее характерными специализациями социального педагога могут быть:

- организатор внеучебной работы (классный воспитатель);
- организатор досуга;
- педагог-психолог;
- социолог;
- социальный работник;
- методист.

Любая из специализаций предполагает, что социальный педагог, помимо общепрофессиональной будет иметь и определенную специальную подготовку для выполнения конкретных социально-педагогических задач. Подготовка социальных педагогов различных специализаций может осуществляться как в высших учебных заведениях, так и в рамках дополнительного профессионального образования.

Социальный педагог-организатор внеучебной работы (классный воспитатель). Это специалист по организации социально-педагогической работы с классом, несколькими параллельными классами. Введение должности классного воспитателя было альтернативной классному руководству. В отдельных случаях такое нововведение оказалось вполне оправдано. Отдельные учителя с воспитательной работой не справлялись или не желали ею заниматься. В этом случае классный воспитатель компенсировал недостаток квалифицированной воспитательной работы в классе. Учитель, выполняющий функции классного руководителя, имеет возможность лучше узнавать своих учеников, поскольку он тесно взаимодействует с ними в процессе обучения по одному из предметов школьной программы. При этом он может использовать в работе с учениками и воспитательные возможности учебного процесса. Отделение преподавательской деятельности от воспитательной способствовало отчуждению учителей от воспитания и превращению их только в «урокодателей».

Некоторые учителя откровенно говорят, что им за воспитательную деятельность не платят и их обязанность - только учить. Они забывают при этом совет великого педагога К.Д.Ушинского, который писал, что обязанность учителя прежде всего воспитывать, а потом учить. Если мы воспитаем ученика, то мы его и научим.

Классный же воспитатель имеет возможность социально-педагогической работы с учениками только в учебное время. Если ученики не посещают группу продленного дня, после занятий они обычно стараются уйти домой. В результате большая часть учеников вообще оказывается вне социально-педагогического влияния со стороны классного воспитателя.

Социальный педагог-организатор досуга. Специалист по организации досуга школьников по характеру своей деятельности должен иметь подготовку в соответствии с программой института культуры и квалификацией педагога дополнительного образования. В его обязанности входит организация досуговой деятельности школьников вообще (постановка школьных вечеров и утренников, организация и проведение общешкольных массовых мероприятий) или по одному из направлений творчества (художественная самодеятельность, художественное творчество, кукольный театр, краеведение и др.).

Объектом деятельности социального педагога – организатора досуга являются ученики определенной группы классов (например, параллельных, начальных классов, старших классов и др.), отдельные группы школьников по интересам, родители, учителя школы. Наиболее характерными направлениями его работы могут быть:

- организация досуга с различными категориями школьников;
- подготовка и проведение школьных праздников, тематических вечеров и утренников, школьных КВН и т.п.;
- помощь учителю в подготовке и проведении классных досуговых мероприятий;
- привлечение родителей к организации и проведению досуга школьников;
- организация художественной самодеятельности;
- организация деятельности кружков индивидуального творчества школьников;
- организация досуга учителей;
- взаимодействие с различными культурными и досуговыми центрами района, города по социально-педагогической работе со школьниками.

Социальный педагог - педагог-психолог. Данная специализация социальной педагогики получает все большее распространение. В ее основе-выполнение одновременно функций психолога и социального педагога по работе с учениками, имеющими трудности в учебе, проблемы с воспитанием, взаимоотношениями со сверстниками, учителями. Основными объектами его работы выступают:

- школьник (трудновоспитуемый, педагогически запущенный, проблемный, дезадаптированный);
- классный коллектив, отдельная группа школьников, имеющие различные социальные проблемы;
- учитель, имеющий проблемы в работе с учеником либо учениками и их родителями;
- учительский коллектив;
- родитель, имеющий проблемы во взаимоотношениях со своим ребенком, с учителем;
- родительский коллектив.

В качестве основных направлений социально-педагогической работы педагога-психолога можно выделить следующие:

- первичное выявление психологических отклонений в личности школьника и их влияния на его учебу и поведение. При необходимости отдельные школьники могут направляться на диагностику в медицинские или медико-психолого-социальные учреждения для углубленной деятельности;
- взаимодействие с медицинскими и социальными центрами по обеспечению более полной диагностики и организации коррекционной или исправительной работы с отдельными школьниками, имеющими различные отклонения;
- направленная социально-педагогическая работа с отдельными школьниками и группами;
- взаимодействие с различными центрами по работе с детьми отклоняющегося поведения для координации совместных воспитательных усилий;
- социально-педагогическая помощь учителю в работе с учеником, классом;
- психолого-педагогическое консультирование школьников, учителей и родителей. При этом важно подчеркнуть, что социальный педагог с такой специализацией не является собственно профессиональным психологом, и в плане консультирования, а тем более коррекции психологических проблем.

Социальный педагог-социолог. Должности социолога на сегодняшний день в школах пока нет. Однако некоторые высшие учебные заведения готовят социальных педагогов с социологическим уклоном профессиональной деятельности. В основу такой деятельности положено изучение выявления социально-психологических проблем в школьном и классных коллективах их содержания, направленности и влияния на школьников. Такая информация позволяет администрации выявлять в школьном коллективе наиболее характерные тенденции, а также причины возникновения проблем. На основе этих данных строится последующая социально-педагогическая работа. Она бывает направлена либо на развитие выявленной положительной тенденции, либо, наоборот, на преодоление негативной.

Следует подчеркнуть, что социальный педагог-социолог призван не только выявлять социально-психологические проблемы в школьных коллективах, но и разрабатывать методические рекомендации по выявленным фактам для последующей социально-педагогической работы.

Социальный педагог - социальный работник. Данная специализация получила наибольшее распространение. Это обусловлено тем, что в профессиональной деятельности социального педагога и социального работника много общего. Кроме того, в реальной практике на социального педагога, должность которого введена во многих школах, очень часто возлагаются функции социального работника, штатная единица которого в большинстве общеобразовательных учреждений отсутствует. В этом случае деятельность социального педагога включает в себя весь комплекс вопросов, связанных с защитой прав ребенка, оказанием ему помощи в разрешении социальных проблем, о которых речь уже шла выше при рассмотрении функциональных обязанностей социального работника школы.

Социальный педагог-методист. Такой специалист занимает особое место среди работников социальной службы школы. Это должен быть педагог, имеющий опыт преподавательской деятельности, способный завоевать авторитет и пользующий уважением у учителей школы, учеников и их родителей. Выпускник высшей школы таким багажом обладать сразу не может, и к нему вряд ли обратится за советом учитель, проработавший какое-то время в школе и имеющий проблемы в обучении и воспитании учеников, во взаимоотношениях с родителями.

Социальным педагогом-методистом может быть наиболее авторитетный учитель школы по возрасту, опыту и действенности педагогической работы, прошедший специальную подготовку (переподготовку). Характер его профессиональной деятельности определяется объектом и кругом решаемых проблем.

Наиболее важными направлениями социально-педагогической деятельности методиста являются методическое руководство и помощь. К ним относятся:

- методическая помощь учителю в работе с классом, группой учеников, отдельными учениками для достижения определенных учебных целей;
- проведение методических семинаров с учителями по проблемам социально-педагогической работы, обучения и воспитания трудных (проблемных) детей;

- организация проведение социально-педагогических лекториев для родителей;
- консультационная помощь родителям с социально-педагогической работе со своим ребенком, отдельным ученикам в вопросах самосовершенствования и др.

В настоящее время во многих общеобразовательных учреждениях, прежде всего в крупных городах, уже есть необходимые силы для формирования школьной социальной службы. Ее дальнейшее развитие будет обусловлена:

- разработкой и уточнением профессиограммы каждого должностного лица социальной службы школы;
- уточнением функциональных обязанностей должностных лиц службы;
- разработкой рабочего место каждого должностного лица социальной службы, включающего: основные функциональные обязанности специалиста, методические материалы по решению различных диагностических и прикладных задач, методические рекомендации по их применению и по.;
- более активным вовлечением в деятельность службы на общественных началах широкого круга специалистов, заинтересованных в успешности ее деятельности;
- введением новых, в дополнение к уже существующим, должностей, позволяющих на квалифицированном уровне охватить весь спектр социально-педагогических проблем школы;
- обеспечением профессиональной подготовки всех специалистов социальной службы школы в соответствии с их профессиональным предназначением в высших и средних учебных заведениях страны.

Как было написано выше, у социального педагога обширная сфера деятельности. Его работа связана с разными возрастными категориями нашего общества, начиная с рождения ребенка до людей пожилого возраста. Особенно важен аспект работы социального педагога в школе. Ведь именно здесь мы закладываем основы будущего наших детей. Учим их наукам, развиваем их задатки, обогащая их только лучшим и прекрасным. Социальный педагог является неким мостом, который должен связывать жизнь ребенка в школе, его родителей и окружающую его среду.

1 Под общей ред. М.А. Галагузовой /Социальная педагогика: Курс лекций // Под общей ред. М.А. Галагузовой. - М., 2000.

2 Василькова Ю.В., Василькова Т. А. :Профессиональный статус Курс лекций// Василькова Ю.В., Василькова Т. А. - М., 2001.

3 Вульф В. З. Деятельность социального педагога в школе // Вульф В. З. Педагогика. — 1992. — № 5, 6.

Түйін

Бұл мақалада жалпы білім беру мекемесінде әлеуметтік педагогтың жумысының амалдары туралы жазылған. Жалпы білім беру мекемесіндегі әлеуметтік педагогтың негізгі мамандықтары туралы қысқа түрде берілген.

Резюме

В данной статье рассматриваются методы работы социального педагога в общеобразовательном учреждении. Вкратце описаны основные специализации социального педагога в общеобразовательном учреждении.

Summary

This article is on the working methods of the social teacher in educational institution. Were affected and briefly describes the main specialization in educational institution of social educator.

ЭКСПЛИЦИТНЫЕ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ «СТРАХ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Н.М. Токтосунова – аспирант Кыргызско-Российского Славянского университета

Ключевые слова: языковое выражение, выразительные движения

Keywords: linguistic expression, expressive motions

В последние десятилетия гуманитарное знание все больше обратилось в сторону антропоцентризма и проблема человеческого начала в языке, человеческого фактора, языковой личности является одной из центральных в современном языкознании. Она определила значимость изучения языка одновременно в нескольких направлениях: семантическом, синтаксическом, прагматическом.

Однако, исследуя выразительные возможности языка, языковое выражение психологического состояния человека, лингвисты не обращают внимание, на неязыковую организацию общения. Не являясь языковой категорией, она изучается психологами, социологами, антропологами. Лингвисты же ограничиваются признанием за ней вспомогательной роли при передаче эмоциональной информации. Вместе с тем выразительные поведения человека, например позы тела, экспрессии лица, их внешняя выраженность передается словами. Так рассмотрим же следующие примеры: *Он не знал, куда их девать,*

вдруг в страхе отпрянул, точно испуганная лошадь, - вообразил, будто сейчас свалит груды книг на столе, и едва не наскочил на вращающийся табурет перед роялем. - He did not know what *to do with those arms and hands*, and when, to his excited vision, one arm seemed liable to brush against the books on the table, *he lurched away like a frightened horse*, barely missing the piano stool. [11, 7] Здесь передается чувство страха, и описываются его движения рук и тела.

Он шарахался то вправо, то влево и лишь умножал опасности, что мерещились ему на каждом шагу - *He recoiled from side to side* between the various objects and multiplied the hazards that in reality lodged only in his mind.[11, 7]

Он опять вытер лоб, осмотрелся, и теперь лицо уже было спокойно, только *взгляд настороженный, словно у дикого зверя, когда он чует ловушку* - He mopped his forehead dry and glanced about him with a controlled face, though in the eyes *there was an expression such as wild animals betray when they fear the trap*. [11, 9]

Смело можно заключить что, внутренний мир человека отражается в его поведении, мимике и жестах. Но осмыслить и интегрировать этот мир можно только в том случае, если его выразить словами, то есть декодировать невербальную речь. «Нельзя познать человека, не познав его язык», - твердо и убежденно заявляет Лихачев Д.С. [5, 39]. Но с другой стороны, нельзя познать и сам язык, не обратившись к его носителю.

Кроме этого, каждый язык накладывает собственную классификацию на эмоциональный опыт человека¹, и «материальные экспоненты эмоций в языке» [9, 19] являются культуроспецифическими.

Однако исследовав литературу, смело можно распознать разницу между невербальными средствами общения и выразительными движениями, как было сказано выше, выразительные средства интернациональны и не имеют культурную окраску, что мы не можем сказать о невербальных средствах общения, которые к тому же и национальны.

Страх имеет высокую социальную значимость, способен влиять на деятельность человека. Страх характеризуется многообразием форм своего существования и проявления. Учитывая жизненную важность, базовость исследуемой эмоции, необходимо отметить, что потенциал средств вербализации феномена страха высок и отличается специфической лексикой и синтаксисом².

Естественно, в художественном тексте эмоции не наблюдаются прямо, а только через специфические языковые единицы, которые материальны и наблюдаемы. Рассмотрим же примеры из художественной литературы: *Круглые глазки мистера Эддисона сузились*, взгляд его на мгновение *стал еще более колючим*. В голосе зазвучали *металлические нотки* - Mr. Addison's round, *frank eyes narrowed and hardened* for a moment. A kind of *metallic hardness* came into his voice. [10, 12]

Уже стали появляться и растерянные иностранцы — венгры, поляки, шведы, немцы, русские. Смущенные незнакомой речью, *опасливо поглядывая на своего соседа* чужой национальности, они селились колониями, чтобы жить среди своих. - Here was already the bewildered foreigner, an alien speech confounding him--the Hun, the Pole, the Swede, the German, the Russian--seeking his homely colonies, *fearing his neighbor of another race*. [10, 8]

Известно, что эмоция по своей сути невербальна, однако в рамках психолингвистики и эмотиологии говорят о вербализации эмоции. Так, эмоции выражаются интонацией, особыми языковыми средствами (словами), а также фразеологическими единицами. Например, в английском языке для выражения эмоционального состояния «страх» употребляется лексема «fear»: *...but Addison was the weaker in that he was still afraid--very much afraid--of what life might do to him. The man before him had no sense of fear* – но Эддисон не мог тягаться с Каупервудом. Ибо им всегда владел страх: он боялся, как бы жизнь не выкинула с ним какой-нибудь штуки. Его собеседнику этот *страх* был неведом. [10, 11]

"We people out here in Chicago think so well of ourselves that sometimes we're afraid to say all we think for fear of appearing a little extravagant-Мы здесь, в Чикаго, такого высокого мнения о наших возможностях, что иной раз боишься сказать то, что думаешь, - боишься, как бы тебя не сочли чересчур самонадеянным. [10, 11]

Можно заметить, авторами активно используются синонимы лексем «fear». Так в англо-русском синонимическом словаре приводится следующий синонимический ряд: Fear, dread, fright, alarm, dismay, consternation, panic, terror, horror, trepidation. Рассмотрим примеры: *He talked only when he had to, and then his speech was like his walk to the table, filled with jerks and halts as he groped in his polyglot vocabulary for*

¹ См. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1984. С.45

² См. Анохин П.К. Эмоции // Психология эмоций: Тексты. М., 1984. С.31

words, debating over words he knew were fit but which **he feared** he could not pronounce, rejecting other words he knew would not be understood or would be raw and harsh- Говорил он, лишь когда от него этого ждали, и говорил примерно так, как шел в столовую: спотыкался, останавливался, подыскивая в своем многоязычном словаре нужные слова, взвешивая те, что явно годятся, **но боязно** - вдруг неправильно их произнесешь, - отвергая другие, которых здесь не поймут, или они прозвучат уж очень грубо и резко [11, 20]

"That's all right," was the reassuring answer. "You mustn't **be frightened** at us. We're just homely people – Ничего-ничего, - ободряюще сказал Артур. - Незачем **нас бояться**. Мы самые обыкновенные люди. [11, 12]

He did not know that his quietness was giving the lie to Arthur's words of the day before, when that brother of hers had announced that he was going to bring a wild man home to dinner and for them not to **be alarmed**, because they would find him an interesting wild man - И не подо-зревал, что своей молчаливостью опровергает слова Артура, - тот накануне объявил, что приведет к обеду дикаря, но им **бояться** нечего - дикарь презанятный. [11, 19]

The wide rooms seemed too narrow for his rolling gait, and to himself he **was in terror** lest his broad shoulders should collide with the doorways or sweep the bric-a-brac from the low mantel -Шел вперевалку, и большие комнаты становились тесными, **и страх его брал**, как бы не задеть широкими плечами дверной косяк, не скинуть какую-нибудь дорогую вещь с низкой каминной полки. [11, 7]

She glanced about her and saw the others gazing at him with rapt attention; and she would have despaired had not she seen **horror** in her mother's eyes--fascinated **horror**, it was true, but none the less horror- Она огляделась и увидела, что все остальные смотрели на него точно зачарованные; Руфь пришла бы в отчаяние, не заметь она в глазах матери **ужаса**, смешанного с восхищением, но все-таки **ужаса**. [11, 23]

Between a grand piano and a centre-table piled high with books was space for a half a dozen to walk abreast, yet he essayed it with **trepidation** - Между роялем и столом посреди комнаты, на котором громоздились книги, могли бы пройти шестеро в ряд, он же пробирался **с опаской**. [11, 7]

Чтобы передать чувство страха также используют производные от слова «fear». В основном это прилагательные: He was surrounded by the unknown, apprehensive of what might happen, ignorant of what he should do, aware that he walked and bore himself awkwardly, **fearful** that every attribute and power of him was similarly afflicted-Оказавшись в незнакомом окружении, со страхом думая, что же будет дальше, он не понимал как себя здесь вести, ощущал, что ходит и держится неуклюже, **боялся**, что каждое его движение, и сама его сила отдает все той же неуклюжестью. [11, 8]

В некоторых случаях слова, обозначающие состояние страха, используются в значении «переживать, тревожиться»: ... the sight of whom spurred him to instant **apprehension** and jealousy - при виде которого в Мартине мигом вспыхнули и **опасения** и ревность. [11, 45]

And to add confusion to confusion, there was the servant, an unceasing **menace**, that appeared noiselessly at his shoulder, a dire Sphinx that propounded puzzles and conundrums demanding instantaneous solution - Он и так и замешательстве, а тут в придачу еще лакей, непрерывная **угроза**, злоецим сфинксом бесцельно вырастает за спиной, то и дело загадывает загадки и головоломки и требует немедленного ответа. [11, 18]

Помимо прилагательных используют и глаголы. По смыслу и содержанию действий глаголы можно разделить на подгруппы:

- глаголы, отражающие глубину переживания эмоций: The fire of him was no longer warm, and **the fear of him** was no longer poignant - Его огонь уже не грел, и **страх перед ним не понижывал** душу. [11, 197]

- глаголы движения: **It shocked him** from his dreams to sober thought. **Спугнуло** мечты и отрезвило его. [11, 108]

- глаголы начала действия: He **was appalled** at the vast edifice of etiquette, and lost himself in the mazes of visiting-card conduct between persons in polite society. Обширный свод правил хорошего тона **ужаснул его**, и он запутался в лабиринте объяснений - как принято у воспитанных людей обмениваться визитными карточками. [11, 42]

The array of knives and forks **frightened him**. Его **испугала** целая выставка ножей и вилок. [11, 17]

Чувство «страха» может реализовываться и описательно, без участия лексемы, обозначающей состояние страха: **The sweat burst through the skin of his forehead** in tiny beads, and he paused and mopped his bronzed face with his handkerchief - На лбу **выступили капельки пота**, он остановился, отер загорелое лицо платком. **His voice was determined, his eyes were flashing, the lines of his face had grown harsh** - **В голосе слышалась непреклонность, глаза сверкали, лицо стало жестче**. [11, 7] Здесь состояние страха выражается проявлением внутренних и внешних физиологических реакций.

