

**Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university**

ХАБАРШЫ

**«Арнайы педагогика» сериясы,
Серия «Специальная педагогика»,
Series of «Special Pedagogics»**

№2 (69), 2022

Алматы, 2022 Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Abai Kazakh national pedagogical university

ХАБАРШЫ

**«Арнайы педагогика» сериясы,
Серия «Специальная педагогика»,
Series of «Special Pedagogics»**

№2 (69), 2022

Алматы, 2022

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ

«Арнайы педагогика» сериясы,
№2(68), 2022

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2001 ж. бастап шығады

Бас редактор
психол.ғ.д., проф. Н.Б. Жиенбаева
Бас редактордың орынбасары
PhD., аға оқыт. А.А. Махметова

Редакция алқасы:

п.ғ.к. проф. К.К. Өмірбекова
п.ғ.д., проф. З.А. Мовкебаева,
психол.ғ.к., қауым. проф.

А.Н. Аутаева,

п.ғ.к., доцент Г.А. Абаева,

п.ғ.к., доцент А.К. Рсалдинова,
психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.У. Асылбекова

п.ғ.к., аға оқыт. А.А. Байгурсынова,

психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

п.ғ.к., аға оқыт. З.Н. Бекбаева,

аға оқытушы З.Ж. Жунисханова,
п.ғ.д. доцент Ж.А. Ханания

№5 есту қабілеті зақымдалған
балаларға арналған мектеп-
интернатының директоры

Р.Н. Серкебаева,

профессор Е.М. Кулеша (Варшава)

профессор Л.Хоппе (Германия);

п.ғ.д. профессор Ж.А. Пайлозян
(Армения);

психол.ғ.д., қауымд. профессор

А.В. Ипатов (Ресей);

психол.ғ.д., қауымд. профессор

Л.Ф. Крупельницкая (Украина);

п.ғ.д., профессор Т.В. Лисовская
(Минск);

п.ғ.м., аға оқытушы

А.М. Кемешова

(жауапты хатшы)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2022

Қазақстан Республикасының мәдениет
және ақпарат министрлігінде 2009 жылы
мамырдың 8-де тіркелген
№10107-Ж

Басуға 5.07.2022 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 13,25 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 533.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENT

АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТИ
БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Намазбаева Ж.И., Шайжанова К.У., Жакесова А.Ә. Сөйлеу
тілінде бұзылысы бар балаларды әлеуметтік оңалту
мәселелері..... 9

Намазбаева Ж.И., Шайжанова К.У., Жакесова А.А.
Проблемы социальной реабилитации детей с нарушениями
речи

Namazbayeva Zh.I., Shaizhanova K.U., Zhakesova A.A.
Problems of social rehabilitation of children with speech disorders

Арбабаева А.Т., Заркенова Л.С., Алшинбаева С.Ж. Мектеп
жасына дейінгі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың
дыбыстық айтылуының бұзылуын түзету процесінде
нейропсихологиялық жаттығуларды қолдану..... 15

Арбабаева А.Т., Заркенова Л.С., Алшинбаева С.Ж.
Использование нейропсихологические упражнения при
нарушений звукопроизношений с детьми дошкольного
возраста с общим недорозвитием речи

Arbabaeva A.T., Zarkenova L.S., Alshinbaeva S.Zh. The use of
neuropsychological exercises for speech disturbances with
preschool children with general speech imperior development

Рсалдинова А.К., Төлеубаева А.А. Инклюзивті білім беру
жағдайында логопед пен мұғалімдердің бірлікте жұмыс жасау
ерекшеліктері..... 19

Рсалдинова А.К., Төлеубаева А.А. Особенности организации
командной работы логопеда и педагогов в условиях
инклюзивного обучения

Rsaldinova A.K., Toleubaeva A.A. Features of the organization of
teamwork of speech therapist and teachers in the context of
inclusive education

Жакипбекова С.С., Әсембек Г.Н. Дизартриясы бар
балалармен логопедиялық жұмыста hand tutor аппаратын
пайдалану..... 25

Жакипбекова С.С. Асембек Г.Н. Использование аппарата
Hand Tutor в логопедической работе с детьми с дизартрией
Zhakipbekova S. S., Asembek G. N. Using the HandTutor device
in speech therapy work with children with dysarthria

Дошанова Ф.С., Патхолина Л.Р., Кемешова А.М. Две
стороны одной «медали»: инклюзивность и одаренность..... 30

Дошанова Ф.С., Патхолина Л.Р., Кемешова А.М. Бір
мәселеге екі түрлі көзқарас: инклюзивтілік және дарындылық
Doschanova F.S., Fatkhullina L.R., Kemeshova A.M. Two
different approaches to the same problem: inclusivity and
giftedness

Казахский национальный педагогический университет имени Абая ВЕСТНИК
Серия

«Специальная педагогика»,
№2 (69), 2022

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2001 года.

Главный редактор
д.психол.н., проф **Н.Б. Жиенбаева**
Зам.главного редактора
PhD., ст. преп. **Махметова**

Редакционная коллегия:
к.п.н., проф. **Омирбекова К.К.**,
д.п.н., проф. **Мовкебаева З.А.**,
к.психол.н., ассоц. проф.
Аутаева А.Н.,
к.п.н., доцент **Абаева Г.А.**,
к.п.н., доцент **Рсалдинова А.К.**,
к.п.н., ст. преп. **Л. У. Асылбекова**,
к.п.н., ст. преп. **Байтурсынова А.А.**,
к.психол.н., доцент **Макина Л.Х.**,
к.п.н., ст. преп. **Бекбаева З.Н.**,
ст. преп. **Жунисханова З.Ж.**,
д.п.н. доцент **Хананян Ж.А.**

директор специальной
(коррекционной)
школы-интернат №5 г. Алматы
для детей с нарушением слуха
Серкебаева Р.Н.
профессор **Кулеша Е.М.** (Варшава),
профессор **Хоппе Л.** (Германия),
д.п.н., профессор **Ж.А. Пайлозян**
(Армения);
д.психол.н., ассоц. профессор
А.В. Ипатов (Россия);
д.психол.н., ассоц. профессор
Л.Ф. Крупельницкая (Украина);
д.п.н., профессор **Т.В. Лисовская**
(Минск);
м.п.н., ст. преп. **А.М.Кемешова**
(ответственный секретарь)

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2022

Зарегистрировано в Министерстве культуры и информации Республики Казахстан 8 мая 2009 г. №10107-Ж

Подписано в печать 5.07.2022.
Формат 60x84 1/8. Объем 13,25
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 533.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая

Издательство «Улағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ
ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аутаева А.Н., Ольжабаева А.Е. Психикалық дамуы тежелген балалардың сөздегі дыбыстық-буындық құрылымын дамытудың тиімді жолдары..... 36
Аутаева А.Н., Ольжабаева А.Е. Эффективные пути развития звуко-слоговой структуры в речи у детей с задержкой психического развития
Autaeva A.N., Olzhabayeva A.E. Effective ways of developing the sound-syllabic structure in speech in children with mental retardation

Байдосова Д.К. Тұқым қуалайтын ауруларды емдеудің негізгі принциптері..... 39
Байдосова Д.К. Основные принципы лечения наследственных заболеваний
Baydosova D.K. Basic principles of treatment of hereditary diseases.

Жиенбаева Н.Б., Усенова А.Е. Сөйлеу тілі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың дыбыстық айтылуын қалыптастыру бойынша түзету жұмыстарының ерекшеліктері..... 46
Жиенбаева Н.Б., Усенова А.Е. Особенности коррекционной работы по формированию звукопроизношения дошкольников с нарушениями речи
Zhienbaeva N. B., Usenova A. E. Features of correctional work on the formation of sound reproduction of preschoolers with speech disorders

Жаканбаева Б.Б. Ауызша сөйлеу тілі және жазудың дамуы..... 52
Жаканбаева Б.Б. Развитие устной речи и письма
Zhakanbayeva B.B. Development of oral speech and writing

Ибатова Г.Б., Даметиллаева Д.М. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған 3-деңгейдегі мектепке дейінгі балалардың диалогының ерекшеліктері..... 57
Ибатова Г.Б., Даметиллаева Д.М. Особенности диалога дошкольников с 3 уровнем речи, в целом неразвитой
Ibatova G.B., Dametillayeva D.M. Features of the dialogue of preschool children of level 3 with a general lack of spoken language

Жиенбаева Н.Б., Макина Л.Х., Мұратбай Ж. Есту қабілеті зақымдалған балалардың есту-сөйлеу жадысын дамыту жолдары..... 64
Жиенбаева Н.Б., Макина Л.Х., Мұратбай Ж. Пути развития слухоречевой памяти у детей с нарушением слуха
Zhienbaeva N.B., Makina L.H., Muratbay Zh. Ways to develop auditory and speech memory in children with hearing loss

Кемешова А.М., Кикбанова А.М., Мирзахмедова У.А. Көру қабілеті бұзылған балалардың ерекше білім беру қажеттіліктері..... 68
Кемешова А.М., Кикбанова А.М., Мирзахмедова У.А. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения
Kemeshova A.M., Kibanova A.M., Mirzakhmedova U.A. Special educational needs of visually impaired children

**Kazakh National Pedagogical
University named after Abai**

BULLETIN
Series of «Special Pedagogics»
№2 (69), 2022

Periodicity – 4 numbers in a year
Publishing from 2001.

Editor in chief

doctor of Psychological sciences,
professor N.B. Zhiyenbaeva

Deputy editor

PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**

The editorial board members

professor **K.K. Omirbekova**

doctor of Pedagogical sciences,

professor **Z. Movkebaeva,**

candidate of Psychological sciences,

associate professor **A. Autaeva,**

candidate of Pedagogical sciences,

associate professor **G. Abayeva,**

candidate of Pedagogical sciences,

associate professor **A.K. Rsaldinova**

candidate of pedagogical sciences,

senior

associate professor **L.U. Asylbekova.**

candidate of pedagogical sciences,

senior

lecturer **A.A. Baitursynova**

candidate of Pedagogical sciences,

senior lecturer **Z. Bekbayeva,**

senior lecturer **Z. Zhuniskhanova,**

doctor of Psychological sciences,

associate professor **J.A. Xananyan**

Director of special school for children

with a hearing disorder **R. Serkebayeva,**

master of pedagogical sciences, senior

master of pedagogical sciences,

Professor **E. Kulesha (Warsawa),**

Professor **L. Hoppe (Berlin),**

doctor of pedagogical sciences, professor

Zh.A. Pailozjn (Armenia),

doctor of Psychological sciences,

associate professor **A.V. Ipatov (Russia)**

doctor of Psychological sciences,

associate professor **L.F. Krupelnickaya**

(Ukraine)

doctor of Pedagogical sciences

associate professor

T. Lisovskaya (Minsk)

lecturer **A.M. Kemeshova**

(responsible secretary)

Kazakh National Pedagogical
University named after Abai, 2022

The journal is registered by the Ministry

of Culture and Information RK

8 May 2009. №10107-Z

Signed to print 5.07.2022.

Format 60x84 1/8. Volume –

13,25 publ.literature.

Edition 300 num. Order 533.

050010, Almaty, Dostykave., 13

KazNPU named after Abai

Publishing house «Ulagat» Kazakh National

Pedagogical University

named after Abai

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН
БАЛАЛАРДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

Жакипбекова С.С., Садық А.Н. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың ұсақ моторикалы дамуы мен сөйлеуін жеделдететін нейрогимнастикалық жаттығулар.... 72
Жакипбекова С.С., Садық А.Н. Нейрогимнастические упражнения, ускоряющие мелкую моторику и речь детей дошкольного возраста с задержкой психического развития
Zhakupbekova S.S., Sadyk A.N. Neuro-gymnastic exercises that accelerate fine motor skills and speech of preschool children with mental retardation

Ануарбекова А.А. Ерекше білімді қажет ететін балаларды тұлға ретінде қалыптастырудағы ойын түрлерінің маңыздылығы..... 78
Ануарбекова А.А. Важность игровых форм в формировании личности детей с особыми образовательными потребностями
Anuarbekova A.A. The importance of game forms in forming the personality of children with special educational needs

Жумадилова Б.Н., Әбдікерім А.Б. Математика сабағында Брайль бойынша бағанға бөлу әдісі..... 85
Жумадилова Б.Н., Әбдікерім А.Б. Метод деления столбиком по Брайлю на уроке математики
Zhumadilova B.N, Abdikerim A.B. Features of Braille column division in math class

Туебакова Н.А., Кемешова А.М. Инклюзивті білім беру жағдайында педагогтар мен мамандардың өзара әрекеттестігі..... 89
Туебакова Н.А., Кемешова А.М. Взаимодействие педагогов и специалистов в условиях инклюзивного образования
Tuebakova N.A., Kemeshova A.M. Interaction of teachers and specialists in the context of inclusive education

Макина Л.Х., Мұратбай Ж. Есту қабілеті зақымдалған балалардың есту-сөйлеу жадысының ерекшеліктері..... 93
Макина Л.Х., Мұратбай Ж. Особенности слухо-речевой памяти у детей с нарушениями слуха
Makina L.H., Muratbay Zh. Features of auditory-speech memory in children with hearing impairments

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР..... 99

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... 101

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS..... 103

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ..... 105

Құрметті оқырмандар!

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршы жинағының «Арнайы педагогика» сериясы арнайы педагогиканың теориясы мен тәжірибесінің өзекті мәселелерін қарастыруға бағытталған материалдарды жариялауды жалғастырады. Хабаршының бұл санында Қазақстанның, алыс және жақын шетелдерінің арнайы білім беру ұйымдарының мамандарының, жоғары оқу орындарының оқытушыларының, докторанттарының, магистранттардың мақалалары қамтылған.

Басылымда қарастырылған рубрикалар аясында төмендегідей өзекті мәселелер қарастырылды:

- Арнайы және инклюзивті білім берудің өзекті мәселелері;
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды зерттеу;
- Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту және тәрбиелеу.

Құрметті әріптестер, оқырмандар!

Сіздердің мақалаларыңызды және ұсыныстарыңызды күтеміз. Сіздердің жолдаған мақалаларыңыз Қазақстандағы дефектология ғылымының теориясы мен тәжірибесін дамытуға ықпалын тигізеді деген сенімдеміз.

Құрметпен бас редактор: психол.ғ.д., проф. **Н.Б. Жиенбаева**

Уважаемые читатели!

В очередном номере вестника КазНПУ имени Абая серии «Специальная педагогика» опубликованы научные статьи, посвященные актуальным проблемам специального инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. В контексте модернизации обновления содержания образования свое отражение находят проблемы научно-теоретического и прикладного характера. Авторы статей – ученые, докторанты, магистранты из Республики Казахстан, ближнего и дальнего зарубежья. Публикуются практические материалы работников специальных (коррекционных) и общеобразовательных организаций образования.

В рамках специальных рубрик сборника рассматриваются такие важные направления, как:

- Актуальные вопросы специального и инклюзивного образования;
- Изучение детей с особыми образовательными потребностями;
- Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями.

Ждем Ваших материалов и надеемся, что все научные статьи, опубликованные в Вестнике, внесут определенный вклад в развитие теории и практики дефектологической науки в Республике Казахстан.

С уважением, главный редактор: д.психол.н., проф. **Н.Б. Жиенбаева**

«ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ МӘСЕЛЕЛЕРІН ЗЕРТТЕУ» ЗЕРТХАНАСЫНЫҢ САЛТАНАТТЫ АШЫЛУЫ

2022 жылдың 12 мамыр айында «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің жанында «Дара» қорының қолдауымен «Инклюзивті білім беру мәселелерін зерттеу» зертханасы ашылды.

Зертхананың мақсаты- инклюзивтік және арнайы білім беру саласында зерттеулер ұйымдастыру және жүргізу, студенттерді оқыту, мектеп мұғалімдерін жаңа формациядағы құзыретті, практикаға бағдарланған педагог кадрларды даярлауда зертхана ресурстары мен жаңа салалық технологияларды пайдалану.



Ашылу салтанатына Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Басқарма төрағасы-ректор Дархан Нұрланович Біләлов, білім беру ұйымдарының басшылары, Алматы және Алматы облысының арнайы және инклюзивті мектептер мен балабақшалардың директорлары, Педагогика және психология институтының басшылығы мен оқытушылары қатысты.

"Дара" қорының жетекшісі Досаева Гульнара Есенгельдиновна "Дара" қорының жетекшісі инклюзивті білім беруді дамыту өзі басқаратын ұйымның негізгі бағыттарының бірі екенін атап өтті. Инклюзивті білім беру зертханасының даму тұжырымдамасымен ППИ директоры Абаева Ғалия Аскербековна таныстырып өтті. Зертхананың мақсаты мен міндеттерін «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің жетекшісі Аутаева Акбота Нурсултановна атап өтті.



Зертхана зоналарымен және мамандандыру бойынша құрал-жабдықтармен бөлімнің ПОҚ демонстрациялады:

- Сурдопедагогика-Равшанова А.Ө. п.ғ.м., оқытушы. Абай ат. ҚазҰПУ
- Олигофренопедагогика-Дарменова Ф. п.ғ.м., оқытушы. Абай ат.ҚазҰПУ
- Тифлопедагогика-Кикбанова А.М. п.ғ.м., оқытушы. Абай ат. ҚазҰПУ
- Логопедия-Рахым Жұлдыз. п.ғ.м., оқытушы. Абай ат. ҚазҰПУ

Сонымен қатар арнайы және инклюзивті білім беру мекемелерінің жетекшілеріне сөз кезегі берілді (ПМПК №4 жетекшісі:



Шалгимбаев Т. М., Алматы қаласының инклюзивті және арнайы мектеп директорлары мен балабақша меңгерушілері: Токсамбаева К.А., Ермекова Б.А., Исаева С.А., Турегалиева Р.А., Злоказова И.А., Барашева А.Ж., Жакипбаева З. Ж., Иликбаева Ш.Ш. Алтынова М.Ш., Юсупова А.С., Ашимбаева Ж.К.)

Практикалық бөлімінде дәріс сұхбат, шебер-сыныптары өткізілді:

1. Дәріс сұхбат «Инклюзивті білім берудегі нейропсихологиялық әдістер».

Мовкебаева Зульфия Ахметвалиевна, ҚР ЖОО инклюзивті білім беру бойынша Ресурстық кеңес беру орталығының директоры, п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

2. Дәріс-семинар «ЕББ қажет ететін тұлғаларды жалпы білім беру кеңістігіне қосу шарттары». Абаева Галия Аскербековна, п.ғ.к., доцент, ППИ директоры. Абай атындағы ҚазҰПУ

3. Мастер-класс «Инклюзивті дизайн-ойлау: іске асырудың кезеңдері мен әдістері.» Кемешова Ақкүміс Меңдіғалиевна. п.ғ.м, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

4. Дәріс сұхбат «ҚР арнайы педагогикалық кадрлармен қамтамасыз етілуі». Култаев Даурен Хакимжанович Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың ұлттық ғылыми-практикалық орталығының, ақпараттық, аналитикалық жұмысты ұйымдастыру методисті.

5. Дәріс сұхбат «Big Data технологиялары және оларды білім беру саласында қолдану» Байдильдинова Талгат Жарылкасынович, п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Іс-шара барысында ерекше балаларды жалпы білім беру кеңістігіне қосу шарттары, елдің арнайы педагогикалық кадрлармен қамтамасыз етілуі, оқытудың заманауи әдістері және басқа да мәселелер талқыланды.

Барлық қатысушылар атап өткендей, іс-шара жоғары деңгейде өтті, зертхананың ашылуы қазіргі және болашақ мамандар үшін өте пайдалы болады.



**АРНАЙЫ ЖӘНЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ
ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 376.37

Намазбаева Ж.И.¹, Шайжанова К.У.², Жакесова А.Ә.³

*¹Ғылыми жетекші психология ғылымдарының докторы, профессор,
nii.psy@mail.ru, ²п.ғ.к., доцент*

*²7М-010902-Дефектология: Логопедия мамандығының 1 курс магистранты
Zhakesova07@mail.ru*

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

**СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК
ОҢАЛТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілінің бұзылысы бар балаларды әлеуметтік оңалту мәселелері қарастырылған. Сөйлеу тілінің бұзылуы - сөйлеу, түсіну немесе ауызша немесе жазбаша тілді меңгеру қабілетінің жоғалуы. Сөйлеу бұзылыстары кез келген жаста пайда болуы мүмкін, балалар мен ересектерде олар шығу сипаты бойынша ерекшеленеді.

Ауыр жағдайларда бала өзі анық және қатесіз сөйлей алмайды - ол басқа біреудің дыбыстық сөзін қабылдамайды және игермейді, сөз тіркестері мен сөйлемдерді құруда қиындықтарға тап болады, сөздік қоры шектеулі.

Түйін сөздер: сөйлеу тілі бұзылысы, әлеуметтік оңалту

Намазбаева Ж.И.¹, Шайжанова К.У.², Жакесова А.Ә.³

*¹Научный руководитель д. психол.н., профессор,
nii.psy@mail.ru, ²п.ғ.к., доцент*

*²Магистрант 1 курса по специальности 7М-010902-Дефектология: Логопедия
Zhakesova07@mail.ru*

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

**ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация

В данной статье рассматриваются вопросы социальной реабилитации детей с нарушениями речи. Нарушения речи - утрата способности говорить, понимать или овладевать устной или письменной речью. Нарушения речи могут возникать в любом возрасте, и у детей и взрослых они различны по характеру своего происхождения.

В тяжелых случаях ребенок не может четко и без ошибок говорить - он не принимает и не осваивает звучание чужого звука, испытывает трудности в составлении словосочетаний и предложений, имеет ограниченный словарный запас.

Ключевые слова: нарушения речи, социальная реабилитация

Zh.I.Namazbayeva¹., Shaizhanova R.U.², A.A.Zhakesova.³

¹Doctor of psychological Sciences, Professor, Kazakh national pedagogical university
named after Abay, nii.psy@mail.ru

²Candidate of Psychological Sciences

³2nd course master speciality of 7M010902 Zhakesova07@mail.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

PROBLEMS OF SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract

This article discusses the issues of social rehabilitation of children with speech disorders. Speech disorders are the loss of the ability to speak, understand or master oral or written speech. Speech disorders can occur at any age, and in children and adults they are different in the nature of their origin.

In severe cases, the child cannot speak clearly and without errors - he does not accept and does not master the sound of someone else's sound, has difficulty compiling phrases and sentences, has a limited vocabulary.

Keywords: speech disorders, social rehabilitation

Сөйлеу тілі бұзылысы бар балалардың пайызы жылдан жылға артып келеді. Денсаулық сақтау ұйымының зерттеуінше, 1970-1980 жылдары балалардың 25%-ында ғана бұзылулар анықталған. Бүгінде бұл көрсеткіш анағұрлым жоғары – 58%-ды құрап, өсуде. Халықаралық статистикаға сәйкес, сөйлеу бұзылыстары 7 жасқа дейінгі балалардың 17,5% -ында кездеседі.

Сөйлеу тілі тек қана адамға ғана тән қабілет бола отырып, қоршаған ортада болып жатқан құбылыстарды қабылдау, оны түйсінуге, ойлау, есте сақтау процестерімен тікелей байланысты және адамдардың қандай да бір қарым-қатынас жасауын қамтамасыз ететін негізгі құралы болып табылады.

Кез-келген жаста сөйлеу тілінің бұзылуы танымдық іс-әрекеттің және адамның әлеуметтік бейімделу мүмкіншілігін шектейді. Бұл баланың жалпы жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсер етеді. Оның зияткерлік дамуы және мінез-құлқының сипаттамасы жас шамасына жиі сай келмейді, ұжымдағы құрбы-құрдастарымен қарым-қатынасы қиындайды. Сөйлеу тілін меңгеру әр балада әрбір кезеңде, және әр түрлі уақытта өтеді. Бұл да әр түрлі себептерге байланысты жеке процесс болып саналады. Балаға деген немқұрайлық таныту салдарынан, бала өмір бойы әлеуметтік ортадан оқшауланып қалады. Осыған орай, алдымызға қойылатын ең негізгі мақсат талаптардың бірі - инклюзивті оқыту үдерісін жетілдіру. Әрбір бала, қалыпты ортада білім алуға құқылы.

Арнаулы білім беруді кез келген білім беру реформаларының бағдарламаларына енгізу, және жоспарлар дайындау барысында ерекше балалардың мүмкіндіктерін ескеру, білім сапасын жақсарту, баланы әлеуметтік ортада еркін өмір сүруіне дағдылау, балалардың жеке құқықтарын сақтап қамтамасыз ету, сонымен қатар уйден оқыту мәселесін қатаң бақылау орнату және қадағалау негізгі мәселелерге айналып отыр.

Сөйлеудің қалыпты дамуы үшін мидың, әсіресе оның ми жарты шарларының қыртысының белгілі бір дәрежеге жетіп, артикуляциялық аппараты қалыптасып, есту қабілеті сақталуы қажет. Тағы бір таптырмас шарт – бала өмірінің алғашқы күндерінен бастап толыққанды сөйлеу ортасы.

Сөйлеудің дамуының артта қалуының себептері жүктілік және босану ағымының патологиясы, артикуляциялық аппараттың дисфункциясы, есту мүшесінің зақымдалуы, баланың психикалық дамуындағы жалпы артта қалу, тұқым қуалаушылықтың әсері болуы мүмкін. және қолайсыз әлеуметтік факторлар (жеткіліксіз қарым-қатынас пен білім).

Сөйлеуді меңгерудегі қиындықтар дене дамуының артта қалу белгілері бар, ерте жаста ауыр ауруларға ұшыраған, әлсіреген, тамақтанбаған балаларға да тән.[4]

Сөйлеудің бұзылуы - бұл ауызша қарым-қатынастың бұзылуы. Сөйлеудің механизмдері мен құралдары ғана емес, сонымен қатар жеке адам мен қоғам арасындағы объективті түрде өмір сүретін және сөйлеу коммуникациясында көрінетін қарым-қатынастар бұзылады. Л.С. Волкова, сөйлеу бұзылыстары келесі белгілермен сипатталады:

- сөйлеу ерекшелігі баланың жасына сәйкес келмеуі;
- диалектизмдер емес, сөйлеу сауатсыздығы және тілді білмеу;
- сөйлеудің психофизиологиялық механизмдерінің қызметіндегі ауытқулармен байланысты;
- сипатына қарай белгілі бір логопедиялық әсерді талап етеді;
- баланың одан әрі психикалық дамуына жиі кері әсерін тигізеді.

Оның пікірінше, мұндай сипаттама сөйлеу бұзылыстарын сөйлеудің жас ерекшеліктерінен, оның уақытша бұзылыстарынан, аумақтық-диалекттік және әлеуметтік-мәдени факторларға байланысты сөйлеу ерекшеліктерінен ажыратуға мүмкіндік береді.[1]

Қазіргі заманғы балалар психологиясы мен психотерапиясында мазасыздық-фобтық жағдайларды түзетудің интегративті тәсілі жиі кездеседі. Когнитивті-мінез-құлық стратегиялары жағдаяттық және тұлғалық алаңдаушылықты түзетуде сәтті қолданылады. Осылайша, балалардағы мазасыздықтың физиологиялық көріністерін түзетуде мамандар релаксация әдісін қолданатын мінез-құлық тәсіліне жүгінеді. Теріс күтулерді түзетуде когнитивті-мінез-құлық әдістері қолданылады, олар балаларды қауіп төндіретін жағдайларды талдауға және бағалауға, оларды жеңудің мүмкін жолдарын кеңейтуге, қатты алаңдаушылық жағдайында өзіне-өзі көмек көрсету әдістерін қолдануға, позитивті өзін-өзі іздеуге үйретуге бағытталған. - бұрынғы және қазіргі тәжірибесіндегі қорғаныс стратегиялары. Өзін-өзі бағалауды және тұлғааралық қақтығысты түзету үшін олар: «өзін-өзі тану арқылы қайта бағдарлау», яғни. мазасыздық пен невротикалық қақтығыстарды, «идеалданған Мен» жалғандығын сезіну, ішкі жанжалдарды шынайы шешудің стратегияларын бірлесіп әзірлеу; эмоционалды күйзелістерден арылу үшін еркін, стихиялық ойынға жағдай жасау, сурет салу, әңгімелеу, конфликттік жағдаяттар ойнатылады. Балалық шақтағы түзетудің тиімділігін арттыру үшін отбасылық ортаны өзгертуге бағытталған әдістерді қолдану қажет, мысалы, ата-аналардың бала-ата-ана терапия топтарына қатысуы; ата-аналарды оқыту және кеңес беру, тәрбиешілерді тиімді қарым-қатынас дағдыларына үйрету, сондай-ақ ата-аналардың жағымсыз әсерлерінің әртүрлі формаларына қатысты балалардың мазасыздануының қарқындылығын төмендететін арнайы психологиялық сабақтарды өткізу, жеке тұлғаның белсенді өмірлік ұстанымын дамытуға бағытталған түзету әдістері.

