

Список источников

1. *Кряж, В. Н.* Гимнастика. Ритм. Пластика / В. Н. Кряж, Э. В. Ветошкина, Н. А. Боровская. — Минск : Полымя, 2001. — 54. с.
2. *Сайкина, Е. Г.* Фитнес в модернизации физкультурного образования детей и подростков в современных социокультурных условиях : моногр. / Е. Г. Сайкина. — СПб. : Образование, 2008. — 301 с.
3. *Сайкина, Е. Г.* Семантические аспекты отдельных понятий в области фитнеса / Е. Г. Сайкина, Г. Н. Пономарёв // Теория и практика физ. культуры. — 2011. — № 8. — С. 6—10.
4. *Хоули, Э. Т.* Оздоровительный фитнес: настольная книга инструктора по оздоровительному фитнесу / Э. Т. Хоули, Б. Д. Френкс. — Киев : Олимпийск. лит., 2000. — 368 с.
5. *Шипилина, И. А.* Фитнес-спорт : учеб. для студентов / И. А. Шипилина, И. В. Самохин. — М. : Феникс, 2004. — 80 с.

Материал поступил в редакцию 02.01.2015 г.

УДК 373.016:796+376.016:796

Л. В. Прокурат, Л. С. Косяк, Т. Ю. Логвина
БГУФК, Минск

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ

Введение. В рамках реализации «Программы развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь на 2009—2014 годы» в учреждениях дошкольного образования большое внимание уделяют вопросам, связанным с организацией и содержанием двигательной активности детей дошкольного возраста. Физическое воспитание детей осуществляется в соответствии с Законом Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» и нормативными правовыми актами Министерства спорта и туризма Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь. В учреждениях дошкольного образования формируют интегрированные группы, которые, наряду со здоровыми детьми, посещают воспитанники с особенностями психофизического развития. Появление интегрированных групп предполагает оптимизацию содержания физического воспитания. Министерством образования Республики Беларусь утверждено «Положение об интегрированном воспитании и обучении детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития», в котором подчёркивается, что процесс обучения строится на основе открытости дошкольного образования и приоритета семейного воспитания; гуманизации воспитательно-образовательного процесса; демократизации системы дошкольного образования; комплексности консультационной, коррекционно-развивающей помощи детям и их родителям; повсеместного охвата детей с нарушениями психофизического развития с раннего возраста системой коррекционно-реабилитационных услуг в воспитательно-образовательных учреждениях и в семье [2]. В положении определены основные задачи и функции интегрированного воспитания, указаны организационные формы, раскрыты вопросы комплектования групп, организации коррекционных занятий с детьми с особенностями психофизического развития. Воспитанник с особенностями психофизического развития имеет физические и психические нарушения, препятствующие получению образования без создания для этого специальных условий.

Основная часть. Понятие «интегрированное обучение» имеет различные значения, например: совместное обучение детей с особенностями психофизического развития и нормально развивающихся детей в единой общеобразовательной среде; педагогическая система, ориентированная на формирование системного видения мира и использующая свои особые формы и методы обучения [1]. В представленной работе «интегрированное обучение» рассматривали как совместное обучение детей с физическими и психическими особенностями развития и детей без таких особенностей. Индивидуальный подход к детям направлен на учёт индивидуальных особенностей, помощь для полноценного освоения содержания учебной программы дошкольного образования. В группах интегрированного обучения педагог ежедневно применяет воспитательные общеразвивающие коррекционно-профилактические технологии; осуществляет системную работу, направленную на повышение уровня знаний и умений, характерных соответствующей возрастной группе детей. Содержание работы по своим функциям носит коррекционный характер и является одной из составляющих процесса индивидуализации. Модель индивидуализации образовательного процесса представляет собой методическое обеспечение педагогических воздействий, диагностику специальных возможностей каждого воспитанника, планирование образовательного процесса, реализацию индивидуальных «маршрутов сопровождения» образовательной деятельности, создание оптимальной развивающей среды, методическое обеспечение форм работы с семьями. В реализации образовательного процесса выделяют коррекционную, компенсирующую и дополнительные виды индивидуальной работы. Коррекционная работа включает в себя развитие движений по заданию руководителя физического воспитания, дефектолога, педагога-психолога,

музыкального руководителя по разделам программы. Компенсирующая работа осуществляется с детьми, поступившими в учреждение дошкольного образования, с воспитанниками, которые длительно отсутствовали в учреждении дошкольного образования в связи с болезнью, отпуском родителей, лечением в санатории и т. п.; дополнительная работа направлена на развитие творческих способностей в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности.