Используют фразеологические сочетания для выражения состояния страха. Рассмотрим пример: *And then he saw Her, under the lights, between her brother and the strange young man with glasses, and his heart seemed to stand still* - И вот он увидел Ее в свете фонарей, между братом и незнакомым молодым человеком в очках, и сердце его замерло. [11, 48] Так, под влиянием страха, сильного волнения иногда появляется чувство озноба, вследствие рефлекторных изменений в деятельности сердечно-сосудистой системы. Этот факт послужил мотивирующей идеей, определившей образность данной ситуации.

Рассматривая разные формы эмоций, выражающие чувство страха, можно заметить, что некоторые из них понятны людям разных культур, тогда как другие можно понять только в рамках определенной культуры. Это различие, связано с тем, что эмоции различаются своими социальными функциями. В связи с этим психологи говорят об универсальности эмоций и психологических состояний, отражающие общечеловеческий опыт. Однако язык не есть зеркальное отражение мира, поэтому, очевидно, мир эмоций и состояний и набор языковых средств, их отображающих, не могут полностью совпадать. Например: Оказавшись в незнакомом окружении, *со страхом думая, что же будет дальше*, он не понимал как себя здесь вести, ощущал, что ходит и держится неуклюже, *боялся, что каждое его движение*, и сама его сила отдает все той же *неуклюжестью* – He was surrounded by the unknown, *apprehensive of what might happen*, ignorant of what he should do, aware that he walked and bore himself awkwardly, *fearful that every attribute and power of him was similarly afflicted*. [11, 8]

Процессы, выражающие эмоции и состояния оказываются достаточно сложными. Так, в разговорной практике мы часто пользуемся одним и тем же словом для обозначения разных переживаний, так что их действительный характер становится ясным только из контекста. По характеру действий героев, по их косвенному описанию можно понять, что они в данный момент испытывают страх. Страх в данном случае возникает при виде приглашенных гостей, так как Эйлин боится, сумеет ли она понравиться и угодить им. *Aileen went down, a little nervous, a little frigid, trying to think of many pleasant things, and wondering whether she would really succeed in being entertaining.* - Спускаясь вниз, Эйлин слегка волновалась - а вдруг она не сумеет занять гостей и напряженно придумывала, что бы такое сказать им приятное.

Таким образом, анализ языковых средств (фразеологических, метафорических единиц, лексем и паремиологических выражений) объективации страха позволил исследовать и сопоставить общие и культуроспецифические семантические признаки номинантов эмоционального концепта «страх» в английской и русской лингвокультурах.

Можно сделать вывод, что эмоциональное состояние «страх» является одной из самых сильных эмоций, что находит яркое воплощение в произведениях американских писателей 19 и 20 вв, используя различные языковые формы для реализации состояния страха, что придает особую эмоциональную окраску их произведениям.

1 Апресян Ю.Д. Эмоциональная система // ВЯ. 1995. №1.

2 Изард К.Е. Эмоции человека. М., 1980.

3 Кляйнберг А.К. Китайская литература и речь. Особенности выражения эмоций. М., 1948.

4 Кубрякова Е.С. Коммуникативная лингвистика и проблемы семантики // Коммуникативные единицы языка. М., 1985.

5 Лихачев Д.С. Статьи ранних лет. Тверь, 1993.

6 Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.

7 Стернин И.А. Общественные процессы и развитие современного русского языка. М., 2000.

8 Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. Коммуникативные аспекты значения. Волгоград, 1990.

9 Hilgard's Introduction to Psychology (13 Edition) 2000, (Публикуется 1953).

10 Драйзер Т. Туман. Лениздат, 1988

11 Лондон Д. Мартин Иден. Фрунзе «Кыргызстан», 1989.

12 Стейнбек Д. Гроздь гнева. М., 19

Резюме

Данная статья посвящена изучению слов, выражающих состояния человека в русском и английском языках. В работе представлены определения лексических единиц, психологических состояний, непосредственно концепта «страх» (с примерами в русском и английском языках). Также затрагивается национально-культурная специфичность выражения эмоций.

Summary

Given article is devoted to studying the words expressing conditions of the person in Russian and English languages. In work definitions of lexical units, psychological conditions of fear are presented, (with examples in Russian and English languages). Also national-cultural specificity of emotions is mentioned.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ш.Искакова – студентка 4 курса специальности «Педагогика и психология»

Научный руководитель: магистр педагогики **Бекбаева М.Т.**

Сущность проблемы заключается во влиянии игры на развитие творческих способностей детей, личностных качеств. Игра создает положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Использование игровых приемов и методов, их последовательность и взаимосвязь будут способствовать в решении данной проблемы. Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью психологов, педагогов, родителей в совершенствующихся методах психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью развития интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей. Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка...

Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудовой деятельностью, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющие просто удовольствие, имеют определенную цель. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ученику проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими учащимися.

Участие младших школьников в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив [4].

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемые педагогикой в целях обучения и воспитания детей. Дидактическая игра направлена на решение конкретных задач обучения детей но в то же время в них проявляется воспитательная и развивающее влияние игровой деятельности. В дидактических играх происходит развитие памяти ребенка, мышления, а также развитие творческих способностей. Творчество во многом определяется умением выражать свои чувства, представление о мире различными способами. В дидактических играх младшие школьники учатся подчинять свое поведения правилам, формируются его движения, внимание, умение сосредоточиться, то есть развиваются способности, которые важны для успешного обучения в школе.

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., В.Л.Данилова, Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.

Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (Лисина М.И.), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.), либо как проявление и условие умственного развития (Ж. Пиаже) Каждый из этих подходов, выделяя какую-то сторону игры, в конечном счете, оказывается недостаточным для объяснения сущности, специфики детской игры в целом.

Несмотря на то, что игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, значимость ее не снижается и у детей младшего школьного возраста. Л.С. Выготский отмечал, что в школьном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность школьников [1]. Выготский Л.С. видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу определяющую «зону ближайшего развития»

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

«Игра, игровая деятельность, один из видов деятельности, характерных для животных и человека» – отмечается в Педагогической энциклопедии [2]. Понятие «игра» («игрища») в русском языке встречается еще в Лаврентьевской летописи.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за

существование (“теория предупреждения”). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность, воспитывать и обучать ребенка в радости. Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение школьников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества[4].

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций. В.Л. Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка... Для него игра – это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности»[5]. В.Л. Сухомлинский так же отмечал, что «...духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества» [5].

Многие труды антологического характера содержат фактический материал, благодаря которому педагоги-воспитатели умело, организовывали учебно-воспитательную работу в детских учреждениях.

Через творчество и игрушки ребенок может успешно освоить многие элементы и виды человеческой деятельности. Ребенок, мало играющий, теряет в своем развитии, так как в игре «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [5].

Можно сказать, что игра – это метод познания действительности. Он направляется внутренними силами и позволяет ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Возможно, игра прельщает ребенка своим непостижимым многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. Советский писатель Василий Белов в своей книге “Лад” высказал мысль: “Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески”.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В отечественной психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, происходит формирование основных психических процессов и свойств личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста [3].

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с учителями и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет взрослым развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия. Речь идет о таких мотивах, как признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей, стремление получать высокую оценку и ряде других.

К концу младшего школьного возраста, III-IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают отношения со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие социальный престиж ребенка.

Трудолюбие и самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей младшего школьного возраста и вне непосредственного общения с взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет об уже упоминавшейся способности детей этого

возраста часами в одиночку заниматься любимым делом. В этом возрасте важно обеспечить ребенка различными дидактическими развивающими играми.

Учебная деятельность в начальных классах, прежде всего, стимулирует развитие психологических процессов, непосредственного познания, окружающего мира – ощущений и восприятий [3].

Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое. Развитие восприятия не происходит само собой, здесь очень велика роль учителя, который повседневно воспитывает умение не просто смотреть, но и рассматривать, не просто слушать, но и прислушиваться, учит выявлять существенные признаки и свойства предметов и явлений, указывает, на что следует обратить внимание, приучает детей планомерно и систематично анализировать воспринимаемые объекты.

Игровой метод включения школьника в деятельность предполагает личностный подход, когда педагог ориентирован на личностный подход в целом, а не только на его функции как ученика. Игра – не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности.

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи и т. п.. Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребенка, памяти, внимания, воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач педагогического коллектива.

1 Аникеева Н. П. *Воспитание игрой: кн. Для учителя*; – М., 1987.

2 Дьяченко О.М. *Воображение дошкольника*; – М., 1986.

3 Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*; – С-Пб., 1999.

4 Кравцова Е.Е. *Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе*; – М., 1991.

5 *Мир детства: Младший школьник. Под ред. А.Г.Хрипновой*; – М.: Педагогика, 1981.

АДАПТАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Н.Н. Салышева – студентка 4 курса специальность *Психология*

Руководитель: А.К. Бекмагамбетова – д.п.н., профессор

Дошкольное воспитание и обучение – первый уровень системы непрерывного образования Республики Казахстан, создающий условия для формирования и развития личности ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Базовый уровень развития - совокупность умений, знаний и навыков, обязательных для усвоения каждым воспитанником как необходимых для его нормального психо-физического развития ребенок получает именно в дошкольном образовательном учреждении. Повышение значения дошкольного воспитания и обучения относится к числу общемировых тенденций. Дети, посещающие детский сад, лучше усваивают знания на всех уровнях образования и являются более успешными в жизни. Целью Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы является обеспечение полного охвата детей качественным дошкольным воспитанием и обучением, равного доступа детей к различным программам дошкольного воспитания и обучения для их подготовки к школе [1].

Поступление ребенка раннего возраста в дошкольное образовательное учреждение может сопровождаться проблемой его адаптации к новым условиям, так как адаптационные возможности ограничены. Возникновение у ребенка так называемого «адаптационного синдрома» является прямым следствием его психологической неготовности к выходу из семьи.

Это связано с особенностями раннего возраста. Дети отличаются неустойчивостью эмоционального состояния. Разлука с близкими людьми и изменение привычного образа жизни вызывают у детей негативные эмоции и страхи. Длительное пребывание ребенка в стрессовом состоянии может привести к развитию невроза, замедлению темпа психофизического развития.

От того, насколько ребенок подготовлен в семье к переходу в детское учреждение, зависит и течение адаптационного периода, и его дальнейшее развитие. Чтобы период адаптации детей проходил легче,

необходима профессиональная помощь семье. На помощь семье должен прийти детский сад. Детский сад должен стать «открытым» по всем вопросам развития и воспитания.

В исследованиях Н.М. Аксариной адаптация определяется, прежде всего, как медико-педагогическая проблема, решение которой требует создания условий, удовлетворяющих потребности детей в общении, тесного взаимодействия между семьей и общественным воспитанием, хорошего медицинского обслуживания детей и правильной организации воспитательного процесса [2].

Проблема исследования адаптации детей дошкольного возраста не нова для педагогики. Предметом внимания ученых являлись разные аспекты этого процесса. С приходом ребенка дошкольного возраста в дошкольное учреждение в его жизни происходит множество изменений: строгий режим дня, отсутствие родителей в течение 9 и более часов, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение, таящее в себе много неизвестного, а значит, и опасного, другой стиль общения. Все эти изменения обрушиваются на ребенка одновременно, создавая для него стрессовую ситуацию, которая без специальной организации может привести к невротическим реакциям, таким как капризы, страхи, отказ от еды, частые болезни. Именно поэтому необходима целенаправленная организация педагогических условий в процессе воспитания детей дошкольного возраста, которая приводила бы к наиболее адекватному, менее болезненному приспособлению ребенка к новым условиям, позволяла бы формировать положительное отношение к детскому саду.

Под адаптацией (от лат. *adaptatio* - приспособление, прилаживание) принято понимать способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Социальная адаптация - приспособление человека к условиям новой социальной среды; один из социально-психологических механизмов социализации личности.

Традиционно под адаптацией понимается процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к ее условиям. Адаптация является активным процессом, приводящим или к позитивным (адаптированность, т. е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам, или негативным (стресс). При этом выделяются два основных критерия успешной адаптации: внутренний комфорт (эмоциональная удовлетворенность) и внешняя адекватность поведения (способность легко и точно выполнять требования среды). К сожалению, проблемы, связанные с адаптацией, остаются на уровне теоретических исследований и сводятся к рекомендации перед поступлением ребенка в детский сад максимально приблизить домашний режим дня к режиму дошкольного учреждения.

В ходе комплексного исследования, проведенного учеными в разных странах, было выделено три фазы адаптационного процесса:

1) острая фаза, которая сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению

веса, частым респираторным заболеваниями, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии (длится в среднем один месяц);

2) подострая фаза характеризуется адекватным поведением ребенка, т. е. все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, особенно психического, по сравнению со средними возрастными нормами (длится 3—5 месяцев);

3) фаза компенсации характеризуется убыстрением темпа развития, в результате дети к концу учебного года преодолевают указанную выше задержку темпов развития.

Различают три степени тяжести прохождения острой фазы адаптационного периода:

- легкая адаптация – сдвиги нормализуются в течение 10-15 дней, ребенок прибавляет в весе, адекватно ведет себя в коллективе, болеет не чаще обычного;

- адаптация средней тяжести – сдвиги нормализуются в течение месяца, при этом ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5-7 дней, есть признаки психического стресса;

- тяжелая адаптация длится от 2 до 6 месяцев, ребенок часто болеет, теряет уже имеющиеся навыки, может наступить как физическое, так и психическое истощение организма [3].

Следует учитывать потребность ребёнка в общении. Выделяются примерно три группы детей по характеру различий в поведении и потребности общения.

Первая группа - это дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми. Они переживают, расставаясь с ними, много плачут. Адаптационный период у детей длится от 20 дней до 2-3 месяцев.

Вторая группа - это дети, у которых имеется некоторый опыт общения с незнакомыми людьми.

Период адаптации их проходит в два этапа и длится от 7 до 10-20 дней.

Третья группа - дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях, в общении со взрослыми на познавательные темы. Эти дети привыкают в течение 3-10 дней.

На процесс адаптации ребенка влияют:

- достигнутый уровень психического и физического развития,
- состояние здоровья,
- степень закаленности,
- коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками,
- личностные особенности самого малыша,
- уровень тревожности и личностные особенности родителей.

Таким образом, под адаптацией понимают процесс приспособления. Период приспособления имеет важное значение для развития ребёнка. В современной педагогике организация работы в адаптационный период раннего детства рассматривается комплексно. В нее включается работа с родителями, направленная на укрепление физического здоровья детей, увязывание домашнего режима дня с условиями новой среды, организованная работа медперсонала, администрации, воспитателей. Чтобы облегчить адаптационный период, рекомендуется постепенно включать ребенка в ясельную группу, создавать для него особый эмоциональный климат. Главной заботой тут является профилактика заболеваемости детей и снижение их эмоционального дискомфорта в период адаптации. Однако эти меры облегчают уже возникшее тяжелое состояние, но не затрагивают причин, порождающих его. Вместе с тем ясно, что гораздо важнее, организовать уход за детьми и воспитание в семье таким образом, чтобы свести к минимуму осложнения адаптационного периода. Не подлежит сомнению то, что причины осложнения физического и психического состояния малышей имеют, прежде всего, психологическую природу и находятся в сфере социальных отношений ребенка с окружающим миром. Это признают и медики, и педагоги, и психологи. Дошкольно-образовательное учреждение, являясь первой ступенью образования, выполняет множество функций. Среди задач главной является всесторонне развитие личности ребенка [4].

Необходимым условием успешной адаптации является согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребёнка в семье и дошкольном учреждении. Единые требования родителей и педагогов, соблюдение распорядка дня, тщательный гигиенический уход, правильная организация самостоятельной деятельности и игр - занятий создают здоровую обстановку для формирования эмоционально уравновешенного поведения детей и успешной адаптации к условиям дошкольного учреждения. Во время периода адаптации обязательно сохраняются привычные для ребенка способы кормления, укладывания спать. Ни в коем случае нельзя ребенка насильно кормить или насильно укладывать спать, чтобы не вызвать и не закрепить на долгое время отрицательного отношения на обстановку яслей, предупредить формирование защитно-оборонительной реакции. Перед сном ребенка можно покачать, если он к этому привык, покормить из соски, дать любимую игрушку.

В течение периода адаптации воспитатель ведет тщательный контроль за поведением ребенка. Этому помогает ведение листа адаптации. Иногда при выраженных нарушениях эмоционального состояния целесообразно на 2-3 дня отдать ребенка домой. Как правило, детям первого и второго года жизни на период адаптации лучше назначать режим на возраст ниже. Основными объективными показателями окончания периода адаптации являются глубокий сон, хороший аппетит, бодрое эмоциональное состояние, активное поведение ребенка, соответствующая возрасту нормальная прибавка массы тела. Как показывают наблюдения, по мере привыкания к новым условиям у детей сначала восстанавливается аппетит, труднее нормализуется сон (от двух недель до двух-трех месяцев) и длительнее всего сохраняются нарушения эмоционального состояния. Восстановление аппетита и сна не сразу обеспечивает нормальную прибавку массы тела, если сохраняется у ребенка пониженный эмоциональный тонус. Нормализация всех показателей является сигналом к переводу ребенка на физиологический возрастной режим. При этом еще в течение недели следует обеспечить ребенку более пристальное наблюдение, так как перевод его на обычный режим иногда может вызывать резкое ухудшение эмоционального тонуса. Значительно быстрее и легче адаптируется ребенок, если семья старается поддерживать приемы воспитания, используемые в дошкольном учреждении. Чем скорее будет установлено единство воспитания в дошкольном учреждении и в семье и чем больше подходы к ребенку будут соответствовать его индивидуальным особенностям, тем скорее и безболезненнее будет процесс привыкания детей к новым условиям. Учитывая, что дети в раннем возрасте трудно привыкают к изменениям в условиях жизни, не следует допускать частой смены персонала группы и частого перевода детей из группы в группу. Перевод детей в другую группу также требует правильной организации.

Переход к другому воспитателю и в новый коллектив детей, хотя и не является таким же резким изменением, как переход из семьи в дошкольное учреждение, однако и при этом у некоторых детей отмечаются нарушения обычного поведения. Для того чтобы избежать это, воспитатель, передавая ребенка, должен сообщить персоналу группы, куда переводит малыша, поставить в известность о всех его индивидуальных особенностях и приемах, которые давали положительные результаты в воспитании. Если к моменту перевода ребенка в новую группу ему по возрасту и по состоянию необходимо изменить режим, надо что - либо перевести на новый режим примерно за неделю до перехода в другую группу, либо временно сохранить в новой группе прежний режим, впредь до того, как ребенок адаптируется к новым условиям.

Таким образом, организация работы в адаптационный период с детьми раннего возраста предполагает комплекс мер: мероприятия по подготовке детского сада к приёму новых детей; организационная работа администрации, воспитателей, психолога, помощников воспитателей; работа медперсонала; работа с семьёй. Работа должна проводиться планомерно, организовано, при полном взаимодействии всех вышеперечисленных людей.