Сондай-ақ сөйлеу тілі бұзылған баланың қоршаған әлеуметтік өмірге бейімделуі тек объективті себептерге: қажеттіліктерге, сөйлеу коммуникациясына бағыттылық пен мотивацияға, сөйлеу әрекетінің қалыптасу деңгейіне ғана емес, сонымен қатар ата-ананың белсенді оптимистік өмірлік ұстанымына байланысты. Ата-аналар мамандарға уақтылы қол жеткізудің маңыздылығын түсінсе, ерте оңалту мүмкін. Сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың көпшілігі әртүрлі саладағы мамандардың көмегіне мұқтаж: логопед, психолог, тәрбиеші, балалар психиатры, невропатолог; сондай-ақ аудиолог, офтальмолог, эндокринолог, генетикпен кеңесу.

Осылайша, әр түрлі сөйлеу бұзылыстары бар балалардың популяциясында қорқыныш өте кең таралған құбылыс деп қорытынды жасауға болады. Сөйлеуі дамымаған балаға шаққандағы қорқыныштардың орташа саны қалыпты дамып келе жатқан баланың қорқыныштарынан асып түседі.[3]

Сөйлеу тілі бұзылысы бар мектеп жасына дейінгі балаларда мазасыздықтың орташа деңгейі басым болады, ал құрбыларымен қарым-қатынас жағдайында сөйлеу бұзылыстары әртүрлі типтегі барлық балаларда жоғары деңгейде болады.

Балалардың бейімделу мүмкіндіктерін болжау тұрғысынан алаңдаушылық-фобиялық күйлер тұлға дамуының бұрмалануының ықтимал векторы тұрғысынан түсіндірілуі мүмкін және кейбір тенденцияларды, атап айтқанда, депрессиялық тұлғаның даму қаупін анықтауға мүмкіндік береді.

Балалардың сөйлеу тілінің бұзылуы олардың әлеуметтік бейімделуінде және айналасындағы адамдармен қарым-қатынас орнатуында қосымша қиындықтар туғызады. Алайда бұл бұл қиындықтарды жеңу мүмкін емес дегенді білдірмейді. Ми қыртысының пластикасы тіпті ауыр патологиялық жағдайларда баланың дамуын анықтайды. Функционалдық бұзылуларға келетін болсақ, олар әдетте органикалық бұзылыстарға қарағанда жұмсақ болады және қажетті жағдайларды жасау және арнайы ұйымдастырылған түзету жұмыстары кезінде бала дамуында құрдастарын қуып жете алады. Сондықтан мұндай балаларды оқыту мен тәрбиелеуге оптимистік позициядан қарау керек: баланың оларды жеңе алатын мүмкіндіктері мен қабілеттеріне сену.[4]

Баланың өмір жолының бастапқы кезеңінде дамуының негізі «ересек бала» жүйесіндегі қарым-қатынас болып табылады. Баланың шындыққа қатынасы Л.С. Выготский алғашында әлеуметтік қатынасты қарастырды. Ересек бала үшін оның объективті әлеммен қарым-қатынасында делдал ретінде әрекет етеді. Мінез-құлықтың барлық түрлерін, барлық психикалық қасиеттерді бала ерте балалық шағында жүруге, заттармен әрекет етуге, көруге, тыңдауға, бақылауға, тануға, түсінуге үйрететіндіктен игеріледі. Әлеуметтік ортаның ықпалы мен арнайы білім беру арқылы ғана бала өзін адам сияқты сезініп, ойлай алатын тұлға болып қалыптасады. Үлкендермен қарым-қатынас жасау, олардан көбірек жаңа ақпарат алу барысында балада бірте-бірте жаңа әсерлерге, қоршаған әлемді білуге деген қажеттілік пайда болады.

Өкінішке орай, көптеген сөйлеу тілі бұзылған балалардың өмірінде белгілі бір жасқа жеткенде үлкендермен және құрдастарымен тіл табысу қиынға соғатын, оларды түсінбейтін, олармен сөйлескісі келмейтін, күлетін жағдай туындайды. олардан аулақ болады. Нәтижесінде мұндай балаларда адамдар арасында қалыпты байланыс орнатуға кедергі болатын кедергілер бар. Балалар мен жасөспірімдердің қарым-қатынасында жиі кездесетін қиындықтардың үш тобы бар, олар:

- баланың дамуындағы ақауларға байланысты туындаған қиындықтар (сөйлеу дамуының бұзылуы, ақыл-ойдың кемістігі, ақыл-ойының артта қалуы және т.б.);
- әлеуметтік факторлардың әсерінен туындаған қарым-қатынас қиындықтары (әлеуметтік оқшаулану және айыру, педагогикалық немқұрайлылық, қиын білім беру және т.б.);
- жеке типологиялық сипаттамаларға байланысты қиындықтар (темперамент, мінез, эмоционалдық күйлер және т.б.).

Сөйлеу әрекеті сенсорлық, интеллектуалдық, аффективті-еріктік салаларда болатын барлық психикалық процестермен тығыз байланыста қалыптасады және қызмет етеді. Мектепке дейінгі кіші жастағы балалардың сөйлеу тілінің кемістігі олардың жалпы дамуына әсер етеді: психикалық функциялардың қалыптасуын тежейді, танымдық қабілеттерін шектейді, әлеуметтік бейімделу процесін бұзады.

Көп жағдайда мұндай балаларда бейімделу процесі қиын, бұл невротикалық реакциялардың, мазасыздық-фобиялық бұзылулардың көрінісінде көрінеді.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу мәселесін зерттеуді И.А.Милославова, Н.К.Бойченко, В.П. Казначеев, И.А. Жданов. Шетелдік ғылымда балалардың әлеуметтік дамуы мәселелері зерттеушілер Л.А. Венгер, П.Валлон. А.Н. Леонтьева, А.Б. Запорожец.[1]

Зерттеушілердің көпшілігі дефектологиясы бар балалардың әлеуметтік бейімделуінің қиындықтарына назар аударады, олар ЖСТД бар балалардың әлеуметтік бейімделу процесінің бұзылыстарының ерекшеліктері мінез-құлық қиындықтарымен, сөйлеудің мағыналық жағының дамымауымен байланысты екенін анықтады. негізгі құралдары, өзін-өзі қабылдау және өзін-өзі бағалау ерекшеліктері, басқа адамдардың жеке басын қабылдау және түсіну ерекшеліктері.

Сөйлеуі жалпы дамымаған балалардың басқа адамдармен қарым-қатынасының дамуы төмен, сонымен қатар өзін-өзі бағалау деңгейі төмен. Балаларда мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық дамуының ерекшелігінен туындайтын ішкі проблемалар анықталды (сыртқы келбетінің басымдығы, «моральдық шынайылық», еріктік сферасының дамуының төмен деңгейі, құрдастар арасындағы қарым-қатынастың жеке ерекшеліктері, сонымен қатар қарым-қатынастағы сыртқы проблемалар. балаларға (ата-аналардың пікірінің басымдығы, балалардың қоғамдық орындарда өзін-өзі ұстау ережелері туралы жеткіліксіз білімі).

Тұтығу (басқа сөйлеу бұзылыстары сияқты) адамның өз кемістігіне ерекше өткір эмоционалды реакциясын тудырады. Бұл оның пайда болуының нақты, түсінікті және нақты себептерінің болмауына байланысты деп болжауға болады. Шынында да, сөйлеудегі қиындықтардан басқа, кекеш адам физикалық немесе интеллектуалдық кемшіліктерді сезінбейді. Тұтығу бұзылысы бар балалардың қызығушылықтары, қажеттіліктері мен әртүрлі қабілеттері құрдастарынан төмен емес. Тұтығатын арасында көптеген дарынды адамдарды атауға болады. Сонымен қатар, сөйлеу қиындықтарын жеңуге тәуелсіз әрекеттер, әдетте, жеңілдетуге емес, одан да көрінетін қиындықтар мен тәжірибелерге әкеледі. Тұтығу бар балаларда олардың сөйлеуіне алаңдаушылық әртүрлі жағдайларға байланысты өзгеруі мүмкін.

Тұтықпаның ауырлығы адамның кемшілігін бекіту дәрежесіне сәйкес келеді. Сөйлеудегі конвульсиялық ауытқулар күшті жағымсыз эмоционалды реакцияларды тудырған кезде, сөйлеу бұзылыстарын күшейтетін тұйық шеңбердің бір түрі қалыптасады. Ақыр соңында, тұтықпасы бар балалардың көпшілігі үшін сөйлеу тұрақты психикалық жарақаттың көзіне айналады. Мұның бәрі шаршауды, шаршауды арттырады және патологиялық сипаттағы белгілердің дамуына ықпал етеді.

Осылайша, кекеш балалар эмоционалды күйзелісті немесе коммуникативті әрекетті қамтитын қарым-қатынас және оқу сияқты әрекеттерде мазасыздықты сезінеді.

Псевдобульбарлы дизартриямен ауыратын балаларға қатысты әлеуметтік бейімделу мәселесі ең өткір болып табылады, өйткені ол балалар қауымдастығы ішінде де, одан тыс жерлерде де олардың әлеуметтік бейімделу мәселесімен тығыз байланысты. Әдетте, псевдобульбарлы дизартриямен ауыратын балалардың әлеуметтік шеңбері күрт шектеулі. Мұндай балалар уақытының көп бөлігін жабық арнайы мекемелерде - арнайы түзету мектепке дейінгі мекемелерде, әртүрлі профильдегі медициналық мекемелерде өткізеді, өйткені псевдобульбарлы дизартриямен ауыратын балалар жиі әртүрлі соматикалық аурулармен ауырады. Мұнда олар ең алдымен ересектермен – тәрбиешілермен, логопедтермен, психологтармен, медицина қызметкерлерімен араласуға мәжбүр.

Мұндай жағдайларда құрдастарымен қарым-қатынас қиын және анық жеткіліксіз, бұл бір жағынан, түзету-тәрбие процесінің бағытымен, ал екінші жағынан, осы санаттағы балалардың ерекше ерекшеліктерімен байланысты. Қалыпты дамып келе жатқан құрдастарымен қарым-қатынас әдетте мүмкін болмайды. Нәтижесінде псевдобульбарлы дизартриямен ауыратын көптеген мектеп жасына дейінгі балалар әлеуметтік қарым-қатынастар саласына өз бетінше еніп, коммуникативті дағдыларды меңгере алмайды. Бұл көбінесе олардың жеке ұстанымының өзіндік ерекшелігіне, мінез-құлық реакцияларына әкеледі, бұл өз кезегінде барлық түзету-педагогикалық жұмыстардың тиімділігіне әсер етеді.

Әлеуметтік оңалту процесі екі жақты процесс. Оған ересектер де, балалар да қатысады. Қарым-қатынастағы қиындықтарды жеңуге арналған сабақтар, әдетте, екі үлкен мәселе бойынша ұйымдастырылады. Бір жағдайда олар танымдық сипатқа ие, бала танымдық тақырыптар бойынша әңгімеге кіріседі, екіншісінде жеке қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруда.

Бұл сыныптардың формалары мен мазмұнының барлық алуан түрлілігімен олар белгілі талаптарды ескере отырып құрылады: біріншіден, баланың жеке ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып; екіншіден, олар ересектердің күткен бастамасы принципіне негізделген. Ересек адам балаға қарым-қатынас үлгілерін көрсетіп қана қоймайды, сонымен

бірге оны жетелейді, өз іс-әрекетімен баурап алады. Үшіншіден, қарым-қатынас дағдыларын дамыту сабақтарын ұйымдастырған кезде баланың әр түрлі жағдайдағы белсенділігін, оның көңіл-күйін, зейінін, сондай-ақ баланың сөйлескісі келетін уақытын ескеру қажет.

Баланың белсенділігі, егер оның қарапайым болса да қызығушылықтары мен хоббилері болса, әлдеқайда жоғары болады. Қызығушылық автоматты түрде пайда болмайды, оны дамыту керек. Мысалы, сөйлеу тілі бұзылған балада гүлдерге, аквариумдағы балықтарға күтім жасау, бұлттарды, құстарды қарау, саябақта немесе орманда әртүрлі ағаш түрлерін іздеуге қызығушылықты оятуға болады. Балада қызығушылықтардың болуы қолайлы тақырыпты табуға және оған ұнайтын нәрселер туралы әңгіме бастауға мүмкіндік береді.

Танымдық сипаттағы сабақтар негізінен жеке түрде өткізіледі. Бұл нәрсесте ұнататын және ол таңдайтын ересек адаммен бірлескен ойын болуы мүмкін; ашық ойын, ережелері бар ойын және т.б.. Сабақты баланың бұрыннан білетін және оған қызықты нәрселерден бастағаны дұрыс. Ойын барысында немесе одан кейін баланы бірте-бірте әңгімеге тарту керек, оған мысалы, жануарлар, олардың әдеттері, көліктер, табиғат құбылыстары және т.б. туралы айтып беру керек. Ойын барысында бала депрессияға ұшырамауы керек, бірақ тең құқылы серіктес. Сұрақтарды жиі қойып, дұрыс жауаптарға жетелеп, жақсы жауаптар мен сұрақтар үшін мақтау керек. Әңгімелесудің негізі ретінде иллюстрациялар, диафильмдер, мультфильмдер бар балаларға арналған кітаптарды пайдалануға болады.[2]

Сонымен, баланың әлеуметтік бейімделуі, ең алдымен, оның туылуымен байланысты, ол қоғамға еніп, оған бейімделе бастаған кезде, содан кейін әлеуметтік бейімделудің маңызды кезеңдері мектепке дейінгі мекеме мен мектепке қабылдау болып табылады. Ал сөйлеу тілі бұзылған балалар үшін балалармен жұмыс жасау кезіндегі коррекциялық процесс және мамандардың – дефектологтардың күрделі өзара әрекетінің маңызы аз емес.

Сөйлеу бұзылыстары бар балаларда әлеуметтік бейімделудің ерекше бұзылыстары және қолайлы сөйлеу ортасы, бұзылысты дер кезінде анықтау, дұрыс ұйымдастырылған түзету жұмыстары, барлық мамандардың өзара әрекеттесуі балада эмоционалды сезімталдықты және ересектермен де ауызша қарым-қатынасқа қатысуға ұмтылуды тудырады. ал құрбыларымен ойын барысында сөйлеу дағдыларын оңай және табиғи түрде дамытады және жетілдіреді, сол арқылы сөйлеу тілі бұзылған балалардың қоршаған орта жағдайларына бейімделуіне ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.*
- 2. Аксарина Н.М. Организация жизни детей при поступлении в детское учреждение. – М., 1970.*
- 3. Аксарина Н.М., Голубева Л.Г. Характер адаптации детей раннего возраста при поступлении в детское учреждение. – М., 1974.*
- 4. Специальная педагогика. Н.М. Назаровой. – М., 2001 г*

УДК 376.4

А.Т.Арбабаева¹, Заркенова Л.С.², Алишинбаева С.Ж³

п. э.м., аға оқытушы, arbabaeva78@mail.ru

п. э.м., аға оқытушы, ljazzka@mail.ru

п. э.м., аға оқытушы, akbota_66@bk.ru

Е.А.Букетова атындағы Дефектология кафедрасының оқытушылары

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМУЫНА БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТЫҚ АЙТЫЛУЫНЫҢ БҰЗЫЛУЫН ТҮЗЕТУ ПРОЦЕСІНДЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа

Мақалада нейropsychология – мидың жергілікті зақымдануы негізінде психикалық процестердің ми механизмдерін зерттейтін психология ғылымының саласы туралы және баланың миының пластикалық сияқты артықшылығын пайдалану түзету жұмысының тікелей және айналып өту әдістерін қолдануға арналған түзету жұмыстары туралы айтылған. Нейropsychологиялық түзету - бұл бұзылған ми функцияларын қайта құрылымдауға және баланың ары қарай өз бетінше үйреніп, оның мінез-құлқын бақылай алатын компенсаторлық құралдарды жасауға бағытталған арнайы психологиялық әдістер кешені. Нейро-коррекциялық ойындар мен жаттығуларды ерте балалық шақтан жеке және топтық жұмыста, тек балалармен ғана емес, ересектермен де қолдануға болады. Нейropsychологиялық тәсіл қозғалыс арқылы баланың психикалық процестерінің ауытқуын (зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу және т.б.), эмоционалды-еріктік саласын түзетуді қамтиды.

Кілтті сөздер: нейрокоррекция, логоритмика, артикуляциялық жаттығулар, фонетикалық ырғақ, психикалық процесс, графикалық-артикуляциялық.

А.Т.Арбабаева¹, Заркенова Л.С.², Алишинбаева С.Ж³

¹м.п.н., старший преподаватель, arbabaeva78@mail.ru

²м.п.н., старший преподаватель, ljazzka@mail.ru

³м.п.н., старший преподаватель, akbota_66@bk.ru

кафедра дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЕ ПРИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

Статья посвящена нейropsychологии – разделу психологии, изучающему мозговые механизмы психических процессов на основе локальных поражений головного мозга, также применение прямой и обходной коррекционной работы для использования пластичность головного мозга ребенка. Нейropsychологическая коррекция представляет собой комплекс специальных психологических методов, направленных на перестройку нарушенной функции головного мозга и создание компенсаторных средств, позволяющих ребенку в дальнейшем учиться и управлять своим поведением. Нейрокоррекционные игры и упражнения можно использовать с раннего детства в индивидуальной и групповой работе не только с детьми, но и со взрослыми. Нейropsychологический подход предполагает коррекцию отклонений психических процессов ребенка (внимания, памяти, мышления, речи и др.), эмоционально-волевой сферы посредством движения.

Ключевые слова: нейрокоррекция, логоритмика, артикуляционные упражнения, фонетический ритм, психический процесс, графо-артикуляционный.

A.T.Arbabaeva¹, L.S. Zarkenova², S.Zh Alshinbaeva³
m.p.n., senior lecturer, arbabaeva78@mail.ru.
m.p.n., senior lecturer, ljazzka@mail.ru
m.p.n., senior lecturer, akbota_66@bk.ru
Karaganda, Kazakhstan

THE USE OF NEUROPSYCHOLOGICAL EXERCISES FOR SPEECH DISTURBANCES WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPERIOR DEVELOPMENT

Abstract

The article is devoted to neuropsychology – a branch of psychology that studies the brain mechanisms of mental processes based on local brain lesions, as well as the use of direct and bypass corrective work to use the plasticity of the child's brain. Neuropsychological correction is a complex of special psychological methods aimed at restructuring the impaired function of the brain and creating compensatory means that allow the child to learn and control his behavior in the future. Neurocorrective games and exercises can be used from early childhood in individual and group work not only with children, but also with adults.

The neuropsychological approach involves the correction of deviations in the child's mental processes (attention, memory, thinking, speech, etc.), the emotional-volitional sphere through movement.

Keywords: neurocorrection, logarithmics, articulation exercises, phonetic rhythm, mental process, grapho-articulation.

Сөйлеуді дамытудың бұзылуы баланың жоғары психикалық белсенділігін қалыптастырудағы ең жиі кездесетін және ауыр ауытқулардың бірі болып табылады, яғни. психикалық дизонтогенездің түрі.

Сөйлеудің дамуы жалпы психикалық дамумен тікелей байланысты болғандықтан, абалада психовербальды дамудың аралас бұзылыстары жиі кездеседі, бірақ олар оқшауланып әрекет ете алады.

Сөйлеуі мен жазуы бұзылған балалардың саны жыл сайын артып келеді

Қазіргі уақытта сөйлеу дамуының бұзылуы әрқашан барлық басқа психикалық функциялардың бұзылуымен байланысты деп саналады.

Сондықтан дәстүрлі әдістер мен тәсілдер жеткіліксіз болып, дыбыстың айтылуын түзетуге әсер етудің жаңа жолдарын іздестіру қажет, оның ішінде нейрпсихологиялық әдістер де бар.

Нейрпсихология – мидың жергілікті зақымдануы негізінде психикалық процестердің ми механизмдерін зерттейтін психология ғылымының саласы.

Баланың миының пластикалық сияқты артықшылығын пайдалану түзету жұмысының тікелей және айналып өту әдістерін қолдануға арналған.

Нейрпсихологиялық тәсіл қозғалыс арқылы баланың психикалық процестерінің ауытқуын (зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу және т.б.), эмоционалды-еріктік саласын түзетуді қамтиды.[2]

Балалар мен ересектердің ақыл-ой әрекетінің бас миында ұйымдастырылуы бірдей емес, айырмашылықтардың негізгі себебі – ересектерде жергілікті болатын функциялар балаларда ұзақ уақыт бойы мида интегративті түрде көрсетіледі.

Баланың миының пластикалық сияқты артықшылығын пайдалану түзету жұмысының тікелей және айналып өту әдістерін қолдануға арналған. Тікелей әдістер дидактика бойынша құрастырылған және жалпы педагогикада қолданылатын әдістермен сәйкес келеді. Айналып өту әдістері зақымдалған буын функциясын орындау алгоритмінен уақытша алып тастаудан және табиғи дамуға қатыспайтын немесе қосымша болып табылатын қатарларды

(талдаушылар мен модальділер) іске қосамыз, табиғи даму кезінде іске қосылмайды немесе қосымша функция болып табылады

Нейропсихологиялық түзету - бұл бұзылған ми функцияларын қайта құрылымдауға және баланың ары қарай өз бетінше үйреніп, оның мінез-құлқын бақылай алатын компенсаторлық құралдарды жасауға бағытталған арнайы психологиялық әдістер кешені.

Нейрокоррекциялық ойындар мен жаттығуларды ерте балалық шақтан жеке және топтық жұмыста, тек балалармен ғана емес, ересектермен де қолдануға болады. [1]

Нейрокоррекция ойын сабақтары, қозғалыс жаттығуларының кешені (сенсорлық-моторлы түзету), тыныс алу жаттығулары, сөйлеу мен артикуляцияны дамытуға арналған жаттығулар түрінде жүзеге асырылуы мүмкін.

Логопедиялық сабақтың құрылымында келесі жаттығуларды қолдануға болады:

тыныс алу жаттығулары;

- артикуляциялық жаттығулар кешені;
- биоэнергетика элементтері
- саусақ ойындары;
- саусақтардың, қолдардың, соның ішінде су-джок техникасының өздігінен массажы;
- окуломоторлы жаттығулар;
- кинезиологиялық жаттығулар (соның ішінде көлденең қозғалыстар);
- релаксация жаттығулары;
- логоритмика және фонетикалық ырғақ элементтері, сөйлеу-моторлық ырғақтар;
- жарты шараралық өзара әрекеттесуді дамытуға арналған жаттығулар. [4]

Тыныс алу жаттығулары дыбыстың дұрыс айтылуын қалыптастырудың негізі болып табылады. Тыныс алу жаттығулары әсіресе зейін тапшылығы гиперактивтілігінің бұзылуымен асқынған балалармен жұмыс істеуде тиімді.

Мәселен, мысалы, сол жақ танау арқылы тыныс алу мидың оң жарты шарының жұмысын белсендіреді, тыныштық пен релаксацияға ықпал етеді. Тек оң жақ танау арқылы тыныс алу мидың сол жарты шарының жұмысын белсендіреді, ол зейіннің жоғары шоғырлануын және психикалық стрессті қажет етеді (мысалы, сауаттылық) - оң арқылы.

Баланың миының пластикалық сияқты артықшылығын пайдалану түзету жұмысының тікелей және айналып өту әдістерін қолдануға арналған. Тікелей әдістер дидактика бойынша құрастырылған және жалпы педагогикада қолданылатын әдістермен сәйкес келеді. Айналып өту әдістері әсер ететін буынның функциясын жүзеге асыру алгоритмінен уақытша алып тастаудан және табиғи дамуға қатыспайтын немесе қосымша болып табылатын сілтемелерді (талдағыштар мен модальділерді) тартудан тұрады.

Нақты ми құрылымдарын және, демек, ассоциативті байланыстарды таңдауда, Л.С. Выготский жақын және алыс даму аймақтары туралы пікірі, сондай-ақ озық дамудың маңыздылығын ескеру керек.

Осылайша, балаларды түзете оқыту барысында мыналар қатысады, функционалдық рөлдері бойынша ең жақын ми аймақтары және сәйкесінше жақын ассоциативті байланыстар.[3]

Биоэнергопластика көмегімен артикуляциялық жаттығулар: Статикалық жаттығулар

Жаттығулардың мақсаты артикуляциялық қозғалыстардың дәлдігіне, анықтығына, тегістігіне және тұрақтылығына тәрбиелеу, қол қозғалысының координациясын, саусақтардың ұсақ моторикасын дамыту, баланың интеллектуалдық белсенділігін белсендіру, есте сақтау, ерікті зейін, көру қабілетін дамыту. және есту арқылы қабылдау, жарты шараралық өзара байланыс, ауызша нұсқаулар бойынша әрекет ету қабілетін қалыптастыру. Артикуляциялық моториканы дамытуға арналған жаттығулар жүйесі статикалық жаттығуларды да, сөйлеу қимылдарының динамикалық үйлестіруін дамытуға бағытталған жаттығуларды да қамтуы керек: Статикалық: «құймақ (шпатель)», «кесе», «ие», «мысық ашулы», «түтік». Динамикалық: «Сағат», «Жылқы», «Саңырауқұлақ», «Әткеншек», «Дәмді джем», «Суретші», «Катушка».

Артикуляциялық аппарат мүшелерін дамытуға арналған артикуляциялық жаттығулардан басқа, логопедиялық тәжірибеде тыныс алу жаттығулары қолданылады, бұл мақсатты ауа ағынының дамуына мүмкіндік береді.

- «Сағат». Тілді жіңішкертіп ұстап оңға, солға жайлап қозғау керек. Осылай санап отырып 15-20 рет қайталау керек.

- «Тәтті тосап». Жалпақ тілді шығарып жоғарғы ерінді жалап, тілді ауыз қуысына тереңірек апару. /15 рет қайталау/.

- «Сылақшы». Ауызды кең ашып тұрып тілдің ұшын жоғарғы таңдайға тигізіп алға артқа қозғалту. /10 рет қайталау/.

- «Тоқылдақ». Ауызды кең ашып тілдің ұшымен жоғарғы альвеолаға немесе таңдайға жиі-жиі соғылғандай қимыл жасау керек.

- «Ат шауып келеді». Ауызды кең ашып тілді таңдайға жапсыру- айыру немесе таңдай қағу.[2]

Бас миының жартылай шараралық өзара әрекеттесуді дамытуға арналған ойындар.

Бас миының жұмысы жүйке талшықтары жүйесімен өзара тығыз байланысқан оның екі жарты шарының үйлестірілген қызметінен тұрады. бас миының жұмысының кординациясы және толыққанды жұмысы жартышараралық өзара әрекеттесе жұмыс жасаумен және бірінен екіншісіне ақпарат беріліп отырудың арқасында қамтамасыз етіліп отырады. Жартышараралық әрекетті арнайы жүйелі кинезиологиялық жаттығулармен дамытуға мүмкіндік бар.

Баланың миына кез келген қозғалыс жартышаралық ,бас миының бөлімдерінің байланысын іске асыратын нейрондардың қалыптасуына септігін тигізеді. Стреске төзімділікті, ақыл-ой белсенділігін арттырады, есте сақтауды, зейінді, сөйлеуді жақсартады. Оқу мен жазуды үйренуді жеңілдетеді.

Невропатологтардың соңғы деректеріне сәйкес, табысты оқу үшін емдеу емес, оқыту (көремін, естимін, сезінемін).

1. Саусақтар арқылы кезекпен саусақтарды мүмкіндігінше жылдам өтіңіз сұрыптаңыз, сақинаны үлкен саусақпен содан кейін келесі саусақтарды байланыстырып.Тест түзу және кері кезекпен орындалады.Жаттығу барысында әр қолмен жеке жасалады, содан соң бірге

2. «Симметриялық сызбалар немесе екі қолмен сурет салу» Баланың екі қолына маркерлерді беріңіз және баланы екі қолмен симметриялы сызбаларды сызуға шақырыңыз. Қолдар суретті бір уақытта айналдыруы маңызды (егер қолдардың бірі тоқтап қалса, осы сәтті бақылау керек және оң және сол қолдармен бірге сызбаны жалғастыру керек).

Әдістемелік тұрғыдан жұмыс барысында бала бір уақытта суретті, үлкен, көзге түсетін баспа әріптермен жазылған сөзді көріп, мұғалімнің оны қалай айтатынын еститіндей құрылымдалған.Суреттерде және сөздерде баланның жасына сай болу керек. Жасы кіші балаларға шынайы суреттер, ересектеу балаларға стилизация элементтерімен көрсетілім жасау керек.

Сөздің әр түрлі модальділікте бір мезгілде (параллельді) «ойнауы» мидың сәйкес аймақтарын белсендіреді және олардың арасындағы қажетті байланыстарды тікелей емес (бұрын айтылғандай), айналмалы түрде дамытуға ықпал етеді.