В учреждении дошкольного образования организован педагогический эксперимент, целью которого было обоснование критериев оценки эффективности занятий физическими упражнениями с детьми от трёх до семи лет, имеющих особенности развития. В исследовании приняли участие 32 ребёнка. Анализ литературных источников и организации физического воспитания, содержание форм и методов занятий физическими упражнениями позволили оценить эффективность образовательного процесса по образовательной области «Физическая культура» по динамике проявления координационных способностей, разработать и апробировать комплексы специальных упражнений совершенствования физических качеств у детей с особенностями развития.

В педагогическом эксперименте мы широко применяли упражнения из гимнастики, с элементами спортивных игр, подвижные игры. Качество освоения детьми двигательных действий оценивали по шкале уровней освоения основных движений (ходьба, бег, прыжки, лазанье, броски), а также по результатам выполнения контрольных упражнений с элементами видов спорта. В процессе воспитания координационных способностей применяли упражнения из различных исходных положений, с разными по форме, размеру, материалу, расцветке, фактуре, массе, объёму предметами, дыхательные упражнения из необычных исходных положений, выполняли упражнения в парах. Воспитание координационных способностей основано на умении сохранять равновесие в статических и динамических нагрузках, удерживать устойчивое положение туловища в разнообразных движениях и позах. На занятиях широко применялись упражнения в ходьбе с изменением скорости, направления движения; изменением качества и свойств поверхности от твёрдой и плоской до мягкой и наклонной, широкой и узкой; на качающейся, возвышенной опорах, спуск с разнообразных видов опоры. В подвижных играх меняли условия игры и способы передвижения, добавляли различные препятствия и задания. Качество выполнения упражнений на координацию вызывает быстрое утомление, снижает точность выполнения заданий. Упражнения на координацию вызывают напряжение внимания, требуют чёткости мышечных ощущений. Для детей с особенностями развития полезно выполнение упражнений с гимнастической палкой для развития координации мышц пояса верхних конечностей. Воспитанники осваивают различные варианты хвата (двумя руками за концы хватом сверху и снизу, одной рукой за конец или середину палки, разноименный хват, поочерёдный, последовательный). Введение новых элементов или необычных сочетаний знакомых упражнений способствуют совершенствованию координационных способностей.

Для оценки уровня проявления координационных способностей воспитанники выполняли контрольные упражнения: броски малого мяча в горизонтальную цель, подбрасывание и ловля мяча, удержание статического равновесия, диагностика внимания (задание «Найди и вычеркни» для определения продуктивности и устойчивости внимания).

Результаты оценки выполнения контрольного упражнения «броски малого мяча в цель» в экспериментальной группе характеризуют снижение низкого уровня выполнения с 69 до 31%; повышение уровня ниже среднего с 12 до 25%; среднего с 19 до 31%; выше среднего с 0 до 12%. Высокий уровень не зафиксирован. Результаты оценки уровня выполнения контрольного упражнения «броски и ловля мяча» на низком уровне изменились с 44 до 6%; уровень ниже среднего остался на отметке 31%; средний уровень увеличился с 19 до 31%; выше среднего — с 6 до 25%; высокий уровень продемонстрировали 6% детей. Результаты низкого уровня удержания статического равновесия изменились с 50 до 25%; уровень ниже среднего увеличился с 31 до 37%; средний уровень — с 19 до 25%; выше среднего — до 12% и высокий продемонстрировали 6% детей (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Динамика оценки уровней качества выполнения контрольных упражнений детьми с особенностями развития в экспериментальной группе

Уровень выполнения упражнения	Броски малого мяча в цель (количество раз в мин)		Броски и ловля мяча (количество раз в мин)		Статическое равновесие (с)	
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Высокий	0	0	0	6	0	6
Выше среднего	0	12	6	25	0	12
Средний	19	31	19	31	19	25
Ниже среднего	12	25	31	31	31	37
Низкий	69	31	44	6	50	25

Результаты выполнения контрольного упражнения «броски малого мяча в цель» в контрольной группе с низким уровнем изменились с 75 до 50%; уровень ниже среднего увеличился с 12 до 19%; средний уровень увеличился с 6 до 25%; выше среднего уменьшился с 6 до 0%; высокий выявлен у 6%. Результаты выполнения контрольного упражнения «броски и ловля мяча»: низкий уровень снизился с 56% до 25%; уровень ниже среднего увеличился с 25 до 31%; средний уровень сохранился на отметке 19%; выше среднего увеличился до 25%; высокий уровень не продемонстрирован. Результаты выполнения упражнения в статическом равновесии: низкий уровень снизился с 50 до 31%; уровень ниже среднего — с 19 до 12%; средний уровень увеличился с 19 до 44%; выше среднего не изменился (12%); высокий не зафиксирован (таблица 2).