По мнению З. Кощеевой для успешной адаптации необходимо:

- Правильно организованный приём детей в дошкольное учреждение
- Создание эмоционально - благоприятной атмосферы в группе
- Работа с семьёй
- Правильная организация игровой деятельности в адаптационный период, направленная на формирование эмоциональных контактов "ребёнок - взрослый" и "ребёнок-ребёнок"[4].

Для успешной адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения необходимо сформировать у него положительную установку на детский сад, положительное отношение к нему. Это зависит прежде всего от воспитателей, от их умения и желания создать атмосферу тепла, доброты, внимания в группе. Поэтому организация адаптационного периода начинается задолго до 1 сентября с повышения профессионального уровня воспитателей, их психологического просвещения с помощью традиционных и новых методов обучения (педсоветы, семинары, тренинга, консультации), развития у них таких качеств, как умение сопереживать, коммуникативные навыки, доброжелательность, организаторские и артистические способности, эмоциональная стабильность и т. д. Адаптацию в условиях дошкольного учреждения нужно рассматривать, как процесс вхождения ребенка в новую для него среду и болезненного привыкания к ее условиям [5].

1 *«Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы».* Астана, 2010г.

2 Аксарина Н.М. *Воспитание детей раннего возраста.* – М.: Просвещение, 1991. – 228 с.

3 Агаджанян Н. А., Труханов А. И., Шендеров Б. А." *Этюды об адаптации и путях сохранения здоровья.* — М.: изд-во «Сирин», — 2002.

4 Кощеева З.В. *Первые шаги малыша в детском саду: Методическое пособие.* - Мн.: Зорны верасень, 2006. - 68с.

5 Тонкова-Ямпольская Р.В. *Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях.* – М., 2000.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ Познавательной АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Б.Егинбаева – студентка 4 курса специальности: «Дошкольное обучение и воспитание»

Научный руководитель: магистр педагогики **Бекбаева М.Т.**

Решающее значение в развитии детей дошкольного возраста принадлежит обучению на занятиях, усвоению знаний, умений и навыков, предусмотренных «Программой воспитания в детском саду». Но совершенно особое место в жизни ребёнка занимает игра. В процессе игры дети живут, действуют, как окружающие его взрослые, герои любимых сказок. В игре он может быть врачом, лётчиком, воспитателем - кем захочет. И это доставляет ему огромную радость. Одним из видов игровой деятельности является дидактическая игра, позволяющая шире приобщить детей к текущей жизни в доступных им формах интеллектуальной и активной практической деятельности, нравственных и эстетических переживаний. Дидактическая игра приобретает всё большее значение. Игра в целом, и познавательная дидактическая игра в особенности, обеспечивает благоприятные условия для решения педагогических задач с учётом возможностей детей дошкольного возраста. Дидактическая игра-игра познавательная, направленная на расширение, углубление, систематизацию представлений детей об окружающем, воспитание познавательных интересов, развитие познавательных способностей. Она

представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление. Она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка. Основу дидактической игры составляет органическая взаимосвязь деятельности и интересного усвоения знаний [1].

Дидактическая игра как игровой метод обучения рассматривается в двух видах: игры-занятия и дидактические, или автодидактические игры. В первом случае ведущая роль принадлежит воспитателю, который для повышения у детей интереса к занятию использует разнообразные игровые приёмы, создаёт игровую ситуацию, вносит элементы соревнования. Использование разнообразных компонентов игровой деятельности сочетается с вопросами, указаниями, объяснениями, показом. С помощью игр-занятий воспитатель не только передаёт определённые знания, формирует представления, но и учит детей играть. Основой для игр детей служат сформулированные представления о построении игрового сюжета, о разнообразных игровых действиях с предметами. Важно, чтобы затем были созданы условия для переноса этих знаний и представлений в самостоятельные, творческие игры, удельный вес которых должен быть в жизни ребёнка неизмеримо больше, чем обучение игре. Игры-занятия поэтому относятся к прямому обучению детей с использованием разнообразных игровых приёмов. Дидактическая игра используется при обучении детей математике, родному языку, ознакомлению с природой и окружающим миром, в развитии сенсорной культуры [2].

Дидактическая игра как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, её правилам и действиям, если эти правила ими усвоены. Как долго может интересоваться ребёнка игра, если её правила и содержание хорошо ему известны? Дети любят игры, хорошо знакомые, с удовольствием играют в них. Подтверждение этому могут служить народные игры, правила которых им известны: «Краски», «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем», «Наоборот». В каждой игре заложен интерес к игровым действиям. Например, в игре «Краски» нужно выбрать какой-либо цвет. Дети обычно выбирают любимые и сказочные цвета: золотой, серебряный. Выбрав цвет, ребёнок подходит к водящему и на ухо шепчет ему название краски. «Скачи по дорожке на одной ножке», - говорит водящий тому, кто назвал краску, которой нет среди играющих. Сколько здесь интересных для детей игровых действий! Поэтому-то дети всегда играют в такие игры. Задача воспитателя заключается в том, чтобы ребята самостоятельно играли, чтобы у них такие игры были всегда в запасе, чтобы они сами могли организовывать их, быть не только участниками и болельщиками, но и справедливыми судьями.

Воспитатель заботится об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре (а это относится в большей мере к настольно-печатным играм), необходимо вместе с ними придумать более сложные правила. Например, в игре «Лото малышам» согласно правилам игры победитель тот, кто правильно подберёт карточки и закроет ими клетки на большой карте. Дети играют в эту игру с интересом, пока все карточки не станут им хорошо известны и они не научатся соотносить изображение с сюжетом картинки. Для поддержания интереса к этой игре воспитатель организует действия ребят, говорит им: «Давайте теперь поиграем так: у меня значки(кружки)- красный, зелёный и синий(по количеству играющих детей). Мы поиграем и узнаем, кто быстро и правильно выполнит задание- закроет клетки на большой карте, - тот будет победителем, получит этот значок- красный кружок, второй- зелёный, а кто последний- получит синий кружок. Вася подаст сигнал, когда начинать игру: стукнет кубиком по столу два раза». Игра начинается всеми детьми одновременно. Играть можно несколько раз, обменявшись картами. Каждому хочется получить значок победителя, поэтому дети просят своих партнёров: «Давай ещё сыграем!» Самостоятельная игровая деятельность не исключает управление со стороны взрослого. Участие взрослого носит косвенный характер: например, воспитатель как и все участники игры «Лото», получает карточку и старается выполнить задание в срок, участвует в поиске необходимых предметов, радуется если выиграл, т.е. является равноправным участником игры.

При определении победителя воспитатель даёт возможность самим детям оценить действия играющих, назвать лучшего. Но в присутствии педагога этот этап в игре тоже проходит более организованно, чётко, хотя сам он и не влияет на оценку, а лишь может, как и каждый участник игры, высказать своё «за» или «против». Так в играх, помимо формирования самостоятельности, активности детей, устанавливается атмосфера доверия между детьми и воспитателем, между самими детьми, взаимопонимание, атмосфера, основанная на уважении личности ребёнка, на внимании к его внутреннему миру, к переживаниям, которые он испытывает в процессе игры. Это и составляет сущность педагогики сотрудничества. Более широкий простор для воспитания самостоятельности в дидактической игре предоставляется детям в отведённые часы игр.

Здесь дети самостоятельны не только в выполнении правил и действий, но и в выборе игры, партнёра, в создании новых игровых вариантов, в выборе водящего. Дидактические игры, особенно в младших возрастных группах, рассматриваются в дошкольной педагогике как метод обучения детей сюжетно-ролевым играм: умению взять на себя определённую роль, выполнить правила игры, развернуть её сюжет. Например, в дидактической игре «Уложим куклу спать» воспитатель учит детей младшей группы последовательности действий в процессе раздевания куклы- акkuratно складывать одежду на стоящий рядом стул, заботливо относиться к кукле, укладывать её спать, петь колыбельную. Согласно правилам игры, дети должны отобрать из лежащих предметов только те, которые нужны для сна. По просьбе воспитателя малыши поочерёдно берут нужные для сна предметы и кладут их в спальню, заранее подготовленную для куклы в игровом уголке. Так появляются кровать, стульчик, постельные принадлежности, ночная рубашка или пижама. Затем под руководством воспитателя дети выполняют последовательно действия раздевания куклы ко сну: надевают ей пижаму и укладывают спать в подготовленную для этой цели кроватку. Все поют колыбельную «Баю-баю-баю, куколку качаю. Куколка устала, целый день играла».

Дидактические игры имеют большое значение для обогащения творческих игр и более старших детей. Такие игры, как «Умные машины», «Кто быстрее наденет на артиста его национальный костюм», «Молочная ферма», «Кому что нужно для работы», «Кто построил этот дом?», «От зёрнышка до булочки», не могут оставить ребят равнодушными, у них появляется желание играть в строителей, хлеборобов, доярок.

Содержание дидактических игр формирует у детей правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, систематизирует и углубляет знания о Родине, Армии, людях разных профессий и национальностей, представление о трудовой деятельности. Тесная связь воспитания с жизнью российского народа - источник направленности воспитания. Знания об окружающей жизни даются детям по определённой системе. Так, ознакомление детей с трудом проходит в такой последовательности: детей сначала знакомят с содержанием определённого вида труда: (строителей, хлеборобов, овощеводов), затем - с машинами, помогающими людям в их труде, облегчающими труд, с этапами производства при создании необходимых предметов, продуктов (строительство дома, выращивание хлеба), после чего раскрывают перед детьми значение любого вида труда. Многие дидактические игры направлены на усвоение, уточнение, закрепление этих знаний. Такие игры, как «Кто построил этот дом?», «От зёрнышка до булочки», « Откуда стол пришёл?», « Кем рубашка сшита?», содержат дидактические задачи, при решении которых дети должны проявить конкретные знания о труде строителей, хлеборобов, плотников, ткачей. С помощью дидактических игр педагог приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать, предметы по определённым признакам, делать правильные выводы, обобщения. Дидактические игры развивают сенсорные способности детей. Процессы ощущения и восприятия лежат в основе познания ребёнком окружающей среды. Ознакомление дошкольников с цветом, формой, величиной предмета позволило создать систему дидактических игр и упражнений по сенсорному воспитанию, направленных на совершенствование восприятия ребёнком характерных признаков предметов. Дидактические игры развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Дидактические задачи многих игр составлены так, чтобы научить детей составлять самостоятельные рассказы о предметах, явлениях в природе и общественной жизни. У дошкольников формируются нравственные представления о бережном отношении к окружающим их предметам, игрушкам как продуктам труда взрослых, о нормах поведения, о взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, о положительных и отрицательных качествах личности. В воспитании нравственных качеств ребёнка особая роль принадлежит содержанию и правилам игры. В работе с детьми младшего возраста основным содержанием дидактических игр является усвоение детьми культурно-гигиенических навыков, культуры поведения. Это хорошо известные игры: «Уложим куклу спать», «Завтрак куклы», День рождения Машеньки», «Оденем куклу на прогулку». Само название игр направляет внимание воспитателя на то, чтобы дети, играя, усваивали культурно-гигиенические навыки, нормы поведения, чтобы у них развивались положительные игровые взаимоотношения.

Использование дидактических игр в работе с детьми более старшего возраста решает несколько иные задачи. В центре внимания педагога- воспитание у детей нравственных чувств и отношений: уважение к

людям труда, защитникам нашей Родины, любви к Родине, родному краю. Наблюдая за поведением детей в играх, воспитатель отмечает их поступки. Например, играя в какую-либо настольную игру, один из играющих (назовём его Дима) всё время выигрывает. Затем ему становится неинтересно играть, и он хочет бросить игру. «Давай ещё раз сыграем,- просит его товарищ. -Пожалуйста, Дима, поиграй ещё немного». И Дима снова включается в игру, помогает товарищу советом, как надо играть, чтобы стать победителем. Наконец, тот тоже стал победителем в игре. Оба довольны. Воспитатель рассказывает детям, как хорошо играли вдвоём два мальчика [3].

Многие дидактические игры формируют у детей уважение к трудящемуся человеку, вызывают интерес к труду взрослых, желание самим трудиться. Например, в игре «кто построил этот дом?» дети узнают о том, что, прежде чем строить дом, архитекторы- проектировщики работают над чертежом, затем приступают к делу строители: каменщики, штукатуры, сантехники, маляры, и другие рабочие. Дети усваивают знания о том, какие машины помогают людям в строительстве дома. Так у детей пробуждается интерес к людям этих профессий, появляется желание играть в строительство домов, мостов, железной дороги. Некоторые навыки труда дети приобретают при изготовлении материала для дидактических игр. Старшие дошкольники отбирают иллюстрации, природный материал, изготавливают карточки, фишки, настольные игры для детей младших групп. Если ребята сами готовят атрибуты для игры, они потом бережнее к ним относятся. Так наряду с готовыми играми можно выполнять вместе с детьми полезные для работы материалы. Кроме того, это является хорошим средством воспитания первоначального трудолюбия, бережного отношения к продуктам труда.

Дидактический материал должен соответствовать гигиеническим и эстетическим требованиям: игрушки должны быть разрисованы яркими красками, художественно оформлены, помещены в удобные для хранения коробки и папки. Яркие, красивые дидактические игрушки привлекают внимание детей, вызывают желание играть с ними. Весь материал для дидактических игр храниться в группе в определённом месте, доступном детям для его использования.

Игра создаёт положительный эмоциональный подъём, вызывает хорошее самочувствие и вместе с тем требует определённого напряжения нервной системы. Двигательная активность детей во время игры развивает мозг ребёнка. Особенно важны игры с дидактическими игрушками, в процессе которых развивается и укрепляется мелкая мускулатура рук, что также благоприятно сказывается на умственном развитии детей, на подготовке руки ребёнка к письму, к изобразительной деятельности. Многие дидактические игры формируют культурно- гигиенические навыки. В игре дети ярко выражают социальные чувства, стремятся делать всё сообща. Игра укрепляет коллективные эмоции, коллективные переживания. В играх проявляются и такие черты характера ребёнка, которые могут служить примером для других: товарищество, отзывчивость, скромность, честность. Воспитатель обращает внимание играющих на эти качества, делая это очень осторожно. Так, с помощью игр выявляются индивидуальные особенности детей, посредством этих же игр педагог устраняет нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами (игрушками, природным материалом), настольно-печатные и словесные игры.

Игры с предметами. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: ребята упражняются в определении предмета по какому- либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку(цвету, форме, качеству, назначению), что очень важно для развития отвлечённого, логического мышления.

Детям младшей группы дают предметы, резко отличающиеся друг от друга по свойствам, так как малыши ещё не могут находить едва заметные различия между предметами.

В средней группе в игре используют такие предметы, в которых разница между ними становится менее заметной. В играх с предметами дети выполняют задания, требующие сознательного запоминания количества и расположения предметов, нахождения отсутствующего предмета. Играя, дети приобретают умения складывать целое из частей, нанизывать предметы (шарики, бусы), выкладывать узоры из разнообразных форм.

В играх с куклами у детей формируются культурно-гигиенические навыки и нравственные качества, заботливое отношение к партнёру по игре- кукле, которое переносится затем и на своих сверстников, старших ребят.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки. В них ярко выражены цвет, форма, назначение, величина, материал, из которого они сделаны. Это позволяет воспитателю упражнять детей в решении определённых дидактических задач, например отбирать все игрушки, сделанные из дерева(металла, пластмассы, керамики),или игрушки, необходимые для различных творческих игр: для игры в семью, в строителей, в колхозников, в больницу. В играх совершенствуются знания о материале, из которого делаются игрушки, о предметах, необходимых людям в различных видах их деятельности, которую дети отображают в своих играх. Используя дидактические игры с подобным содержанием, воспитателю удаётся вызвать у детей интерес к самостоятельной игре, подсказать им замысел игры с помощью отобранных игрушек.

Настольно-печатные игры. Настольно-печатные игры - интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

Подбор картинок по парам. Самое простое задание в такой игре- нахождение среди разных картинок двух совершенно одинаковых: две шапочки, одинаковые по цвету, фасону, или две куклы, внешне ничем не отличающиеся.Затем задание усложняется: ребёнок объединяет картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу: например, найти среди всех картинок два самолёта, два яблока. И самолёты, и яблоки, изображённые на картинке, могут быть разные и по форме, и по цвету, но их объединяет, делает их похожими принадлежность к одному виду предметов.

Подбор картинок по общему признаку.(классификация).Здесь требуется некоторое обобщение, установление связи между предметами. Например в игре «Что растёт в саду?» дети подбирают картинки с соответствующими изображениями растений, соотносят с местом их произрастания, объединяют по этому признаку картинки. Запоминания состава, количества и расположения картинок.

Игры проводят так же, как и с предметами. Например, в игре «Отгадай, какую картинку спрятали» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из них перевернули вниз рисунком. Эта игра направлена на развитие памяти, запоминания и припоминания. Игровыми дидактическими задачами этого вида игр является также закрепление у детей знаний о количественном и порядковом счёте, о пространственном расположении картинок на столе(справа, слева, вверху, сбоку, впереди), умение рассказать связно о тех изменениях, которые произошли с картинками, о их содержании.

Составление разрезных картинок и кубиков. Задача этого вида игр- учить детей логическому мышлению, развивать у них умение из отдельных частей составлять целый предмет. Усложнением в этих играх может быть увеличение количества частей, а также усложнение содержания, сюжета картинок. Если в младших группах картинки разрезаются на 2-4 части, то в средней и старших группах разрезают на 8-10 частей. При этом для игр в младшей группе на картинке изображается один предмет, то для более старших детей на картинке изображается уже сюжет из знакомых детям сказок, художественных произведений.

Описание, рассказ о картинке с показом действий, движений. В таких играх воспитатель ставит обучающую задачу: развивать не только речь, но и воображение, творчество. Часто ребёнок, для того чтобы играющие отгадали, что нарисовано на картинке, прибегает к имитации движений, скажем рабочего, или к подражанию движениям животного, по его голосу. В более старших группах решаются задачи посложнее: одни дети изображают действие, нарисованное на картине, другие- отгадывают, кто нарисован на картине, что делают там люди, например маршируют пионеры, пожарники тушат пожар, моряки плывут по морю.

Один из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчёркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей.

Для выбора дидактической игры необходимо знать уровень подготовленности воспитанников, так как в играх они должны оперировать уже имеющимися знаниями и представлениями. Иначе говоря, определяя дидактическую задачу, надо прежде всего иметь в виду, какие знания, представления детей (о природе, об окружающих предметах, о социальных явлениях) должны усваиваться, закрепляться детьми, какие умственные операции в связи с этим должны развиваться, какие качества личности детей можно формировать средствами данной игры (честность, скромность, наблюдательность, настойчивость в достижении поставленной цели, активность, самостоятельность).

В каждой дидактической игре своя обучающая задача, что отличает одну игру от другой. При

определении дидактической задачи следует избегать повторений в её содержании, трафаретных фраз («воспитывать внимание, память, мышление»). Как правило эти задачи решаются в каждой игре, но в одних играх надо больше внимания уделять, например, развитию памяти, в других - внимания, в третьих - мышления. Воспитатель должен заранее это хорошо знать и соответственно определять дидактическую задачу.