Сурет екі жарты шардың желке аймақтарының жұмысын ынталандырады, ал оны түсіну екі жақтағы фронтальды самай бөліктерін ынталандырады. Сөздің графикалық (әріптік кескіні) негізінен екі жарты шардың желке аймақтарын белсендіреді.[2]

Есту сол және жартылай оң жақ аймақтармен өңделеді

Ассоциативті байланыстардың қалыптасуының нейропсихологиялық көрінісі суретте көрінетін визуалды кескін және сөздің графикалық бейнесі мидың екі жарты шарының - желке аймақтарының, сондай-ақ маңдай бөліктерінің белсендірілуін ынталандырады деп айтуға мүмкіндік береді, ол көргенді түсінуді қамтамасыз етеді. Баланың сөйлеуге деген қажеттілігі физиологиялық тұрғыдан анықталған қалыпты сөйлеу дамуы кезіндегідей естігенінен емес, бірақ көрген (оқылған) сөздер артикуляциялық қимылдарға мүмкіндік береді.Оптикалық-артикуляциялық, дәлірек айтқанда, графикалық-артикуляциялық ассоциациялар туындайды.

Графикалық-артикуляциялық бірлестіктерге сөйлеу әрекетіне енетін есту мүшелері қосылады. Артикуляциялық актілер бірте-бірте нормативтік есту және сөйлеуді қолдау үрдісіне «өтеді».

Осылайша, дыбыстың айтылуын түзетуде нейрпсихологиялық технологияларды қолдану психо-сөйлеу бұзылыстарын сәтті жеңу үшін негіз құруға ықпал етеді және логопедтерге өз жұмысын тиімдірек жүргізуге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М., ПСС. Т.3, 1986.*
2. *Визель Т.Г. Основы нейрпсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005.- 384,(16)с.- (Высшая школа).*
3. *Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейрпсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – Москва Воронеж, 1999 г.*
4. *Волкова Л.С. Логопедия. – М.: Владос, 2009.*

УДК 376.42

А.К.Рсалдинова¹, А.А.Төлеубаева²

¹ғылыми жетекшісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент

²7М01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, aiutapovna@mail.ru,

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ЛОГОПЕД ПЕН МҰҒАЛІМДЕРДІҢ БІРЛІКТЕ ЖҰМЫС ЖАСАУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім берудегі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқытуда логопед жұмысына шолу жасалған. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың дағдыларына, қажеттіліктері мен қабілеттеріне бейімделген жалпы білім беру бағдарламалары, формалары, оқыту және тәрбие әдістері қарастырылған. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен топтық жұмыс жүргізудегі ережелер келтірілген. Логопед пен педагогтардың бірлесіп жұмыс істеуінің тиімділігі көрсетілген.

Түйін сөздер: инклюзивті білім беру, логопед, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, топтық жұмыс.

А.К.Рсалдинова¹, А.А. Төлеубаева²

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент

²7М01906– магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное образование, aiutapovna@mail.ru,

^{1,2}КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье представлен обзор работы логопеда в обучении детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовании. Предусмотрены общеобразовательные программы, формы, методы обучения и воспитания, адаптированные к навыкам, потребностям и способностям детей с особыми образовательными потребностями.

Приведены правила командной работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Показана эффективность совместной работы логопеда и педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование, логопед, дети с особыми образовательными потребностями, командная работа.

A.K.Rsaldinova¹, A.A.Toleubaeva²

¹scientific director, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

²1st course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, aiymamanovna@mail.ru,

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEAMWORK OF SPEECH THERAPIST AND TEACHERS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article presents an overview of the work of a speech therapist on teaching children with special educational needs in inclusive education. General education programs, forms, methods of teaching and upbringing adapted to the skills, needs and abilities of children with special educational needs are provided. The rules of joint work with children with special educational needs are given. The effectiveness of the joint work of a speech therapist and teachers is shown.

Keywords: inclusive education, speech therapist, children with special educational needs, teamwork.

Қазіргі қоғамдағы адамдар көбінесе ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға немқұрайлы қарайды. Бұл олардың қоғамнан шеттетуіне, олармен қарым-қатынастан бас тартуына және немқұрайдылыққа әкеледі. Ерекше білім беру қажеттілігі бар баланың қоғамға шығу дәрежесі тек әлеуметтік қатынастарға ғана емес, сонымен қатар сынып, мәдениет, оның тұрғылықты жері, қоршаған ортадағы физикалық және мінез-құлық кедергілері сияқты контекстік факторларға да байланысты. Мәселе ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың адамдарға көрінбейтіндігімен күрделене түседі. Өйткені ата-аналар балаларын шеттетушіліктен аулақ болу үшін жиі жасырады.

Бұл проблеманы шешудің басты жолы – білім беру жүйесін дамытудағы басым бағыттардың бірі, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар мен олардың қалыпты дамып келе жатқан құрдастары үшін инклюзивті білім беру практикасын енгізу. Бұл денсаулығы нашар, генетикалық аурулары және басқа да денсаулық шектеулері бар балалардың дүниеге келуінің өсуіне, сонымен қатар ата-аналардың жұмыспен қамтылуына және тұратын жерінің жанында арнайы балабақшаның болмауына байланысты.

Инклюзивті білім беру – жалпы білім беруді дамыту процесі, онда әр адам физикалық, зияткерлік, әлеуметтік, эмоционалды қабілеттерге, сөйлеу және басқа да сипаттамаларға қарамастан, оқу орындарында оқуға мүмкіндік алады [1, 44].

Балалардың барлығы әртүрлі. Бірақ олар әр бала үшін ең қолайлы тәсілмен оқи алады. Бұл қазіргі заманғы білім беру жүйесі. Ол тек даму проблемалары ғана емес, сонымен қатар белгілі бір әлеуметтік топқа жататын барлық балалардың қажеттіліктері мен қабілеттерін, физикалық дамуын ескереді.

Инклюзивті білім берудің мәні – білім беру жүйесі балаға бейімделеді. Алайда бала жүйеге бағынбайды. Балалардың барлығы қалыпты немесе ерекше білім беру қажеттілігі бар деп бөлмей, бірдей алады. Инклюзивті білім беруде оқытудың заманауи тәсілдері жиі қолданылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың дағдыларына, қажеттіліктері мен қабілеттеріне бейімделген жалпы білім беру бағдарламалары, формалары, оқыту және тәрбие әдістері қолданылады. Бұл балалар топта күні бойы немесе белгілі бір уақыт аралығында бола алады. Сонымен қатар, ақпараттық қолдаумен және жеке бағдарлама бойынша оқи алады.

Н.П.Артюшенко инклюзивті білім беруді «оқыту мазмұнын жалпы білім беру мекемелерінде ерекше білім беру қажеттіліктері балалар үшін қажетті жағдайлардың ерекшелігін сипаттау үшін қолданылады» [2, 32] деп санайды.

Ал А.Отроценконың инклюзивті білім беруге берген анықтамасы «баланы жалпы білім беру ортасына қосудың біртіндеп егжей-тегжейлі және өте мұқият оқыту процесі» деген стандартты түсіндірулерден ерекшеленеді. Ол «инклюзивті білім беруде баланың жеке ерекшеліктері және күшті жақтары ескеріліп, түзету жұмыстарын жүргізу кезінде сауатты түрде іске қосылады» [3, 53] деп атап өтеді.

Инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға психологиялық, медициналық, педагогикалық қолдау көрсететін мамандандырылған топ мүшелерінің бірі – логопед-мұғалім. Сөйлеуді қалыптастыру кезеңінде танымдық іс-әрекеттің жоғары формалары дамиды, тұжырымдық ойлау қабілеті қалыптасады. Балалардағы сөйлеу ақаулары толыққанды қарым-қатынасты бұзып қана қоймайды, сонымен қатар оқу процесін қиындатады. Инклюзивті білім беру кеңістігінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға көмектесетін логопед-мұғалім сөйлеуді дамыту проблемалары мен қарым-қатынас қиындықтарымен байланысты білім беру бағдарламасы бойынша оқудағы қиындықтарды жою бойынша түзету жұмыстарын жүргізеді.

Инклюзивті білім берудегі логопед-мұғалім жұмысының мақсаты – сөйлеу бұзылыстарын анықтауға және шешуге, сондай-ақ жазбаша және ауызша сөйлеуді одан әрі дамытуға және білім беру бағдарламасын сәтті игеру үшін қалыпты балалардың ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен байланысын жақсартуға жағдай жасау.

Ал осы білім беру жағдайындағы логопед-мұғалім жұмысының ерекшелігі де жоқ емес. Ең алдымен, түзету жұмысына кіріспес бұрын, қалыпты балалардан қабылдаған сияқты, мұқият емтихан арқылы арнайы әдістерді қолдана отырып, баланың сөйлеу әрекетінің бұзылу сипатын анықтайды.

Логопедтің диагностикасы негізінде басқа мамандармен бірге баланың ерекшеліктерін ескере отырып, мына мәселелер қарастырылады: міндетті түрде жеке даму жоспары жасалады. Екіншіден, білім беру бағыты анықталады. Ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сәтсіздікке ұшырау себептерін жою немесе болдырмау бойынша стратегиялар мен шаралар жасалуы шарт [4, 65].

Лого-пункт логопедінің жұмысының басты ерекшелігі – ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың әртүрлі санаттарына көмек көрсетуді қамтиды. Ол баланың жеке басын, оның жағымсыз жақтарын да, жағымды тұсын да ескере отырып жүзеге асырылады.

Сөйлеу терапиясының басты бағыты әрдайым сөйлеудің ең көп зардап шеккен компоненті болып қала береді. Мысалы, алалиямен – сөздік, есту қабілетінің зақымдалуы – фонемалық қабылдау, дизартриямен – дыбысты айту және т.б. сөйлеу дамуының кезеңдеріне байланысты логопед өзінің мақсатты әдістемелік параметрлерін өзгертуі керек. Ұйымдастыру, жұмыс формасы, тартылатын материал сөйлеу тілінде бұзылысы бар баланың жас ерекшелігіне сәйкес келуі қажет.

Сөйлеуді дамыту кезеңдеріне байланысты логопед өзінің мақсатты әдістемелік параметрлерін өзгертуі керек. Осыған байланысты модульдік жоспарлауды қолдануға болады. Бұл тәсілдің ыңғайлылығы, егер бала қандай да бір тапсырманы оңай орындаса, онда осы тақырыпты зерттеуге арналған сағат санын азайтуға болады және одан да күрделі тапсырманы орындау үшін көбейтуге болады. Осының арқасында балалардың сөйлеуін дамытудағы кемшіліктерге көбірек көңіл бөлінеді, түзету жаттығулары азаяды. Ұйымдастыру, жұмыс нысаны, қолданылатын материал сәйкес келуі керек.

Кәсіби қызмет процесінде мақсатқа жету үшін логопед-мұғалім мына міндеттерді шешеді:

- Сөйлеу тілінің зақымдалу құрылымы мен дәрежесін анықтау үшін логопедтік тексеріс жүргізу;
- Логопедиялық көмекке мұқтаж балаларды дамытудың жеке бағдарламасында түзету мен логопедиялық жұмыстың перспективалық жоспарын әзірлеу;

- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар үшін логопедтің түзетуін ұйымдастыру. Сөйлеу дамуының бұзылуын логопедиялық түзетудің әдістерін, бағыттарын және әдістерін анықтау;

- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың психофизикалық жағдайын ескеретін топтар жиынтығы. Мектеп жасына дейінгі балалардың жазбаша және ауызша сөйлеуін бұзудың алдын алу бойынша топтық және жеке сабақтарды ұйымдастыру;

- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды оқыту бойынша бейімделген білім беру бағдарламаларын, әдістемелік ұсыныстарды әзірлеуге қатысу. Оқу материалын меңгеруді арттыратын мемлекеттік стандарт аясында оқытудың әртүрлі әдістерін, нысандары мен құралдарын анықтау;

- Ерекше білім беру қажеттілігі бар баланың сөйлеу динамикасын жүйелі зерттеу;

- Баланы психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарымен және отбасымен өзара қарым-қатынаста болу;

- Диагностика мен түзетудің тиімділігін жақсарту бойынша ұсыныстар әзірлеу;

- Логопедия саласындағы ең тиімді тәжірибелерді зерттеп, қолдану;

- Баланың сөйлеуін дамыту мәселелеріне психологиялық және педагогикалық құзыреттілікті дамыту бойынша консультативтік жұмыс жүргізу;

- Маманның қабылдауында ата-аналарды сөйлеу бұзылыстарын жеңуге үйрету және сөйлеу бұзылысын түзету. Оның алдын алу үшін дамыту жаттығуларының кешендерін таңдау;

- Сөйлеу бұзылысы бар балаларға көмек көрсету үшін арнайы әдістерді қолдану бойынша мұғалімдерге кеңес беру.

Осыған сәйкес логопедтер қызметінің мынадай негізгі бағыттары бар. Ол әсіресе топпен жұмыс кезінде тиімді жүзе асады:

- Диагностикалық қызмет

- Түзету-дамыту қызметі

- Ата-аналармен және педагогтармен консультациялық және ағартушылық жұмыс

- Ұйымдастыру-әдістемелік қызметі

- Профилактикалық қызмет [5, 78].

Сөйлеу бұзылысын түзету жұмысының жетекші түрі – сабақта оқыту. Логопедияда сабақтың 3 түрі қарастырылған:

Жеке;

Тұтас;

Микро топ.

Фронтальды сөйлеу терапиясы сабақтары сөйлеуді дамыту және оның бұзылыстарын түзету мәселелерін сәтті шешеді. Бұл барлық немесе топ оқушыларының көпшілігі үшін маңызды. Қызметтің бұл түрі олардың жалпы жұмыс қарқынына ену, жалпы нұсқаларды орындау және сөйлеудің ең жақсы үлгілеріне назар аудару қабілетін дамытады.

Жылжымалы микро топтар бойынша сабақтар логопедке оқушылардың түзету міндеттеріне, сөйлеу және жеке типологиялық ерекшеліктеріне сәйкес мақсаттары мен мазмұнын ажыратуға мүмкіндік береді. Әдетте жыл басында дыбыстарды шығаруға көбірек уақыт бөлінген кезде, біркелкі немесе біркелкі дыбыстық ақаулары бар балалар біріктіріледі.

Жеке сөйлеу терапиясының негізгі мақсаты – дизартрия, дизартрияның жойылған формасы, сияқты сөйлеу бұзылыстарының әртүрлі формаларына тән ақауларды, сөйлеудің дыбыстық бөлігінің нақты бұзылуын жою. Мақсатқа қол жеткізе отырып, фонетика, лексика, грамматика және сөйлеудің негізгі компоненттерінің өзара әрекеттесуін қамтитын жүйелік тәсіл принципі жүзеге асырылады.

Мектеп мұғаліміне инклюзивті білім беру жағдайында едәуір міндеттер жүктеледі. Мәселен:

- Жауапкершілігіне алған балалар денсаулығына әрі өміріне тікелей жауапты;

- Мектепте беретін сабағын, сыныптан тыс іс-шаралар мен ойындарды әр баланың жасына лайықтап, мемлекеттік стандартқа әрі бағдарлама материалына сай жоспарлап, жүзеге асырады;

- Типтік білім беру бағдарламасы сыныпта нәтижелі түрде іске асуы үшін тиімді жағдай жасайды;

- Басқа ұстаздармен және мамандармен бірігіп, әртүрлі спортты, ойын-сауық шараларын, мерекелер ұйымдастырады.

- Оқушылардың бірі де қалмай қатысатын топпен жүзеге асатын іс-әрекетті жоспарлап, ұйымдастырады [6, 49]. Бұл да басқа мамандармен іске асуы тиіс.

Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімге қойылған тағы да бір талап – дефектология, медицина, психология саласындағы маманмен бірігіп әрекет жасауға қабілетті әрі дайын болуы.

Мұндай бірлікте жұмыс жүргізудің негізгі мақсаты – ерекше білім беруді қажет ететін балалармен оқыту, дамыту әрі тәрбиелеу жұмыстарын жүргізу. Қазір көптеген педагогтар қандай да бір салада өздерінің кейбір дүниені білмейтінін түсініп, әріптесінен көмек қабылдауды намыс көреді.

Соған сәйкес, инклюзивті білім беру ережесі – топта бірге жұмыс жүргізу, ол жұмысқа педагогтарды дайындауда айрықша мән беру керек. Арнайы педагогика саласындағы жұмыстың негізі – кемшілігін мойындай білу, әріптесі мен мамандардың көрсетер көмегін қабылдай білу, олармен тұрақты байланыс жасауға дайын болу қабілеті.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалармен топтық жұмыс жүргізуді енгізу жағдайында білім берудің сапасын арттыру үшін, оған қатысатын барлық субъектілерге, атап айтқанда, басшылыққа, педагог, маман, ата-аналар мен балаларға мынадай ережелерді сақтаған абзал:

- Бірімен-бірі үнемі әрекеттестік жұмысын жүргізу;
- Өзін міндетті түрде осы топтың мүшесімін деп қабылдау;
- Біріне-бірі сыйластық таныту;
- Көмек көрсете білуге, кеңес беруге, сынды қабылдай білуге және өзі де оны орынды айта білуге дайын болу;

- Топқа қойылған ортақ мақсаты мойындау әрі сол мақсатқа жету жолында еңбек ету.

Ал осы мамандардың топтық жұмысы мынадай негізгі бағыттарды қамтиды:

Бірінші бағыт – инклюзивті білім берудің біртұтас траекториясы. Ол мектеп қабырғасына келген сәттен оны бітірген уақытқа дейінгі аралықты қамтиды. Бұл міндет нәтижелі болуы келесі шарттарды жүзеге асыру керек:

- Әрбір кезеңде қалыпты дүние болатын даму заңдылығы мен кезеңін білу;
- Оқытудың мәжбүрлі түрде жүзеге асатын нормативін емес, жас ерекшелігіне қарай педагогикалық әрі психологиялық міндеттерді түсіне білу.

- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың өзіндік ерекшелігінің механизмі мен себебін түсіну әрекетіне сүйеніп, оның психикасының даму спецификасын ескеру;

- Білім беру процесінің әр сатасындағы білім берудің міндетін есепке алу;
- Кез келген жас кезеңіне балалар тобындағы бірге әрекет етудің даму кезеңі мен заңдылығын білу.

Келесі бағыт – жалпыға бірдей білім беретін мектепте инклюзивті кеңістік қалыптастырудың жолдары. Оларға мыналар жатады:

- Түрлі тренингтер, әсіресе топ құру тренингтері,
- Топ ішінде жүргізілетін пікірталастар;
- Жеке кеңес өткізу;
- Нақты проблемасы бар жағдайға талдау жүргізе білу.

Соңғы бағыт – білім беру үдерісіндегі инклюзивті білімнің мазмұны. Бұл бағыт бойынша пәнаралық қолдау жұмыстарының қандай нәтиже беретіні анықталады. Мәселен:

- Инклюзивті білім беру мазмұнының даму аймағын айқындайтын нәтижеге жеткен мамандар командасын жасақтау;

- Баланың даму ерекшелігіне әрі білім беру ұйымдарының білім беру ортасы мен мектептегі сыныптардың құрамындағы адекватты қарым-қатынас;
- Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларға көрсетілген көмектің тиімді әрі көлемді болуы;
- Бағдарламада берілген материалдарды жеткізудің бірізді және терең болуы әр баланың мүмкіндігіне сай құрылуы;
- Пәндер байланысындағы топтардың жағдайына сай әрекет ету мақсатында педагогтар, басқа мамандар әдістемелік тұрғыдан қолдау мен білікті арттыруға ие болуы;
- Балалардың ата-аналарымен әрі олар күтетін нәтижемен психотерапевт жұмысы [7, 27].

Міне, осы секілді арнайы ұйымдастыру жүргізілген жұмыстардың нәтижесінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың білім алу қажеттілігін түсіне білуге көмек көрсететін, олардың жеке дамуына бағытталған бағдарламаны жоспарлауда мүмкіндік берілген күллі мамандар баланың дамуына толығымен жағдай жасайды.

Логопедиялық жұмыста жоғары нәтижелерге қол жеткізуге мына жағдайлар мүмкіндік береді:

- Сабақтарға дидактикалық және көрнекі құралдарды мұқият іріктеу;
- Сабақтың әр кезеңіне оңтайлы уақыт бөлу;
- Оқу материалын құзыретті, ғылыми негізделген түрде ұсыну;
- Логопедиялық әсер етудің әртүрлі формалары мен әдістерін қолдану;
- Компьютерлік технологиялар мен оқытудың техникалық құралдарын пайдалану тағысын тағы.

Сөйлеу терапиясында алған тәжірибені нақты өмірге көшіру үшін логопед, мұғалім және ата-аналардың белсенді қолдауы қажет. Егер отбасы оған қатыспаса, бірде-бір педагогикалық жүйе тиімді бола алмайды.

В.А.Сухомлинский «Егер мұғалімдер отбасымен байланыста болса және оны өз жұмысына тартса, тәрбие мен дамудың міндеттері сәтті шешіледі» [6, 63] деп атап өтеді. Маманның міндеті – ата-аналарға баланың даму процесінде олардың рөлін түсінуге көмектесу. Оларды сөйлеу бұзылыстарын жеңудің белгілі бір әдістерімен қамтамасыз ету, алған білімдерін игеру және шоғырландыру үшін балалармен үй жұмыстарын нақты мазмұнмен толтыру.

Логопед-мұғалім ата-аналармен қарым-қатынасын мүмкіндігінше үнемі сыпайы және түсінікті түрде түзету жұмыстарының қажеттілігіне сендіру, баланың сөйлеу дамуының перспективалары мен болжамын сипаттау, сөйлеудің ойлау процестерімен байланысын көрсету және жазбаша сөйлеу бойынша арнайы жұмыс қажеттілігін атап өту үшін құру керек.

Ата-аналар – өз баласының алғашқы ұстазы. Оларға көп нәрсе байланысты. Ата-ананың қолында өте күшті тәрбие құралы бар, ол – балаға деген сүйіспеншілік. Ата-аналарды логопед-мұғаліммен бірлескен түзету процесіне саналы түрде қосу – бірлескен жұмыстың тиімділігін едәуір арттырады.

Қорыта айтқанда, бала дамуының бірыңғай сөйлеу кеңістігін құру – логопед-мұғалім мен ата-ананың, басқа да мұғалімдердің тығыз ынтымақтастығы жағдайында мүмкін болады. Осылайша, ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды олардың жағдайы мен денсаулығына сәйкес толыққанды тәрбиелеу және білім алу үшін жағдай жасау инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асырудың шарты. Ол барлық адам үшін қоғам құрудың шешуші және тиімді тетіктерінің бірі. Ал бұл әрекеттердің барлығы топтық жұмыста іске асқан жағдайда жұмыс міндетті түрде өз нәтижесін береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Д. Гонзалез., *Ресурсы для инклюзии через адаптированную физическую активность: Адаптированная физическая активность, ее коммуникативный и технологический потенциал для образовательной инклюзии.* – Научные сценарии, 2021. – 56 с.

2. Г.А.Ортис, М.Холковец., *Образование для инклюзии: Инклюзивное образование от педагогики заботы к переосмыслению школьного сосуществования.* – Научные сценарии, 2021. – 168 с.
3. Р.Маркес, М.Сена., *Мышление о школьной инклюзии с помощью технологических инструментов: технология и образование.* - Научные сценарии, 2021. – 80 с.
4. A.Anderson, *Speech Therapy Aphasia Rehabilitation Workbook: Expressive and Written Language Paperback.* – Publisher: Create Space Independent Publishing Platform; Workbook edition, 2021. – 152 p.
5. L.Wilmshurst, A.Bruce., *Essentials of Intellectual Disability Assessment and Identification.* – Publisher: Wiley, 2016. – 192 p.
6. В.Сухомлинский., *Сердце отдаю детям.* – Радянская школа, 1973. – 244 с.

УДК 376.37

Жакипбекова С.С.¹, Әсембек Г.Н.²

¹Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Доктор PhD. Алматы қ. E-mail: Sauleskorpion@mail.ru.

²Абай атындағы ҚазҰПУ «Арнайы педагогика» мамандығының 1 курс магистранты. Алматы қ. E-mail: assembek.gulzhaukhar@mail.ru

ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРМЕН ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ ЖҰМЫСТА HAND TUTOR АППАРАТЫН ПАЙДАЛАҢУ

Аңдатпа

Балалардағы ерте жастағы сөйлеу тілінің бұзылысы. Басым көпшілік балалардағы дизартрия. Кинетикалық праксистің әлсіздігі немес мүлде болмауы. HandTutor-сенсорлық, моторлы және танымдық функциялардың сақталуы мен дамуын бағалауға арналған жаңа буын жүйесі. Құрылғы неврологиялық аурулардың салдарынан бұзылуы мүмкін қол мен саусақтардың қозғалысын қалпына келтіруге бағытталған.

Жетекші қол мен саусақтардың мотор компонентін дамытуға бағытталған сөйлеу терапиясы бағдарламасын жасау үшін MediTutor бағдарламалық жасақтамасының ойындары

Кілт сөздер: Ерте жастағы балалардың сөйлеу бұзылысы, MediTutor бағдарламалық жасақтамасының ойындары, HandTutor, Түзете дамыту.

Жакипбекова С.С.¹, Асембек Г.Н.²

¹научный руководитель, Доктор PhD. e-mail: Sauleskorpion@mail.ru.

²7M01906– магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика e-mail: assembek.gulzhaukhar@mail.ru

КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АППАРАТА HAND TUTOR В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация

Речевые нарушения у детей раннего возраста. Дизартрия у детей подавляющего большинства. Слабость или полное отсутствие кинетического праксиса. HandTutor-это система нового поколения, предназначенная для оценки сохранения и развития сенсорных, двигательных и когнитивных функций. Устройство направлено на восстановление движений рук и пальцев, которые могут быть нарушены вследствие неврологических заболеваний.

Программные игры MediTutor для разработки логопедической программы, направленной на развитие двигательного компонента ведущей руки и пальцев

Ключевые слова: речевые нарушения у детей раннего возраста, программные игры MediTutor, HandTutor, коррекционно-развивающие.

Zhakupbekova S. S.¹, Asembek G. N.²

¹ scientific director, PhD, senior lecturer

Kazakh National Pedagogical University named after Abay

² 2-nd year master student, major in 7M01901-Defectology,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

E-mail: assembek.gulzhaukhar@mail.ru

USING THE HANDTUTOR DEVICE IN SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract

Speech disorders in young children. Dysarthria in the vast majority of children. Weakness or complete absence of kinetic praxis. HandTutor is a new generation system designed to assess the preservation and development of sensory, motor and cognitive functions. The device is aimed at restoring the movements of the hands and fingers, which may be impaired due to neurological diseases.

MediTutor software games for the development of a speech therapy program aimed at the development of the motor component of the leading hand and fingers.

Keywords: speech disorders in young children, program games MediTutor, HandTutor, correctional and developmental.

Бүгінгі күнде Қазақстан Республикасының білім беру саясатының басым бағыттарының бірінде мектепке дейінгі ұйымдарда тәлім-тәрбие алатын бүлдіршіндердің жағдайын жасап, оларды әлеуметтік өмірге бейімдеп, білім алу сапасын арттыру болып табылады.

Қазақстан Республикасының Президенті Қ. Тоқаев 2020 жылғы 1 қыркүйектегі Қазақстан халқына Жолдауында: «Күнделікті мәселелерді шешумен қатар, балалардың бәріне бірдей мүмкіндік туғызу үшін жүйелі шаралар қабылдау қажет. Балаларымыз қай жерде тұрса да, қандай тілде оқыса да сапалы білім алуы керек» деп атап өтті. Қазақстан Республикасының білімді дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған бағдарламасында басым көрсетілген білім саласы – мектепке дейінгі білім беру саласы болып табылады.

Қазіргі уақытта сөйлеу тілінде кемістіктері бар балалардың саны күн сайын артуда, олардың ішінде орталық жүйке жүйесінің органикалық зақымдануынан туындайтын дизартриядағы балалар үлкен пайызды құрайды. Дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамыту проблемалары олардың мотор функциясының проблемаларымен тікелей байланысты, бұл қазіргі заманғы зерттеулердің маңызды объектісі болып табылады [1, 4, 5, 11].

Дизартриясы бар мектеп жасына дейінгі балалардың мотор сферасының жай-күйін бағалай отырып, бұл сөйлеу қабілеті нашар балалар ыңғайсыз, белсенді қозғалыс көлемі шектеулі, функционалды жүктемелер болған кезде бұлшықеттер тез шаршайтынын атап өткен жөн. Балаларда тепе-теңдік бұзылыстары тіркеледі, олар бір аяғымен секіруде қиын, шектеулі жазықтықтан өте алмайды. Жалпы алғанда, мектеп жасына дейінгі балаларда қозғалыс қарқыны мен ырғағының бұзылуында статикалық және динамикалық қозғалыстар деңгейінде көрінетін мотор ыңғайсыздығы байқалады [6,8].