В начале педагогического эксперимента по тестам Р. С. Немова осуществлена оценка внимания у воспитанников контрольной и экспериментальной групп. Динамика уровня оценки внимания у мальчиков и девочек от трёх до семи лет продемонстрировала очень низкую продуктивность внимания (от 6—18 до 20—28%). Среднее значение уровня оценки внимания соответствовало 18%. В конце педагогического эксперимента среднее значение уровня оценки внимания составило 24%. В контрольной группе среднее значение в начале педагогического эксперимента — 19%, к его окончанию — 21% (таблица 3).

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют о более высоких значениях уровня проявления устойчивости внимания и уровня физической подготовленности у детей экспериментальной группы, в которой занятия физическими упражнениями проводились с учётом индивидуальных способностей и были направлены на преимущественное улучшение координационных способностей.

Т а б л и ц а 2 — Динамика оценки уровней качества выполнения контрольных упражнений детьми с особенностями развития в контрольной группе

Уровень выполнения упражнения	Метание малого мяча в цель (количество раз в мин)		Броски и ловля мяча (количество раз в мин)		Статическое равновесие (с)	
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Высокий	0	6	0	0	0	0
Выше среднего	6	0	0	25	12	12
Средний	6	25	19	19	19	44
Ниже среднего	12	19	25	31	19	12
Низкий	75	50	56	25	50	31

Т а б л и ц а 3 — Динамика оценки внимания у детей разного возраста

Порядковый номер ребёнка	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Начало, %	Конец, %	Прирост	Начало, %	Конец, %	Прирост
1	23	26	+3	23	23	0
2	10	15	+5	21	25	+4
3	6	13	+7	23	24	+1
4	22	28	+6	28	28	0
5	24	29	+5	8	10	+2
6	23	27	+5	24	27	+3
7	20	29	+9	6	16	+10
8	28	29	+1	22	21	–1
9	22	30	+8	18	20	+2
10	27	29	+2	16	21	+5
11	12	24	+12	24	25	+1
12	8	14	+6	12	16	+4
13	9	14	+5	20	22	+2
14	22	28	+6	21	24	+3
15	18	23	+5	22	23	+1
16	20	21	+1	9	12	+3
Средн. знач.	18	24	5	19	21	3

Список источников

1. Об утверждении инструкции о порядке создания специальных групп, групп интегрированного обучения и воспитания, специальных классов, классов интегрированного обучения и воспитания и организации образовательного процесса в них и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 25 июля 2011 г., № 136 // Консультант Плюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2014.
2. Положение об интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Режим доступа: //3182/35994. — Дата доступа: 19.02.2014. — Загл. с экрана.

Материал поступил в редакцию 15.12.2014 г.

УДК 37.015.3:796.011.3 – 053.4

Е. М. Рэйм
БГПУ им. М. Танка, Минск

РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Введение. Базовыми составляющими развития являются произвольность психической активности, пространственные и пространственно-временные представления, базовая аффективная регуляция. Эти элементы начинают формироваться с момента рождения и в качестве составляющих встраиваются в дальнейшем как базовые «технологические» элементы в психическую деятельность ребёнка. Физиологами определено, что период дошкольного детства является периодом интенсивного сенсорного развития ребёнка, когда совершенствуется его ориентировка во внешних свойствах и отношениях предметов и явлений, в пространстве и времени. Данное положение ориентирует нас на тот факт, что недостаточная сформированность у старшего дошкольника пространственных и координационных способностей не позволит ему ощущать себя полноценно в пространстве, понимать значение и особенности своих двигательных органов для жизнедеятельности. Вместе с тем развитие пространственных представлений является необходимой предпосылкой научно-технической, изобразительно-художественной, спортивной и многих других видов деятельности ребёнка.

Основная часть. Пространственные представления — представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительном расположении объектов, их поступательном движении. М. М. Семаго выделил уровни развития пространственных представлений.

Первый уровень — пространственные представления о собственном теле. Подуровнями являются ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов (напряжение-расслабление); ощущения, идущие от «внутреннего мира» тела (например, голод, сытость); ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством (сырости-сухости, тактильные ощущения от мокрых и сухих пелёнок, складок пелёнок), а также от взаимодействия со взрослыми [3].

Второй уровень — пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Подуровнями являются представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь эти представления подразделяются на следующие: топологические представления (о нахождении того или иного предмета); координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх—низ», «с какой стороны»); метрические представления (о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Третий уровень — уровень вербализации пространственных представлений. У ребёнка вначале в импрессивном плане, а позже — в экспрессивном (иногда параллельно) появляется возможность вербализации представлений второго уровня. Существует определённая последовательность появления в речи обозначений топологического плана. Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед) появляются в речи ребёнка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко.

Четвёртый уровень — лингвистические представления (пространство языка). Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «нижнего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребёнка. Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.