Таким образом, особенностью дидактической игры и её завершающим концом является результат, который определяется дидактической задачей, игровой задачей, игровыми действиями и правилами и который воспитатель предвидит, используя ту или иную игру. Для воспитателя результат игры является показателем уровня достижений детей или в усвоении знаний, или в их применении, в установлении взаимоотношений детей в игре. Для детей результат игры выступает, как определённое достижение, например, отгадывание поставленных игрой загадок, выполнение поручений, игровых заданий. В дидактических играх, применяемых в детских садах, результатом игры не может быть «выигрыш», полученный в результате слепой удачи, обмана, присвоения права другого. Он выступает, прежде всего в форме решения поставленной игровой задачи и даёт детям моральное и умственное удовлетворение [4].

1 Веракса Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве. Пособие для педагогов дошкольных учреждений /Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.

2 Куликовская И.Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст. Методическое пособие для педагогов ДОУ/ И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

3 От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования. под ред. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. и др. – М.: Мозаика-Синтез, 2010

4 Прохорова Л.Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации. Методические рекомендации. Методические рекомендации для работников ДО / Л.Н. Прохоровой-М.: АРКТИ, 2011.

Түйін

Мақалада өсиетті ойын сияқты мектепке дейінгі жастағы баланың танымдық белсенділігінің дамуының тәсілі қарастырылады. Өсиетті аумақтауды, шұқырды, қысында- бала-шағаның тамашасы туралы қапта-, танымдық мүдденің тәрбиесін, танымдық зейіннің дамуын оқтаулы ойын танымдық. Ол күрделі педагогикалық көріністі ұсынады.

Summary

The article considers the didactic game as a means of development of cognitive activity of preschool children. Didactic game game cognitive, aimed at expanding, deepening, sisematizatsiyu representations children about the environment, education cognitive interests, the development of cognitive abilities. She is a multifaceted, complex pedagogical phenomenon.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

С.А. Абилдабеков – КазАСТ

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая практика, образование.

Актуальность: Сегодня высшее физкультурное образование претерпевает качественные изменения, это прежде всего связано с преобразованиями в экономической, политической и социальной сферах общественной жизни. Подготовка высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и спорта - важнейшая государственная задача, особенно в наши дни, когда происходит постоянное снижение уровня здоровья и физической подготовленности населения.

Одно из важных действенных средств подготовки студентов к профессиональной деятельности - педагогическая практика. Она является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса, обеспечивает связь теоретической подготовки будущих педагогов с их практической деятельностью в образовательных учреждениях. Теоретическая подготовка должна выполнять интегрирующие и координирующие функции, содействовать системному усвоению студентами всех предметов, изучаемых на факультете. Конечной же целью обучения любой профессии является не просто вооружение будущего работника суммой знаний, а развитие у него умения применять эти знания на практике.

Эту точку зрения разделяет и Н. В. Кузьмина (1993), считающая, что ведущую роль в педагогическом образовании играет педагогическая практика. В процессе практики у студентов закрепляются, углубляются и расширяются теоретические знания, формируются педагогические умения и навыки, профессиональные творческие способности, развивается педагогическое мышление.

Педагогическую практику следует организовывать и проводить целенаправленно, ее содержание -

усложнять от курса к курсу, при ее организации следует последовательно обеспечивать преемственность методов и средств практической подготовки студентов, осуществлять единое руководство практической работой студентов.

В Казахской академии спорта и туризма система практик построена следующим образом: особое внимание уделяется согласованности изучения предмета теории и методики физического воспитания, спортивно педагогических дисциплин, прохождения педагогической практики в общеобразовательной школе с требованиями текущих и итоговой аттестации.

В настоящее время Каз АСТ накоплен значительный опыт проведения педагогических практик в школе и государственного экзамена по предмету теория и методика физического воспитания. По рекомендации учебно-методического объединения этот опыт был взят за основу при составлении типовой программы по педагогической практике для ФФК.

Недостаток учебных программ по спортивно педагогическим дисциплинам проявился в том, что профессионально-методическим умениям и навыкам не уделялось должного внимания: эти недостатки вызывали необходимость в изменениях в системе профессионально педагогической подготовки студентов, а также в организации деятельности кафедр, академии.

В существовавших программах спортивно педагогических дисциплин был заложен следующий порядок:

- овладение специальными знаниями, умениями, навыками;
- овладение основами методики спортивно педагогических дисциплин;
- экзамен по спортивно педагогических дисциплин.

Для улучшения развития профессионально педагогических, методических умений, с целью лучшего взаимодействия кафедр мы перешли к следующему порядку:

- овладение специальными знаниями, умениями, навыками;
- овладение основами методики спортивно педагогических дисциплин;
- овладение методическими умениями и навыками на педпрактике;
- экзамен по спортивно педагогических дисциплин.

При таком подходе все базовые спортивные дисциплины, лежащие в основе комплексной школьной программы, завершаются педагогической практикой в школе и кафедры спортивно педагогических дисциплин становятся выпускающими. Укрепляется связь с кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта. Общее руководство педагогической практикой и решение всех задач, не связанных с методикой спортивно педагогических дисциплин, осуществляет кафедра теоретических основ физической культуры и спорта, через руководителя практики и методиста. Каждая кафедра спортивных дисциплин обеспечивает методистами консультантами свой раздел практики: проверку конспектов, просмотр уроков, консультации студентов, оценку методики проведения урока средствами данной спортивно педагогических дисциплин. Для большей объективности окончательная оценка за методику выставляется учителем физкультуры школы и методиста консультанта. Результат практики по каждому разделу обсуждается на кафедрах при участии методиста и руководителя практики. При получении неудовлетворительной оценки за методику студент не допускается к текущему экзамену.

Педагогическая практика в общеобразовательной школе должна быть направлена на овладение студентами основами профессионально педагогического мастерства педагога по физической культуре и предусматривает три взаимодополняющих и в то же время самостоятельных этапа, связанных с разделами гимнастики, легкой атлетики и спортивных игр, средствами которых решаются задачи физического воспитания. Такая этапность в проведении педагогических практик позволяет выстроить стройную логическую цепь, весь процесс получения физкультурного образования исходя из требований Госстандарта подготовки специалиста по физической культуре.

Каждый из этапов педагогической практики в школе готовит студентов к государственному экзамену по методике физического воспитания, который, дает интегральную оценку подготовленности выпускника к работе.

Педагогическая практика только тогда может стать эффективным средством подготовки к профессиональной деятельности, когда у самого студента есть желание стремиться стать хорошим педагогом, воспитателем, когда он сознательно организует процесс своего профессионального самообразования и самовоспитания.

Выводы

1. После прохождения первой педагогической практики 43,3 % студентов планируют работать в сфере образования; 26,7 % не планируют и 30 % не определились с выбором. Несколько иная картина

наблюдается после прохождения заключительной педагогической практики: 73,3 % студентов планируют работать в сфере образования; 10 % не станут работать по специальности и 16,7 % не определились.

2. Исследования позволили выявить положительные тенденции влияния педагогических практик на подготовку будущих специалистов в области физической культуры и спорта по следующим показателям:

- в удовлетворенности студентов полученными знаниями, умениями и навыками в период прохождения педагогических практик;
- в согласии с оценкой по педагогической практике;
- в изменении представления о педагогической деятельности.

3. Разработана уникальная система прохождения студентами педагогических практик со 2-го по 4-й курс в дошкольных, школьных и высших образовательных учреждениях, позволяющая готовить высококвалифицированных специалистов.

1 *Водяникова И. А. Профессионально педагогическая практика на 1 и 2 курсах в системе подготовки специалистов на факультете физической культуры. - М.: ФиС, 1991. - 68 с.*

2 *Горбунов С. А., Дубровский А. В. Роль физической культуры в совершенствовании умственной готовности к обучению и профессиональной деятельности // Теория и практика физ. культуры. 2002, № 12, с.13-14.*

3 *Хаустов С.И. Мектептегі педагогикалық тәжірибені өткізуге арналған әдістемелік құралы. – Алматы, 2002ж.*

4 *Тлеуғалиев Ю.Ф., Құлназаров А.Қ., Тайжанов С. «Дене шынықтыру»оқу пәні (5-11 сыныптар) // ҚР Мемлекеттік жалпы орта білімінің жалпы білімдік стандарттары – орта жалпы білім. – Алматы: РОНД, 2002. - 24 б.*

5 *Тарантей В. Г. Педагогическая практика студентов. Минск, 1991. - 72 с.*

6 *Основы педагогического мастерства / под ред. И.А Зазюна М: Просвещение, 1989.*

Түйін

Дене шынықтыру және спорт саласында жоғары деңгейлі мамандарды дайындау - қажетті мемлекеттік міндет, әсіресе қазіргі кезде, ұлтымыздың дене даярлығы мен денсаулық деңгейінің күрт төмендеуіне байланысты. Осыған байланысты студент жастардың болашақ кәсіби қызметінің дайындық амалдарының бірі – педагогикалық практика.

Summary

Train highly qualified specialists in the field of physical culture and sport - the most important task of the state, especially in these days when there is a steady decline in the level of health and physical fitness of the population. One of the important effective means of preparing students for professional careers - teaching practice.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ АКРОБАТОВ-ПРЫГУНОВ

О.В. Муртазина – магистрант 2 курса, специальность ФКиС

Хореография давно и прочно стала неотъемлемой частью технической подготовки гимнастов. Хореографическая подготовка в спортивных видах гимнастики – это система упражнений и методов воздействия, направленных на формирование «школы движений», воспитание двигательной культуры спортсмена, расширение арсенала выразительных средств.

Для акробатики характерна значительная эмоциональная напряженность тренировочной деятельности, спортсменам необходимо высокое самообладание, умение сохранять способность управления своими движениями. В связи с постоянным увеличением сложности соревновательных упражнений успех добиваются смелые и решительные акробаты, овладевшие всеми видами спортивной подготовки.

Концепция «переноса тренированности» позволяет с помощью средств хореографии работать над физическими качествами акробатов-прыгунов. Программный материал по хореографии на этапе базовой подготовки в акробатике включает в себя упражнения на «вращательную» подготовку, воспитание функции равновесия и «прыжковую» подготовку, а также упражнения на развитие активной и пассивной гибкости, силы ног, координации. Во второй части этапа базовой подготовки на уроках хореографии увеличивается количество элементов, выполняемых во вращении на двух, одной ноге, на месте, в продвижении, с опорой и в воздухе. В основной части урока хореографии, на середине предусматривается выполнение большого разнообразия различных сложнокоординационных прыжков на месте, в продвижении, в повороте. Для формирования собственного стиля исполнения спортсменам предлагается разнообразная программа из различных видов танцев, выполнение движений в современных ритмах.

Проблема совершенствования хореографической подготовки в спортивной акробатике с учетом

взаимосвязи основных параметров специальной и хореографической подготовленности является своевременной и актуальной.

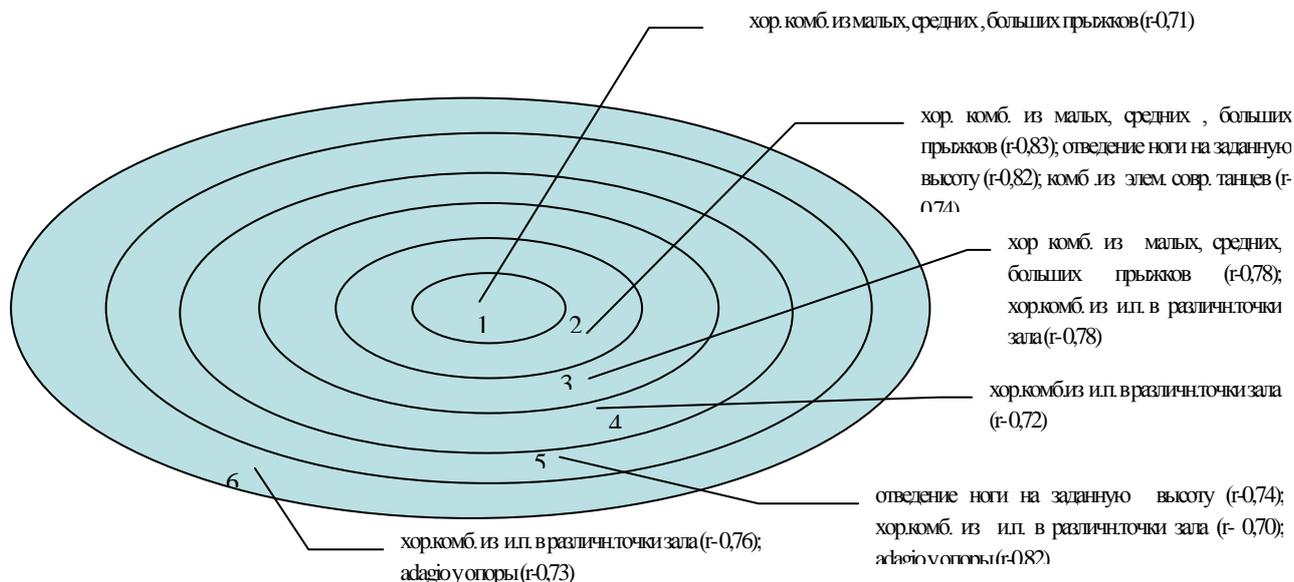
Для определения взаимосвязи параметров специальной и хореографической подготовленности был проведен анализ корреляционных зависимостей результатов педагогического тестирования юных акробатов по общефизической, специальной и хореографической подготовке.

Всего было сопоставлено 26 параметров, включающие в себя тесты по ОФП, СФП, хореографии, вестибулярной устойчивости, а также измерялись рост, вес и учитывался год рождения юных спортсменов. Было выявлено 50 тесных корреляционных связей ($r > 0,7$) между контролируемыми показателями.

Для определения взаимосвязи хореографической и специальной подготовки в тренировочном процессе акробатов-прыгунов были составлены тесты по хореографической подготовке. В отличие от традиционного оценивания хореографической подготовки юных акробатов в ДЮСШ, нами были составлены хореографические комбинации, сочетание определенных элементов в которых позволяют определить не только навыки выполнения хореографических упражнений, но и различные стороны подготовленности акробатов, необходимые при выполнении соревновательного упражнения.

Специальная подготовленность юных акробатов оценивалась по результатам последних соревнований за первое «гладкое» упражнение (сумма баллов, трудность, конечная оценка) и за второе упражнение с тремя винтовыми сальто (сумма баллов, трудность, конечная оценка).

Результаты корреляционного анализа параметров специальной и хореографической подготовленности представлены на рис. 1. На данном рисунке отображены корреляционные зависимости, имеющие коэффициент корреляции больше 0,7.



- 1 – сумма баллов за первое «гладкое» соревновательное упражнение;
- 2 – показатель трудности первого соревновательного упражнения (баллы);
- 3 – оценка первого упражнения (баллы);
- 4 – сумма баллов за второе соревновательное упражнение;
- 5 – показатель трудности второго соревновательного упражнения (баллы);
- 6 – оценка второго упражнения (баллы).

Рис. 1. Взаимосвязь параметров специальной и хореографической подготовленности юных акробатов.

Для дифференциации пространственно-динамических параметров движений было оценено выполнение хореографической комбинации, состоящей из малых средних и больших прыжков. Коэффициент корреляции полученного показателя с суммой баллов за первое соревновательное упражнение – 0,71; с показателем трудности первого упражнения – 0,83; с оценкой за первое упражнение – 0,78 (рис.1).

Для оценки дифференциации пространственных параметров движений спортсменам предлагалась хореографическая комбинация с отведением ноги на заданную высоту. Наблюдается высокая корреляционная зависимость результата выполнения данного задания с показателем трудности первого соревновательного упражнения ($r=0,82$); с суммой баллов за второе упражнение ($r=0,78$) и с показателем трудности второго упражнения ($r=0,74$).

Способность к ориентированию в пространстве оценивалась по умению выполнить хореографическую комбинацию на середине из исходных положений в различные точки зала. Получена высокая корреляционная зависимость результатов данного теста с выполнением второго соревновательного упражнения ($r=0,72$; $0,70$; $0,76$ соответственно) (рис. 1).

Способность к выполнению пластических движений и обучению новым движениям определялась по исполнению комбинации из элементов современных танцев на 32 такта. Данная способность взаимосвязана с показателем трудности первого соревновательного упражнения ($r=0,74$) (рис. 1).

По выполнению *adagio* у опоры (удержание ноги выше 90°) оценивалась активная гибкость спортсменов, результаты которой имеют тесную корреляционную связь с показателем трудности и оценкой второго соревновательного упражнения ($r=0,82$ и $r=0,73$ соответственно) (рис. 1).

Результаты выполнения последнего теста, четвертных *bettements* (отведение и приведение ноги с одновременным поворотом на четверть круга) на 45° на середине не имеют высоких корреляционных связей с показателями специальной подготовленности юных акробатов, так как способность точного повторения хореографических движений не влияет на специальную подготовку акробатов.

Показатели хореографической подготовленности юных акробатов имеют тесные корреляционные связи с уровнем развития силовых способностей (от $r=0,6$ до $r=0,79$) и с гибкостью (от $r=0,71$ до $r=0,77$). Показатели специальной подготовленности также взаимосвязаны с уровнем развития силы и гибкости ($r=0,7$).

Выводы.

1. Для анализа взаимосвязи специальной и хореографической подготовки в спортивной акробатике уровень хореографической подготовленности спортсменов оценивался по специально разработанным хореографическим комбинациям, выявляющим специальные стороны подготовки акробатов. В результате исследования было получено 12 тесных корреляционных связей между изучаемыми параметрами.

2. Специальная подготовка акробатов-прыгунов на этапе базовой подготовки взаимосвязана с хореографической подготовкой, направленной на: дифференциацию пространственно-динамических параметров (от $r=0,71$ до $r=0,83$); дифференциацию пространственных параметров (от $r=0,74$ до $r=0,82$); на развитие активной гибкости ($r=0,82$). Также положительное влияние на специальную подготовку акробатов имеет использование на уроках по хореографии элементов современных танцев, выполнение хореографических заданий в усложненных пространственных ориентирах.

3. В результате проведенного исследования были обнаружены тесные корреляционные связи между параметрами специальной, общей и хореографической подготовленностью и сложные механизмы взаимовлияния этих видов подготовки в спортивной акробатике.

Дальнейшие исследования в данном направлении предполагают составление и апробацию на практике хореографических заданий с учетом специфики спортивной акробатики.

1 Волков Л.В. *Теория и методика детского и юношеского спорта*. - К.: Олимпийская литература, 2002. - 295с.

2 Лисицкая Т.С. *Хореография в гимнастике*. - М.: Физкультура и спорт, 1984. - 176 с.

3 Матвеев Л.П. *Общая теория спорта и ее прикладные аспекты*. 4-е изд., испр. и доп. - СПб: Издательство «Лань», 2005. - 384с.

4 Платонов В.Н. *Общая теория подготовки спортсменов в Олимпийском спорте*. - Киев: - Олимпийская литература, 1997. - 584с.

5 *Спортивная акробатика: Учебник для ин-тов физ. культуры / Под ред. В.П. Коркина*. - М.: Физкультура и спорт, 1981. - 238с.

6 *Хореографическая подготовка гимнасток на начальном этапе обучения (художественная гимнастика). Методические рекомендации /Сост. Ж.А.Белокопытова, А.А.Тимошенко*. - К.: КГИФК, 2000. - 64с.

7 Шитилина И.А. *Хореография в спорте*. /Серия «Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте» - Ростов н/Д: «Феникс», 2004. - 224с.