Дизартриясы бар балаларда қолдың моторикасы әсіресе байқалады. Кинестетикалық және кинетикалық праксиске арналған тесттерді орындау кезінде балалар үлгіні өздігінен орындай алмайды немесе мүлдем мүмкін емес. Сондай-ақ, олар артикуляциялық аппараттың

паретикасымен немесе бұлшық еттерінің серпімділігімен сипатталатын артикуляциялық органдардың патологиялық жағдайын көрсетеді. Балалардың коммуникативтік құзыреттілігінің қалыптасуына теріс әсер ететін сөйлеудің дыбыстық жағынан кемшіліктер анықталды [2, 8].

Осылайша, мұндай балалардың сөйлеу, моторикасын қалыптастыру процестері өте қиын, түзету-педагогикалық жұмыста дәстүрлі және инновациялық жұмыс технологияларын қолдануды талап етеді. Баланың мотор саласына логопедиялық әсердің тиімділігін арттыру үшін түзету жұмыстарын жетілдіруге ықпал ететін жаңа жолдарды, әдістер мен әдістерді іздеу, оларды мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының жұмыс жүйесіне енгізу қажет [3, 7, 9].

Мектеп жасына дейінгі балаларға түзету көмегі жүйесін дамытудың қазіргі кезеңінде компьютерлік технологиялар білім беру процесінде жиі қолданыла бастады. Олардың арасында ерекше білім беруде қажеттіліктері бар арналған арнайы бағдарламалар ерекше орын алады. Жаңа компьютерлік технологиялар сөйлеу кемістіктері бар балалармен түзету және дамыту жұмыстарының перспективті құралына айналды. Арнайы білім беруде компьютерлік оқыту құралдарын қолданудың ерекше тәсілі биологиялық кері байланыс әдісін (BOS) жасау кезінде қолданылды. Бұл технология балаға емдік-сауықтыру және түзету әсерін біріктіреді. Қазіргі уақытта Ресейде бұл әдісті қолдану аясы кеңейде, ал бұрын BOS технологиясына деген қызығушылық шетелде кең болған. Бұл әдіс көптеген жеке және мемлекеттік медициналық мекемелерде біріктірілген, жеке және топтық оңалту бағдарламаларында қолданылады, сөйлеу ақауларын түзетуде сәтті қолданылады, сонымен қатар мотор функцияларын және жоғары психикалық функциялардың озбырлығын дамыту үшін қолданылады. Денсаулықты сақтау – медициналық қызметтің басты міндеттерінің бірі. Алайда түзету жұмыстары мүмкіндігі шектеулі балаларға медициналық көмек көрсетуді толықтырады және алмастырады. Бұл мектепке дейінгі білім беру жүйесіне биологиялық кері байланыс әдісін біртіндеп енгізу қажеттілігін анықтайды.

Hand Tutor – сенсорлық, моторлық және танымдық функциялардың сақталуы мен дамуын бағалауға арналған жаңа буын жүйесі. Құрылғы неврологиялық аурулардың салдарынан бұзылуы мүмкін қол мен саусақтардың қозғалысын қалпына келтіруге бағытталған.

Қозғалтқыш функцияларын қалпына келтіру технологиясы Компьютерлік ойын арқылы экранда көрсетілетін кері байланыспен (көрнекі және дыбыстық сигналдар) бірге жүретін қайталанатын жаттығулар арқылы жүзеге асырылады.

Hand Tutor аппараты екі компоненттен тұрады: MediTutor оңалту бағдарламалық жасақтамасы (бағдарлама тақырыптың моторлық бұзылулары туралы ақпарат береді, оның оңалту тарихын сақтайды, тақырыптың мүмкіндіктерін ескере отырып, мотор функциясының өзгеру динамикасын бақылайды) және саусақтардың білек қозғалысын тіркейтін кіріктірілген датчиктері бар арнайы қолғап. Жүйені қолданудың нәтижесі реттелетін функцияның өзгеруі мен ұсынылған биологиялық кері байланыс сигналдарының арасындағы уақытша байланысты қалыптастыру арқылы мотор функциясының едәуір жақсаруы болып табылады.

Аппарат мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде Логопед-мұғалімдердің мотор және сөйлеу саласын түзету бойынша жұмысты оңтайландыруға мүмкіндік береді. Жұмысқа қалыпты психофизикалық дамуы бар балалар да, мүмкіндігі шектеулі балалар да қатыса алады.

Логопед-мұғалімнің түзету-дамыту жұмысында Hand Tutor аппаратын пайдалану мәселелерінің өзектілігі мен жеткіліксіз әзірленгенін ескере отырып, біз мектепке дейінгі білім беру ұйымының (ББМДҰ) интеграцияланған ортасы жағдайында ересек мектеп жасына дейінгі балалардың мотор саласына зерттеу жүргіздік.

Зерттеу Нижний Новгородтың аралас түріндегі қалалық мектепке дейінгі білім беру мекемелерінің негізінде жүргізілді. Экспериментке 47 үлкен мектеп жасына дейінгі балалар қатысты. Зерттеуге қатысқан балаларда әртүрлі клиникалық формалар және сөйлеу

бұзылыстарының ауырлығы әртүрлі болды. Логопедиялық қорытындыларды талдау мынаны айтуға мүмкіндік берді: I деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы 17,02%, II деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы – 61,7%, III деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы – 23,40%. Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына түсу кезінде көптеген мектеп жасына дейінгі балалар логопедиялық қорытындыға ие болды - Ohr 1 деңгейі, және біздің эксперимент басталған кезде олар мектепке дейінгі жастағы сөйлеуді едәуір жақсартуды қамтамасыз ететін мектепке дейінгі жастағы логопедиялық пунктте жүйелі түрде логопедиялық көмек алды.

Сөйлеу патологиясы бар балалармен жұмыс тәжірибесінен компенсаторлық және аралас топтарға кіретін және сөйлеу терапиясына мұқтаж респонденттерде сөйлеу бұзылыстарының көп факторлы екендігі туралы қорытынды жасауға болады. Балалардың көпшілігінде сөйлеу және мотор бұзылыстарының ауыр және орташа ауырлығы байқалды.

Сөйлеу терапиясының кешенді диагностикасының нәтижелері бойынша біз сөйлеу функционалды жүйесінің бұзылған компоненттерін анықтап, қол мен саусақтардың мотор функциясының күйін анықтадық. Содан кейін логопедиялық диагностика деректері MediTutor бағдарламасының диагностикалық көрсеткіштерімен байланысты болды.

MediTutor бағдарламасы негізінде диагностикалық деңгей жеке жүргізілді және электронды күнделікке жазылады. Барлық тапсырмалар ойын түрінде өткізіледі. Ұсынылған мотор сынамалары алдымен доминантты, содан кейін субдоминантты қолмен орындалды. Тексеру бағдарламасы қол мен саусақтардың күші мен қозғалыс көлемін өлшеуді қамтыды. MediTutor бағдарламасын қолдана отырып, логопедиялық диагностика және диагностика мыналарды анықтауға мүмкіндік береді: қозғалыстардың дәл еместігі, саусақтардың қысымын бөлу қиындықтары. Барлық балаларда барлық саусақтардың және әр саусақтың бүгілуі мен кеңеюінің жеткіліксіздігі байқалады. Саусақтардың проксимальды және дистальды фалангтарындағы оқшауланған қозғалыстар үлкен қиындықпен орындалады, саусақ фалангтарының қозғалғыштығы мен дамуы, шамадан тыс кернеу, қозғалыс актісінің қаттылығы байқалады. Бірінші саусақтың қарсылығын қиындатады. Бұл қозғалыс ыңғайсыздықпен, баяулауымен, бөлінбеуімен сипатталды, шектеулер, қозғалыс көлемінің жеткіліксіздігі байқалады. Доминантты қолдың саусақтары мен қолдарындағы пассивті және белсенді қозғалыс диапазоны арасында айырмашылық болады. Көлденең және тік жазықтықта білектің бүгілуі мен кеңеюі де қозғалыстардың төмен деңгейімен сипатталады, қозғалыс үлгісінің соңына қарай хаотикалық қозғалыс тіркеледі.

Жалпы алғанда, қозғалыстар күштің тез сарқылуымен сипатталды, әсіресе мотор бағдарламасының соңында, қозғалыстардың адалдығының бұзылуы, берілген позаны ұстап тұру қиындықтары байқалады.

Тапсырмаларды орындаудың баяу қарқыны тіркеледі. Бір қозғалтқыш актісінен екіншісіне ауысуды қиындататын айқын табандылық пен синкинезиялар болады.

Осылайша, үлкен мектеп жасына дейінгі балалардағы қол мен саусақтардың мотор функциясының жай-күйін жан-жақты зерттеу барлық респонденттерді мотор бұзылуының жетекші түріне сәйкес топтарға бөлуге мүмкіндік берді. Алынған мәліметтерді талдау сөйлеудің жалпы дамымауының клиникалық компонентін ескере отырып, балалардағы мотор жеткіліксіздігінің механизмдерінің өзіндік ерекшелігінің өзгергіштігін анықтады.

Диагностикалық кезеңнен кейін зерттеудің алынған графикалық деректері талданып, анықталған бұзушылықтарды ескере отырып, түзету жұмыстарының бағыттары анықталды.

Түзету жұмыстарының басында MediTutor бағдарламасының әр ойынының алдында балаға шеткасының мүмкіндіктері көрсетілді. Осыған сүйене отырып, бағдарлама әр ойын үшін параметрлерді бөлек таңдады.

Баланың өзі монитор экранында орындалатын жаттығудағы тапсырмалардың дұрыстығын визуалды бақылау, сонымен қатар жаттығу процесінде нәтижені бағалау қозғалыстарды жоспарлауға және бағыттауға, компенсаторлық қозғалыс модельдерінің дамуына жол бермеуге, осылайша физикалық қалпына келтірудің тиімділігін арттыруға көмектесті.

Жаттығуда мақсат тапсырма орындалғанға дейін қойылды, сондықтан балаға мәселені дұрыс шешу үшін алынған ақпаратты талдау қажет болды. Дыбыстық және визуалды бақылауды қамтитын кеңейтілген кері байланыс балаға нақты уақыт режимінде осындай ақпарат береді.

Динамикалық диапазонды орнату және жаттығу параметрлерінің көптеген параметрлерінің болуы баланың функционалдығын реттеуге мүмкіндік берді, осылайша оны бірнеше рет қайталауға итермеледі жаттығу және сайып келгенде, сабақтардан макимальды әсер алу.

Жетекші қол мен саусақтардың мотор компонентін дамытуға бағытталған сөйлеу терапиясы бағдарламасын жасау үшін MediTutor бағдарламалық жасақтамасының келесі ойындары қолданылды:

«Жылан» - балаға қысқа уақыт ішінде күш қолдана отырып, дәйекті динамикалық қозғалыстар жасай отырып, допты орамалы жолмен" басқаруға " мүмкіндік берілді. Жаттығу қозғалыс күшін бақылауға, моториканы үйлестіруге, бұлшықеттің тұрақты жиырылуына бағытталған.

«Баскетбол» - бала допты сақинаға лақтыра алады, иілу және кеңейту қозғалыстарын жүзеге асырады. Жаттығу қолдың мақсатты қозғалыстарын, өзін-өзі бақылау дағдыларын дамытуға бағытталған, бұлшықет тонусын қалыпқа келтіруге, саусақтардың дистальды және проксимальды фалангтарындағы қимылдарды жаттықтыруға ықпал етті.

«Жарыс» - бала жолдан шықпай, орамалы жолмен" жарыс машинасын " жүргізуі керек. Бұл жаттығу күш пен мотор импульстарын белсендіруге бағытталған, күш қолдану мен үйлестірудің шоғырлануына, дәлдігі мен жылдамдығына, білектегі қозғалыстарды жаттықтыруға және бас бармақтың қарсылығына ықпал етті.

«Субмарина» - бұл «қазынаны» бала белгілі бір уақыт аралығында жинауы керек ойын. Жаттығу мақсатты қозғалыстарды, күшті, тонды, тепе-теңдікті және позицияны басқарады.

Логопедиялық жұмыстың нәтижелері бойынша дизартриясы бар ересек мектеп жасына дейінгі балалардың мотор функцияларын логопедиялық түзетуге жеке көзқарасты іске асырудың тиімділігін оларды кешенді оңалту жүйесінде бағалай алдық. Мотор саласын қайта логопедиялық зерттеу деректерін талдау қозғалыстардың белсенді диапазонының, білек пен саусақтардың қозғалыс қисығының амплитудасының жоғарылауында, саусақтардың бұлшықет күшінің жоғарылауымен үйлестіруді жақсартуда және қозғалыстардың дәлдігін жақсартуда көрінетін оң өзгерістерді анықтауға мүмкіндік берді.

Meditutor инновациялық бағдарламасын логопедиялық жұмыста сынақтан өткізгеннен кейін, биологиялық кері байланыстың вариативті тәсілдерін қолдануға және мотор сферасының бұзылыстарын жеңудің инновациялық технологиясын енгізуге негізделген дизартриямен мектеп жасына дейінгі балаларда мотор сферасының ауырлық көрсеткіштерін талдау зерттеуге қатысушыларда мотор сферасының жағдайының оң динамикасының болуы туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді.

Осылайша, салыстырмалы талдау нәтижелері дисартриямен ауыратын балалардағы сөйлеу бұзылыстарын логопедиялық түзету жүйесіндегі мотор бұзылыстарын жеңуге бағытталған MediTutor бағдарламасын логопедиялық жұмыста қолданудың айтарлықтай тиімділігін көрсетеді. Бақылау экспериментінің нәтижелеріне жүргізілген талдау моторлық бұзылулардың анықталған түрлерін ескере отырып, түзету әсерінің мазмұны мен әдістерін саралау жағдайында фонемалық жеткіліксіздіктің логопедтік жұмысының тиімділігін арттыру, дәстүрлі логопедтік және түзету әсерінің инновациялық әдістерін, оның ішінде биологиялық кері байланыс әдісін үйлестіруге негізделген логопедтік әсер етудің инновациялық технологиясын қолдану туралы болжамды дәлелдейді.

Осылайша, салыстырмалы талдау деректері бойынша мотор жеткіліксіздігінің айқын көріністері бар балалар саны едәуір төмендеді: Hand Tutor аппаратын пайдаланғанға дейін мектеп жасына дейінгі балалардың 27,65% - ында айқын мотор бұзылыстары анықталды, жүргізілген түзету жұмыстарынан кейін бұл көрсеткіш 10,63% - ға дейін төмендеді. Зерттеуге қатысушылардың 12,46% - ында мотор бұзылыстары толығымен жойылды.

Қорытындылай келе, инновациялық технологияны қолдану тәжірибесі және мотор жеткіліксіздігінің әртүрлі түрлерінде логопедиялық түзетудің жеке стратегияларын қолдану оны дизартриясы бар ересек мектеп жасына дейінгі балаларды логопедиялық түзету жүйесіне енгізу мүмкіндігін тәжірибе жүзінде дәлелдей аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Архипова, Е.Ф. жойылған дизартрияны жеңу үшін түзету және сөйлеу терапиясы жұмысы. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 Б.
2. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. - М.: АСТ: Астрель, Күзетші, 2006. 141 б.
3. Карелина, и.Б. минималды дизартриялық бұзылуларды түзетудің жаңа бағыттары [Мәтін] / И. Б. Карелина // Дефектология. 2000. №1. Б.24-26.
4. Киселева, в. а. жойылған дизартриясы бар балаларды кешенді зерттеу [Мәтін] / В. А. Киселева // Логопедия: әдістемелік дәстүрлер мен жаңашылдық / ред. С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. М. Воронеж, 2003. Б.39-50.
5. Лопатина, л.В. ең аз дизартриялық бұзылулары бар балалардағы психомоториканың бұзылуын зерттеу және түзету // Дефектология. 2003. № 5, 45-51 беттер.
6. Лопатина, Л. в. сөйлеу және сөйлеу емес функциялардың жай-күйі бойынша жойылған дизартриясы бар балалардың жеке ерекшеліктері [Мәтін] / Л. в. Лопатина // Логопедия: әдістемелік дәстүрлер мен жаңашылдық / ред. С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. М. Воронеж, 2003. С. 108-112. С. С.
7. Лопатина, Л.в. дизартрияның жойылған түрімен тексеру әдістері және оларды оқытуды саралау // Дефектология. 1986. № 2. С. 64 – 67.
8. Мартынова Р.и. дислаликтер мен дизартриктердің балалардың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері туралы // сөйлеу және дауыс патологиясының очерктері / ред. С. С. Ляпидевский. М, 1967. С. 98 - 110.
9. Медведева, Е. Ю., Образумова, а.н. дизартрияның жойылған формасы бар балалардағы ұсақ және артикуляциялық моториканы зерттеу [Электрондық ресурс] / Е. Ю. Медведева, а. н. Образумова // ғылым мен технологияның қазіргі даму тенденциялары. 2015. VII бөлім. – С. 87-89.
10. Медведева, Е. Ю., Образумова, а.н. жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалармен жұмыста инновациялық әдістерді қолдану [Электрондық ресурс] / Е. Ю. Медведева, а. н. Образумова // қазіргі ғылым: зерттеулер, технологиялар, жобалар. 2015. V Бөлім 458-460.
11. Собонович Е.Ф., Чернопольская а. я. жойылған дизартрияның көріністері және оларды диагностикалау әдістері // Дефектология. 1974. № 4., 44-50 б.

УДК 376.112.4

Доцанова Ф.С.¹, Патхолина Л.Р.², Кемешова А.М.³

^{1,2} учителя русского языка и литературы педагога-исследователи Каргалинской специализированной гимназии №2 для одаренных детей с обучением на трех языках, Алматинская область Жамбылский район

³ м.п. и пс.н., старший преподаватель отдела профессиональной подготовки по «Специальной педагогике», Казахский Национальный педагогический университет им. Абая

ДВЕ СТОРОНЫ ОДНОЙ «МЕДАЛИ»: ИНКЛЮЗИВНОСТЬ И ОДАРЕННОСТЬ

Аннотация

В статье рассматривается две стороны одной проблемы, как инклюзивность и одаренность, так в каждой школе, вне зависимости от их типа, есть такие группы учеников. Одаренность представляет собой сложное психическое образование, в котором переплетены

познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие свойства психики, потенциальные задатки и особые способности, развитие или угасание которых обусловлено факторами личностного, социального и педагогического характера. Одаренные дети, так же как дети с особыми потребностями требуют дифференцированных учебных программ или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения, для того, чтобы иметь возможность реализовывать свои потенции и сделать вклад в развитие общества.

Ключевые слова: инклюзивность, одаренность, дети с особыми образовательными потребностями.

Доцанова Ф.С.¹, Патхолина Л.Р.², Кемешова А.М.³

*^{1,2} орыс тілі және әдебиет пәні мұғалімдері, педагог-зерттеушілер,
Дарынды балаларға арналған үш тілде оқытатын мамандандырылған
№2 Қарғалы гимназиясы, Алматы облысы Жамбыл ауданы*

*³Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы, п.ж/е пс. м.*

БІР МӘСЕЛЕГЕ ЕКІ ТҮРЛІ КӨЗҚАРАС:ИНКЛЮЗИВТІЛІК ЖӘНЕ ДАРЫНДЫЛЫҚ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивтілік және дарындылық сияқты бір мәселенің екі жағы қарастырылған, сондықтан әр мектепте, олардың қажеттілігіне қарамастан, осындай оқушылар тобы бар. Дарындылық-бұл психиканың танымдық, эмоционалды, ерікті, мотивациялық, психофизиологиялық және басқа да қасиеттері, жеке, әлеуметтік және педагогикалық сипаттағы факторларға байланысты дамуы немесе жойылуы мүмкін потенциалды бейімділіктер мен ерекше қабілеттер өзара байланысты күрделі психикалық білім. Дарынды балалар, сондай-ақ ерекше қажеттіліктері бар балалар өздерінің потенциалдарын жүзеге асыру және қоғамның дамуына үлес қосу үшін әдеттегі мектептен тыс сараланған оқу бағдарламаларын немесе көмекті қажет етеді.

Кілт сөздер: инклюзивтілік, дарындылық, ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар.

Doschanova F.S.¹, Patkhollina L.R.², Kemeshova A.M.³

^{1,2} teachers of Russian language and literature teachers-researchers, Kargaly specialized gymnasium No. 2 for gifted children with instruction in three languages

Almaty region Zhambyl district

*³Abai Kazakh National Pedagogical University,
Senior Lecturer of the Department of Special Education*

TWO DIFFERENT APPROACHES TO THE SAME PROBLEM: INCLUSIVITY AND GIFTEDNESS

Abstract

The article examines two sides of the same problem, both inclusivity and giftedness, so in every school, regardless of their type, there are such groups of students. Giftedness is a complex mental education in which cognitive, emotional, volitional, motivational, psychophysiological and other properties of the psyche, potential inclinations and special abilities are intertwined, the development or extinction of which is due to factors of a personal, social and pedagogical nature. Gifted children, as well as children with special needs, require differentiated educational programs or assistance that

go beyond regular schooling in order to be able to realize their potencies and contribute to the development of society.

Keywords: inclusivity, giftedness, children with special educational needs.

- Инклюзивность? Инклюзивное образование? Инклюзивное образование и одаренные дети?

- Да, слышали. По-моему, это связано с детьми с особыми потребностями, но не думаю, что инклюзивное образование нужно для одаренных детей. Никак не могу связать эти два понятия.

И большинство из нас относят к категории детей с особыми потребностями детей только с физическими и психическими нарушениями, но никак не одаренных. Это общественное стереотипное мышление, которое присуще каждому из нас. Что заставило нас изменить свои установки, совершенно по-новому взглянуть на своих учеников, изменить подход в обучении?

В этом учебном году мы обучались на курсах повышения квалификации по инклюзивному образованию для учителей общеобразовательных школ по проекту Детского фонда ООН ЮНИСЕФ. Эти курсы стали для нас «крючком», на который мы попались. Тема инклюзивности заинтересовывала нас все больше и больше, тем более этот вопрос поднимался в ИМП 2021-2022 года, в котором было указано: «В Законе Республики Казахстан «Об образовании» провозглашен принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). В его основе заложен приоритет общечеловеческой ценности, следовательно, инклюзивное образование представляет собой идеологию, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем и создает необходимые условия для детей с ООП».

Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет право на качественное образование. «Образование, полученное школьниками, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям, которые ориентированы на зону потенциального развития ученика». То есть учитель ежедневно работающий со школьниками с особыми образовательными потребностями должен обладать знаниями не только в области педагогики и методики, но и знаниями возрастной и педагогической психологии, умениями вести наблюдения за деятельностью ученика, определять зону его ближайшего развития. В этом педагогу помогут методы интерактивного обучения, которые позволяют устанавливать обратную связь с учащимися. Нужно принять и осмыслить тот факт, что к категории детей с особыми образовательными потребностями относятся не только дети с психологическими и физиологическими расстройствами.

В такой категории может оказаться любой учащийся, у которого возникли трудности при обучении. Эти трудности могут носить временный характер и вполне преодолимы при правильной корректировке и поддержке специалистов. Это так называемые специфические трудности в обучении, также поведенческие и эмоциональные проблемы. Специфические трудности проявляются в усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета. К поведенческим и эмоциональным проблемам можно отнести синдром гиперактивности, дефицит внимания, негрубые расстройства аутистического спектра, а также неблагоприятные психологические факторы, такие как нарушение воспитания в семье, детско-родительских и внутрисемейных отношениях, которые могут привести к различным трудностям общения со сверстниками и педагогами (робость, пассивность, замкнутость или конфликтность, непослушание, агрессивность).

Имеется еще одна категория учащихся, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности. Это дети из малообеспеченных семей, семей, не уделяющих должного внимания воспитанию и развитию детей, семей социального риска (родителей с алкоголизмом, наркоманией), а также детей, испытывающих трудности адаптации к

местному социуму (беженцы, мигранты, оралманы), или плохо понимающие и неговорящие на языке обучения в школе.

Исходя из вышесказанного, можно выделить три группы обучающихся, имеющих особые образовательные потребности: дети с психологическими и физиологическими расстройствами; дети со специфическими трудностями, поведенческими и эмоциональными проблемами; дети, имеющие особые образовательные потребности в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин.

В каждой школе, вне зависимости от их типа, есть такие группы учеников. И наша специализированная гимназия для одаренных детей не является исключением. Но наряду с этими факторами, у нас имеется и вторая сторона «медали». Это одаренность детей. Еще великий педагог Сухомлинский утверждал, что одаренность требует тщательного ухода. Он сравнивал её с проклюнувшимся ростком, который нужно поливать, защищать от жары и стужи, всячески холить и лелеять, чтобы гораздо позже оно одарило нас плодами. Разве это не особые потребности? К таким детям тоже требуется особый подход, так как если не способствовать развитию одаренных, талантливых и наиболее способных учащихся, то попросту можно «зарыть талант в землю», иными словами без правильного направления, постоянной, усердной работы, одаренность может «заглохнуть», «исчезнуть». Одаренным детям приходится трудно вдвойне. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов, в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренные дети, так же как дети с особыми потребностями требуют дифференцированных учебных программ или помощи, которые выходят за рамки обычного школьного обучения, для того, чтобы иметь возможность реализовывать свои потенции и сделать вклад в развитие общества. Дети, склонные к высоким достижениям, могут и не демонстрировать их сразу, но иметь потенции к ним в любой из следующих областей (или в сочетании): общие интеллектуальные способности; конкретные академические способности; творческое или продуктивное мышление; лидерские способности; художественные и исполнительские искусства, психомоторные способности. Одаренность представляет собой сложное психическое образование, в котором переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие свойства психики, потенциальные задатки и особые способности, развитие или угасание которых обусловлено факторами личностного, социального и педагогического характера.

Каждый второй из них является лидером, между ними постоянное соперничество в учебной деятельности, им труднее дается интеграция в социум, по Холодной М.А., «развитие одаренного ребенка в силу специфики самого феномена одаренность сопровождаются трудностями социальной адаптации».

Об этом написано масса книг, проведены тысячи исследований, которые сформировали довольно - таки устойчивую теоретическую базу как работать с одаренными детьми. Но как показывает практика, не всегда удается добиться ожидаемых результатов. «Перелопатив» массу информации, мы однозначно пришли к выводу, что именно «...привлечение ресурсов инклюзивного образования послужит тем недостающим звеном между теорией и практикой в области образования одаренных детей, которое позволит выявлять их особые образовательные потребности». Но идеи инклюзии должны органично встраиваться в образовательный процесс школы, создавая условия гармоничного взросления одаренного ребенка. И в этом процессе активными участниками должны быть не только учащиеся и учителя, но и родители. Также активизация интеллектуальной и социальной активности одаренных школьников не должна быть искусственной, так как это может привести к эмоциональному выгоранию и затуханию проявлений одаренности. Нужно создавать среду для развития естественной активности ребенка на основе сочетания его личных и социальных интересов. В центре внимания должны быть все дети, потому что одаренность

может проявиться в разное время у разных детей. Самое важное не упустить этот момент, вовремя оказаться рядом и оказать профессиональное содействие.

И на этом фоне вопрос широкого использования идей инклюзии в решении задач образования одаренных детей становится особо актуальным и требующим более пристального внимания современного педагогического сообщества, так как «ни одна страна не может себе позволить растрчивать таланты, и отказ от выявления каких-либо интеллектуальных или иных возможностей было бы пустой тратой человеческих ресурсов».

Список использованной литературы:

1. Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III.
2. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно- воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени Б. Алтынсарина, 2021. – 338 с
3. Разработка рекомендаций по организации обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования. Методические рекомендации.– Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2016. – 64 с.
4. [ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ \(cyberleninka.ru\)](http://cyberleninka.ru)
5. [Руководство для подготовки тренеров «Разработка планов сопровождения учащихся»..pdf \(unicef.org\)](http://unicef.org)

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЖЕТ
ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ЗЕРТТЕУ
ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

УДК 376.1-058.264

А.Н.Аутаева¹, А.Е.Ольжабаева²

¹ғылыми жетекшісі, психол.ғ.к., доцент, akbota-n@mail.ru

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01902 - Дефектология
мамандығының 2 курс магистранты, lzhabaeva.9191@gmail.com*

Қазақстан, Алматы қаласы

**ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЗДЕГІ ДЫБЫСТЫҚ-
БУЫНДЫҚ ҚҰРЫЛЫМЫН ДАМУДЫҢ ТИІМДІ ЖОЛДАРЫ**

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың сөздегі дыбыстық буындық құрылымының теориялық аспектілері, атап айтқанда, сөйлеу тілін дамытуға қолданылатын жаңа зерттеулер, әдістер мен тәсілдер көрсетілген.

Арнайы әдебиеттерде психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілі дамуын анықтау ерекшеліктері қарастырылған.

Түйін сөздер: сөздің буындық құрылымы, дыбысты айту дағдылары, балалардағы сөйлеудің жалпы дамымауы, сөйлеуді фонемалық қабылдау.

А.Н.Аутаева¹, А.Е.Ольжабаева²

*¹научный руководитель, к.психол.н., доцент,
akbota-n@mail.ru*

*²КазНПУ имени Абая, магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Дефектология
0lzhabaeva.9191@gmail.com, Казахстан, г. Алматы*

**ЭФФЕКТИВНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ В РЕЧИ У
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация

В статье изложены теоретические аспекты звукопроизношения в речи детей с задержкой психического развития, а именно новые исследования, методы и подходы, применяемые для развития речи.