Түйін

Бұл мақалада акробат секірушілердің арнайы және хореографиялық дайындықтарының бастапқы негіздері қарастырылған.

Резюме

В статье рассмотрены основные параметры специальной и хореографической подготовленности акробатов-прыгунов на этапе базовой подготовки.

Summary

Interconnection of special and choreographic preparation of junior acrobats. This article deals with the basic parameters of special and choreographic preparedness of acrobats – jumpers in the stag of basic preparation.

СПОРТТЫҚ ІРІКТЕУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК АСПЕКТІЛЕРІ

Д.А. Бұрғамбаев – *Абай атындағы ҚазҰПУ-нің магистранты*

Мәселенің өзектілігі. Спортшыларды дайындауда маңызды рөлді кешенді сипаттағы ұйымдастыру–әдістемелік шаралардан: педагогикалық, психологиялық, әдістемелік – биологиялық және басқа да зерттеу әдістерінен тұратын нәтижелі іріктеу жүйесі алады. Солардың негізінде спортшылардың әрқайсысының спорттың әр түрінен қабылеттілігі анықталады.

Спортшының жеке қабылеттіліктерін емес, оны жеке тұлға ретінде жан–жақты зерттеу керек екендігі айқын. Сондықтан, оларды бағалау жаттықтыру процесінде, жарыстарда, лабораториялық жағдайларда жүзеге асыру керек.

Оқу–жаттықтыру кезеңінде іріктеудің негізгі әдістеріне: антропометрикалық зерттеу, медициналық–биологиялық зерттеулер, бақылау сынақтары (тесттер), психофизиологиялық, психологиялық және әлеуметтік зерттеулер жатады.

Іріктеу кезеңінде морфологиялық ерекшеліктерді ескеру көптеген ғалымдардың еңбектерінде байқалады.

Іріктеу кезінде дене бітімінің ерекшеліктеріне назар аударуға әр әдебиеттерде көзқарастар әр түрлі. Кейбір авторлар антропометрикалық параметрлер спорттық нәтижелерге әсерін тигізбейді десе, басқалар керісінше көзқарастарды қолдайды.

Спорттық тәжірибеде спортшылардың морфотиптері туралы белгілі бір ұғым қалыптасқан (бойы, салмағы, дене бітімінің типі және т.б.). Мысалы, баскетболда, жеңіл атлетикалық лақтыруда, академиялық есуде, бойы ұзын болу керек, марафондық жүгіруде бойдың ұзындығына онша көп мән берілмейді, және т.б. Спорттық күресте спортшыларды салмақ категориялары бойынша бөлу қабылданған: жеңіл салмақтағы, орташа және ауыр салмақтағы категориялар.

Іріктеудің медициналық–биологиялық аспектісі В.М. Волкованың еңбектерінде жазылған. Адамның әлеуметтік және биологиялық дамуының, спорттық талантты, анатомиялық–физиологиялық қабылеттерін түп атасынан мұра етуінің өзара әрекеттері туралы қазіргі заманғы мәселелерді жалпылайды.

Жалпы алғанда, бұл зерттеулер денсаулық жағдайын, дене дайындығы жағынан дамуын, жаттығушылардың дене дайындықтарын бағалауға, сонымен бірге морфофункционалды ерекшеліктері анықталады. Медициналық–биологиялық зерттеуде айтарлықтай ағзаға салмақ салынғаннан кейін ағзадағы қайта орнына келу процестерінің сапасы мен ұзақтығына көп көңіл бөлінеді. Медициналық тексерістен өту әр түрлі жағдайларда күресшіге қандай емдік–профилактикалық көмек көрсетілуі керек екенін анықтауға септігін тигізеді.

Іріктеу жүйесінде биологиялық аспект ерекше орын алады. Өйткені, қазіргі уақытта генетикалық және қоршаған ортаның ағзаның дамуына әсері туралы мәліметтер айтарлықтай жинақталған. Спортшыларды іріктеу аясында бапкердің спорттық медицинаның, антропологияның, физиологияның көмегіне жүгінуіне тура келеді және оларды ескеруі керек. Осылайша, дене дайындық жетілу, қозғалғыштық сапасын қалыптастыру, ағзаның аэробты және анаэробты өнімділігі, жаттығу процесінде функционалдық мүмкіндіктердің артуы түп атадан тарайды. Оған қоса, дене тәрбиесінің және спорттық жетілудің өзі әсер етудің өте күшті құралы болып табылады: сезу органдары, жүйке жүйесі, тіреу–қозғалғыштық аппараты жетіледі, зат алмасу процесі жақсарайды. Ғылым генетикалық аппарат тек бір жағдайда жүзеге аса алады, егер әрбір жас аралығында қоршаған ортаның белгілі бір шарттарымен, ағзаның морфологиялық және функционалдық даму ерекшеліктерімен тиімді түрде өзара әрекеттескенде жүзеге асатынын дәлелдеді.

Спорттық іріктеуді ұйымдастыру кезіндегі өзекті мәселелердің бірі балалардың куәліктегі және биологиялық жасын салыстыру болып табылады. Ғылыми–спорттық әдебиеттерде келесідей терминдер жиі кездеседі: спортшылардың хронологиялық, құжаттық, паспорттық, календарлық, биологиялық жасы және т.б. Бұл ұғымдардың көпшілігі толығымен ашылмаған, ал бұл жас спортшыларды дайындауда белгілі бір қиындықтар туғызады. Әрбір бапкер және спортшы ағзаның сенситивті және критикалық даму мерзімін жақсы білу керек, бұл кезде ағзада морфологиялық және физиологиялық жылжу болады.

Айта кету керек, бірдей жас аралығындағы балалардың бақылау жаттығуларын және тестілерді орындау кезінде акселераттарға көп көңіл бөлінеді де, спорттық қабылеттіліктері олардан кем емес, тек дамуы жағынан баяу балаларға (ретордант) спортқа келуге кедергі жасайды. Сондықтан, іріктеу кезінде биологиялық жағынан шапшаң жетілетін балалардың кейінірек осы ерекшеліктерінен айырылып қалатынын және спортпен айналысуды ерте тастап кететінін ескеру қажет.

Бұл факт іріктеу кезінде өте маңызды М.Я. Набатникованың жұмыстарында спортшылардың өз

бетімен жұмыс істеуіне, шешім қабылдай алуына, ұмтылысына, жарыстарда өзін жақсы қырынан танытуға талпынуға, белсенділігі мен өз дегенінен қайтпайтындығына және басқа да жақсы қасиеттеріне көп көңіл бөлінеді. Еңбексүйгіштігі де ескеріледі.

Балалардың және жасөспірімдердің спорттық сабақтарға немесе басқа да спорт түрлеріне қызығушылықтарын және оларды қалыптастырудың әлеуметтік зерттеулердің мәні зор. Сондықтан, мектеп оқушыларының арасында түсіндіру, үгіт-насихат жұмыстарын жүргізу себебінен, спортпен айналысуға және спортта биік жетістіктерге жетуге деген талаптары оянады.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, іріктеу жұмыстарының алдында қойған мақсаттарының ғылыми негізі – іздеу мен жоғары дәлдікпен жасөспірімдердің дарындылығын болжауға, байқауға мүмкіндік беретін іріктеу жүйесін жасап шығару. Ол екі түрлі әдістің көмегімен жүзеге асады:

- Адам бойындағы қасиеттердің орнықтылығын зерттеу;
- Қанында бар қасиеттердің әсерін зерттеу.

Адам бойындағы қасиеттердің орнықтылығын зерттеу үшін көп жылдық зерттеу тәжірибелерін қолданады, онда тесттер кеңінен қолданылады және бала кезінде, жасөспірімдік жасында анағұрлым салмақты, орнықты болған мінездеріне қарап іріктейді. Көпжылдық динамикалық зерттеулердің саны өте көп. Дене және психикалық мінездемелерінің орнықтылығын анықтаудың күрделі екенін ескере отырып, бір ғана құрлықта жасалатын көптеген бақылаулардың, сынақтардың негізінде, халықаралық дәрежедегі спорт шеберлерінің спорттық биографияларымен танысу әдісі өте пайдалы, әрі ақтауға лайық (оправданный) деп есептеуге болады. Бұл әдіс спортшының спортқа жаңадан келген кезінен бастап халықаралық спорт шебері болғанға дейінгі жүріп өткен жолына статистикалық талдау жасау мен, соның негізінде спорттық жетістіктерінің жас аралығына байланысты динамикасының заңдылықтарынан және биологиялық дамуының динамикасынан тұрады.

Г.С. Туманян іріктеу кезінде төмендегі жайттардың іріктеуге қатысушының бойында бар болуын ескеруді ұсынады:

1. Өзін-өзі жақсы көру мен ар –намысының күштілігі;
2. Тұрғылықты орны мен негізгі жаттығу базасының арасындағы қашықтықтың жақындығы;
3. Көп көлемдегі жаттығуларды орындауға септігін тигізетін, жоғары дегейдегі төзімділік;
4. Тепе-теңдікті сақтай алу (координация) дарындылығы. Күрес тепе-теңдікті жақсы сақтай білуді талап етеді. Бұл қасиетті жетілдірудің нәтижелілігі тепе-теңдікті сақтай алу қасиетіне тәуелді.
5. Бойдың ұзындығы. Бойдың ұзын болуы жоғары жетістіктерге жетуге септігін тигізеді деп есептеуге негіз бар.
6. Спортшылар жанұясынан шығу.

Жоғарыда келтірілген ұсыныстарды талдай келе, олардың негізінде жетіліп, дамуы генетика заңына сәйкестендірілген адамның анағұрлым орнықты мінездемелері жатқанына көз жеткіздік.

Күрес үйірмесіне барлық ниет білдірген адамдарды жазады. 1,5-2 айдан кейін 50%-ға дейін кілемді тастап кетеді. Ең бірінші болып жүйке жүйелері әлсіз балалар кетеді. Кілемде өз әлсіздігінді жасырып қалу мүмкін емес. Одан ары қарай, физикалық салмақ салу артқан сайын, физикалық жағынан әлсіздеу болғандары кетеді. Ең соңында, жүйке жүйелері жарыстыруларға шыдамаған адамдар кетеді.

Шетелдік мамандар у. Plagi and est, M. Kodim, L. Nadort спорттық шеберліктің анағұрлым маңызды алғышарты жас спортшының антропометрикалық сипаттамалары мен тепе-теңдікті сақтау қозғалыстары емес, оның талпынысы, өз дегенінен қайтпайтындығы, дене жағынан дайындығы, ұмтылысы, жарыстарда өзін барлық жағынан көрсетуі, стресс жағдайларын жеңе білу қасиеті деп есептейді. Оны былай негіздейді: дене дамудың кемшіліктерін салыстырмалы түрде қысқа мерзімде жоюға болады, ал жеке бастың қасиеттерін еш нәрсе алмастыра алмайды.

Спортта өнер көрсетудің бірыңғай тұрақтылық критеріі ретінде бірнеше жауапты жарыстарда жақсы өнер көрсетуді айтуға болады, мұнда өте маңызды жарыстарда жеңіске жеткен, тіпті мықты қарсыласпен жеке жарыстық айқасуларда жеңіске жеткен күресшілерге айырықша ықылас бөлінеді. Жапондықтар, мысалы, машықтану және жарыстық айқасулардағы қортындыларының ара қатынасын ескереді де, жаттықтыру кезінде жеңіліс табуы ықтимал, ал жарыстық айқасуларда міндетті түрде жеңіске жететін балуандарға өзгеше ілтипат көрсетеді.

Қортындылай келе, В.П. Платоновтың айтарлықтай мөлшерде спортшылардың негізгі көрсеткіштерінің, яғни арнайы дайындығы мен спорттық шеберлігінің деңгейін бағалаумен байланысты іріктеу сапасы туралы ой-пікірін атап айтуға болады. Дене дайындығы мінездемелерінің даму деңгейі (төзімділігі, икемділігі, тепе-теңдікті сақтай алу қабылеттілігі), күштілік мүмкіндіктері, спорттық техникасын кемеліне жеткізуі, жұмыс үнемділігі, ауыр салмақтарды көтере алуы мен нәтижелі түрде

кайта күш жинау кабылдеттілігі – үнемі жас спортшылармен жұмыс жасайтын бапкердің бақылауында болуы керек.

Спорттық шеберлікті арттыруға байланысты іріктеуге қойылатын талаптар анағұрлым табиғатынан гомогенді белгілерден бастап анағұрлым күрделі интегралды спорттық көрсеткіштерге дейін өзгереді.

Тіпті ең соңғы іріктеу кезеңінде жеке бастық көрсеткіштерін кешенді бағалау, спорттық нәтижелерге карағанда, спортта жетістіктерге жете алу мүмкіндіктерін болжау критеріі ретінде ерекше маңыздылығы бар. Оның үстіне, бір ғана көрсеткіштің көпжылдық спорттық дайындығына байланысты бірнеше мәліметтілік деңгейі болуы мүмкін. Іріктеу критерілерінің болмас жасауының маңыздылығы жас аралығына, мамандану саласы мен дәрежесіне тәуелді.

Спорттық іріктеу, біздің еліміздегі сияқты, шет мемлекеттерде де жастар спортының теориясы мен әдістемесінде, көптеген мамандарды тартса да әлі күнге дейін өзекті және шешімін таппаған мәселелердің бірі болып отыр. Г.С. Туманян іріктеу мәселелерінің қиындығын оның әр қырлылығынан деп есептейді. Оның философиялық, педагогикалық, экономикалық, этикалық, метрологиялық, әлеуметтік – экономикалық, және басқа да аспектілері бар. Алайда, оның тәжірибелік бағыты да бар: нәтижелілігі жоғары болу үшін қандай көрсеткіштердің негізінде іріктеу жұмыстарын жүргізу керек, бағытын анықтау керектігін қарастырады. Оның үстіне, зерттеулердің педагогикалық бағытының негізгі жолы спортшылардың дайындық деңгейін және келешегі барын алдын – ала болжау үшін жинақы, әрі мәліметті және қол жеткізуге болатын жүйені жасап шығару.

1 Матвеев Л.П. Теория и методика физического воспитания.- М.:ФиС- 1976.- С.245

2 Тер-Овенесян П.Н. В.Н. Педагогические основы физического воспитания.-М.:Знамя.- 1967.-С 41

3 Сеченов И.М. – Избранные философские и психологические произведения -1957.-С645

4 Бернштейн И.А. очерки по физиологии движений и физиологии активности. –М.:Медицина.-1966.-С 349

5 Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения – 1957.-с.645

6 Годик М.А. Спортивная метрология.- М.: ФиС- 1988.- С.192

7 Волков В.М., Филин В.П. Спортивный отбор.- М.:ФиС- 1983.-С.176.

8 Фомин Н.А., Вавилов Ю.Н. Физиологические основы двигательной активности.- М.: ФиС- 1991.- С.224

9 Дякин А.М. Юношам о борьбе.- М.:ФиС- 1966.- С.271

10 Каражанов Б.К. Медико-биологические и психологические особенности спортивной борьбы // Учебное пособие для студентов.: Алма-Ата: КазИФК, 1985, С.88

11 Платонов В.Н. О путях совершенствования методики подготовки спортсменов //Научно-спортивный вестник, 1984, № 4, С. 27-29.

Резюме

При подготовке спортсменов важную роль организационно-методическом комплексном характере играет: педагогический, психологический, методический, биологический методы исследования и система результативный отбор.

Summary

At preparation of sportsmen important role organizationally-methodical complex character plays: pedagogical, psychological, methodical, biological research methods and system effective selection.

КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Р.Р. Рафикова – магистрант 2 курса КазНПУ

Ключевые слова: Олимпийские игры, коммерция, финансирование.

Возрождённые Олимпийские игры задумывались своим основателем бароном Пьером де Кубертенем как праздник спорта и торжество олимпийских идеалов, как игры любителей, как игры – свободные от каких-либо коммерческих целей и выгод. Но уже в 1896 году стало понятно, что такое крупное спортивное мероприятие никак не может существовать без солидной финансовой поддержки.

Организаторы Афинских Игр Олимпиады 1896 года сразу столкнулись с нехваткой денег на реконструкцию стадиона. Справиться с трудностями им помог греческий меценат Георг Авероф, который на собственные средства (920 тыс. драхм) подготовил стадион Panathinaikos к проведению мероприятия. Уже тогда местные компании зарабатывали на рекламе посредством распространения сувенирной продукции. В 1896 году одним из партнёров был Kodak, который и по сей день является официальным партнёром МОК.

Лондонские Олимпийские игры 1908 года впервые удалось провести независимо от Всемирных выставок, для которых, начиная с 1900 года, Игры были развлекательным аттракционом. Именно после этих Олимпийских игр начинается тесное сотрудничество организаторов и спонсоров.

Новым этапом вовлечения компаний в финансирование Олимпийских игр стали Игры в Стокгольме в 1912 году: около 10 шведских компаний приобрели права на коммерческое использование фотографий, а одна из компаний заплатила организаторам за возможность разместить свою продукцию – механические весы – в зонах скопления зрителей.

В 1920 году на Играх в Антверпене официальная программа соревнований была настолько сильно заполнена рекламой, что приходилось читать её очень внимательно, чтобы найти хоть что-то относящееся к Играм.

В 1924 году в Париже реклама продукции компаний попадает в поле зрения всегда: и за пределами спортивных объектов и на самих соревнованиях. Это было в первый и в последний раз.

На Играх в Амстердаме в 1928 году началось долгосрочное сотрудничество МОК и Coca-Cola. Представители последней открыли кафе и закусочные на всех спортивных объектах, а также отправили 1000 ящиков своего напитка спортсменам.

Олимпийские игры в Лос-Анджелесе в 1932 году были первыми Играми, на которых организаторам удалось заработать. Олимпийская деревня, которая впервые была построена к Играм, была распродана в виде домиков и бунгало. До Игр в Лос-Анджелесе никто даже и не стремился получить выгоду из проведения Олимпийских игр.

На Олимпийских зимних играх в Лейк-Плэсиде организаторы раздают бесплатную сувенирную продукцию со своими логотипами рядом с пятью олимпийскими кольцами. Олимпийские игры становятся главной рекламной темой сезона 1931-1932 гг.

Ещё одним способом получения коммерческих выгод от Олимпийских игр в наши дни являются телевизионные трансляции. Эра телевидения началась на Олимпийских играх 1936 года в Берлине. Сейчас оно уже является неотъемлемой частью всех Олимпийских игр. Доля доходов от продажи прав на телетрансляции в настоящее время достигает 50 % в общем объёме доходов (подробнее см. таблицу 1).

Таблица 1

**Доля доходов от продажи прав на телетрансляции
в общей структуре доходов от проведения Олимпийских игр(%)**

Олимпийские Игры	Сидней 2000	Солт-Лейк- Сити 2002	Афины 2004	Токио 2006
Доля доходов от продажи прав на телетрансляции в общей структуре доходов (%)	45	35,5	49	51

Составлено по: Sydney 2000 Marketing Report, IOC, 2000; Salt-Lake-City 2002, IOC, 2002; Athens 2004, IOC, 2004; Marketing Fact File 2006, IOC, 2006

Игры Олимпиады 1952 года в Хельсинки стали местом, где впервые была сделана попытка проведения полноценной маркетинговой кампании: компании обеспечивали питание спортсменов, предоставляли букеты цветов для награждения победителей и мн. др. 46 компаний, сотрудничавших с организаторами Игр в Риме в 1960 году, впервые получают статус «официальных спонсоров» и «официальных поставщиков».

Описанные статусы и по сей день являются одним из тех товаров, который предлагается при проведении Олимпийских игр со стороны МОК и страны проведения мероприятия. На Играх в Токио в 1964 году с организаторами Игр сотрудничали уже 250 компаний.

70-е гг. XX века стали началом конца кубертеновской эпохи с её высокими идеалами соревновательности и любительства в спорте. Сначала Игры 1972 года в Мюнхене продемонстрировали всему миру, что, во-первых, спорт навсегда вовлечён в политику, а, во-вторых, стали примером образцовой коммерческой организации. Впервые взимается плата за использование официальной эмблемы Олимпийских игр, а также за официальный талисман Игр – таксу «Вальди». С этого момента талисманы становятся неотъемлемой частью всех Олимпийских игр. Затем Игры 1976 года полностью отбили охоту у кого бы то ни было братья за организацию Олимпийских игр. В результате, в безальтернативном голосовании по выборам столицы Игр 1984 года условно «победил» Лос-Анджелес. На Игры 1988 года претендовали лишь 2 города. Кризис международного олимпийского движения становился всё более очевидным. Как ни парадоксально, но многие считают, что именно противостояние двух супер-держав СССР и США помогло пережить олимпийскому движению переломный этап: Москва не отказалась провести Игры после финансового провала Монреаля, так как целью была демонстрация всему миру достижений социалистического образа жизни, а Лос-Анджелес, во-первых, не мог упустить возможности дать свой ответ СССР, и, во-вторых, в 1980 году был избран новый президент МОК - Хуан Антонио Самаранч, для которого коммерческий успех Игр имел большое значение. Он предложил расширить границы коммерческого использования Олимпийских игр.

Игры 1984 года в Лос-Анджелесе навсегда вошли в историю как первые Игры, на которых

организаторам удалось хорошо заработать - 223 млн. долларов. Организаторы Игр Олимпиады 1984 года решили полностью распоряжаться доходами от телетрансляций и организации соревнований, что вызвало затяжной конфликт с МОК, сдвиг сроков подписания контракта на 1 год и угрозу объявления нового конкурса городов. В конечном итоге Игры прошли в Лос-Анджелесе. Оргкомитет заключил контракты с 163 компаниями-спонсорами. Даже эстафета олимпийского огня была распродана по 3500 долларов за километр. Данный факт настолько возмутил родоначальников Олимпийских игр – греков, что они даже собирались отказать в зажжении огня на родине Игр, на что Питер Юберрот, президент Оргкомитета Игр заявил: «Если греки не захотят давать нам олимпийский огонь – тем лучше. Мы зажжём его в Диснейленде от «зипповской» зажигалки». 1986 год продемонстрировал всему миру, что бизнес и олимпийское движение теперь вместе навсегда: в связи с тем, что основным донорам МОК – американским телекомпаниям – затруднительно в течение одного олимпийского года выплачивать огромные деньги за право трансляции Олимпийских зимних игр и Игр Олимпиад, было принято решение чередовать каждые два года зимние и летние Игры.

Олимпийские зимние игры в Нагано 1998 года широко распахнули двери для всего олимпийского движения в мир интернета. Впервые организаторами Игр были заключены контракты с компаниями, предоставляющими интернет услуги. За время проведения Игр к сайту Нагано-98 обращались 646 млн. раз, что более чем в 3 раза больше аналогичного показателя на Играх 1996 года в Атланте (185 млн. обращений). На Играх сиднейской Олимпиады интернет заявил о себе как о серьёзном конкуренте телевидению. Во-первых, интернет-компании не платили никому за права на трансляцию, во-вторых, их не заботил прайм-тайм (посетители охотно заходят на сайт и в рабочее время), в-третьих, информация, появившаяся на сайте, становилась одновременно доступной в любой точке земли. Корреспонденты онлайн-изданий были лишены аккредитации, так как к моменту телетрансляций пользователи Интернета уже знали результат. Тогда корреспонденты продолжили вести он-лайн трансляции прямо с трибун через ноутбуки. Основная составляющая доходов МОК, и по сути, всего олимпийского движения, оказалась под угрозой.

Олимпийские зимние игры в Солт-Лейк-Сити обещали очередную баталию сетевых СМИ и МОК, но всё закончилось мирно. Был проведён конкурс на право поддержки официального сайта Игр, но на сайте разрешено было размещать лишь неподвижные изображения, а видеофрагменты наиболее важных событий можно было выкладывать только после вечерней трансляции на Эн-Би-Си.

На современном этапе МОК не испытывает недостатка в предложении своих услуг от коммерческих предприятий самого разного уровня - начиная с транснациональных корпораций до небольших фирм локального значения.

Таблица 2

Олимпийское партнёрство (1985-2004)						
	TOP I	TOP II	TOP III	TOP IV	TOP V	TOP VI
	1988	1992	1994, 1996	1998, 2000	2002, 2004	2006, 2008
	Калгари, Сеул	Альбервилль, Барселона	Лилехамер, Атланта	Нагано, Сидней	Солт-Лейк-Сити, Афины	Турин, Пекин
Кол-во комп. (всемирных партнёров)	9	12	10	11	11	11
Кол-во стран	159	169	197	199	202	202
Общий доход (млн. долл.)	96	172	279	579	663	663

Источник: Marketing Fact File 2006, IOC, 2006

В 1985 году была создана Программа олимпийского партнерства на высшем уровне сотрудничества с МОК (The Olympic Partners – TOP). В неё входят компании, которые делают наибольший вклад в финансирование Олимпийских Игр. Из таблицы 2 видно, что количество олимпийских партнёров сохраняется на одном уровне, тогда как доходы олимпийского движения растут и составили в 2002-2004 гг. примерно 660 млн. долларов.

Из представленного экскурса в историю и анализа основных моментов развития экономического аспекта Олимпийских игр современности видно, что без уверенной финансовой базы и регулярных прибылей МОК не может продвигать идеи олимпизма и помогать НОКа (сейчас между ними распределяется около 40% доходов МОК). Главное, чтобы в своём стремлении извлечь прибыль и регулировании отношений с партнёрами, МОК не стал уделять всё меньше внимания своим главным

функциям – распространению идей олимпизма. Сейчас большинство государств может себе позволить отправить спортсменов для участия в Играх, но далеко не каждая может позволить себе подарить миру спортивный праздник у себя дома.

Таким образом, если раньше олимпийский спорт был для избранных, то теперь олимпийский праздник – для избранных. В начале 90х гг. XX века рассматривался вопрос о проведении Олимпийских игр в постоянно чередующихся городах, имевших ранее безупречный успех в организации этого дорогостоящего и очень хлопотного мероприятия. Однако тогдашний президент МОК Хуан-Антонио Самаранч заявил: «Нет, Игры принадлежат и будут принадлежать всему человечеству, а не отдельно взятым привилегированным городам-мегаполисам». Формальные цели проведения Игр соответствуют высоким идеалам олимпийского движения: праздник спорта, небольшой, но достаточный, бюджет, высокая социальная значимость, положительный внешний эффект. Но на выбор МОК столицы очередных Игр в том числе влияет то, какие финансовые условия сможет предложить город, в случае победы в олимпийской гонке. Параметры доходов и расходов, а также чёткое описание того, какие компании будут осуществлять партнёрские отношения с МОК и др., стали неотъемлемой частью всех заявочных книг городов-кандидатов. Для подтверждения того, что доходность Игр играет важнейшую роль, достаточно посмотреть на географию участия стран с разным уровнем экономического развития в борьбе за право принять у себя Олимпийские Игры.

За период выборов столиц Олимпийских игр с 1994 по 2014 гг. статус «города претендента» получали 80 городов. Доля городов, представлявших развивающиеся страны, составила 21,2 %. До финального голосования дошли лишь 7 городов-представителей развивающихся стран или 8% от общего числа городов-претендентов (с учётом введённого в последние года отбора с присвоением статуса «города-кандидата»). Среди них Буэнос-Айрес и Рио-де-Жанейро – города, представляющие страны с более чем 200 млн. населением и не раз претендовавшие на организацию Игр, а также Стамбул и София. Но ни один из них не стал столицей очередных Олимпийских игр. Успехи можно записать только на счета Пекина и Сочи – представителей как раз тех стран, которые ранее были отнесены в нашем анализе к развитым странам. Наибольшее представительство претендентов на проведение Олимпийских игр обеспечивают Италия, Франция, США и Швеция с их развитой инфраструктурой и большими финансовыми возможностями.

Таким образом, не соблюдается один из основных принципов, которому МОК пока следует только на словах – максимальный положительный внешний эффект от проведения Олимпийских игр и привлечение большего количества людей к олимпийским идеалам. Безусловно, прибыль от проведения Игр важна, но необходимо, чтобы наряду с ростом финансовой мощи международного олимпийского движения происходил пропорциональный и гармоничный рост возможностей для любой страны и любой нации быть частью олимпийского праздника.

1 Хавин Б. *Все об Олимпийских играх*. М., 1979.

2 Блох Р. *Происхождение олимпийских игр* // *Наука и жизнь*, № 11, 1969, с.117-122.

3 <http://esport.com.ua>

4 *Олимпийская энциклопедия*. М., 1980.

5 *Твой олимпийский учебник*. М., 1996.

Түйін

Осы мақалада Олимпиада Ойындарын өткізетін мемлекеттің экономикалық жағдайы қарастырылады.

Summary

This article considers the economic situation during the Olympic Games.

ОЛИМПИАДА ОЙЫНДАРЫНЫҢ ДАМУ ТАРИХЫ

Б.Ислямов – Абай атындағы ҚазҰПУ-нің 2 курс магистранты

Олимпиада ойындары, қазіргі заманғы спорттағы барынша көрнекті атлетикалық сайыстар кешені екені даусыз. Әлемнің барлық құрлықтарында тұратын сан миллиондаған адамдардың Олимпиада ойындарына деген қызығушылығы өзінен-өзі түсінікті. Бұл жарыстарға әр елдің үздік спортшылары қатысып, жеңіске жету барысында жоғары намыс пен абырой үшін сайысады. Олимпиада ойындары тек рекордтардың өсуіне ғана мүмкіндік туғызып қоймайды, сонымен бірге әлем халықтары арасында бейбітшілікті, достықты және туыстықты нығайтады. Бес құрлықта тұратын халықтардың рең-түсін білдіретін бір-біріне біріктірілген бес сақина әлем спортшылары бірлігінің символы болып саналады. Өркениетті, озық елдердің көптеген қалалары кезектегі келесі Олимпиадалық ойындарды өткізетін орын болуға таласып ұмтылуда. Дегенмен, бұл сайыстар қай жерде өтпесін, олар өздерінің меншікті атын, яғни бұл тамаша сайыстардың отаны болғаны ерте дүниедегі Греция қаласы Олимпиадамен байланысты және өткен алыс тарихты еске салатын Олимпиада ойындары деген атын мәңгі сақтайды.

Олимпиадалық ойындардың алғаш қалай пайда болуы жайлы түрлі аңыздар мен, жорамалдар бар. Соның бірінде олимпиадалық ойындардың негізін Геракл қалады делінеді. Ал енді бір аңыздарда олимпиадалық ойындарды алғаш Пелопс ұйымдастырған деседі. Мұндай грек аңыздары өте көп. Оның мынасы дұрыс, мынасы бұрыс деп ешкім қазылық жасай алмайды. “Біздің заманымызға жеткен олимпиадалық ойындардың тарихы жайлы нақты жазба дүниелер жоқ” - дейді венгер зерттеушісі Ференц Мезэ. Шынында да әлі күнге дейін олимпиадалық ойындардың пайда болуы жайлы нақтылы жазба деректер табылған жоқ. Осы арада тұңғыш олимпиада ойындары қайда өткен деген сұраққа жауап бере кеткен жөн сияқты. Бұл сұрақ туралы да екі ұдай пікір бар. Біреулер Олимп тауының басында өткен десе, енді біреулер Альфей өзенінің жағасындағы Олимпия деген жерде өткен деседі. Жалпы соңғы пікірдің жаны бар. Өйткені, гректердің мифологиясында Олимп тауының басын (ең биік жері 2917 метр) құдайлар мекендегені жайлы аңыз бар. [1].

Грек тарихшысы Тимейдің болжамы бойынша олимпиадалық ойындар тарихын үш кезеңге бөлуге болады. Бірінші кезеңде 15 олимпиадалық ойындар өтеді. Бұл- біздің дәуірімізге дейінгі 776-726 жылдар аралығы. Сол кезеңдегі олимпиадалық ойындарға Батыс Пелопоннестің тұрғындары ғана қатысқан деседі. Бірінші олимпиаданың чемпионы Элида қаласының аспазы Корьб болыпты. Екінші кезең-спарталық кезең деп аталады. Бұл біздің дәуірімізге дейінгі 720-576 жылдар аралығын қамтиды. Бұл-16-51 олимпиадалық ойындардың өткен кезеңі. Оның спарталық деп аталуы олимпиадалық ойындар программасына әскери ойын түрлері көп енгізілген. Әрі олимпиадалық ойындарда әскери дайындыққа көп көңіл бөлген Спарта мемлекеті шешуші роль атқарды. Үшінші кезең-біздің дәуірімізге дейінгі 576-394 жылдар аралығы. Немесе панэллин кезеңі деп аталады. Бұл-олимпиадалық ойындардың сол кездегі ең гүлденген шағы, Жалпы грек тарихшыларының болжамында 1168 жыл ішінде 293 олимпиадалық ойындар өтті деген тұжырым бар. [2].

Ерте дәуірдегі олимпиадалық ойындарда жеңімпаз бір-ақ адам болған. Әр олимпиадада сол адамның есімімен аталған. Олимпиадалық жарыстарға және оны қызықтауға әйелдер қатыстырылмаған. Жасырынып қызықтауға келген жағдайда өлім жазасына кесілетін болған. Тек 96-Олимпиадалық ойындарда (біздің дәуірімізге дейінгі 396 жылы) Родос қаласының өкілі Калиппатери есімді әйел ер адамша киініп жарысты қызықтауға қатысқан. Ол өзінің Посейдора деген ұлын жұдырықтасып төбелесетін жарысқа даярлаған екен. Баласы жеңіске жеткен кезде қуанғаннан бас салып екі бетінен кезек кезек сүйе беріпті. Сөйтіп, ол өзін-өзі әшкерелеп алған. Алайда қатыгез ғұрып өз дегеніне жете алмайды. Өйткені бұл әйел жұдырықтасып төбелесуге өз баласын өзі жаттықтырғаны анықталады. Әрі бұл әйелдің ағасы Диагорид олимпиада чемпионы болған. Сөйтіп оған кешірім жасалады. 96-олимпиадалық ойындардан бастап ерлер арасында өтетін жарыстарға спортшылар ғана емес төрешілер мен жаттықтырушылар да жалаңаш қатысатын болған. Ерлер арасында өтетін олимпиадалық ойындарға жұдырықтасып төбелесу 28 олимпиадада, біздің дәуірімізге дейінгі 688 жылы енгізілген. Жарысқа қатысатын адам саусақтарын қайыспен орап алатын болған. Сонан соң төбелескендер бірін-бірі ұрып жықпайынша не бірі төбелестен жеңілдім деп бас тартпайынша тоқтатпаған. Әрі төбелесуші бірін-бірі бастан ғана ұрады екен.

Ертедегі олимпиадалық ойындар құл иеленуші Грецияның гүлдену кезеңінде дүниеге келген.

Олимпиадалық ойындарға бас бостандығы жоқ адамдар қатыса алмаған. Сонымен қоса дәулеттілер де жарысқа түсіп күш сынаспаған. Өйткені құлдардың спортпен шұғылдануға уақыты әрі хал ақуалы жетпесе, дәулеттілер көп алдында жеңіліп жатуды өздеріне мін санаған. Олимпиадалық ойындардың жеңімпазын мадақтау, оны көптің құрметтісі етіп көрсету жағыда қалыпты ойластырылып отырған. Жалпы ертедегі Греция дене тәрбиесіне ерекше көңіл бөліп, оны құл иеленушілердің мүддесіне қызмет ету құралына айналдырған. 84 олимпиадалық ойындардан бастап (біздің дәуірімізге дейінгі 444 жыл) өнер сайысы қоса өткізілетін болған. Өнер конкурсына тарихшы Геродот, философ Сократ, шешен Демосфен, жазушы Лукиан қатысқан. Ал атақты математик Пифагор жұдырықтасып төбелесуде олимпиада жеңімпазы атанған. [3].

Ертедегі олимпиадалық ойындардың жеңімпаздарына зәйтүн ағашының жапырағынан өрілген венюк тапсырылып, оның құрметіне олимпиада ескерткіші орнатылатын болған. Біздің дәуірімізге дейінгі 394 жылы Рим императоры Федосий I Милан қаласында олимпиадалық ойындарды өткізбеу туралы бұйрық береді. Осыдан бастап ертедегі олимпиадалық ойындардың құлдырау кезеңі басталады. Жалпы XIX ғасыр (жаңа тарихтың) аяғына дейін шамамен 2 мың жылдан астам уақыт олимпиада ойындары өтпей қалды.

Көне заманғы олимпиадалық ойындар сан қилы аңызға айналып, күні бүгінге дейін тарих тұңғығында бұлыңғыр тұман сияқты елестейді. Біздің дәуірімізге дейінгі үшінші ғасырда өмір сүрген грек тарихшысы Тимейдің болжамы бойынша көне олимпиадалық ойындардың басталу кезеңі мөлшермен біздің дәуірімізге дейінгі 776 жылы болып саналады. Грек халқының қиялында қанат қағып сан түрлі аңыздар туғызған көне олимпиадалық ойындарды қайта жандандыруға күш салушылар көп болды. XVIII ғасырдың аяқ кезінде немістің дене тәрбие саласындағы қайраткерлері көп еңбектеніп көрді. Алайда олардың ізденістері көп нәтиже бере алмады. Ал Грециядағы толғаныстар өзінше бір төбе еді. 1821-1829 жылдардағы Грецияны түрік езгісінен азат ету қозғалысы кезінде олимпиадалық ойындарды жандандыру ісі өріс алды. Осы кезде Грецияны азат ету қозғалысының белсенді күрескерлерінің бірі Э.Цаппас дәулетті адамдардан жиналған мол қаржыны түгелдей жаңа олимпиадалық ойындарды дүниеге әкелуге жұмсады. Ойындар өтетін құрылыстар салдыра бастады. Олимпиадалық ойындарды төрт жылда бір рет өткізіп тұруды белгіледі. Сонымен бірге олимпиада кезінде шаруашылық өнімдерінен көрме ұйымдастырып тұруды жөн көрді. Сөйтіп Э.Цаппас алғаш өткізген олимпиадаға өзі басшылық еті. Сонымен Афиныда 1859, 1870, 1889 жылдары олимпиада өтті. Алайда бұл жарыстар аса тар шеңберде ұйымдастырылған еді. Себебі ол бүкіл грециялық немесе халықаралық деңгейдегі дүбірлі жарысқа ұласа алмады.