В специальной литературе рассмотрены особенности определения речевого развития детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: слоговая структура слова, навыки звукопроизношения, общее недоразвитие речи у детей, фонематическое восприятие речи.

A.N. Autaeva¹ A.E. Olzhabayeva²

¹Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Head of Department of Special Education, akbota-n@mail.ru

²Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01902Defectology,
Olzhabayeva.9191@gmail.com, Kazakhstan, Almaty

EFFECTIVE WAYS OF DEVELOPING THE SOUND-SYLLABIC STRUCTURE IN SPEECH IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article describes the theoretical aspects of sound reproduction in the speech of children with mental retardation, namely new research, methods and approaches used for speech development.

In the special literature, the features of determining the speech development of children with mental retardation are considered.

Keywords: syllabic structure of the word, sound pronunciation skills, general underdevelopment of speech in children, phonemic perception of speech.

Психикалық дамуы тежелген бастауыш сынып оқушыларында әртүрлі сөйлеу бұзылыстарының қатарында, түзетуде ең жиі кездесетін қиындықтардың бірі- сөздің дыбыстық-буындық құрлымы. Оның ішінде: дыбыстың жоқтығы, дыбысты бұрмалау, дыбысты алмастырып айту, дыбысты шатастыру, сөздегі буындардың орнын ауыстыру, буындарды қысқарту, қатарынан тұрған дауысыз дыбыстарды қысқарту.

Бұл жағдай оқушылардың бастауыш сыныптарда әрі қарай жазу мен оқу процестерінің қиындықтарына әкеп соқтырады. Тілдік бұзылыстар баланың психикалық дамуына да кері әсер етеді, ол оның іс-әрекеті мен мінез-құлқында байқала бастайды.

Қазіргі уақытта логопедияда "дыбыстық-буындық құрылым" ұғымы жайлы айтып кететін болса ол дегеніміз - сөздегі дыбыстары мен буындарының саны, реттілігі және түрлері тұрғысынан сипаттау" деп анықталған [1].

Бұл тұжырымдама лингвистикалық және логопедиялық әдебиеттерде егжей-тегжейлі қарастырылады және зерттеушілер баланың толыққанды фонетикалық дамуының маңызды көрсеткіштерінің бірі ретінде ерекшеленеді (А.Н. Гвоздев, Н. И.Жинкин, Р.Е. Левина, А.К. Марков, Т.А. Ткаченко, Н.Х. Швачкин және т. б.).

Әдетте, үш жылдан кейін буын құрылымы негізінен қалыптасады, бірақ кейбір жағдайларда мектепке дейінгі жаста буын контурының бұзылуы сақталады және тұрақты түрде көрінеді.

Дыбысты айтудың және сөздердің дыбыстық толықтығының кемшіліктерімен үйлескенде, буын құрылымының деформациясы көбінесе сөйлеуді басқаларға түсініксіз етеді.

Сөздердің дыбыстық-буын құрылымының бұзылуына күрделі буын құрамының сөздерін айтудағы қиындықтар жатады: дыбыстар мен буындарды қайта құру, өткізіп жіберу немесе қосу. Ерте жастағы дыбыстық айтылым дағдыларының жетілмегендігіне байланысты мұндай процестер физиологиялық тұрғыдан анықталады, бірақ 4-5 жастан бастап сөздердің дұрыс емес көбеюі сөздердің дыбыстық-буындық құрылымының тұрақты дамымауының белгісі болып табылады. Бұл кемшіліктер өте тұрақты, ауызша және болашақта жазбаша сөйлеуді меңгеруді қиындатады және қиындықпен жеңіледі.

Сөйлеудің дыбыстық-буындық құрылымы баланың ана тілінің құрылымын толық меңгеруінің әсерінен ұзақ уақыт бойы кезең-кезеңмен қалыптасатындығына байланысты, мектепке дейінгі жастағы бұл бұзушылықты уақтылы жоюға жеткіліксіз көңіл бөлу оны мектепте түзетудің айтарлықтай қиындықтарына әкеледі.

Логопедиялық әсердің тиімділігі, ең алдымен, оның уақтылы басталуына байланысты.

Кейбір авторлар бұл ұғымды екі бағытта бөледі: "сөздің дыбыстық құрылымы "және" сөздің буындық құрылымы" (А.Н. Гвоздев, Т.А. Ткаченко, Н.Х. Швачкин және т.б.).

Жинкиннің еңбектерінде дыбыстық және буын құрылымдарының бірлігі баса айтылған. Бір жағынан, буынның сыртында сөйлеудің бірде-бір дыбысы айтылмайды және онсыз бірде-бір тіл бірлігі құрыла алмайды. Сонымен қатар, буын құрамында синтезделген дыбыстар сөздердің танылуын қамтамасыз етіп қана қоймайды, сонымен қатар біріктіру арқылы буындардың өздерін байланыстыруды жеңілдетеді [2].

А.К. Маркова сөздің буындық құрылымын әр түрлі күрделілік дәрежесіндегі перкуссиялық және перкуссиялық буындардың ауысуы ретінде анықтайды. Сөздің слогдық құрылымы төрт параметрмен сипатталады: 1) екпінділік, 2) буындар саны, 3) буындардың сызықтық реттілігі, 4) буының моделі [3].

Сөздің буындық құрамын ассимиляциялау процесі жалпы сөйлеудің дамуымен және баланың фонемалық (сенсорлық) немесе моторлы (артикуляциялық) мүмкіндіктерінің жағдайы. Сонымен, Т.А. Ткаченконың пікірінше, сөздердің дыбыстық және буындық құрылымы тіл жүйесінде ерекше орын алады, оның үш компоненті – фонетика, лексика және грамматика. Бұл тұжырымдаманың маңыздылығы бірнеше себептермен түсіндіріледі. Біріншіден, зерттеушілер сөздердің дыбыстық-буындық құрылымын сөйлеудің айтылу жағына – фонетикаға жатқызады (Т. Г.Егоров, Н. х. Швачкин және т. б.). Екіншіден, бұл ұғым лексика мен семантикамен тығыз байланысты, өйткені іс жүзінде сөздердің дыбыстық-буындық бұрмалануы көбінесе бейтаныс мағынасы бар сөздермен көрінеді (Р.Е. Левина, А. К. Марков, Т. А. Ткаченко) [4].

Көптеген авторлар сөздің буындық құрылымын қалыптастыру үшін оптикалық-кеңістіктік бағдарлау, қозғалыстар мен іс-әрекеттерді темп-ырғақты ұйымдастыру мүмкіндігі, ақпаратты сериялық-дәйекті өңдеу мүмкіндігі сияқты сөйлемейтін процестер маңызды екендігімен келіседі. Алайда, сөйлеу патологиясының әртүрлі формалары бар балалардағы дыбыстық-буын құрылымының бұзылу механизмдері әлі толық түсінілмеген. Дәстүрлі әдістер мен әдістерді жетілдірудің, сондай-ақ жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда сөздердің слогдық құрылымын қалыптастырудың тиімді ғылыми негізделген жолдарын іздеудің қажеттілігі айқын.

Г.В. Гуровец, Л.Б. Есеченко, Р.Е. Левина, А.К.Маркова, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиковтың көптеген зерттеулері мотор алалиясы бар балалардағы сөздің дыбыстық-буындық құрылымын зерттеуге арналған. Н. Н. Китаева бұл мәселені психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардағы ақау құрылымында қарастырды.

А. К. Маркова сөздің буындық құрылымын мақсатты түрде қалыптастыру бір-біріне параллель екі бағытта жүзеге асыруды ұсынады:

1) баланың нормативті дыбыстарын материалда бірнеше рет айту және жаттау арқылы сөздердің дұрыс айтылуын үйрету. Бұл жұмыс баланың сөйлеуін белсендірумен, оның сөздік қорын кеңейтумен тығыз байланысты болуы керек;

2) сөйлеуге жаңадан енгізілген дыбыстарды автоматтандыру сатысында буындар мен сөздердің құрылымын ассимиляциялау, оларды қою дәстүрлі түрде жүзеге асырылады.

Бұл жағдайда буын қатарлары белгілі бір ретпен құрылуы керек: бір буынды, екі буынды, үш буынды (са, са-са, са-са-са) және т.б. осылайша, бала әртүрлі мөлшердегі буын контурларын айтудың жаңа дағдыларын біріктіреді. Буын қатарлары тек өңделген ғана емес, сонымен бірге сақталған дыбыстарды да (та-са, ма-ма-са) қамтыса, оларды қайталау баланың бір буыннан екінші буынға ауысу қабілетін қалыптастыруға ықпал етеді, буындарды ассимиляциялау қателерін болдырмайды. Оқу барысында бұл буын құрылымдары буындар санының артуымен, кері және жабық буындардың қосылуымен, дауыссыз дыбыстардың қосылуымен қиындауы мүмкін.

Сөздерді олардың буындық құрамы бойынша ажыратуды игеру үшін есту және сөйлеу ырғағы бойынша арнайы жұмыс қажет. Содан кейін сөздің ырғақты үлгісін танудан оны көбейтуге көшуге болады. Бұл жағдайда баланың өзі сөздерді буындарға бөледі, ол үшін қарындаштың барлық түрлерін қолдануға болады, алақанға шапалақтау және т.б. осы және

ұқсас жаттығулар баланың есту қабілетін дамытады, есту қабілетін күшейтеді және оны айтылымдағы қателіктерге бейім етеді.

А. К. Маркованың пікірінше, сөздің буындық құрылымын айту бойынша жұмыс баланың тиісті сенсорлық мүмкіндіктерін дамытумен қатар жүруі керек. Балаға сөздің айтылуын тыңдау, оны мұғалімнің және басқа балалардың айтылуымен салыстыру, қателіктерін табу ұсынылады. Сондай-ақ, баланың назарын сөздің мағынасын қалай бұрмалайтынына аударуға болады кейбір буындарды төмендету немесе оларды өзгерту, ол үшін айтылуында тек бір буынмен немесе оның сөздегі орны бойынша ерекшеленетін кейбір сөздерді қолдана отырып: Қарашаш және "шаш"; үлкен және "кен" және т. б.

Т.А. Ткаченко бойынша сөзінің буындық құрылымының бұзылуын түзету әдістемесі

1. Фонетикалық-фонемалық базаны дәйекті қалыптастыру, яғни балалармен логопедиялық жұмыстың басында фонемалық қабылдау мен сөйлеу дағдыларын дамытудың белгілі бір деңгейі.

2. Сөйлеу материалын дыбыстардың жаңа топтарымен біртіндеп қанықтыру. Бастапқыда жұмыс дұрыс айтылған дыбыстарға сүйене отырып жасалады, ал түзету әдістері күрделене түскен сайын (буындардан сөздерге, сөйлемдерге, содан кейін өлеңдер мен әңгімелерге) қолданылатын сөздердің "дыбыстық палитрасы" кеңейтілуі керек. Алдымен ерте онтогенездің дыбыстары, содан кейін ысқырық, ысқырық, соңғы дыбыс [Р] және ең соңында – олардың әр түрлі комбинациясы.

3. Бірінші кезеңде (буын құрылымын қалыптастыру) бала ересек адамнан кейін барлық сөйлеу материалдарын нақты айтады. Екінші кезеңде (дағдыларды шоғырландыру) ол жатталған өлеңдерді, тілдік бұрылыстарды, әңгімелерді өз бетінше шығарады. Соңғы кезеңде сөздің буындық құрылымын дәл көбейту дағдылары тәуелсіз сөйлеуде (сөйлемдер, әңгімелер құрастыру, берілген тақырып бойынша диалог және т.б.) толығымен автоматтандырылады.

4. Есту және сөйлеу тірегі ретінде сөздердің буындық контурын ырғақты түрде көбейту арқылы қолдану (қарындашпен түрту).

5. Көмекші құрал ретінде дыбыстардың визуалды және ым – ишара белгілерін міндетті түрде қолдану-Т.А. Ткаченко әдістемесінің айрықша белгісі.

6. Сөздің семантикасын нақтылау жұмыстың алдын-ала кезеңінде жүргізілуі керек. Сөздің мағынасын бекіту оның буындық құрамын дамыту кезінде бірнеше рет қайталау арқылы жүреді. Ол үшін сөз оның семантикасы мен буын құрылымын толық игергенге дейін әртүрлі сөйлемдерге енгізілуі керек [5].

Т.А. Ткаченко сәтті сөйлеу терапиясының негізгі шарттарының бірі:

- сөздің лексикалық және грамматикалық мағыналары арасында тығыз байланыс жасау;
- сөздің фонемалық бейнесін түзетудің оның мағынасын нақтылаумен және бекітумен үйлесуі;

-есту, көру және кинестетикалық функцияларға сүйене отырып, сөздердің дыбыстық-буындық құрылымын қалыптастыру.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркинаның айтуынша, логопедиялық жұмыс сөйлеу дағдыларын қалыптастыруды, фонемалық қабылдауды және дыбыстық талдау мен синтез дағдыларын дамытуды қамтуы керек. Түзету жаттығулары сонымен қатар қоршаған орта туралы белгілі бір білім шеңберін қалыптастыруды және сөздік көлемін кеңейтуді қарастырады [6].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Жинкин, Н. И. *Механизмы речи* / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
2. Маркова, А. К. *Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи.* – М.: Просвещение, 1961. – С. 59–70.
3. *Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова.* – М.: Владос, 1997.

4. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова / Т. А. Ткаченко. – М.: Дрофа, 2004.

5. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.

6. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В.Туманова, Г. В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2009.

УДК 616.98: 578.828

Д.Қ.Байдосова

п. ғ.магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ, Педагогика және психология институты. dkdina@mail.ru. Алматы қ. Қазақстан

ТҰҚЫМ ҚУАЛАЙТЫН АУРУЛАРДЫ ЕМДЕУДІҢ НЕГІЗГІ ПРИНЦИПТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада тұқым қуалайтын аурулардың емдеу жолдарының негізгі принциптері туралы айтылады. Қазіргі заманғы медицина жоғары деңгейге жетті. Тұқымқуалаушылық — ұрпақтар арасындағы материалдық және функционалдық сабақтастықты қамтамасыз ететін тірі организмдерге тән қасиет. Тұқым қуалаушылық аурулар - ұрпақтан ұрпаққа берілетін және геннің мутациясымен байланысты патологиялық жағдайлар. Бұл мақалада, тұқым қуалайтын ауруларды болдырмау мен емдеу үшін, оған көптеген комплексті зерттеулер мен алдын алу шаралары қажет екендігі туралы айтылады.

Кілт сөздері: Тұқым қуалаушылық аурулар, мутация, гендік, хромосомалық, зерттеулер алдын алу шаралары, емдеу.

Д.К.Байдосова

магистр п.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая, институт педагогики и психологии. dkdina@mail.ru. г.Алматы.Казахстан.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЛЕЧЕНИЯ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ЗАБОЛЕВАНИЙ.

Аннотация

В данной статье рассматриваются об основных принципах лечения наследственных заболеваний. Современная медицина достигла высокого уровня. Наследственность-характерная черта живых организмов, обеспечивающая материальную и функциональную преемственность между поколениями. Наследственные заболевания-патологические состояния, передаваемые из поколения в поколение и связанные с мутацией гена. В этой статье речь пойдет о том, что для профилактики и лечения наследственных заболеваний ей необходимо множество комплексных исследований и профилактических мероприятий.

Ключевые слова: наследственные заболевания, мутации, генные, хромосомные, исследования, профилактические меры, лечение.

Baydosova D.K.

master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay, Institute of pedagogy and psychology. dkdina@mail.ru Almaty, Kazakhstan

BASIC PRINCIPLES OF TREATMENT OF HEREDITARY DISEASES.

Abstract

This article discusses the basic principles of the treatment of hereditary diseases. Modern medicine has reached a high level. Heredity is a characteristic feature of living organisms that provides material and functional continuity between generations. Hereditary diseases are pathological conditions transmitted from generation to generation and associated with a gene mutation. In this article, we will talk about the fact that for the prevention and treatment of hereditary diseases, she needs a lot of comprehensive research and preventive measures.

Keywords: hereditary diseases, mutations, gene, chromosomal, research, preventive measures, treatment.

Тұқым қуалайтын аурулар - ата-аналарынан ұрпақтарына берілетін аурулар. Тұқым қуалайтын аурулар гендік, хромосомалық және геномдық мутациялардың әсерінен генетикалық материалдың өзгеруіне байланысты қалыптасады. Тұқымқуалаушылық — ұрпақтар арасындағы материалдық және функционалдық сабақтастықты қамтамасыз ететін тірі организмдерге тән қасиет. Тұқым қуалаушылыққа байланысты тірі организмдердің морфология, физиология және биохимия құрылымы мен жеке даму ерекшеліктері ұрпақтан ұрпаққа беріледі. Тұқым қуалайтын аурулар - ата-аналарынан ұрпақтарына берілетін аурулар. Тұқым қуалайтын аурулар гендік, хромосомалық және геномдық мутациялардың әсерінен генетикалық материалдың өзгеруіне байланысты қалыптасады. Медициналық генетикада адамның бірнеше мыңға жуық тұқым қуалайтын аурулары анықталады. Тұқым қуалаушылық туралы алғашқы түсініктер ежелгі дәуірде Демокрит, Гиппократ, Платон және Аристотель еңбектерінде кездеседі. Гиппократ жұмыртқа клеткасы мен сперма организмнің барлық бөліктерінің қатысуымен қалыптасады және ата-ананың бойындағы белгі-қасиеттері ұрпағына тікелей беріледі деп есептеді. Ал Аристотельдің көзқарасы бойынша белгі қасиеттердің тұқым қуалауы тікелей жүрмейді. Яғни тұқым қуалайтын материал дененің барлық бөліктерінен келіп түспейді, керісінше, оның әр түрлі бөлшектерін құрастыруға арналған қоректік заттардан жасалады.

Тұқым қуалайтын аурулар мына жағдайда пайда болуы мүмкін:

-қалыпты тұқымқуалайтын ақпараттың болмауынан;

-тұқымқуалайтын ақпараттың дерттік өзгеріске ұшырауынан;

-тектік құралдарының реттелулерінің бұзылыстарынан;

-бүлінген геномның дұрыс калпына келмеуінен; Тұқым қуалайтын ауруларға организмнің тектік түрінің (генотипінің) өзгерістерін туындататын мутациялар әкеледі. Мутациялар гендік, хромосомалық және геномдық болып ажыратылады.

Гендік мутациялар жекелеген гендердің өзгерістерінен байқалады. Олар ДНҚ молекуласында кейбір нуклеотидтердің болуынан немесе басқа нуклеотидтермен ауысып кетуінен дамиды. Хромосомалық мутациялар хромосомалардың ауытқулары (делеция, дупликация, инверсия, транслокация) нәтижелерінде байқалады. Хромосомалардың құрылымы өзгермей, саны өзгеруін (полиплоидия, анеуплоидия) геномдық мутация дейді. Полиплоидия – барлық хромосомалар жиынтығының еселеп көбеюі. Бұл кезде тіршілікке қабілеттілік болмай, өздігінен түсік түседі немесе өлі бала туады. Анеуплоидия – бір немесе бірнеше хромосомалардың жұптарында олардың саны өзгеруі, мысалға, моносомия, трисомия.

Мутация пайда болған жасушаның түріне қарай гаметалық, соматикалық болып ажыратылады. Гаметалық мутация жыныстық жасушаларда болады, ол толық өзгерген

организмнің дамуына әкеледі және ұрпақтан ұрпаққа ауысады. Соматикалық мутация дененің кейбір жасушаларында болады және ол ұрпақтан ұрпаққа берілмейді. Бұл кезде жаратылысы өзгерген жасушаны макрофагтар мен табиғи жендет жасушалар жойып отырады. Сонымен қатар, өздігінен дамиды (спонтандық) және белгілі бір түрткілерден дамиды (индукциялық) мутацияларды ажыратады. Спонтандық мутациялар организмнің өзіндегі әлі толық анықталмаған себептерден (зат алмасу өнімдерінің, бос радикалдардың т.б. әсерлерінен) дамиды. Индукциялық мутация көптеген сыртқы орта ықпалдарының әсерлерінен дамиды. Бұл ықпалдарды мутагендер дейді. Мутагендер физикалық, химиялық, биологиялық болып ажыратылады. Физикалық мутагендер: иондағыш сәулелердің барлық түрлері, ультракүлгін сәулелер, температуралық әсерлер т.б. жатады. Мутациялардың мөлшері әсер еткен сәулелердің мөлшеріне және жасушалардың бөліну сатыларына қарай өседі. Сәулеленген тіндердегі бос белсенді радикалдардың пайда болуы күрделі физикалық-химиялық үрдістердің бастапқы сатысы болады. Осының нәтижесінде молекулалардың қайта құрылуы және биохимиялық реакциялардың жүруі бұзылады да, аяғында келіп гендердің мутациялары мен хромосомалардың құрылымдары өзгеруіне әкеледі.

- Химиялық мутагендерге – мына заттар жатады: нәруыздар түзілуін тежейтін цитостатиктер (меркаптопурин, теобромин т.б.) - алкилдеуші қосындылар, яғни, ДНҚ молекуласына алкилді топтарды (метилді, этилді т.с.с.) тасуға қабілетті қосындылар. Оларды ДНҚ молекуласына әсер етуіне байланысты радио миметиктер деп атайды. Өйткені олардың әсер ету тетіктері радиациялық мутагенезге өте ұқсайды; -асқын тотықтар; -пуриндер мен пиримидиндер негіздерінің туындылары; -сыртқы ортаның әртүрлі химиялық қосындыларымен ластануы бүгінгі күннің негізгі мәселелерінің бірі болып қаралады. - Мутагендік әсерімен ауылшаруашылығында қолданылатын әртүрлі пестицидтер, гербицидтер, дефолианттар алдыңғы қатарларында тұрады. Осы қосындылардың барлығы химиялық және биологиялық өзгерістерге өте тұрақты. Сондықтан да бұл мутагендер олардың өндірілуі және қолданылуы тоқтатылғанына қарамай сыртқы ортада ұзақ уақыт айналып жүре береді; дәрілер: биомицитин, зарарсыздандыратын заттар (хлорамин) Биологиялық мутагендерге: -вирустар (қызылшаның, шешектің, қызылшаның, паротиттің вирустары); биологиялық уыттар; - кейбір зат алмасу өнімдері: асқын тотықтар, бос радикалдар жатады. Соңғыларын аутомутагендер деп атайды.

Тұқым қуалайтын аурулар Даун синдромы (21+).

Синдром деп — белгілі бір ауруға жатпайтын бірнеше ауру белгілерінің бір адамда қатар келуін айтамыз. Бұл ауруды алғаш рет 1866 жылы Дж.Даун сипаттап жазған, бірақ оның себептері 100 жылдан кейін барып анықталған. Бұл ауру екі жыныста да бірдей жиілікпен кездеседі, оның орташа жиілігі 1/700-дей шамасындай. Даун синдромының негізгі клиникалық сипаты — ақыл-есінің туа біте кем болуында. Оларды оқытып үйретуге болады, бірақ жазуға, санауға үйрету мүмкін емес. Бұл аурудың негізгі фенотиптік сипаттарына мыналарды жатқызуға болады; бойлары аласа, шүйдесі тегіс, бас сүйектері кішкентай трахицефальды, эпикант дамыған, көздері қысыңқы, мұрындарының түбі жалпақ, кең кеңсірікті болып келеді. Олардың жүрек-тамыр жүйесінің бұзылуы, сол сияқты, барлық ішкі секреция бездерінің қызметтерінің бұзылыстары байқалады. Дерматоглификасы — алақандарында терең көденең сызықтарының және шынашағында 2-жұмылатын бүгілу сызығының орнына тек 1 ғана сызықтың болуымен сипатталады.

Эдвардс синдромы (18+).

Бұл ауруды 1960 жылы Эдвардс айқындап тапқан, оның жиілігі 1/4500-ден 1/6500-ге дейін болады. Бұл аурумен ерлерге қарағанда әйелдер жиірек ауырады. Бұл — ұл балалардың эмбриональдық даму кезінде не өмірінің алғашқы апталарында көптеп өліп қалатындығын көрсетеді.

Бұл аурудың негізгі сипаттамаларына мышалар жатады: нәрестелердің салмағы өте жеңіл, бойлары кішкентай болады, иектері тегіс, жақтары нашар дамыған, бас сүйегі кішкентай, құлақтары кішкентай және олар бас сүйегіне томендеу орналасқан, тұмсықтары шығыңқы

құстұмсық болып келеді. Птоз, экзофтальм, эпикант дамыған, көздерінің мөддір қабығының бұддырлануы, көру нерв дискісінің семуі сияқты керу мүшелерінің мүкістігі айқын байқалып тұрады. Қол саусақтары өте ұзын немесе өте қысқа болып, 2–5 саусақтары ерекше орналасқан болады. Табандарының пішіні өзгереді: Жүрек-тамыр жүйесінің, бүйректерінің мүкістігі байқалады. Ересек жасқа дейін жеткен балалардың ақыл-естерінің кем болатындығы байқалған. Эдвардс синдромын нәресте туылған кезде бала жолдасының (плацента) кішкентай болуы және жалғыз кіндік артериясының болуы арқылы күні бұрын анықтауға болады.

Клайнфельтер синдромы (XXY, XXXY, XXXXY, XXX Y, XYU)

Клайнфельтер синдромы ер адамдарда кездеседі және ол қосымша X жыныс хромосомасының болуымен сипатталады (XXY, XXXY, т.с.с.). Оның орташа жиілігі 1:500-ге тең. Бұл синдромның негізгі сипатына мыналарды жатқызуға болады: бойлары өте ұзын, иықтары тар, бөкселері кең, бұлшықеттері нашар дамыған астеник немесе әтек (пішілген адам) типтес болып келеді. Беттерінде және қолтықтарында мардымсыз, өте сирек түктері болады, ал қасағаның түктері әйелдерге ұқсас болады; олардың шәует жолдары семіп (атрофия) қалған, сперматогенез болмай бедеу болып келеді. Ақыл-естері кемістеу, ете сенгіш, кәңіл-күйі тез өзгергіш, қызбалау болады. Клайнфельтер синдромымен ауырған адамдардың дерматоглификасы өзгерген — қол саусақтарының өрнегінде доғалар жиі кездесіп, қырлар — (гребень) саны азаяды.

Шерешевский — Тернер синдромы (XO)

Бұл синдромды 1925 жылы Н.А. Шерешевский және 1938 жылы Тернер тауып сипаттап жазған. Оның орташа жиілігі 1; 3000-ге тең және тек әйедцерде кездесіп, әсіресе аласа бойлы қыздар арасында жиі байқалады. Шерешевский – Тернер синдромын жаңа туылған қыз нәрестелерде айқын байқауға болады, себебі моносомиа X (XO) кейбір мүшелер мен ұлпалардың жатырда дамуын бұзатындықтан нәрестелер бірнеше аномалиялармен туылады, яғни салмақтары өте жеңіл, бойлары қысқа, табандарында және қолдарында лимфоидтық ісіктер, тырнақтарының гипоплазиясы (толық жетілмеуі) байқалады. Жүректерінің туа біткен ақаулықтары, қолқа (аорта), екпе артериясының тарылуы (стеноз, коарктация) байқалып, эпикант дамыған, шаштары қысқа, мойыны қысқа және жуан болып келеді. Қаңқа дамуының аномалиялары, көкірек қуысының өзгеруі, 4–5 саусақтарының қысқаруы да бұл ауруға тән белгілер болып табылады. Бойларының қысқа болуына байланысты аяқтары да қысқа, тұлғалары ұзындау болып дене құрылысында диспропорция байқалады. Иықтары кең, бөкселері тар болып өздерінің сыртқы құрылысы жағынан ер адамдарға ұқсас келеді. Ауруларда ішкі және сыртқы жыныс мүшелері дамымай, соңғы жыныс белгілері — сүт бездері, қолтықтарында, қасаға үстінде түктер болмайды. Олар бедеу болады, себебі жыныс бездері дамымаған. Бұл аурумен ауырған әйелдерде жыныс хроматині кездеспейді, олардың кариотипі 45 (XO) тең болады. Сол сияқты X хромосомасының басқа да аномалиялары ұзын иінінің немесе қысқа иінінің делециялары, екі X хромосомалардың транслокациясы, сақиналы X хромосома т.с.с. байқалуы мүмкін.

Патау синдромы (13+).