XIX ғасырдың орта кезінде түрлі жарыстар халықаралық аренаға көтеріле бастады. Көптеген спорт түрлерінен халықаралық жарыстар өтті. Халықаралық спорт федерациялары ұйымдасты. Мәселен, 1881 жылы Европаның гимнастика одағы құрылды. Спорт жарыстарын халықаралық деңгейде өткізу үшін оның бірегей ережесі мен салтын, дәстүрін қалыптастыру мәселесі күн тәртібіне қойылды. Бұл осы заманғы олимпиадалық ойындардың отауын тігуге қолайлы кезең туғанын аңғартады. Осы кезде талантты педагог, барон Пьер де Кубертэн көне олимпиадалық ойындардың бүкіл дүние жүзі жастарының сүйікті ісіне айналуына жол ашуды мақсат етті. Ол спорт жарыстары халықтардың мәдени байланысын нығайтуға жол ашатынын түсіне білді. Қазіргі олимпиада ойындар негізін қалаушы Пьер де Кубертэннің пікірі халықаралық спорт қозғалысында негізгі бағыт болып келеді [4].

Алғашқы олимпиадалық ойындар өтетін қарсаңында Греция өкілдері оны «тек қана Афиныда өтетін болсын» деген ұсыныс айтты. Барон Пьер де Кубертэн бұл пікірге үзілді-кесілді қарсы шықты. Ол олимпиадалық ойындар әлемнің әр елінде өткенде ғана спортты жер шарының түкпір-түкпірінде кең насихаттай аламыз деген шешімге келді.

Осы заманғы Халықаралық Олимпиада Комитетінің (1894-1896ж.) тұңғыш президенті олимпиадалық ойындардың ту тіккен Отаны-Грецияның азаматы, ақын Деметриус Викелас болды. Мұның өзі Грецияға көрсетілген құрмет еді. Пьер де Кубертэн бас секретарь болып сайланды. 1896 жылы Пьер де Кубертэн (Франция) ХОК-тың президенті болып сайланды. Ол осы міндетті 1925 жылға дейін атқарды, 1937 жылы 2 қыркүйек күні Лозанне қаласында ХОК тің екінші президенті Барон Пьер де Кубертэн дүние салды. Оның өсиеті бойынша денесі Олимп өңірінде жерленді. Оның қабырі басындағы ескерткіште мынандай сөздер жазылған: «Оның тірі кезіндегі жүрегі ертедегі осы орын деп соқты, енді ол осынау қасиетті Олимпия топырағында мәңгілік тыныштық құшағына енді».

Көне заманғы олимпиадалық ойындардың ережелеріне, тәртіптеріне сипаттама жасалды. Қорытып айтатын болсақ ерте дәуірдегі олимпиадалық ойындарда жеңімпаз бір-ақ адам болған. Әр олимпиадада сол адамның есімімен аталған. Олимпиадалық жарыстарға және оны қызықтауға әйелдер

катыстырылмаған. Жасырынып қызықтауға келген жағдайда өлім жазасына кесілетін болған. Ерлер арасында өтетін олимпиадалық ойындарға жұдырықтасып төбелесу 28 олимпиадада, біздің дәуірімізге дейінгі 688 жылы енгізілген. Жарысқа қатысатын адам саусақтарын қайыспен орап алатын болған. Сонан соң төбелескендер бірін-бірі ұрып жықпайынша не бірі төбелестен жеңілдім деп бас тартпайынша тоқтатпаған. Әрі төбелесуші бірін-бірі бастан ғана ұрады екен. Олимпиадалық ойындарға бас бостандығы жоқ адамдар қатыса алмаған. Сонымен қоса дәулеттілер де жарысқа түсіп күш сынаспаған. Өйткені құлдардың спортпен шұғылдануға уақыты әрі хал ақуалы жетпесе, дәулеттілер көп алдында жеңіліп жатуды өздеріне мін санаған[5].

1 С.Шиманбаев «Олимпиада оттары: Афинадан Москваға дейін», Алматы: Қазақстан, 1980жыл, - 140б

2 «Футбол на олимпиадах» В. Фролов. Издательство: Советская Россия. Год-1959.

3 Кулешов А.П. Страницы олимпийского дневника, - М.: Физкультура и спорт, 1987- С 246

4 Бакал Д «Большая олимпийская энциклопедия» издательство «Эксмо», год-2008.

5 «История Олимпийских игр. Медали. Значки. Плакаты» Алексей Трескин, Валерий Штейнбах. Издательство: АСТ. Год-2008.

Түйін

Бұл мақалада көне заманнан бастау алған Олимпиада ойындарының даму тарихы туралы жазылған.

Резюме

В статье рассматриваются история развития Олимпийских игр с древних времен.

ОӘЖ:796.325

ЖЕКЕ ТҰЛҒА БОЛЫП ҚАЛЫПТАСУДА СПОРТТЫҢ АЛАТЫН ОРНЫ

Н.К. Мукажанов – магистрант, Абай атындағы ҚазҰПУ

Адамның күш-жігерін дамыту мен денсаулығын жақсартуға бағытталған шаралар жиынтығы дене шынықтыру ұғымдарын қалыптастырады. Оның құрамына дене тәрбиесі, арнаулы ғылыми бағыттары, спорттағы табыстар жүйесі енеді. Денені шынықтыру еңбек пен тұрмыс гигиенасын, демалыс пен еңбектің дұрыс режимін, сондай-ақ денсаулықты нығайтып, шынықтыру үшін күн мен ауаны, суды тиімді пайдалану тәсілдерін қамтыды. Дене шынықтырудың мазмұны мен оны қолдану тәсілдері қоғамдық қатынастардың өзгеруіне тікелей байланысты. Дене тәрбиесі адамның денсаулығын нығайтып, күш-жігерін, ықпал ойын арттырады.

Дене тәрбиесі ертеде Грецияда, Римде едәуір дамыған. Сол кезде Францияда Ф.Рабле, М.Монтель дене тәрбиесін ақыл-ой, біліммен бірге қарау керек екенін насихаттады. Чехтың ұлы педагогы Я.А.Коменский «Ұлы дидактика», «Ана мектебі» деген еңбектерінде балалар гигиенасы, денсаулығы, тамақ режимі мәселелеріне, ойындары мен дене шынықтыру жаттығуларына ерекше мән беріп, дене тәрбиесі балалардың жас кезінен-ақ басталуы қажет екенін дәлелдеп, оны педагогикалық процестің аса маңызды бөлігі деп қарады. Ұлы педагог К.Д. Ушинский дене тәрбиесін еңбекпен байланыстыра қарады. Ол адамның ақыл-ойы мен көзқарасының, күш-жігерінің қалыптасып дамуына еңбектің маңызын атап көрсетті. Гигиеналық жаттығулармен ұдайы шұғылдану, жүгіру, шаңғы тебу, жүзу, қайық есу сияқты спорт ойындары мен арнаулы жаттығулар адамның тыныс алу процесін күшейтеді, қан айналысын, зат алмасуын жақсартады.

Спорт (ағыл. 8рогі - ойын, әуестену) - адамның денсаулығын нығайту, түрлі жарыстарда жоғары көрсеткіштерге жетуі үшін қолданылатын жаттығулар. Арнайы ережелермен, әдіс және тәсілдері бар, спорттық құрал-жабдықтардың бір түрін пайдаланып, белгілі бір нысана көздеп, жеңіп шығу мақсатында, әр түрлі қозғалыстар жасау арқылы іске асатын ойындар спорт ойындары деп аталады. Қазақстанда спорттың елуден астам түрі дамыған. Спорттың олимпиадалық түрлерінен басқа қазақша күрес, бәйге, көкпар, қыз қуу, тоғыз құмалақ сияқты түрлері, ұлттық спорт ойындары да едәуір дамыған және дамып келеді.

Дене тәрбиесі мен спорттағы бірегей оқытып үйрету және тәрбиелеу процесі тек қана дағдылары мен біліктілікті арнайы спорттық қабілеттерді дамытуға бағытталып қана қоймайды, сонымен бірге адамды жеке тұлға ретінде қалыптастырады. Жеке тұлғаның қалыптасуы тәрбиенің барлық жүйесі арқылы қамтамасыз етіледі және адамның сан түрлі қызметі түрлерінде әлеуметтік айқын белсенділігі процесінде жүреді. Кемеліне келіп дамыған қазіргі қоғам жағдайындағы адамның еркі мен міндетінің өзара байланыстылығына Егеменді еліміздің өскелең өнегелі ұрпақтарының өмір бейнесі қызмет етеді. Психологиялық тұрғыда жеке тұлғаның психикалық құрылымының қалыптасуын қамтамасыз етеді. Психикалық құры-

лым - бұл жеке тұлғаның ерекшеліктерінің тұрақты қатынас бірлігіндегі бағыттылығының, сипатының, сыртқы әсерлерді сезгіштігінің, қабілеттерінің көрінуі, жеке тұлғаның интеллектуальдық, сезімдік және жігерлілік процестерінің өсуі. Бұл ерекшеліктері жеке тұлғаның нақтылы ауқымдағы және іс жүзіндегі қызметінің әр түріндегі белсенділігін іске асырудың маңызды бөлігіндегі психомоторлы өрісінде де көрінеді. Оларды жетілдіру және бекіту процесі екі бағытта жүреді. Олардың біреуі психикалық қасиеттердің, жағдайлардың және процестердің жалпы жетілдірілуі. Ол іскер жеке тұлғаның белсенділігін өмірде және өзінің әр түрлі қызметінде көрсетуінде мүмкіндік жасайды. Ал екіншісі психикалық қабілеттерін, жағдайын, процестерін арнайы бағытпен жетілдіру болып табылады. Бұл қызметтің әрбір нақтылы түрінің талаптарымен, ерекшелік жағдайларымен анықталады. Дене тәрбиесі мен спорттық қызмет жүйесінде жеке тұлғаның қалыптасуы осы екі бағытта жүреді. Сондықтан да дене мәдениетімен және спортпен шұғылданушыларда жаңа қоғамның озық ойлы адамдары үшін тандап алған спорт түріндегі жеткен жоғары нәтижелеріне байланысты дене сапаларын арнайы бағытта дамытатын жеке тұлғаның бейнесі қалыптасады. Жалпы және арнайы бағытта дамыған психикалық құрылымы жиынтығын іскер спортшының жеке тұлғасын Егеменді еліміздің азаматы ретінде және оның жеке қайталанбайтын спорттық талантын сипаттайды. Жеке тұлғаның психикалық құрылымын қалыптастыру процесінде қоғам мен мемлекет, оқыту және тәрбиелеу қызметін міндеттеген арнайы институттар басты роль атқарады. Алайда өскелең өмір ұрпақтары білімді, біліктілікті, өмір сүрудің жалпы талаптарын және мінез-құлық дағдыларын бағытты қалыптастырудың енжар пайдаланушысы емес, керісінше іскер жеке тұлға ретінде бұлар арқылы қаруланады және жан дүниесін байытады. Осындай жеке тұлғаның жетілуі және өзін-өзі жетілдіруі өзара сіңісу процесінде дене тәрбиесі мен спорт қызметі отандық тәрбие жүйесінің бөлінбейтін бөліктерінің бірі болып табылады.

Бұл жөнінде кешегі КСРО және Еуропаның конькиден экс-чемпионы Эдуард Матусевич: «Спорт, мен үшін - өмірдің даму процесі, мені жеке тұлға ретінде қалыптастырды. Сондықтан да спорт маған соншалықты рухани және дене күшін, сондай өмір сүру тәжірибесін берді, яғни мұндай құндылықтарды басқа ешнәрседен ала алмас едім», - дейді. Э.Матусевич спорт қызметінің жеке тұлғаны қалыптастыру тиімділігінің әсерлілік тетігін былайша аша түседі: «мен үшін спорт өзінің тұрақты рухани және дене күш-қуатымен өзіммен-өзім секунданттармен, қарсыластармен, тұрақты қозғалыспен, жарқын өмірлікпен тұрақты күресуіммен жан серігім болды».

Жеке тұлғаны қалыптастырудағы спорттың тиімді әсерлілігі жайлы өз ғасырының тамаша үздік боксшысы, Баркер Кубогінің иегері Валерий Поненченко: «Спорт - бұл менің өмірімнің жеке тұлға ретіндегі өлшемі», - дейді. Өзінің сүйікті ақыны Шота Руставелиге сілтеме жасап, ол, өзінің формуласын одан әрі былай өрбітеді: «Кемеңгер, дана адамдар, құмыраның ішіне құйылғаннан артық суды төге алмайсың». Адам басында мектепте, сосын институтта оқиды, яғни өзінің құмырасын толықтырады. Спорт - бұл мен үшін құмырамды толтыруға жәрдемдесті. Спортта жеңу, өз мінезінді, ерік-жігерінді, жеке тұлғанды сомдап жетілдіру маңызды. Барлық өмір барысында мен спортта бәрінен бұрын өзімді-өзім жеңдім. Құмырама құйылғанды адамдарға тарататын уақыт келді. Ал, дәл қазір көптеген ұрыстар аренаһы ринг орнына өмір әкелді. Осыған мен дайындалдым. Осы үшін мен бокспен шұғылдандым. Спортты өз мақсаттарына бағдаршам етіндер - ол қарсыластан қатал досқа айналады.

Бұл көрнекті екі спортшының пікірлері спорттағы Э.Матусевич пен В.Поненченконың жеке тұлғаларын психикалық қырларының қалыптасу нәтижесін көрсетеді. Спортшыларды жеке тұлға болып психикалық қырларының қалыптасу процесін барынша жемісті оқып-зерттеу, яғни лонгитюдинальды әдістің жәрдемімен әлі жүргізілген емес. Дегенмен қазіргі бар мүмкіндіктермен зерттеу арқылы кейбір қорытындылар жасауға болады. Зерттеу нәтижелері спортшылардың психикалық қырларында жоғарыда айтылғандай екі дәрежеге бөлінгенін көрсетеді. Олардың біріншісі - оны азамат ретінде сипаттайтын қорытынды пікір, ал екіншісі - әрбір спорт түрі үшін ақиқат, әділ жағдайдағы және қызмет талаптарына ерекше тән олардың қалыптасуымен анықталатын арнайы дамытылған түрі.

Жеке тұлғаның психикалық қырларының жалпы сипаты ол тұлғаның қоғамдық мәнімен, оның идеялық бағыттылығымен және болмысқа қатынас жүйесімен көрінеді. Адамның идеялық бағыттылығы оның дүниетанымынан, көзқарасынан, ұстанымынан, қажеттілігінен және қызығушылығынан туындайды. Оның қалыптасуының және бекуінің шешуші қозғаушы күші ретінде сол қызметтің идеялық бағыттылығы оның ішінде спорттық қызмет көмектеседі. Көрнекті кеңес спортшылары туралы биографиялық, автобиографиялық очерктері мен кітаптардағы контекст-талдаудың жәрдемімен оқып зерттеу нәтижесінде -спорттық гимнастика, жеңіл атлетика, ауыр атлетика, суға жүзу, футбол, хоккей, шаңғы, конькимен сырғанау спорты және академиялық өсу өкілдерінің КСРО-ның азаматы ретінде сипаттайтын жеке тұлға ретіндегі психикалық қырлары дәлелденген.

Егеменді еліміздің жеке тұлға ретінде спортшыларының қатынастық жүйесін, психикалық қырларының жалпы бағытын азамат ретінде сипаттайтын жағы идеялық ұстанымында, Отан сүйгіштігін-

де, отанға және қазақ халқына берілгендігінде, өз ісіне және қылығына жауапкершілікпен сезінуінде көрінеді. Жеке тұлға ретіндегі Қазақстан спортшыларының типтік сипаты мыналар болып табылады:

- іске байланысты қатынаста: максатқа ұмтылушылық, еңбек сүйгіштік, адалдық, дербестік және шығармашылық, табандылық;

- ұжымға және басқа адамдармен қатынаста: ұжымшылдық, тілектестік, сыншылдық, талапшылдық, тазалық, риясыздық, ықыластылық, әдептілік, басқаға жәрдем беруге дайын болу;

- өзіне-өзі қатынасында: шегіне дейінгі талапшылдық, талаптанушылықтың жоғары деңгейі, принципшілдік, өзіне-өзі сын көзбен караушылық, сенімділік, ішкі тәртіптілік, мұқияттылық, сыпайылық, өзін-өзі құрбан ету қабілеттілігі.

Адамгершілік қатынастың жиынтығы көрінетін жеке тұлғаның орнықтылық белгісі мінез құрылымын көрсету болып, ал мінез жеке тұлға құрылымындағы өзегі болып табылады. Сондықтан бұл сипат белгілері жалпы бағыттылық бірлігінде спортшы жеке тұлғасының психикалық құрылымының негізгі сипаты ретінде санауға болады. Олар спорттағы барлық өмір жолы барысында барынша үлкен айқындық алады, нығаяды, жетілдіріледі және басқа да психикалық процестердің, жеке тұлға қасиеттерінің арнайы бағытталып дамуы, оның ішінде спортшы талантын ашу үшін қызмет етеді. Олар жеке тұлғаның барлық басқа өмірі, өрісі мен қызметінде барлық өмір жолы барысында психикалық құрылымның көріну негізін құрайды.

1 ҚСӘ. Энциклопедиялық анықтама. - Алматы, 1980. - Б. 388-390.

2 Коменский Я.А. Великая дидактика, Избр. пед. соч. - М., 1955.

3 Ушинский К.Д. Пед. соч. - М, 1974. - Т.2.

4 Әбділлаев Ә.К., Дүйсенов О.Қ. Жалпы дамыту жаттығуларын үйретудегі кәсіби-педагогикалық біліктілік пен дағдыларды қалыптастыру. - Алматы, 2001.- Б.16-21. ;

5 Зоңорский В.М. Физические качества спортсмена.- М.: ФиС, 1970.

6 Филиппович В.И. Теория и методика гимнастики. -М.: Просвещение, 1971.

ЖОҒАРЫ ДӘРЕЖЕЛІ ГРЕКО-РИМ КҮРЕСШІЛЕРІНІҢ ЖЫЛДАМДЫҚ-КҮШ ДАЯРЛЫҒЫНЫҢ ҚҰРАЛДАРЫ МЕН ӘДІСТЕРІ

**С.А. Абилдабеков – ҚазСТА,
О.Сулейменов – ТарМПУ**

Мәселенің өзектілігі. Күрес түрлерінде жоғары дәрежелі спортшыларды дайындау жүйесінде техникалық, тактикалық, психологиялық және теориялық дайындық міндеттерін шешумен қатар дене дайындығы бұл жерде арнайы орын алып тұр. Ол дене қабілеттерінің (күш, шапшаңдық, төзімділік, иілгіштік, ептілік, тепе-теңдік сақтау) дамуын, күресшінің іс-қимыл құрылымын қалыптастыруды және спорттық техниканы бекітуді қамтамасыз етеді.

Спорттық тәжірибе көрсеткендей, греко-рим күресінде барлық техникалық әрекеттерді орындау спортшыдан шапшаңдық-күш қабілетінің барынша айқындалуын талап етеді. Арнайы дене дайындығының жүйесінде шапшаңдық-күш қабілеті мен техника дене дайындығы мен функционалды дайындықпен бірлестікте қарастырылады.

Балуандардың шапшаңдық-күш қабілетінің қалыптасуына қойылатын талаптарға талдау жасау, қалыптастыру және әрі қарай жетілдіру процесі көрсеткендей, ағза жүйесінің жан-жақтылығы айқындалды [1].

Арнайы шапшаңдық-күш дайындығының құралы мен әдістерін жоспарлауда әрбір үлкен машықтану құрылымын жалпы дене дайындығынан бастау қажет, ал содан соң ғана арнайы шапшаңдық-күш дайындығын әрі қарай жетілдіруді бастау керек [2].