1961 жылы Патау және оның әріптестері өте кемтар, сұрықсыз баланың кариотипін зерттегенде 13 тобында артық 1 хромосоманың болатынын анықтап, осы ауруды сипаттап жазған. Бұл синдромның популяциялардағы жиілігін анықтау қиын, себебі осы синдроммен ауырған балалар ерте өліп қалады; дегенмен де оның орташа жиілігі 1:3500 – 4000 жуық. Бұл синдромның клиникалық сипаттары — балалардың салмағы өте жеңіл, бойлары қысқа және олар күні жетпей туылады. Сол сияқты, осы синдромның ерекше белгілеріне жұмсақ және қатты таңдайларының жырық, көздерінің өте кішкентай — әр түрлі дәрежеде микрофтальмиялы больш келуін де атауға болады. Оларда туа біткен катаракта, беттерінің ангиомасы, полидактилия, синдактилия және табандарының өзгерулері байқалады. Жүрегінің, бүйректерінің қызметтері бұзылады. Қыз балаларда жатырдың имек болуы, ұлдардың ұмаларының өзгерулері байқалады. Гипотония және гипертония, ақыл-естері кем,

тоқ ішектің ауытқуы, қосымша көкбауыр кездеседі. Бұл синдроммен ауырған нәрестелер өмірінің алғашқы күндерінде немесе алғашқы аптада ақ әліп қалады. Дегенмен, кейде олар 2–3 жыл өмір сүруі де мүмкін.

Тұқымқуалайтын ауруларды лабораторлы диагностикалау әдістері

1. Генеалогиялық;
2. Егіздік;
3. Цитогенетикалық;
4. Биохимиялық;
5. Популяционды-статистикалық;
6. Иммунологиялық
7. Генеалогиялық әдіс

Емдеу жолдарының негіздері. Медициналық генетиканың алдында тұрған негізгі мәселелердің бірі тұқым қуалайтын аурулардың биохимиялық механизмдерін анықтап, соның негізінде оларды емдеудің жолдарын іздестіру. Мысалға, қантты диабет ауруын алайық. Бұл ауру ұйқы безінің гормоны инсулиннің түзілмеуіне байланысты болады, оны рецессивті ген анықтайды. Қантты диабетті организмге инсулин енгізу арқылы ғана емдейді. Бұл жағдайда тек ауру ғана, яғни зиянды геннің фенотиптік көрінісі емделеді. Емделіп жазылған адам ол генді өзінде сақтап, келесі ұрпағына береді. Қазіргі кезде көптеген тұқым қуалайтын аурулардың биохимиялық механизмдері анықталған. Соның бірі зият кемістігіне бар ауруының бір түрі фенилкетонурия. Бұл аурудың биохимиялық негізін зерттегенде белок құрамына кіретін фенилаланин аминқышқылы триптофанға айналуы керек. Оған арнайы фермент қатысады. Ал ол ферменттің қызметін белгілі бір ген бақылайды. Егер ол ген өзгеріске ұшыраса, аталған биохимиялық алмасулар дұрыс жүрмейді, яғни фенилаланин триптофанға айналмайды. Сондықтан оның концентрациясы артып кетеді. Мұндай жағдайда адамның миы мен жұлыны зақымдалып, психикалық ауруға ұшырайды. Осындай механизмдері анықталғаннан кейін фенилкетонурияны емдеудің де жолдары табылды. Ол үшін құрамында фенилаланин аминқышқылы аз тағамдармен тамақтану керек немесе қажетті ферментті организмге егу қажет. Адамда жақсы зерттелген мәселелердің бірі қан топтарының тұқым қуалауы. Соның ішінде резус-факторды алайық. Резус-фактордың қанның құрамында болуын анықтайтын ген екі түрлі жағдайда болады: біреуі оң резус +, екіншісі теріс резус. Резусы теріс әйел, резусы оң ер адаммен некелескенде оң резус болуды анықтайтын геннің доминантты болуына байланысты ұрық әкесінен осы қасиетті алады. Сөйтіп анасының қанына ерекше зат антиген жасап шығарады. Ал анасының организмінде оған қарсы антиденелер түзіледі. Олар ұрықтың қан жасалу жүйесін бұзады. Нәтижесінде ана организмі мен ұрық уланады. Бұл ұрықтың өліміне апарып соғады. Тек медициналық генетикалық білімі бар маман дәрігер ғана осы жолмен сапалы баға бере алады. Генетикалық емхананың негізгі мақсаты – ауру баланы тудырмау. Ол үшін гендік ауруы бар отбасында шежіре тарату, гендік жорамалдау тәсілі және керекті биохимиялық, цитогенетикалық ажыратулар арқылы ауру баланың туу мүмкіншілігін дәл есептеу керек. Тұқым қуалайтын ауруларды емдеу мүмкіншіліктері қазіргі уақытта берік орын алып келеді.

Патогенездік емдеу әдістерінің ұстанымдары төмендегідей: Орын толтыратын терапия – организмге өзінде жоқ немесе жетіспейтін биохимиялық заттарды енгізу. Мәселен, гемофилияны емдеу үшін антигемофилдік глобулинді енгізеді. Витоминотерапия – витаминдерді қалыпты мөлшерден 10 тіпті 100 есе көп мөлшерде енгізу. Өйткені көпшілік ферменттер нәруыздардан және коферменттен (витамин) тұрады. Бір витамин әртүрлі ферменттерге кофермент болуы мүмкін. Мысалы, В 6 витамині – 50ге жуық ферменттерге кофермент болады. Ферменттің тектік аурулары әртүрлі болуы мүмкін, соның ішінде коферментпен байланысу нүктесі бұзылады. Бұл жағдайда витаминнің артық мөлшері, массаның әсер ету заңы бойынша ферменттің белсенділігін арттыруға қабілетті.

Метаболизмді арттыру (индукция) немесе кеміту (ингибиция). Индукция әртүрлі дәрілерді пайдаланып, жетіспейтін ферменттердің түзілуін арттыру. Мәселен, Вильсон-Коновалов ауруындағы метаболизмге қатысатын церулоплазмнің құрылуын эстрогендер арттырады. Әртүрлі жолдармен заттардың алмасу қарқынын төмендетуі ингибиция дейді. Вильсон-Коновалов ауруы кезінде мыс иондарының көбеюін, оларды байланыстыру және артынан организмнен сыртқа шығару арқылы, мыстың алмасуын төмендетуге болады. Хирургиялық әдіс – тұқым қуалайтын аурулардың даму ақауларын (қоянжырық, тесік тандай, полидактилия т.б.) емдеуге қолданылады. Тұқым қуалайтын сфероцитоз кезінде көкбауырды алып тастайды. Тұқым қуатын аутоиммундық бұзылыстарда ұрықтық айырша безді (тимусты) жапсыру немесе оны алып тастау арқылы емдейді.

Емдәммен емдеу (диетотерапия) – көпшілік тұқым қуалайтын ауруларды емдеу мен профилактиканың жалғыз патогенездік және өте нәтижелі әдісі болады. Бұл ауруларды тиісті коректенумен зат алмасудың бұзылыстарын түзету жете зерттелген. Сонымен, баланың 1-ші 2-3 айлығында фенилкетонурия анықталса, осы әдіспен емдеу оның қалыпты дамуын қамтамасыз етеді, 3 айдан 1 жасқа дейін анықтағанда емдеу тек 26% қанағаттанарлық нәтиже береді. Қазіргі жағдайда эксперименттік емдеу әдістерін зерттеу мынандай: -орын толтырарлық емдеуге организмге ферменттерді иммундық үйлесімсіздіктен қорғау үшін жасанды липид қабықтарымен (липосома) қоршап енгізеді. Липосомалар жасушаның ішіне кірген соң ферментті босатады. Сонымен ол иммундық қабілетті жасушалардан сақталады.

- Осы мақсатта эритроциттердің гемоглабиннен босатылған қабығын пайдалануға да болады. Қазіргі кезде гендік инженерияға ерекше көңіл бөлінуде. Науқас адамдардың жасушаларын алып, олардың генін түзеп, қайта сол организмге қондыруға болады. Геномды түзеу трансдукция (сау жасуша геномының бөлшегін вирустармен (фаггармен) үзіп алып, ауру жасушаға - (реципиентке) қондыруға болады. Сонда бұл геномның бөлшегі дұрыс қызмет атқара бастайды. - егіздерді зерттеу әдісі де маңызды орын алады. Егіздер әртүрлі болады. Бірақ ұрықтан таралған немесе монозиготалы егіздер бір ғана ұрықтанған аналық жасушадан (бір зиготадан), 2 эмбрион бөлініп дамиды. Олардың генотипі толық бірдей болады. Егер әйелдерде екі аналық жасуша бірден жетіліп екі аталық жасушалармен ұрықтанса, ондағы туған егіздер әртүрлі аналық жасушалардан дамиды. Оларды дизиготалы егіздер дейді. Бұл егіздердің генотипі бөлек туған балалардағы сияқты әртүрлі болады. егіздерді зерттеу әдісі бойынша 1 және 2 ұрықтан дамыған егіздердің өзара ұқсастығын салыстыру арқылы әрбір белгілердің дамуында тұқым қуалау мен қоршаған ортаның маңызын анықтауға болады. Бір белгімен бір-біріне ұқсас егіздер жұбын конкордантты егіздер деп атайды. Егер егіздердің біреуінде бір белгі болып, екіншісінде болмаса ондай жұпты дискордантты деп атайды. Бір ұрықтан дамыған егіздерді, екі ұрықтан дамыған егіздермен салыстырғанда ауру бірдей жиілікпен кездесе, ол аурудың пайда болуында тұқым қуалаушылықтың маңызы үлкен екендігін көрсетеді. Ал, олардың біреуі сырқаттанып, екіншісі сау болса, онда аурудың пайда болуы қоршаған ортаның ықпалдарынан дамуын дәлелдейді.

Туыстық некенің тиімсіздігі. Тұқым қуалаушылықтың заңдылықтары тұрғысынан алғанда туыс адамдардың (немере, шөбере және т.б.) некелесуі дұрыс емес. Себебі, ондай адамдардың генотиптерінде ұқсастық болады. Ал тұқым қуалайтын аурулар мен түрлі кемістіктерді көбінесе рецессивті гендер анықтайтындығы белгілі. Олар тек рецессивті гомозигота жағдайында ғана білінеді. Туыстық некеде ондай мүмкіншілік мол болады. Сондықтан олардан туатын ұрпақта кемістік көп кездеседі. Керісінше, туыс емес ерлі-зайыптыларда ондай жағдай өте сирек кездеседі және ұрпақтың тіршілік қабілеті жоғары болады. Себебі, олар көбінесе гетерозиготалы жағдайда болатындықтан, Мендель заңына сәйкес ауру мен кемістікті анықтайтын рецессивті генді доминантты ген жеңіп кетеді. Біздің арғы ата-бабаларымыздан келе жатқан қалыптасқан дәстүр бойынша жеті атадан кейін ғана некелесуге рұқсат беріледі. Сондықтан мұндай дәстүрді сақтап отыруымыз қажет. Мендель

Тұқымқуалайтын аурулардың алдын-алу (профилактика). Алдын-алудың 3 түрі бар: 1. Алғашқы профилактика – Ауру балаға жүкті болып қалмауды ескерту (бала тууды жоспарлау, мекен ететін ортаны жақсарту). Баланы тууды жоспарлау кезінде келесілер есепке алынады: - Әйелдердің оптимальді репродуктивті жасы (21-35 жасқа дейін).

-Тұқымқуалайтын немесе туа біткен патологияға жоғарғы жағдайдағы қауып қатерде, баланы туудан бас тарту. -Жақын туыс арасындағы некелесуде, бала туудан бас тарту. 2. Екінші алдын-алу. – Ұрық ауруының жоғары ықтималы, немесе ауруды пренатальді диагностикалау жағдайында жүктілікті тоқтату жолымен жүзеге асырылады.

- Тұқымқуалайтын патологияның үшінші алдын-алу жолы – бұл патологиялық генотиптердің көрінуін коррекциялау. Тұқымқуалайтын аурулар немесе тұқымқуалауға бейімделген аурулар кезінде қолданылады. Туылғаннан кейінгі емдеу немесе коррекциялау галактоземия, фенилкетонурия, целиакия кезінде қолданылады. Алдын-алудың үшінші принципінде – ауруды ерте диагностикалау (бірнеше күн ішінде), емдеудегі –алдын- алу әдісін қолдану болып табылады. Медициналық-генетикалық кеңес. Болашақ ұрпақты тұқым қуалайтын түрлі ауыр зардаптардан сақтандыру үшін адам генетикасы мен медициналық генетикада жүргізілген зерттеулер қолданылады. Дүниеге ауру ұрпақты келтірмеу үшін ата-ананың екеуінің де дендері сау болу керек. Кейде ерлі- зайыптылардың екеуінің де дендері сау болғанымен, олардың тегінде тұқым қуалайтын ауру болса ол келесі ұрпаққа беріледі. Мысалы, жігіттің шешесі эпилепсия (қояншық) ауруымен ауырса, ал әкесі сау болса, ол жігіт эпилепсия болмайды. Себебі оның әкесінен алған доминантты гені эпилепсияны анықтайтын шешесінен алған рецессивті генді жеңіп шығады. Егер дәл осындай жағдайдағы қыз жоғарыда келтірілген жігітке тұрмысқа шықса, өздері ауру болмағанымен, олардан ауру балалар дүниеге келуі мүмкін. Себебі оларда эпилепсияның гені бар.

Сондықтан отбасын құратын, әсіресе, тегінде тұқым қуалайтын кемістіктер бар адамдар медициналық-генетикалық кеңес алғаны жөн. Мұндай кеңес беретін орталықтар қазір Қазақстанның көптеген қалаларында бар. Қоршаған ортаның тазалығын сақтауға, әсіресе, судың, ауаның және азық-түліктің мутагендік және канцерогендік әсерлері бар заттармен ластанбауына соңғы кездері көп көңіл бөлінуде. Сонымен қатар, дәрі-дәрмектер мен тұрмыстық химиялық препараттардың және түрлі косметикалық заттардың генетикалық залалсыздығы мұқият тексеріледі. Тағы бір ескертетін нәрсе, алкогольді ішімдіктерді ішу мен темекі тарту, әсіресе, есірткіні қабылдау болашақ ұрпақ үшін өте қауіпті. Себебі, олар гендер мен хромосомаларды улап, өзгертеді. Соның салдарынан тұқым қуалайтын аурулар мен кемістіктер пайда болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Бочков Н. П. "Клиническая генетика" - М.: Медицина,
2. Тоцкий В. М. "Генетика" - Одесса: Астропринт,
3. Лазюк Г.И., Лурье И.В., Черствой Е.Д. Наследственные синдромы множественных врожденных пороков развития. - М.,
4. С.Ж. Стамбеков, Жалпы генетика, Алматы 2002ж
5. Е.К.Гинтер, Медициналық генетика 2003ж
6. Невропатология негіздері, Оқулық. А. А. Тайжан , Л. Н. Манжуова , Ф. С. Шубаева . - Алматы: «Дәуір», 2011.

УДК 376.1-058.264

Н.Б.Жиенбаева¹, А.Е.Усенова²

¹ Психология ғылымдарының докторы, профессор zh_nadejda@mail.ru

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,

²7M01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру 2 курс магистранты,

aiman_eltaevna1996@mail.ru

Қазақстан, Алматы қаласы

СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДЫБЫСТЫҚ АЙТЫЛУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БОЙЫНША ТҮЗЕТУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада сөйлеу тілі бұзылған мектеп жасына дейінгі балалардың дыбыстық айтылуын қалыптастыру үшін түзету жұмыстарының ерекшеліктері мен түрлері туралы айтылған, атап айтқанда, сөйлеу тілін дамытуға қолданылатын жаңа зерттеулер, әдістер мен тәсілдер көрсетілген. Ең бастысы ата-ана мен маманның тығыз байланыста болуы маңызды екені көрсетілген.

Кілт сөздер: түзету дамыту әдістері, дыбысты айту дағдылары, балалардағы сөйлеудің жалпы дамымауы, сөйлеуді фонемалық қабылдау.

Н. Б. Жиенбаева¹, А. Е. Усенова²

¹ Доктор психологических наук, профессор zh_nadejda@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

²7M01906 Специальная педагогика: Инклюзивное образование магистрант 2 курса,

aiman_eltaevna1996@mail.ru Казахстан, г. Алматы

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В статье изложены об особенностях и видах коррекционной работы по формированию звукового произношения дошкольников с нарушениями речи, в частности, показаны новые исследования, методы и подходы, применяемые для развития речи. Показано, что важно, чтобы родители и специалисты находились в тесном контакте.

Ключевые слова: методы коррекционного развития, навыки звукопроизношения, общее недоразвитие речи у детей, фонематическое восприятие речи.

N. B. Zhienbaeva¹, A. E. Usenova²

¹ Doctor of Psychological Sciences, Professor zh_nadejda@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abai,

7M01906 Special Pedagogy: Inclusive education 2nd year undergraduate,

aiman_eltaevna1996@mail.ru Kazakhstan, Almaty

FEATURES OF CORRECTIONAL WORK ON THE FORMATION OF SOUND REPRODUCTION OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract

The article describes the features and types of correctional work on the formation of sound pronunciation of preschoolers with speech disorders, in particular, shows new research, methods

and approaches used for speech development. It is shown that it is important that parents and specialists are in close contact.

Keywords: methods of correctional development, sound pronunciation skills, general underdevelopment of speech in children, phonemic perception of speech.

Сөйлеу – адамзат баласына ғана тән ең маңызды психикалық функция. Сөйлеу арқылы қабылдау, қиял және есте сақтау секілді психикалық процестер қалыптасады. Л.С.Выготский «сөйлеу – ойлауды дамыту мен адамның «менін» қалыптастыратын негізгі фактор» [1, 13] деп атап өтеді.

Сөйлеудің белгілі бір дәрежеде бұзылуы – баланың барлық психикалық дамуына әсер етеді. Бұл дегеніміз – оның мінез-құлқына әсерін тигізеді. Ол психикалық қабаттарды, жағымсыз мінез-құлық қасиеттерінің дамуына ықпал етеді. Сол себепті мұндай ерекшелігі балалармен жұмысты неғұрлым ерте бастаған абзал.

Оқудың бірінші жылында сөйлеу қабілеті дамымаған бес жасар балалармен жұмыс мынадай сабақ түрлерін қамтыған жөн:

- Тілдің лексика-грамматикалық құралдарын қалыптастыру және үйлесімді дамыту бойынша сабақтар;

- Айтылым дағдысын қалыптастыру сабақтары.

Бұл сабақтардың саны оқу кезеңіне байланысты өзгеріп отырады. Алғашқы кезеңде дыбысты айтуды түзету бойынша жұмыс тек жеке жүргізіледі. Оқытудың екінші кезеңінде балалардың сөйлеу қабілеті артады, яғни дыбысты айтуды түзету бойынша фронтальды сабақтар аптасына тек бір рет өткізіледі. Ал соңғы кезеңінде сөйлеуді дамытуға баса назар аударылады. Қойылған дыбыстарды бекіту бойынша ғана емес, сонымен қатар балалардың дыбыстық талдау мен синтезді игеруі де белсенді болады. Бұл уақытта дыбысты дұрыс айтуды қалыптастыру бойынша фронтальды сабақтар 2 рет өткізіледі.

Мектеп жасына дейінгі балалармен және олардың ата-аналарымен логопедиялық түзету және білім беру жұмыстарын бірнеше кезеңдерге бөліп көрсетуге болады:

1. Ұйымдастырушылық;
2. Негізгі;
3. Қорытынды [2, 48].

Әр кезеңде ата-аналарды түзету және білім беру процесінің белсенді қатысушылары ретінде қарастырған жөн. Ұйымдастырушылық кезең балалардың бастапқы психологиялық-логопедиялық диагностикасы және балалардың сабаққа қатысуына оң көзқарас қалыптастыру деген екі кезеңнен тұрады.

Ата-аналарды осы процеске қатысушы негізгі тұлға деп алған өте дұрыс шешім. Өйткені, ата-аналар диагностика кезінде балалардың логопедпен байланысуына дұрыс көзқарас қалыптастырады, балалардың логопедиялық диагностикаға келуін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, өз қалауы бойынша диагностика рәсімін бақылауды жүзеге асырады.

Осы кезеңде логопедтің ата-аналармен өзара әрекеттесуінің негізгі формаларына ата-аналар жиналыстарын, жеке кеңестерді, зерттеу барысында алынған нәтижелерді жатқызған жөн.

Жеке кеңес беру осы кезеңдегі өзара әрекеттесудің негізгі нысаны. Өйткені, көптеген ата-аналар емтиханның қажеттілігін түсінбей, «емтихан» деген сөзді айтқан кезде теріс реакция білдіруі мүмкін.

Екінші кезеңде логопедтің сабақтарына қатысу үшін балалардың жағымды көзқарасын қалыптастыру ерекше орын алады. Ата-аналар түзету жұмыстарының негізгі бағыттарын түсіну үшін белгілі бір әрекеттердің алгоритмін жасау қажет. Мәселен:

- Ата-аналар мен балалардың логопедтік кабинетке одан әрі сабақ өткізу орнымен танысу үшін экскурсия ұйымдастырған абзал.

- Ата-аналарды логопедиялық түзетудің әдістері мен формаларымен таныстыру;

- Ата-аналарды сөйлеу терапиясының дидактикалық базасымен және сөйлеу дыбысының айтылу жағын түзетуде қолдануға болатын көмекші құралдармен, яғни тілді уқалауға арналған тіс щеткасы, дұрыс сөйлеу тынысын жасауға арналған коктейль түтіктері сынды құралдармен логопедпен сабақ кезінде де, үйде баламен сөйлеу терапиясын жалғастыру үшін де таныстыру.

Ұйымдастыру кезеңінің үшінші кезеңі ата-аналардың балалармен тиімді логопедиялық түзету жұмыс жүргізуге ақпараттық дайындығын қалыптастыру. Ақпараттық дайындық алдағы түзету-дамыту іс-әрекетінің маңыздылығын түсіну және бағалау. Сонымен қатар, мақсатқа жетудің жолдары мен құралдарының маңызы – мектеп жасына дейінгі балалардағы сөйлеу бұзылыстарын түзету ретінде анықталады.

Осы тұста логопедтің әрекет ету алгоритмі мыналарды қамтиды:

- Ата-аналарға баланың сөйлеу тілінің даму деңгейі туралы толық ақпарат беру;
- Сөйлеу бұзылыстарының түрлері мен себептері бойынша ата-аналарды бағдарлау;
- Баланың білім беру бағытын жобалау;
- Алдағы логопедиялық түзету жұмысында ата-аналардың рөлін анықтау.

Бұл кезеңде ұйымдастырылған логопед пен ата-аналардың өзара әрекет етуінің негізгі формалары – тақырыптық кеңестер, семинарлар, жеке кеңестер, балалардың таңдалған жеке білім беру бағыттары бойынша сұхбат, ақпараттық құралдар.

Балалармен сөйлеуін түзету жұмысының ажырамас бөлігі – психологиялық-логопедиялық бақылау. Мониторинг деректері балаларға психологиялық-логопедиялық әсердің сипатын, ата-аналардың түзету жұмыстарына қатысу дәрежесін уақытында түзетуге мүмкіндік береді.

Ата-аналардың педагогикалық түзету құзыреттілігінің дәрежесі және олардың сөйлеу терапиясының нәтижелеріне деген қызығушылығы белгілі бір жұмыс түрін таңдауда үлкен маңызға ие. Бұл үшін ата-аналарға қайта мониторинг жүргізу маңызды:

- Баланың жетістіктері туралы ата-ана ретінде хабардар болып отыру. Әрдайым нақтылап, сұрап отыру маңызды.

- Балалардың сөйлеу бұзылыстарын жоюға ата-аналардың қызығушылығын қадағалау [3, 52].

Бұл жағдайды талдау кезінде көз жеткізетін дүниелер: көптеген ата-аналар балаларында қандай дыбыстар бұзылғанын білмейді, сөйлеу терапиясы жұмысы кезінде қандай дыбыс қойылғанына қызығушылық танытпайды. Осылайша, сауалнама нысаны ата-аналарға баланың сөйлеу бұзылысынан қаншалықты хабардар екенін бақылауға, педагогикалық құзыреттілікті арттыруға және білім беру процесіне қатысуға белсенділік көрсетуге мүмкіндік береді.

Негізгі кезеңде логопедтің баланың жақын ересектерімен жұмыс істеу формаларының арсеналы едәуір толықты. Ата-аналарға әдістемелік көмекті практикалық ұйымдастырудың ең тиімді құралы ретінде жеке және топтық консультациялар, үйде түзету жұмыстарының әдістеріне оқыту семинарлары, ата-аналар үшін «ашық сабақтар» түрінде өткен семинарлар, ересектер мен балалардың бірлескен жұмысын ұйымдастыру және тренингтер жүргізу.

Ата-аналарды педагогикалық технологияларға үйрету балалармен тікелей сабақтарда жүргізілуі керек. Оларды қолдану тәсілдерін көрсетіп, сол арқылы педагогикалық процестің үздіксіздігін қамтамасыз етеді. Осылайша екінші кезеңнен ақпараттық сипаттағы бірінші кезеңнен едәуір айырмасы болды. Ол – ата-аналардың түзету жұмыстарына практикалық қосылу сипаты.

Дыбысты айту кемшіліктері бар мектеп жасына дейінгі балаларды түзету бойынша оқыту міндеттерінің бірі – дұрыс айтылымды қалыптастыру. Оған дыбысты айтудың артикуляциялық дағдылары, буын құрылымын, фонемалық есту мен қабылдауды тәрбиелеу жұмыстары жатады. Бұл мәселені шешу түзету жұмыстары кезінде жеке және топтық сабақтарда жүзеге асырылады.

Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардағы дыбысты айтудың бұзылу ерекшеліктерін ескере отырып, түзету жұмыстарының мына кезеңдері анықталды:

I кезең - есту, қол моторикасы және көру жүйесін дыбыстармен кейінгі жұмысқа дайындауға бағытталған. Бұл кезеңде логопедиялық жұмыстар келесі бағыт бойынша жүргізіледі:

Есту қабілетін дамыту фонемалық қабылдауды дамытудың тиімді және жеделдеткен нәтижелеріне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл өте маңызды. Өйткені, басқалардың сөзін тыңдай алмау көбінесе балаларда дыбысты дұрыс айтпау себептерінің бірі. Осы мақсатта ата-аналарға арнайы ойындарды және балалармен үйде жаттығуға арналған жаттығуларды қолдануға үйреткен абзал. Атап айтқанда, «Не естігеніңді айт», «Кімнің дауысы?» сынды ойындар. Ал жаттығулардан – өлі заттардың дыбыстарын тану, бірдей сөйлемейтін дыбыстар материалында және сөйлеу материалында дауыстың биіктігін, күшін, тембрін ажырату. Ал балалар арасында қызығушылық тудыратын жаттығуларға дыбыстарды, сөздерді, сөз тіркестерін ажырату, сол сөздердің дыбыстық құрамына жақын сөздерді айта білу. Баланың жағымды, эмоционалды жағдайын жасау үшін музыканың түзету әсері тамаша. Сол себепті сабақтарда музыкалық терапия элементтерін қосу өте тиімді әдіске жатады. Бұл өз кезегінде баланың музыканың ырғағына бағынып, қозғалуға деген ықыласын әрі бірқатар түзету міндетін шешеді:

- Жалпы және ұсақ моториканың қозғалыстарын үйлестіруді қалыптастыру;
- Артикуляциялық мүмкіндіктерін дамыту;
- Есту қабілетін түзеу [4, 28].

Бірінші кезеңнің ерекшелігі – қол моторикасын дамыту, ойнатуды үйрену, жеке дыбыстарды, буындарды, сөздерді интонациялау мақсатында ата-аналардың балалармен бірге қандай да бір ән немесе би үйреніп, онымен бірге осы ырғақты музыкаға көшу сынды жұмыстар жүргізіледі.

Балалар мен ата-аналарға саусақ ойындары, резеңке шарлармен жаттығулар, массажердің қатысуымен әрі саусақтың өзімен массаж жасау элементтері оқытылады. Қолдың ұсақ моторикасын дамытуға арналған теориялық және практикалық семинарларда ата-аналарға жаттығулардың сөйлеу функциясын дамытуға пайдалы әсер етуі туралы ақпарат берген жөн. Ол: саусақтармен ойнау және массаж әдістері. Оған – ұру, ысқылау, илеу, қысу, саусақ қимылдары мен сөйлеуді синхрондау жаттығуларымен аяқталатын белсенді және белсенді емес гимнастика кешені жатады.

Ұсақ моториканы дамыту бойынша жұмыс бірінші кезеңмен ғана шектелмейді. Сонымен қатар, оқшауланған дыбысты, буынды, дыбыстық комбинацияны, сөздерді, дыбысты үйлесімді сөйлеуге енгізгенде түзету жұмыстарының келесі кезеңдерінде де қолданылады.

Бұл кезеңнің тағы бір ерекшелігі – жұмыс сөйдеудің қатысуынсыз ұзақ дем шығаруды дамытудан басталады. Осы мақсатта ата-аналарға балалармен бірлесіп орындау үшін тренингтерде ойын әдістері міндетті түрде ұсынылуы тиіс.

Ал балаларда ұзақ дем шығару пайда болғаннан кейін, сөйлеу кезіндегі тынысты дамыту үшін дауыс жаттығуларын енгізу қажет. Ол – дауыстың күші, тембрі мен биіктігі, яғни дауысты дыбыстарда, содан кейін ұзақ дем шығару кезіндегі тіркестер.