Спортшыларды жаттықтыруда көпжылдық тәжірибе негізінде, сонымен қатар күрес мамандары мен жаттықтырушылардың тәжірибелерін бірлестіре отырып, спортшылардың шапшаңдық-күш мүмкіндіктерін дамыту мен жетілдірудің мынадай әдістерін ұсынуға болады [4]:

1. Ауыспалы жүктеме әдісі. Алғашында жаттығу аз ауырлықпен орындалады, содан соң орташа, соңында барынша ауырлықпен орындалады. Жаттығуды басқа да нұсқаумен орындауға болады: Басында жаттығу аз ауырлықпен орындалады, содан соң барынша ауырлықпен, соңында аз ауырлықпен бірақ көптеген қайталау санымен орындалады. Бұл әдіс – балуандардың күшін дамытуға арналған әдіс болып табылады.

2. Жүктеме шегіне жету әдісі. Бұл әдіс шегіне жеткен ауырлық жаттығулары арқылы орындалады, спортшы бұл жаттығуды 1-2 рет қана орындай алады. Бұл әдісті қолданғанда ағза шаршауы тез, ал қайта қалпына келуі жылдам болады. Қайта қалпына келуге қажетті тамыр соғу жиілігі минутіне 130-150 соққы, (3-4 минут) демалыстан кейін жаттығу қайталанатын.

3. «шегіне дейін» жаттығу әдісі. Бұл жаттығуды орындау барысында ауырлық мөлшерінің деңгейі (шектен 60–80 %) ғана қолданылады, сонымен қатар жаттығу бірнеше рет қайталануы мүмкін (10–30рет). Соңғы жаттығу шаршау шегінде орындалады. Азғана демалыстан кейін жаттығу қайта орындалады. Осы әдіс арқылы күш сапасын тәрбиелеу жаттығуларын орындау сабақтың қорытынды бөлімінде қолдану ұсынылады.

4. Күш жетпейтін міндетті шешу әдісі. Бұл әдіс изометриялық жаттығулардың бір түрі болып саналады. Спортшыға өте ауыр салмақты орын ауыстыру ұсынылады. Бұл арада шекті статикалық кернеу қажет етіледі.

5. Изометриялық әдіс. Бұл арада спортшы қандай-да бір әрекет қалпында өз денесін ұстау қажет (мысалы: аспада қолды жиып денені тік ұстау) 5-10 секунд арасында бұлшық еттің жиырылуы арқылы өз денесін ұстап тұру.

6. Қайтымды әдіс. Бұлшық ет топтарына қажетті мөлшерден артық күш түсіру арқылы орындалады. Қорытындысында шекті кернеу арқылы бұлшық еттер созылады. Осы уақытта күш қабілеттері дами бастайды.

Машықтану процесінде балуандардың жылдамдық-күш сапаларын жетілдіруде көптеген мамандар серіктерімен белдесу жаттығуларын қолдануды ұсынады. Олардың ішінде [4]:

1. Өзінен күші басымдау қарсыласпен белдесу. Мұндай белдесуге күші басымдау, бірақ тәжірибесі аз қарсылас ұсынылады.

2. Өзінен күші аздау қарсыласпен белдесу. Мұндай белдесуге күші аздау, тәжірибесі де аз қарсылас ұсынылады. Бұл арада балуан өзінің жылдамдық-күш сапасын және техникалық сипаттамаларын жетілдіру болып табылады.

3. Ойын сипатын қолданып белдесу. Бұл белдесулердің өткізілу мақсаты балуандар әдіс-тәсілдерді орындауды үйрену, қарсыласты ұстап барынша аз күш жұмсау арқылы тәсілдерді орындау.

4. Құлап лақтыру белдесулері. Балуанға тек қана құлап лақтыру тапсырмасы беріледі. Бұл арада спортшыда лақтыруды орындау үшін өз дене салмағы күшін тиімді қолдану дағдысы қалыптасады.

5. Қарсыласының әсері арқылы белдесу. Балуанға мынадай тапсырма беріледі, қарсылас әрекетінің бағытына қарай тәсілді жасау. Кейде қарсыласқа өз әрекеттерін тек бір бағытта орындау тапсырмасы беріледі. Қарсылас жасаған әрекет бағытына қарай тәсілдерді орындауда, балуан осы дағдыларды қолдануды үйренеді.

6. Мақсатты тапсырмалар белдесуі. Балуан белдесу кезінде мақсатты тапсыра алады (таза жеңіске жету, қарсыласын кілем сыртына шығарып жіберу және т.б.).

Жылдамдық-күш мүмкіндіктерін жетілдіруде белдесулерді оның құралы ретінде қолдануда мынаны ұғу қажет:

1. Машықтану процесінде өз салмағынан жеңіл және тәжірибесі мол қарсыласпен белдесуде «жарылыс күші», жылдамдық дамиды.

2. Машықтану процесінде өз салмағынан ауыр және тәжірибесі мол қарсыласпен белдесуде күш, жылдамдық және төзімділік дамиды.

Қорытынды. Күресте жылдамдық-күш даярлығының деңгейі – бұл тек бір ғана бұлшық еттің нәтижесі емес, ол бұлшық еттер топтамасы. Соған байланысты жылдамдық-күш даярлығының деңгейі жүйке жүйесінің - координациялық қарым қатынасын жетілдіруде тікелей байланысты.

Белдесу барысында әртүрлі жағдайлар айқындалып отырады, соған байланысты әртүрлі бұлшық ет әрекетінің сипаты айқындалады (динамикалық және статикалық).

1 М.Н. Шепетюк. Обучение в спортивной борьбе. – Алматы, 2003ж

2 Аюбян, А.О. Скоростно-силовая подготовка в видах единоборств / А. О. Аюбян, В. А. Панков, С. А. Астахов. – М.: Советский спорт, 2003. – 44 с.

3 Игуменов, В.М. Спортивная борьба / В.М. Игуменов, Б. А. Подливаев. – М.: Просвещение, 1993. – 128 с.

4 Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 264 с.

5 Бойко, В.В. Целенаправленное развитие двигательных способностей человека / В.В. Бойко. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 144 с.

Резюме

Данная статья посвящена подготовки высококвалифицированных борцов греко-римского стиля. Для эффективного использования средств и методов в тренировочном процессе дается рекомендация специалистов и тренеров.

Summary

This article is devoted preparations of highly skilled fighters of greko-roman style. For the effective use of facilities and methods recommendation of specialists and trainers is given in a training process.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ ФОРМЫ ПРЕДМЕТОВ

А.А. Кдырбаева,

А. Имашева – КазНПУ им. Абая, студентка 4 курса ДОУВ

Восприятие формы предметов доступно ребенку с самого раннего возраста. Свидетельством того, что дети уже с четырех месяцев обладают возможностью различать форму предметов, является их сосредоточенный взгляд на новой фигуре, реагирование на изменение формы предметов.

Форма является важным свойством окружающих предметов. Обобщенное отражение она получила в геометрических фигурах. Геометрические фигуры – это эталоны, при помощи которых можно определить форму предметов или их частей.

Проблемой формирования геометрических представлений у детей дошкольного возраста занимались такие ученые и педагоги, как Тихеева Е.И., Столяр А.А., Фребель Ф., Монтессори М., Щербакова Е.И. Они внесли большой вклад в разработку методов по формированию математических представлений в общем и по формированию геометрических представлений в частности.

Большинство педагогов, ученых придерживаются мнения, что геометрические представления необходимо развивать с раннего возраста. Объясняется это тем, что дети могут различать форму, цвет предмета после того, как научатся сопоставлять движения рук с тем, что видят.

Тем не менее педагогу необходимо помнить, что одним из главных принципов обучения является принцип доступности. Если ребенок не может усвоить то, что старается дать ему воспитатель или родитель, стоит задуматься: не труден ли данный материал для ребенка? Доступно ли и относительно ли возрасту преподносится материал?

К концу первого года дети начинают выделять фигуры из общего фона, а к двум годам уже свободно выбирают фигуру по образцу. Но в таком возрасте дети не способны различать квадрат и треугольник, квадрат и прямоугольник. Эта способность приходит к детям лишь к 4-5 годам. До пяти лет многие дошкольники не воспринимают геометрические фигуры как отдельные предметы, давая им названия известных объектов. Например, треугольник дети называют крышей домика, или косынкой, а квадрат – карманом [1]. Лишь под целенаправленным обучающим воздействием педагога восприятие геометрических фигур детьми перестраивается. Дети перестают отождествлять их с предметами, а лишь сравнивают. На этом этапе геометрические фигуры становятся эталонами формы предмета.

Формирование геометрических представлений у дошкольников происходит на сенсорной основе. Задачей сенсорного развития является формирование у ребенка умений узнавать в соответствии с эталоном (той или иной геометрической фигуры) форму разных предметов. Несмотря на то, что дошкольникам нравится осуществлять различные действия с предметами и чаще всего они стремятся коснуться их рукой, повернуть, прокатить и т.д., уровень обследования формы предметов у них низкий. Чаще всего дети бегло обследуют предметы, не успевая как следует изучить их форму и именно поэтому не различают близкие по сходству фигуры. Одной из задач воспитателя при формировании у детей геометрических представлений является развитие сенсорного восприятия, а также навыков правильного обследования формы предметов. В таблице 1 описана деятельность детей по обследованию формы рассматриваемых предметов и их частей.

Таблица №1. Этапы последовательного обследования формы предметов.

Этапы	Деятельность по обследованию формы предметов
1	Восприятие предмета в целом. Включает в себя последовательное и непрерывное движение пальцев и глаз с верхней точки по основным линиям.
2	Обследование и анализ основных частей предмета, определение свойств этих частей (величина, форма, цвет), определение их пространственного соотношения.
3	Выделение мелких частей предмета. Определите их пространственного соотношения к основным частям, а также определение основных свойств.
4	Заключительное целостное восприятие. Включает в себя объединение всех свойств и целостный образ.

Благодаря таким обобщенным действиям внимание детей постепенно направляется на анализ и синтез предмета. Движение рук способствуют уточнению представлений детей о форме предметов, о его свойствах.

Переход детей из одной группы в другую сопровождается постепенным усложнением материала, постановкой новых задач, расширением кругозора детей. Существуют особенности и в развитии геометрических представлений у дошкольников. Прослеживается в несколько уровней формирования таких представлений. Они отражены в таблице №2.

Таблица №2. Уровни формирования геометрических представлений у дошкольников.

<p>1 уровень Ребенок не выделяет в фигуре отдельных элементов, каждую из фигур воспринимает обособленно, не замечая их сходств.</p>
<p>2 уровень Ребенок не осознает общности фигур, однако уже способен выделять в фигуре отдельные элементы, устанавливать отношение между ними.</p>
<p>3 уровень Ребенок свободно выделяет отдельные элементы фигуры, устанавливает связи между свойствами и структурой фигур.</p>

Конечно же, переход от одного уровня к другому не происходит произвольно и полностью не зависит от возраста. Воспитателю необходимо проводить целенаправленную работу для быстрого, а самое главное, качественного перехода на более высокий уровень.

На протяжении всего периода методы и приемы в работе с детьми почти не меняются, а только усложняются. Основными методами работы в старшей и подготовительной группах остаются наглядный, практический, словесный, игровой. Приемы – наложения, приложения, а также, к старшему дошкольному возрасту детей учат выделять особенности геометрических фигур делением их на части, или составлением из частей – целого и измерению условной меркой [2].

Для наибольшей пользы каждого метода и приема применять их необходимо в комплексе. Причем на каждом этапе занятий комплекс методов может быть самым разнообразным. Так, при повторении ранее пройденного материала целесообразнее всего будет применить игровой метод. Например, при повторении свойств ранее знакомых детям геометрических фигур, можно провести игру «Катается не катается», «Чем же мы похожи». Во время игр воспитатель называет предметы, а дети говорят, сможет ли предмет покатиться или нет и вспоминают, без опоры на наглядность, чем похожи между собой геометрические фигуры. Игры при повторении изученного материала лучше проводить с меньшим наглядным материалом. Это способствует активизации мыслительной деятельности детей, развитию речи, формированию абстрактного мышления. Если дети не совсем справляются со словесными играми на повторение, возможно подкрепить игру практическими действиями.

На этапе ознакомления дошкольников с новыми геометрическими фигурами наиболее эффективными будут являться словесные, наглядные и практические методы, а также прием наложения. Например, при знакомстве детей с овалом воспитатель сначала показывает детям модель овала. Вместе с детьми выделяет сходство и различия его с другими геометрическими фигурами. Можно рассказать дошкольникам небольшую историю об овале, в которой наибольшим образом будут отражены свойства этой геометрической фигуры. Затем с помощью приема наложения подкрепить или опровергнуть предположения о сходстве и различии овала с другими фигурами.

На этапе закрепления и расширения полученных знаний можно использовать практический и игровой методы, а также применить способ деления фигуры на части. Например, при закреплении знаний детей о треугольнике можно провести дидактическую игру «Раздели меня скорей». во время игры воспитатель в игровой форме предлагает детям разделить квадрат так, чтобы получилось два треугольника. Или из набора разных по цвету и размеру треугольников собрать прямоугольник, квадрат и т.д.

В старшей группе расширяются и несколько изменяются виды наглядных пособий. Как и в средней группе игрушки и вещи остаются в качестве иллюстративного материала. Однако теперь большое значение в качестве наглядного материала приобретают цветные картинки с изображением предметов, силуэтные изображения, а также простейшие схемы. Схемы можно применять при проведении дидактических игр. Они подготавливают дошкольника к абстрактному мышлению. Наглядной опорой кроме схем и картинок могут послужить «заменители» предметов. Предметы, отсутствующие в данный момент, могут заменяться моделями различных геометрических фигур. Схемы как наглядный материал воспитатель может изготовить самостоятельно.

Роль словесных методов в работе с детьми старшего дошкольного возраста существенно возрастает. Конечно, при формировании геометрических представлений у детей нельзя обойтись одним словесным методом, но он все же используется. Давая инструкцию, указание или пояснение, воспитатель стимулирует проявление детьми сообразительности и самостоятельности. Тем самым педагог вносит в активный словарь ребенка новые понятия, предлагает детям высказать свое мнение, предложить выполнить то или иное действие. Затем высказывания и предложения детей выполняются практически.

Конечно же, не снижается в старшем дошкольном возрасте и роль игрового метода. Ведь несмотря на то, что в 5-6 лет начинается подготовка дошкольников к обучению в школе, игра еще долгое время будет являться основным видом деятельности детей. И если в младших группах дидактическая игра не увлекала ребенка, то теперь такие игры доставляют детям огромное удовольствие. В игре детей привлекает возможность проявить активность, добиться результата или выиграть. Следовательно, достижение какого – либо результата зависит от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются её обучающей задачей. Это побуждает ребенка сравнивать, классифицировать и уточнять свои знания. Как и все остальные методы и приемы, используемые при работе с детьми в детском саду, игра должна использоваться в совокупности с другими методами и приемами.

Таким образом, лишь совокупность методов и приемов дает положительный результат при работе над формированием элементарных геометрических представлений. Воспитателю необходимо правильно сочетать эти методы и приемы, а также стараться не стоять на одном месте, используя постоянно лишь определенные методы, то есть воспитателю необходимо продвигаться вперед посредством внесения изменений и творческих разработок в систему методов обучения детей дошкольного возраста [3].

Проблема обучения детей математике в современной жизни приобретает все большее значение. Это объясняется, прежде всего, бурным развитием математической науки и проникновением ее в различные области знаний. В связи с этим систематически перестраивается содержание обучения математике в детском саду. Формирование начальных математических знаний и умений у детей дошкольного возраста должно осуществляться так, чтобы обучение давало не только непосредственный практический результат, но и широкий развивающий эффект. Используемые в настоящее время методы обучения дошкольников реализуют далеко не все возможности, заложенные в математике. Разрешить это противоречие возможно путем внедрения новых, более эффективных методов и разнообразных форм обучения детей геометрических фигур. Одной из таких форм является обучение детей с помощью дидактических игр. Детей в игре привлекает не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровые действия, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия, добиться результата. Следовательно, активное участие, тем более выигрыш в дидактической игре зависят от того, насколько ребёнок овладел знаниями и умениями, которые диктуются её обучающей задачей. Это побуждает детей быть внимательными,

запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои знания. Значит, дидактическая игра поможет ему чему-то научиться в легкой, непринуждённой форме. Такой подход существенно меняет методы и приемы обучения и требует такого проведения занятий, где задачи развития геометрических представлений решались посредством использования дидактической игры. Они создают фундамент для выработки логического мышления детей.

1. В.В.Зеньковский «Психология детства», М.: ИЦ «Академия», 1995.
2. В.П.Новикова, Т.А. Мусейибова, Л.А. Венгер Математика для дошкольников.-М.:1997
3. А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. СПб.: Арка, 2009

Түйін

Мақалада мектепке дейінгі балалардың геометриялық білімін қалыптастыруды қарастырылады.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ!!!

Редколлегия сборника трудов обращает внимание авторов на необходимость соблюдения требований, предъявляемых к оформлению научных статей.

Текст рукописи следует готовить на компьютере в редакторе "Microsoft Word"; шрифт - "Times New Roman", размер 12 пт; интервал - 1,0; все поля - 30 мм; отступ первой строки абзаца - 1 см.

Порядок расположения структурных элементов статьи:

1. название доклада, набранное без абзацного отступа заглавными буквами полужирным шрифтом и расположенное по центру страницы;

2. ниже располагают выровненные по центру страницы и набранные полужирным шрифтом фамилии и инициалы всех авторов;

3. научная степень, ученое звание, занимаемая должность, организация и страна набираются курсивом.

4. контактный телефон, электронная почта

4. резюме на казахском, русском, английском языках (не менее 5-6 строк)

5. Ниже располагают основной текст статьи, выровненный по ширине.

6. Далее курсивом приводится список библиографических ссылок без названия «Используемая литература».

Все таблицы, рисунки и основные формулы, приведенные в тексте доклада, должны быть пронумерованы.

Порядковый номер формулы обозначается арабскими цифрами в круглых скобках около правого поля страницы.

Названия таблиц и рисунков (включая экспликации) набирают обычным шрифтом ("Times New Roman", размер 12 пт) и выравнивают по центру страницы. Названия и экспликации по ширине не должны выходить за пределы рисунков или таблиц.

Заголовки таблиц должны состоять минимум из двух строк и быть набраны обычным шрифтом 12 пт. В первой строке, выровненной по правому краю страницы, после слова *Таблица* указывают ее номер, во второй строке, выровненной по центру страницы, располагают ее название.

Иллюстрации и таблицы включают непосредственно в текст статьи. *Не желательным является расположение таблиц на странице с альбомной ориентацией.* В качестве иллюстраций могут использоваться черно-белые фотографии в формате *.jpg (оттенки серого 8 разрядов), отсканированные рисунки в форматах *.bmp, *.jpg, диаграммы и графики, выполненные в "Microsoft Graph".

Все материалы должны быть оформлены в соответствии с требованиями и тщательно отредактированы. Редакция оставляет за собой право отказать автору в публикации. Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых статей.

Тексты статей сдаются в распечатанном виде и на электронных носителях.

Главный редактор сборника «Вестник серии «Начальная школа и физическая культура» - Адамбеков К.И.