Келесі II кезеңде сөйлеу терапиясы жұмысы артикуляциялық моториканы дамыту және дұрыс айтылатын дыбыстардың акустикалық бейнесін анықтау секілді бағыттар бойынша жүргізіледі. Бұл кезеңде кинестетикалық сезімдердің дамуы, тілдің, еріннің қозғалысын нақтылау жалғасады. Барлық артикуляциялық жаттығулар сурет-символдарды қолдана отырып, айна алдында еліктеп орындалады. Балалар дыбыстық құрамы жағынан жақын сөздерді ажырата білуді үйреніп, осы шеберлікті шоғырландыруды жалғастырады және буындарды ажыратуды үйренеді. Логопед буындар жиынтығын айтады. Мысалы: ә-ке – ә-пе, ба-ла-пан – ба-қа-пан, бал-дыр-ған – пал-дыр-ған. Ал балалар болса, буындар ішінен артығын айтуы керек. Содан кейін буын қатарларын көбейтсе болады.

Келесі, балалар ана тілінің фонемаларын ажырата білуді үйренеді. Ол үшін бірінші дауысты дыбыстарды саралаудан бастау керек. Дауысты дыбыстар – балалардағы фонемалық процестерді дамытуға бағатталған іргетасы іспетті. Дауысты дыбыстардың

дифференциясын игере отырып, балалар дыбыстық талдау мен сөздердің синтезін жақсы меңгереді. Болашақта дауыссыз фонемаларды саралау бойынша осымен ұқсас болғандықтан, мұқият қадағалау керек.

Жұмыстың осы кезеңнің міндеті – балаларда қарапайым дыбыстық талдау дағдыларын қалыптастыру. Ол – сөздегі буын сандарын анықтау мүмкіндігі, әртүрлі буын құрылымындағы дауысты және дауыссыз дыбыстарға талдау жасау. Бұл бағыттың барлығы логопедиялық жұмысты іске асыруға септігін тигізетін параллель бағыттар. I және II кезеңдердегі түзету жұмыстарының аталған бағыттары жеке және фронтальды сабақтар аясында неғұрлым күрделі тапсырмалар мысалында жүргізіледі.

Соңғы кезең – бұзылған сөйлеу дыбыстарын түзету деп аталады. Әдістемелік талаптарға сәйкес, жұмыстың әр кезеңі үшін тапсырмаларды арнайы тандап, реттеп алған жөн. Атап айтқанда: тапсырмалардың күрделілігі біртіндеп артып, лексикалық материал сөйлеудің жүйелік бұзылуын және басқа да дыбыстық айтылымның бұзылуын ескере отырып, жетекші іс-әрекетті, сондай-ақ балалардың жас және жеке ерекшеліктерін ескере отырып таңдалады. Таңдалған лексикалық материал белсенді сөздікті, мектеп жасына дейінгі балалардың грамматикалық құрылымын байытуға ықпал етеді.

Үшінші кезеңдегі түзету жұмыстары мына дүниелерді қамтиды:

- Дыбыстарды қою;
- Буындағы дыбыстарды автоматтандыру;
- Сөздер, дыбыстарды үйлесімді сөйлеуге енгізу;
- Ұқсас артикуляциялық-акустикалық белгілері бойынша дыбыстарды саралау [5, 89].

Түзетудің әр кезеңінде ата-аналардың қатысуы болады. Сол себепті, бұдан III кезеңнің мынадай ерекшелігі келіп шығады – анализаторларды максималды қосу әрі әртүрлі көрнекілікті неғұрлым көп қолдану.

Ал дыбысты автоматтандыру кезеңі физиологиялық тұрғыдан алғанда, әрүрлі сөйлеу материалында шартты-рефлекторлық сөйлеу моторикалық байланыстарын бекіту. Дыбысты автоматтандыру ішкі тежеу процесін, дұрыс және бұрыс артикуляциялық құрылымды саралау қабілетін белсенді қолдануды қажет етеді. Ол «қарапайымнан – күрделіге» принципі бойынша жүзеге асырылады. Автоматтандыру кезеңінде есту үшін дыбыстарды бөлуге көп көңіл бөлінеді. Сонымен қатар, зерттелген дыбыс міндетті түрде барлық дыбыстармен, соның ішінде балалар әлі дұрыс айта алмайтын дыбыстармен салыстырылады. Бұл бір жағынан жаңа дыбыстардың өздігінен пайда болуының шарттарының бірі. Ал екінші жағынан дыбыстарды саралаумен байланысты келесі болатын процесті тездетеді әрі жеңілдетеді.

Дыбыстарды ажырату үшін, дыбысты есту арқылы логопед бірқатар дыбыстарды тыңдауды ұсынады: с, з, ц, ш, щ және одан оқылғанды оқшаулау. Әрі қарай, сөздер қатарындағы балалар сөздерді тек «с» дыбысымен анықтайды.

Бірте-бірте логопед балаларды бірқатар тапсырмаларды орындауға жетелейді. Мәселен, берілген дыбыспен суреттерді тандаңыз, содан кейін осы дыбыспен сөздерді ойлап табыңыз деген сияқты.

Мұнда сөздерді фонемалық талдау бойынша жұмыс жүргізіледі, бұл автоматтандыру процесінің тиімділігін арттырады. Өйткені ол сөздің дыбыстық құрылымын нақты және жылдам анықтауды қажет етеді. Сөйлеудің фонетикалық-фонемалық жағын дамытумен қатар, дыбыстарды автоматтандыру кезеңінде сөздік қорын байыту, сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастыру және кеңістіктік бағдарлауды қалыптастыру жүзеге асырылады.

Дыбыстарды түзетудің бұл кезеңі жеке сабақтарда да, сөйлеудің дыбыстық жағын қалыптастыру бойынша алдыңғы кезеңдерде де қолданылған еді. Балалардың сөйлеу терапиясына деген қызығушылығын арттыру үшін ойын әдістері таңдалады. Ойын әдістерін қолдану бірден бірнеше мәселені шешуге мүмкіндік береді:

- Балада дыбысты айтуды түзету процесіне белсенді қатысуға деген ұмтылысты ояту;

- Ойын дағдыларын кеңейту және байыту;
- Балалардың танымдық белсенділігі мен өнімділігін арттыру;
- Қабылдау, зейін, есте сақтау процестерін белсенді түрде жүргізу;
- Қабылдау, зейін, есте сақтау процестерін көбейту;
- Балалардың мінез-құлық қиындықтарын біртіндеп реттеу, оларды ойын ережелеріне бағынуға үйрету.

Буындағы дыбысты автоматтандыру кезінде берілген дыбыспен тақырыптық және сюжеттік суреттерді қолдану мүмкін болмаған жағдайда, балалардың қызығушылығын ояту мақсатында мына әдістер мен жаттығулар ұсынылады:

«Буынды дыбыс жолымен жүргіз». Бір «жол» тегіс, онымен жүре отырып, буындарды тыныш, сыбырлап айту керек. Тағы бір жол кедергіге әкеледі. Бұл кезде буындар қатты немесе орташа дауыспен айтылады. Бірақ үшінші жол тауға апарады. Жолдың басында буын өте тыныш айтылады. Содан кейін бәрі қатты, ал таудың басында өте қатты айтылғаны жөн.

Екінші ойын – «Гүл» деп аталады. Бұл ойында буындар мен сөздер саусақтардың кеңеюімен және иілуімен айтылады. Айтқан сайын гүлдің күлтелері ашылып, жабылады.

«Музыкант» ойыны да балалардың қызығушылығын арттырады. Себебі, бала фортепианода немесе пернетақтада жұмыс істеуге еліктейді. Әр саусағымен кезек-кезек пернелерін ұрады және сол арқылы берілген буынды бірнеше рет айтады.

Сол секілді «Алма ағашы» ойынын алуға болады. Бұл ойынды да қызықты етіп ұйымдастыруға болады. Алдымен, ағаш жапырақтарына әртүрлі сөздерді буынға бөліп жазып алған жөн. Содан кейін логопед баладан ағаштардан «алма алуды» және буынды ағаштағы алма сияқты бірнеше рет айтуды сұрайды. Бұлардан басқа да ойын түрлері мен жаттығу түрлерін өткізуге болады.

Міне, байқағанымыздай, сөйлеу қабілеті дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларға дыбысты айту кемшіліктерін қалыптастыру және түзету жұмыстарын жүргізу – жағымды әсер етеді. Балаларды мектепте ары қарай оқуға жүйелі түрде дайындайды. Ол балалармен жүргізілетін сөйлеу терапиясының ерекшелігі – бүкіл тіл жүйесімен жұмыс істеу. Дыбыстың айтылуын түзетуге, дыбыстарды орнатуға саралауға ерекше назар аудару қажеттігі байқалады. Ең бастысы, көрнекілік, сабақта ойын әдістерін, әртүрлі дидактикалық құралдарды қолдану үлкен маңызға ие екенін ұмытпау керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Н.Гусева., Выготский Л.С.: и философско-методологические проблемы современной психологии. – Академическое издательство, 2019. – 88 с.
2. С.Суворова, С.Гиленкова., Экспресс-обследование звукопроизношения: Практическая логопедия. – Ридеро, 2017. – 37 с.
3. С.Суворова, С.Гиленкова., Экспресс-диагностика звуковой стороны речи: практический материал для обследования звукопроизношения у детей. – Ридеро, 2016. – 76с.
4. Floyd E. Toole., Sound Reproduction: The Acoustics and Psychoacoustics of Loudspeakers and Rooms 3rd Edition. – Publisher: Routledge, 2017. – 514 p.
5. Jacqueline Bauman-Waengler., Articulation and Phonology in Speech Sound Disorders: A Clinical Focus 6th Edition. - Publisher: Pearson, 2019. – 512 p.

УДК 376.13

Жаканбаева Б.Б.

п.д.м. аға оқытушы, zhakanbaeva@bk.ru

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖӘНЕ ЖАЗУДЫҢ ДАМУЫ

Аңдатпа

Жазу үрдісінің даму кезеңдері Жазу үрдісі психология тұрғысынан сөйлеу тілдік іс әрекеттің күрделі, саналы формасына жатқызылады. Өзінің пайда болуы мен даму жолы бойынша, сонымен қатар психологиялық мазмұны бойынша, оған кіретін психологиялық операциялары бойынша жазу үрдісі ауызша сөйлеу тілінен айрықша ерекшеленеді. Белгілі болғандай, ауызша сөйлеу тілін меңгеру балаларда ерте кезден ақ, бала өмірінің екі жасынан бастап, ересектермен практикалық қарым қатынас үрдісінде жүреді екен. Бала өмірінің бірінші жылынан бастап бала өзіне бағытталған сөйлеу тілін естіп, өзге адамның сөйлеу тілін естіп қабылдауы оның естіп қабылдауын дамытып, оны өзіндік артикуляциялауға дайындайды екен. Бұл практикалық дайындық бала өзі өмірінің екінші жылының ортасында сөйлеу тілдік дыбыстарды қайталап, жеке заттарды атап бастауына әкеледі. Кейін заттарды атау қабілеті жылдам дамып, баланың сөйлеу тілі кең сипатқа ие болып, 4–5 жасқа таман ересектермен көп қарым қатынасқа түсетін баланың ауызша сөйлеу тілі толық және бай бола бастайды. Дегенімен, жақсы және тез сөйлейтін ешбір бала оның сөйлеу тілі жүзеге асырылатын тәсілдерді еш түсінбейді. Ол әрине, сөйлеу тілдік аппараттың қозғалысының қайсысы оған сөзді артикуляциялауға көмектесетіндігін білмейді; ол ұзақ уақыт бойы оның сөйлеу тілі жеке сөздерден тұратындығын білмейді, ал ауызша сөйлеу тілін құру ережелері оның санасының затына тек мектепте, яғни ол өзі бұрыннан қолданып келе жатқан тілді грамматикалық зерттеуге көшкенде ғана меңгере бастайды. Мақалада ауызша сөйлеу тілі мен жазбаша сөйлеудің айырмашылығы және олардың даму кезеңдері қарастырылады.

Кілт сөздер: ауызша сөйлеу, жазу, дыбыстық кешен.

Жаканбаева Б.Б.

м.д.н., ст. преподаватель, zhakanbaeva@bk.ru

КазНПУ имени Абая, г.Алматы., Казакстан

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ И ПИСЬМА

Аннотация

Процесс письма с полным основанием относится психологией к наиболее сложным, осознанным формам речевой деятельности. Как по своему возникновению и пути развития, так и по своему психологическому содержанию, по входящим в его состав психологическим операциям процесс письма резко отличается от процесса устной речи. Известно, что усвоение устной речи начинается у ребенка очень рано – на втором году его жизни – и происходит в процессе практического общения со взрослыми. Уже в течение первого года жизни ребенок постоянно слышит обращенную к нему речь, восприятие чужой речи развивает его слух и готовит его самостоятельные артикуляции. Эта практическая подготовка и приводит к тому, что в середине второго года жизни ребенок начинает повторять речевые звуки и называть отдельные предметы. В дальнейшем способность называть предметы быстро развивается, речь постепенно приобретает развернутый, связный характер, и уже к 4–5 годам устная речь ребенка, много общающегося со взрослыми, становится достаточно богатой и полной. Однако ни один ребенок, хорошо и бегло говорящий, не осознает **тех способов**, с помощью которых осуществляется его речь. Он, конечно, не знает, какие движения речевого аппарата позволяют ему артикулировать слово;

он еще долго не знает, что его речь состоит из отдельных слов, а правила построения устной речи становятся предметом его осознания только в школе, когда он приступает к изучению грамматики того самого языка, которым он практически давно пользуется.

Ключевые слова: устная речь, письмо, звуковой комплекс.

Zhakanbayeva B.B.

*M.D.N., senior lecturer, zhakanbaeva@bk.ru
KazNPU named after Abai, Almaty., Kazakhstan*

DEVELOPMENT OF ORAL SPEECH AND WRITING

Abstract

The process of writing rightly refers psychology to the most complex, conscious forms of speech activity. Both in its origin and path of development, and in its psychological content, according to the psychological operations included in it, the process of writing differs sharply from the process of oral speech. It is known that the assimilation of oral speech begins in a child very early – in the second year of his life – and occurs in the process of practical communication with adults. Already during the first year of life, the child constantly hears the speech addressed to him, the perception of someone else's speech develops his hearing and prepares him for independent articulation. This practical training leads to the fact that in the middle of the second year of life, the child begins to repeat the sounds of speech and name individual objects. In the future, the ability to name objects develops rapidly, speech gradually acquires a detailed, coherent character, and by the age of 4-5 or

Keywords: oral speech, writing, sound system.

Қазіргі таңда жазбаша сөйлеу әрекетінің операцияларының құрылымына және олардың психикалық үрдістердің, олардың функцияларының базалық дамуына зерттеуге көптеген зерттеушілер (Лалаева Р.И., Маркова А.К., Прищепова И.В., Корнев А.Н., Алтухова Т.А., Чиркина Г.В.) көңіл бөлуде. [1, б 2]

Жалпы алғанда жазу мен оқу үнемі бірге, қатар жүретін ұғым болып табылады. Жазу дегенге әр әдебиеттерде әр түрлі анықтама беріледі. Негізінен жазу сызбалық бөліктердің жәрдемімен ақпараттарды алысқа жеткізетін, белгілі бір ойды белгілейтін таңбалар жиынтығы.

Сонымен қатар жазбаша сөйлеу тілі мен жазудың ортасында біршама айырмашылықтар кездеседі. Мысалы: ауызша сөйлеу тілі бір жастан ары қарай қарым-қатынас арқылы дами бастаса, жазу бес пен алты жас аралығында оқыту үдерісінің негізінде күрделі пунктуациялық ережелер жүйесін ескере отырып дамиды. [2, б 5]

Егер, ауызша сөйлеу тілі таза практикалық тұрғыда «тірідей ұстап көру арқылы» меңгерілсе, онда артикуляция әлі де саналы сезілмеген болып, онда жазу басынан бастап арнайы саналы оқыту үрдісінде ырықты құрылатын саналы акті болатын еді. Сәйкесінше, бастапқыдан бастап ақ оның сананың сөзді белгілеуге қажет, яғни оны өзге жақын мәндес сөздерден ажырататын дыбыстар жинағы тәсілдер болуы керек. Ауызша және жазбаша сөйлеу тілінің дамуының негізгі жолдары түрлі болып келеді. біз атап өткендей, ауызша сөйлеу тілі тірі қарым қатынас негізінде туындап, ал, тілдің құрылу заңдылық ары бастапқыдан бастап саналы жүріп, ақырындап дағдыға айналып, автоматтандырылады. Бұл факт оның дамуының жеке кезеңдерінде жазбаша сөйлеу тілінің психологиялық ерекшеліктерін де айқындайды.

Жазбаша сөйлеу тілі, білім алушы оны қарым қатынас құралы ретінде бастапқы кезден ақ қолданудан басталмайды. Сауат ашуға оқытудың бірінші жылында жазудың техникалық негіздерін меңгеруге, яғни сөзді дыбыстарға бөліп, оларды әріптермен жазуға назар аударылады. Жазуға үйретудің бастапқы кезеңі ауызша сөйлеу тілін меңгерудің белгілі бір дәрежесін талап етеді.

Көптеген ғалымдардың зерттеу жұмыстары ауызша сөйлеу тілін меңгерген мектеп жасына дейінгі балалар оның сөйлеу тіліндегі жеке сөздерді, жеке сөзден тұратын дыбыстарды бөліп көрсете алмайтындығын атап өткен. Яғни, қандай да бір фразаны айтатын мектеп жасына дейінгі бала бұл фразаның пәндік мағынасын түсініп, бірақ бұл фраза тұратын жеке сөздерді анықтай алмайды. Сондықтан, ол фразаны құрайтын сөздерді есептеуді ұсынғанда, сөйлеу тілін талдауда қате жіберіп, ол сөздерді емес (сөйлеу тілінің бірліктерін), сөйлеу тілі туралы пәнді (мағына бірліктерін) оқиды ал, балалардың назарын сөздің мағыналық бірліктерінен аудару үшін арнайы тәсілдерді (нақтырақ айтқанда бөлек айту, сөзді дауыспен бөліп көрсету т.с.с) қолдану қажет. Тіпті бұл жағдайлардың өзінде өзгерістер бірден бола бермейді. Басты міндет сөздің қанағай да бір белгісін бөліп көрсетіп, олардың кезектілігін анықтап, оны құрайтын әріптерді анықтау болып келеді. соныдқтан, тіпті сөз қай әріптен басталады деген сұрақтың өзі баға қиын болып, бұл жағдайда бала екпінді немесе қатты дыбысталатын сөздің дыбысын сирек түсінеді. Ал, екінші қиындық, сөздің оқшау құралуын білу болып келеді. Бұл жағдайда бала берілген дыбыстарға құлақ түріп, олардың тікелей мағынасын іздейді.

Балалардың назарын сөйлеу тілінің мағынасынан оның дыбыстық құрамына аудару әліппеге дейінгі кезеңнің және сауат ашуға оқытудың бастапқы кезеңінің басты міндеті болып келеді. Жазу дағдысын меңгерудің ерте кезеңінде дыбысты талдау, әр әріпті табу, сол әріпті жазу сияқты әр жеке операциялар өзіндік саналы іс әрекет болып келеді. Сөзді жазу бала үшін әріппен белгілеуге қажет дыбысты бөліп көрсету, сол әріпті есте сақтап, дұрыс бейнелеу, жазу міндеттері қойылады.

Әр жеке әріптерді жазу бастапқыда бірқатар оқшауланған әрекеттерге бөлінеді. Әріптер құрайтын жеке элементтерді жаза отырып, сауат ашуға көшкен бала Е.В.Гурьянов көрсеткендей, әріптің әр элементін бөлек дұрыс жазуға талпынып, бұл жеке саналы әрекеттердің үйлесімділігі нәтижесінде бүтін бір әріпті жазуға әкеледі екен. Дағдылардың даму барысына орай жазудың психологиялық үрдісі өзгеріп отырады. Бала әріптердің бүтін үйлесімділігін, кейін бүтін сөздерді дұрыс жазып үйреніп, жеке дыбыстарды бөліп көрсетуі, әріптерді жазуы, қажет графикалық белгілерді табуы – баланың назарын арнайы алуын тоқтатып, дағдыланып, автоматтандырылады. Балалар бұл операцияларды автоматты түрде жүзеге асырып, саналы міндеттер өзге міндеттерге ауысып, олар күрделі бүтін әктілерді құрайды: сөзді, фразаны жазу, кейде бүтін ойды жазу. Жазудың қарапайым әктілері бірігіп, «Жазбаша сөйлеу тілі» деген күрделі әктіге айналады. Бұрын толықтай саналы әктілердің нәтижесі болған нәрсе енді автоматтандырылған сериялар, жиі жағдайда саналы емес әктілердің нәтижесіне айналады. Тек өзінің дыбыстық құрамы бойынша күрделі сөздерді жазғанда немесе жазған мәтінін тексеру сияқты жеке жағдайларда бала сөзді жоспарлы түрде дыбысқа бөлуге жүгініп, жеке операциялары тағы да саналыға айналып, жазып отырған бала әріпті іздеу, оның графикалық бейнесін іздеу, дыбыстық талдау т.с.с үрдістерді саналы сезіне бастайды.

Балалар мен ересек адамдардағы жазу үрдісін нәтижелі талдау барысы бұл күрделі дағдының дамуы оның құрамына кіретін жеке элементтер ғана емес, олар біртіндеп бөліп көрсетудің бірқатар оқшауланған әрекеттері және әріптерді жазу күрделі және бүтін «жазабаша сөйлеу тілімен» алмастырылып, ал жазудың жеке құрамдас бөліктерінің саналы сезілуі азайатындығын көрсетті.

Сонымен, осы орайда жазу әрдайым жазып отырған адамға ұсынылатын немесе онда туындайтын ойдан, белгілі міндеттен туындайтындығы белгілі болды. Егер, оқушы оқылған сөзді немесе фразаны жазуы керек болса, онда басты ой оқушы тарапынан айтылған, оқылған сөзді естіп, оны дұрыс жазуына негізделеді. Егер, оқушы еркін шығарма немесе хат жазуы керек болса, онда оның ойы алдымен белгілі оймен шектеліп, кейін фраза қалыптасып, сөздер пайда болады.

Жазу үрдісінің бірінші кезеңі жазуға берілген сөздің дыбыстық құрамын талдау болып келеді. Бұл кезең бірнеше арнайы операцияларды қамтиды. Жазып отырған адам үшін ойша

елестетілетін және қабылданған дыбыстық ағымнан дыбысталу сериялары бөлініп көрсетілуі керек. Бұл міндет біз ойлағандай қарапайым емес, және балаларда бұл жағдай бала қажет сөзді қайта қайта қайталап, оны буынға бөлмей «жаһандық» сипатта қабылданады. Соның нәтижесінде антиципациялар, элизиялар, персеверациялар, контаминациялар мен сөздерді алмастырулар пайда болады.

Сөзді құрайтын дыбыстардың кезектілігін бөліп көрсету сөйлеу тілдік ағымды мүшеленудің бірінші операциясы болып келеді. Яғни оны естілетін бөлек мүшеленген дыбыстар сериясына айналыру болып келеді. Екінші операциясы дыбыстарды анықтап, сол сәтте естілетін дыбыстық нұсқаларды нақты жалпыланған сөйлеу тілдік дыбыстарға, фонемаларға айналдыру болып келеді. Тек сөздің дыбысталуы нақты сөздерде балаларда аса қиындықтар тумады. Мысалы: шар, мама. Ал, егер, дауыссыз дыбыс жұмсақ және қатаң буынға ие болған кезде және [д] ның [т], [з] ның [с] болып дыбысталуында, балаға қажет фонеманы ажыратуда қиындықтар туындайды. Сонымен қатар күрделі дыбыстық кешенге жататын жеке элементтер мен дауыссыздарды ажыратуда да қиындықтар байқалады.

Жазуға қажет дыбыстық талдаудан кейін екінші кезең, фонемаларды бөліп көрсету немесе оларды көру графикалық схмаға аудару жүреді. Әр фонема сәйкес әріпке аударылып, кейін ол жазбаға түсуі қажет. Егер, алдына ала жүргізілген дыбыстық талдау жеткілікті жүргізілген болса, сөйлеу тілінің дыбыстарын әріпке шифрлеу, яғни лингвистердің сөзімен айтқанда фонеманы графемаға аудару еш қиындық туғызбайды. Жазуға оқытуда қажет әріпті, оның графикалық бейнесін есте сақтау өте маңызды. Кей жағдайда балаларда «айналық жазу» атты ауытқушылықтар да кездесіп жатады. Тәжірибелі мұғалімдер балалардың бірінші сыныптан бастап жиі жағдайда Е және З, б және д, ш және т, и және п т.с.с формасы бойынша ұқсас, бірақ элементтерінің кеңістікте орналасуы бойынша ажыратылатын әріптерді жазу барысында қиыналатындығын біледі. Тіпті кей балаларда (әсіресе сол қолы жетекші қолы болып келетін) бала жазуды бастауы қажет жақты бірден аңғара алмай, жазуды солдан оңға қарай, кейде кері бағытта жазып, бүтін буынды айналық сипатта жазатын жағдайлар да кездеседі. Бірақ, бұл қиындықтар сауат ашуға оқыту барысында түзетуге және оқытуға келетін жағдайлар болып келеді. Әріптердің қажет кезектілігін сақтаудағы қиындықтар жиі жағдайда сөз элементтерінің дыбыстық кезектілігін сақтаудағы қиындықтардан да туындайды. Жазуға үйретудегі үшінші маңызды кезең, ол жазуға бағытталған оптикалық бейнелерді, әріптерді қажет графикалық бейнеге түсіру болып келеді.

Жазбаша сөйлеу тілі қалыптасқан сөйлеу тілі негізінде туындайтын тілдің бір формасы. «Жазбаша сөйлеу тілі» түсінігі оқу мен жазу сияқты құрамдас бөліктермен тығыз байланысты. Сондықтан, 1 оқу жылының аяғы ме, 2 сыныптың басынан бастап оны жазу бұзылы ретінде қарастыруға болды.

Жазу ол бастапқы кезден ақ арнайы саналық оқыту үрдісінде туындайтын ырықты құрылған саналы акт ретінде қарастырылады. Осылайша, жазбаша сөйлеу тілінің механизмі сауат ашуға оқыту кезінде қалыптасады. А.Р.Лурия өз жұмыстарында жазбаша сөйлеу тілін меңгеру үшін бала алдымен сөйлеу тілінде айтылатын дыбыстарды жақсы ажыратып, олардың кезектілігін сақтап, әріптердің жазылуын жақсы меңгеріп, жазылуы бойынша ұқсас әріптерді шатастырмай, белгілі қозғалыс дағдыларына ие болып, қажет қозғалыстарды жүзеге асыра алуы қажет екендігін атап өткен. Ғалымының ойынша жазу таза техникалық актіден қарым қатынас құралына айналуы үшін 1.5-2 жылдай уақыт қажет екен. Бұл уақытқа дейін бала жазу дағдысының техникалық дағдыларын меңгереді. Дегенімен, осы жерде объективті сипаттағы қиындық ар туындайды. Бұл жайлы белгілі физиологтар да ескертіп айтады. М.М.Безруких деген ғалымның пайымдауынша жазу дағдысын қалыптастыру ол күрделі және ұзақ биологиялық үріс.

Функциональды түрде мектеп жасына дейінгі бала іс әрекеттің бұл күрделі түріне әлі дайын емес болады:

- жазу негізінде жатқан іс әрекетті ырықты реттеу механизмдерінің, жүйке бұлшықет реттеу механизмдерінің дайын еместігі;

- ұсақ саусақ моторикасының әлі дежеткіліксіз қалыптасқандығы;

Физиологтардың пайымдауынша, егер баланың кинестетикалық басқаруы жеткіліксіз болса, тіпті 6, 7. тіпті 8 жастың өзінде бала жазуға дайын болмай шығады екен. Бұнда бұлшықет сезімталдығы мен басқаруды атқаратын көрідің де ролі ерекше.

Жазу бастапқыдан бастап саналы акт болғандықтан, сөзді жазуы қажет бала ең алдымен оны құрайтын дыбыстарға, және жазуы қажет әріптерге жолығады. Сонымен қатар , жазуды меңгеру үшін сөйлеу тілінің барлық жақтарының қалыптасуы маңызды: дыбыстық, фонематикалық және лексикалық-грамматикалық т.с.с

Жазу үрдісіне қол мен көзде белсене қатысады, сондықтан бұнда есту, көру, сөйлеу тілдік қозғалыс, қимыл қозғалыс компоненттерінің өзара әрекеті маңызды ролді атқарады.

Жоғарыда біз атап өткен, жазу үрдісінің маңызды операцияларының бірі, яғни сөзді дыбыстық талдау бірқатар кешенді ықпал етуді қамтиды. Сөзді қатесіз жазу үшін оның буындық құрылымын дұрыс анықтап, әр дыбыстың кезектілігі мен орнын білу маңызды. Дыбыстық талдау үшін есту сөйлеу тілдік және сөйлеу тілдік қозғалыс анализаторларының қалыптасуының жеткілікті деңгейі қажет.

Кейін жазудың моторлы операциясы , яғни әріптің көру образын қолдың көмегімен орындау жұмыс жүргізіледі. Қолдың қозғалысымен бірге кинестетикалық басқару жүзеге асырылып, ол өз кезегінде көру арқылы басқарумен бекітіледі.

А.Р.Лурия өзінің «Очерках психофизиологии письма» атты еңбегінде: «әр жазу жасырын ішкі қайталап айтумен сипатталады» деген. Біздің қозғалыстар мен артикуляциялауымызда тек қозғалыс (эфферентті) импульстер ғана емес, сонымен қатар сезімталдық (афферентті) қозғалыс маңызды ролді атқарады. Қозғалыс өзіне қате ұйымдастыруды алуы үшін импульстердің қажет бұлшықет топтарына бағытталуы маңызды. Сондықтан, сол сәтте мүше схемаларының қалпын сигналдайтын афферентті импульстерді сақтау қажет. Ал, ол үшін өз денесіне бейімделе алуы, сезімталдығы, кеңістіктік түсініктерінің т.с.с қалыптасуы маңызды. Бұл функциялар бас ми сыңарының төбе, артқы орталық бөліктерімен жүзеге асырылады.

Жазудың күрделі функциональды құрамына оның күрделі (кезендік) локализациясы сәйкес келеді.

Барлық жазуға толық жауап беретін бірінғай орталық жоқ, дегенімен, жазу актісін жүзеге асыруда премоторлы сыңар мен посторталық (кинестетикалық) төмен бөліктермен бірге сөйлеу тілін дыбыстық талдау мен жинақтауға қатысатын және фонематикалық талдауға қатысатын сол жақ самай бөлігінің есту сыңары болып келетін екіншілік аймақтардың сақталуы да маңызды. Кейін ми сыңары бөліктерінің көру кинестетикалық бөлімдерінің сақталуы да маңызды. Себебі, онсыз фонематикалық құрылымды кеңістіктік координаты мен топологиялық ерекшелктері сақталған графема жүйесіне «шифрлеу» мүмкін емес болып келеді. Ал, оны ары қарай жүзеге асыру үшін ми сыңарының кинестетикалық және қозғалыс бөліктерінің (пост орталық және премоторлы) сақталуы маңызды. Олар графикалық сызбалардың біртіндеп қозғалыс актілерінің «кинестетикалық әуезділігіне» «шифрленуін» қамтамасыз етеді. [3, б 35]

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1.Российская Е.Н. «Өзіндік жазбаша сөйлеу тілін қалыптастыру әдістемесі». Оқу құралы. – М. 2005. -240 б

2.Өмірбекова К.К. «Жазбаша сөйлеу тілінің бұзылуы және түзету жолдары» Оқу құралы. – Алматы, 2010ж.

3. Лурия А.Р. «Жазудың психофизиологиялық очерктері». – Москва, 2005ж.

УДК 376.3

Г.Б. Ибатова¹, Д.М. Даметиллаева²,
п.ғ.м., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500-Дефектология мамандығының 4 курс студенті,
Алматы қ., Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН 3-ДЕҢГЕЙДЕГІ МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ДИАЛОГЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада диалогтік сөйлеу түсінігін анықтаудың қолданыстағы тәсілдеріне талдау жасалған. Көптеген балалар сөйлеу тіліндегі мәселелермен кездесіп жатады. Оның ішінде үшінші деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар да кездеседі. Баланың психикалық дамуында, оның ішінде танымдық іс-әрекет пен концептуалды ойлау қабілетінің қалыптасуында сөйлеу функциясы маңызды рөл атқарады. Қазіргі уақытта мектеп жасына дейінгі балалардың көп бөлігін сөйлеу тілінде бұзылыстары бар балалардың тобы құрайды. Сөйлеу бұзылыстарының арасында сөйлеудің жалпы дамымауы ерекше орын алады. Мақалада сөйлеу тілі қалыпты дамыған және сөйлеу тілі жалпы дамымаған үшінші деңгейдегі мектепке дейінгі балалар диалогының ерекшеліктеріне салыстыру берілген. Сондай-ақ, сөйлеу тілі жалпы дамымаған үшінші деңгейдегі мектепке дейінгі балалар диалогының ерекшеліктері туралы әртүрлі авторлардың пікірлері талданған. Қарастырылып отырған тақырыптың өзектілігі жалпы сөйлеу тілі дамымаған үшінші деңгейлі мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеуін дамыту мектепке дейінгі білім берудегі өзекті мәселеге айналуында.

Кілт сөздер: жүйелі сөйлеу, диалогтік сөйлеу, мектеп жасына дейінгі бала, жалпы сөйлеудің дамымауы, реплика.

Г.Б. Ибатова¹, Д.М. Даметиллаева²,
м.п.н. старший преподаватель,
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
студент 4 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГА ДОШКОЛЬНИКОВ С 3 УРОВНЕМ РЕЧИ, В ЦЕЛОМ НЕРАЗВИТОЙ

Аннотация

В статье проведен анализ существующих подходов к определению понятия диалогической речи. Многие дети сталкиваются с проблемами речи. В том числе дети с общим недоразвитием речи третьего уровня. Важную роль в психическом развитии ребенка, в процессе которого происходит становление познавательной деятельности, способности к понятийному мышлению играет речевая функция. В настоящее время дошкольники с недостатками речи составляют едва ли не самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Особое место среди речевых расстройств занимает общее недоразвитие речи. В статье дается сравнение особенностей диалога дошкольников третьего уровня с нормально развитой речью и общим недоразвитием речи. Также проанализированы мнения различных авторов об особенностях диалога дошкольников третьего уровня с общим недоразвитием речи. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена тем, что развитие диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня является актуальной проблемой в дошкольном образовании.

Ключевые слова: системная речь, диалогическая речь, дошкольник, общее недоразвитие речи, реплика.

G.B. Ibatova¹, D.M. Dametillayeva²

m.p.s., teacher, Kazakh national pedagogical university named after Abay, The 4 nd student of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DIALOGUE OF PRESCHOOL CHILDREN OF LEVEL 3 WITH A GENERAL LACK OF SPOKEN LANGUAGE

Abstract

The article analyzes the existing approaches to the definition of the concept of dialogical speech. Many children face speech problems. Including children with general speech underdevelopment of the third level. The speech function plays an important role in the mental development of the child, during which the formation of cognitive activity, the ability to conceptual thinking takes place. Currently, preschoolers with speech disabilities make up perhaps the largest group of children with developmental disabilities. A special place among speech disorders is occupied by general underdevelopment of speech. The article compares the features of the dialogue of preschool children of the third level with normally developed speech and general underdevelopment of speech. The opinions of various authors on the features of the dialogue of third-level preschoolers with general speech underdevelopment are also analyzed. The relevance of the topic under consideration is due to the fact that the development of dialogic speech of preschoolers with general underdevelopment of the third level speech is an urgent problem in preschool education.

Keywords: systemic speech, dialogic speech, preschooler, general underdevelopment of speech, replica.

Кіріспе

Диалогтық сөйлеу – мектеп жасына дейінгі балалардың вербальды қарым-қатынасының бірінші және негізгі түрі. Диалогтың арқасында мектеп жасына дейінгі балалар қоршаған әлем туралы білім алады, әлеуметтік байланыстар орнатады, құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас жасайды, өзін-өзі таныстырудың айқын қажеттілігін қанағаттандырады. Бала тұлғасын дамытуда диалогтың үлкен маңызы бар. Алайда, бүгінгі күнге дейін бұл тақырып толық өңделген жоқ. Бұл сөйлеу тілі жалпы дамымаған үшінші деңгейдегі мектепке дейінгі балалар диалогының ерекшеліктері мәселесінің өзекті екендігінің айқын дәлелі.

Бұл мақаланың мақсаты - сөйлеу тілі жалпы дамымаған үшінші деңгейдегі мектепке дейінгі балалардың диалогтік формасының ерекшеліктерін теориялық зерттеу.

Диалогтік сөйлеу (диалог) ұғымына түрлі ғалымдар түрлі анықтамалар береді. Мәселен, О.Я. Гойхман: «Жалпы алғанда, диалог - ауызша сөйлеу қарым-қатынасының бір түрі. Бұл жерде екі субъектінің тіл арқылы қарым-қатынасы іске асады», - деп тұжырымдайды [1, 89 б.]. Ал ұстаз Л.П. Якубинский: «Диалог тек сөйлеу түрі ғана емес, ол «адам мінез-құлқының бір түрі». Диалог репликациямен сипатталады: берілген әңгімелесушінің сөйлеуі басқаның (немесе басқалардың) сөйлеуімен алмасады, бұл кезектесу не өзгеру ретімен (біреуі «аяқталды», екіншісі «басталады» т.б.), әсіресе эмоционалды диалогта өте жиі кездесетін үзіліс тәртібі», - дейді [1, 92 б.]. Глухованың айтуы бойынша: «Диалог сөйлеу формасы ретінде бірізді сөйлеу реакцияларының тізбегінен алынған көшірмелерден (жеке мәлімдемелерден) тұрады» [2, 103 б.].

М.М. Алексеева және В.И. Яшинаның пікіріне құлақ түрсек, мектеп жасына дейінгі балалардың диалогы мынадай ерекшеліктермен сипатталады: ауызекі лексика мен фразеологизмдер; қысқа әрі нұсқа сөйлеу, ойын толық жеткізе алмау, ой бұлыңғырлығы; жай және күрделі бірікпеген сөйлемдер; алдын-ала сөйлер сөзін қысқа ойлану. Диалогтық сөйлеу еріксіз, реактивтілікпен сипатталады. Бұл ерекшелік диалогтың ситуациялық сипатына және репликалардың бір тақырыппен байланысуына байланысты. Әдетте, мектеп жасына дейінгі

балалар диалогының соңғы репликаларында алдыңғы айтылған ойлардың бәрі ескеріледі. Сол үшін де бала тілінің қысқа, толық емес репликалардан тұруы қалыпты болып саналады.

Сөйлеудің жиі кездесетін бұзылыстарының бірі - сөйлеудің жалпы дамымауы. Сөйлеудің жалпы дамымауының теориялық негіздемесін алғаш рет ХХ ғасырдың 50-60 жылдарында Р.Е.Левина мен Дефектология институтының ғылыми қызметкерлері тұжырымдаған. Сөйлеуді қалыптастырудағы ауытқулар жоғары психикалық функциялардың иерархиялық құрылымының заңдылықтары бойынша жүретін даму бұзылыстары ретінде қарастырыла бастады. Сөйлеудің жалпы дамымауы жүйесін, оның себептерін, бастапқы және қайталама бұзылулардың әртүрлі арақатынастарын дұрыс түсіну арнайы мекемелерде балаларды таңдау, түзетудің тиімді әдістерін таңдау және мектептегі мүмкін болатын асқынулардың алдын алу үшін қажет. Сөздік қорды қалыптастыру ең маңызды міндет болып табылады, оны шешу бұл балаларды қалыпты психикалық дамуға жақындатуға көмектеседі. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің қалыптасу процесінде адамгершілік, эстетикалық, ақыл-ой тәрбиесі жүзеге асады, бала қоршаған ортаны, объективті дүниені игеріп, тұтас тұлға ретінде қалыптасады [3, 64 б.].

Негізгі бөлім

Сөйлеу тілінің жалпы дамымау жағдайы сөйлеу дағдыларын қалыптастырудың барлық аспектілерінің бұзылуымен сипатталады. Оның басты ерекшелігі - дыбыстық жағына (айтылуына) қатысты да, лексикалық және грамматикалық жағынан да проблемалардың болуы. Сонымен қатар жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда есту және интеллектуалдық бұзылулар болмайды.

Сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардағы диалогтық сөйлеу белгілі бір қиындықтармен байланысты. Дефектология ғылыми-зерттеу институтының ғылыми қызметкері Р.Е. Левина мен ғылыми-зерттеу институтының тілді түзету педагогтары (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.М.Жаренкова, Н.А. Т.Б. Филичева және т.б.) алғаш рет сөйлеу тілінің дамымауы мәселесінің теориялық негіздемесін берді.

Есту қабілеті қалыпты және бастапқы интеллектісі дұрыс қалыптасқан балалардағы жалпы сөйлеудің дамымауы дегеніміз - сөйлеудің дыбыстық және мағыналық аспектілеріне қатысты сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуында орын алған бұзылыс, яғни, сөйлеу аномалиясы [4, 42 б.].

Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі дамымауының айрықша белгілері:

- Дыбыстардың айтылуында да, үйлесімді экспрессивті сөйлеу дағдыларында да, грамматикалық құрылым ережелерін меңгеруде және белсенді сөздік қорында проблемалардың болуы.

- Есту қабілеті бұзылмаған. Маманның тексеруі міндетті болып табылады.

- Бастапқы интеллект қалыпты жағдайда. Яғни, туылған кезде балада «ақыл-ой кемістігі» диагнозы жоқ. Дегенмен, ұзақ уақыт бойы түзетілмейтін сөйлеу тілінің бұзылысы ақыл-ой кемістігіне әкелуі мүмкін екенін есте ұстаған жөн.

Балада жалпы сөйлеудің дамымауының болу-болмауын тек 3-4 жастан кейін ғана айтуға болады. Осы уақытқа дейін балалар әртүрлі дамиды және орташа нормалардан кейбір ауытқуларға «құқығы бар». Әрқайсысының сөйлеуді қалыптастыруында өзіндік қарқыны бар. Бірақ 3-тен кейін баланың қалай сөйлейтініне назар аударған жөн. Оған логопедтің көмегі қажет болуы мүмкін.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы — сөйлеу жүйесінің мағыналық және дыбыстық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуы бұзылған күрделі сөйлеу бұзылысы болып табылады. Сөйлеу тілі дамымаған бала үшін тілдік дағдылар мен сөйлеу нормаларын меңгеру мен қалыптастыру күрделі кедергіге айналуға. Диалогтік сөйлеудің бұзылуы жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларға тән. Диалогтік сөйлеудің күйін әр түрлі авторлар әр түрлі бағалайды, бірақ барлық зерттеушілер сөйлеу тілінде бұзылысы бар балалардың диалогтік сөйлеуді меңгеруде әртүрлі қиындықтарға тап болатынын атап өтеді.

Сөйлеудің даму деңгейіне байланысты жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балада сөйлесу сөзі диалогты бастау, қолдау және аяқтау үшін қалыптаспаған немесе дамымаған дағдылар түрінде бірқатар ерекшеліктермен ерекшеленеді.

Балалардағы сөйлеу тілінің жалпы дамымауының көрінісі олардың бұзушылықтарының тереңдігіне байланысты әртүрлі тәсілдермен көрінеді.

Р.Е. Левина мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілі дамымауының үш деңгейін анықтайды:

I деңгей – «сөйлемейтін балалар» деп аталатын сөйлеудің жетіспеушілігімен сипатталады;

II деңгей – сөздік қорының кедейлігімен, аграмматизм құбылыстарымен сипатталатын жалпы сөйлеудің бастапқы элементтері;

III деңгей – лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонематикалық дамымаған элементтері бар фразалық сөйлеудің болуымен сипатталады.

Сөйлеудің жалпы дамымауының бірінші деңгейі. Бұл деңгейдегі бұзылу баланың сөйлеуінің толық дерлік болмауын білдіреді. Сөйлеудің жалпы дамымауының бірінші деңгейі мына сипаттармен көрінеді:

- Баланың белсенді сөздік қоры өте нашар.
- Қарым-қатынас үшін ол негізінен былдырлау сөздерді, сөздердің алғашқы буындарын пайдаланады.
- Бала қарым-қатынасқа мүлдем қарсы емес, бірақ «өз» тілінде ғана сөйлейді. Мәселен, мысықты - «мияу», көлікті – «бип-бип» деп білдіруі мүмкін.
- Дыбыстан гөрі, қимылдар мен мимика кеңінен қолданылады. Олар әрқашан орынды, белгілі бір мағынаға ие және тұтастай алғанда балаға қарым-қатынаста көмектеседі.
- Пассивті лексика белсенді лексикадан айтарлықтай асып түседі. Бала не айтылғанын айта алатынынан әлдеқайда көп түсінеді.
- Біріккен сөздер (бірнеше буыннан тұратын) ықшамдалады. Бұл фонематикалық есту қабілетінің қалыптаспағанын көрсетеді, яғни бала жеке дыбыстарды нашар ажыратады немесе мүлдем ажырата алмайды.

Сөйлеудің жалпы дамымауының екінші деңгейі. Бірінші деңгейден негізгі таңқаларлық айырмашылығы – мектеп жасына дейінгі баланың сөйлеуінде сөздер әлі өте дұрыс айтылмаса да, белгілі бір жалпы сөздер санының тұрақты болуы. Сонымен қатар, әлі де болса құбылмалы болғанымен, сөздер арасындағы грамматикалық байланыстың қалыптасу бастамалары байқалады.

Сөйлеудің жалпы дамымауының екінші деңгейі мына сипаттармен көрінеді:

- Бала әрқашан белгілі бір нысанды немесе әрекетті бұрмаланған түрде білдіретін бір сөзді пайдаланады. Мысалы, алма кез келген контексте әрқашан «ама» сияқты естіледі.
- Белсенді сөздік қоры өте нашар. Бала заттың белгілерін (пішіні, оның жеке бөліктері) білдіретін сөздерді білмейді.
- Заттарды топтарға біріктіру дағдысы жоқ (қасық, табақ, кастрюль - бұл ыдыс). Кез келген жағынан ұқсас объектілерді бір сөзбен шақыруға болады.
- Дыбыс шығару да айтарлықтай артта қалады. Бала көп дыбыстарды дұрыс айта алмайды.
- Сөйлеу тілі дамымауының екінші деңгейіне тән қасиет - сөйлеуде санына байланысты ауызша сөздердегі грамматикалық өзгерістердің рудименттерінің пайда болуы. Дегенмен, бала тек қарапайым сөздермен және аяқталуы стресс болған жағдайда ғана күреседі. Оның үстіне бұл процесс тұрақсыз және әрқашан өзін көрсете бермейді.
- Жай сөйлемдер сөйлеуде белсенді қолданылады, бірақ олардың құрамындағы сөздер бір-бірімен сәйкес келмейді.
- Сөйлеуде кезінде жалғауларды мүлде жіберіп алу немесе қате қолдану жағдайлары болады.

- Біріктірілген әңгіме - суреттен немесе ересектердің сұрақтарының көмегімен – жалпы сөйлеу тілі дамымауының екінші деңгейі бірінші деңгейіндегі күйден айырмашылығы қазірдің өзінде байқалуда, бірақ бұндай жағдайлар өте сирек кездеседі. Негізінен бала сабақты сөйлемдер және екі буынды сәйкес келмейтін сөйлемдерді қолданады.

- Көп буынды сөздердің буындық құрамы бұзылады. Әдетте, буындар дұрыс айтылмағандықтан бұрмаланып қана қоймайды, сонымен қатар орындарын ауыстырып, бастапқы мағынасынан мүлдем айырылып қалады.

Біз қарастырып отырған жалпы сөйлеу тілі дамымауының үшінші деңгейінде негізінен сөйлеудің грамматикалық және фонематикалық дамуы жағынан артта қалумен сипатталады. Экспрессивті сөйлеу жеткілікті белсенді, бала егжей-тегжейлі сөз тіркестерін құрастырады және үлкен сөздік қорын пайдаланады. Бұл деңгейде кездесетін мәселелерге мыналар жатады:

- Басқалармен қарым-қатынас негізінен аудармашы көмекшісі ретінде әрекет ететін атананың қатысуымен болады.

- Бала бөлек айтуды үйренген дыбыстардың тұрақсыз айтылуы. Тәуелсіз сөйлеуде олар әлі де анық емес естіледі.

- Айтылуы қиын дыбыстар басқа дыбыстармен ауыстырылады. Ысқырықты, ырғақты дыбыстар мен күрделі буынды дыбыстар қиынырақ айтылады. Бір дыбыс бірден бірнеше дыбысты алмастыра алады. Мысалы, жұмсақ «с» жиі-жиі әртүрлі рөлдерді орындайды («сана» - шана, «сын» - шын, «сық» - шық).

- Белсенді сөздік қор айтарлықтай кеңейеді. Дегенмен, бала аз қолданылатын сөздік қорды әлі білмейді. Сөйлеуінде негізінен айналадан жиі еститін күнделікті мағынадағы сөздерді қолданатыны байқалады.

- Сөйлемдегі сөздердің грамматикалық байланысы, олар айтқандай, көп нәрсені білдіре алмайды, бірақ дей тұрғанмен, бала күрделі және бірнеше құрылымды сөздердің құрылысына сенімді түрде жақындайды.

- Дұрыс құрылмаған сөйлемдерден бала әңгіме құрастыра алады. Сөйлемдер әлі де белгілі бір әрекеттер тізбегін сипаттайтын болады, бірақ енді фразаларды құруда ешқандай проблемалар жоқ екені байқалады.

- Грамматикалық қателердің бірде кездесіп, бірде кездеспеуі үшінші деңгейге тән қасиетке айналады. Яғни, бір жағдайда бала сөздерді бір-бірімен дұрыс үйлестіре алады, ал екіншісінде қате форманы қолданады.

- Зат есімнің сан есіммен дұрыс тіркесуінде қиындықтар бар. Мысалы, «үш орын» – үшінші орын, «бес оқимын» – беске оқимын.

- Фонематикалық қабілеттердің қалыптасуында артта қалу «қиын» сөздерді айту кезіндегі қателіктерден («гинасталар» - гимнасттар), талдау мен синтезде проблемалар болған кезде (балаға белгілі бір әріптен басталатын сөздерді табу қиынға соғады) көрінеді. Бұл өз кезегінде басқа мәселелермен қатар, баланың оқудағы табысқа жетуін кешіктіреді [5, 42 б.].

Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөйлеуі егжей-тегжейлі фразалық сөйлеуді қолданумен сипатталады, бірақ сөйлеуде негізінен жай сөйлемдер ғана қолданылады. Дербес сөйлемдерде дұрыс грамматикалық байланыс болмайды, оқиғалардың логикасы берілмейді. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөздік қорының көлемі айтарлықтай артады: балалар сөйлеу барысында сөз таптарының барлық дерлік бөліктерін, көп дәрежеде - зат есімдер мен етістіктерді, аз дәрежеде - сын есімдер мен үстеулерді пайдаланады. Әдетте зат атауларының дұрыс емес қолданылуы кездесіп жатады. Балалар жалғауларды қолдануда, сөз бөліктерін тәуелдеуде, септік жалғаулары мен екпіндерді қолдануда қателіктер жібереді. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөздердің дыбыстық толтырылуы мен буындық құрылымы зардап шегеді.

Сөйлеуді заманауи және толыққанды меңгеру балада толыққанды психиканы қалыптастырудың және оның одан әрі дұрыс дамуының бірінші маңызды шарты болып табылады. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеу бұзылыстары мен психикалық дамудың басқа аспектілері арасындағы байланыс екіншілік ақаулардың болуын анықтайды. Сонымен, сөйлеу тілі дамымаған балалар ақыл-ой операцияларын (салыстыру, жіктеу, талдау, синтез) меңгеруге толық алғышарттары бола тұра сөздік-логикалық ойлаудың дамуында артта қалады, оларға ақыл-ой операцияларын меңгеру қиынға соғады.

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова секілді авторлар үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда тұрақтылық пен зейін көлемінің жеткіліксіздігін, оны бөлу мүмкіндіктерінің шектеулі екенін атап өтті [6, 13 б.]. Сөйлеу тілі дамымаған балаларда салыстырмалы түрде сақталған мағыналық, логикалық жады мен ауызша жады төмендейді, есте сақтау өнімділігі нашарлайды. Олар күрделі нұсқауларды, элементтерді және тапсырмалар тізбегін ұмытады. Объектілерді, суреттерді қайталап сипаттау кезінде қателіктер жібереді.

Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балалар сөйлеу құбылысын толық пайдалана алмайды, олар заттармен және ойыншықтармен үнсіз әрекет етеді, құрдастары мен ересектерге өте сирек жүгінеді. Бұл жалпы және ауызша мінез-құлықтың мынадай ерекше белгілерін тудырады: ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынаста шектеулі байланыс; қарым-қатынас жағдайын кешіктіру; диалогты жалғастыра алмау; әңгімелесушінің сөзін зейін қойып тыңдай алмау. Сөйлеу тілі дамымаған бала мен сөйлеу тілі қалыпты дамыған қатарласы немесе ересек адам арасында диалог өрбісе, арадағы диалог қысқа және толыққанды емес болады [8, 108 б.]. Бұл балада жауап беруге қажетті ақпараттың жоқтығымен, сөздік қорының нашарлығымен түсіндіріледі. Айтылымның қалыптасуына кедергі болатын тағы бір себеп әңгімелесушінің ойдың не туралы өрбіп жатқанын түсінбеушілігі. Осы себептердің бәрі сөйлеу тілі дамымаған балалардың жауаптарының адекватты емес болып шығуы мен қарым-қатынасты жалғастыруға ықпалды болмауына әсерін тигізеді. Сөйлеуге деген талпыныстың тез сарқылуы диалогтың жылдам аяқталуына әкеледі. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балалар диалог барысында сөйлеуге ерекше назар аудармайды, бұл балалар енжар, сирек жағдайларда ғана қарым-қатынасты бастайды, құрдастарымен жеткілікті түрде араласпайды, ересектерге сирек сұрақ қояды, ойын жағдаяттарын оқиғамен сүйемелдемейді. Бұл олардың сөйлеуінің коммуникативті фокусының төмендеуіне әкеледі.

Үшінші дәрежелі сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың белсенді сөздік қоры жақсы, ол үнемі жаңа сөздермен толықтырылып отырады. Алайда күнделікті өмірде сирек қолданылатын сөздер оларға беймәлім. Олар үнемі еститін күнделікті мағыналы сөздермен әрекет етеді.

Сөйлемдердегі сөздердің грамматикалық келісімі әлі қалыптаспаған, бірақ сөйлеу тілі дамымаудың үшінші дәрежесі бар сәбилер күрделі құрылымдарды меңгеру алдында тұр.

Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалар әрқашан дұрыс сөйлей алмаса да, олар қарапайым әңгіме құра алады. Әрине, бұл әрекеттер тізбегінің сипаттамасы болады, бірақ бұл қазірдің өзінде қалыптасқан фразалық сөйлеу. Сөйлеу тілі дамымаған балалардың бір-бірімен сөздерді үйлестіруінде ілгеріге басушылық байқалады. Олар қателеседі, бірақ әрдайым емес. Оларға зат есімдер мен сан есімдерді үйлестіру жағдайы күрделірек.

III деңгейдегі жалпы сөйлеудің дамымауын тудыруы мүмкін факторлардың 2 тобы бар. Оларға биологиялық және әлеуметтік факторлар жатады. Биологиялық фактор нәресте дамуының әртүрлі кезеңдерінде – құрсақшіліктен 3-4 жасқа дейін әсер етуі мүмкін. Оларға орталық жүйке жүйесінің орташа зақымдануы жатады, нәтижесінде есту қабылдауы және сөйлеу моторикасының бұзылуы орын алады. Жүктілік кезіндегі әйелдің жаман әдеттерге үйір болуы, ауыр токсикоз, травматикалық босану, жаңа туған нәрестедегі энцефалопатия, бас миының жаракаты орталық жүйке жүйесінің осындай зақымдалуына әкелуі мүмкін.

Мұндай балалар дизартрия, афазия, кекештену, алалия, ринолалия (таңдай жырығы болса) дерттерімен ауыруы мүмкін.

Әлеуметтік факторлар ең алдымен нәрестенің ең жақын ортасы болып табылады. Егер отбасында қолайсыз атмосфера орнаса, жиі қақтығыстар болса, ата-аналар балаға назар аудармаса немесе керісінше, тым талапшыл болса, жиі алаңдаушылық танытса, нәрестемен сөйлеспесе - мұның бәрі сөйлеу дағдыларын меңгеруді қиындатады. Тағы бір арандату факторы – отбасындағы қостілділік. Екі тілді балаларға жиі 3-дәрежелі жалпы сөйлеу тілі дамымаушылық диагнозы қойылады [9, 58 б.].

Қорытынды

Баланың сөйлеу тілінің дамуында диалогтың маңызы орасан зор. Диалог мынадай дағдыларды қамтиды: таныс және бейтаныс адаммен қарым-қатынасқа түсу; қарым-қатынасты сақтау және аяқтау; қарым-қатынаста бастамашылдық таныту, қайта сұрау; өз көзқарасын дәлелдеу; әңгіме тақырыбына көзқарасын білдіру; мәнерлі сөйлеу. Сөйлеу тілі дамыған бала өз құрдастарымен және ересектермен диалог құра білуі керек. Мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтық сөйлеуін дамытудың жалпы сөйлеуді дамыту үшін ғана емес, сонымен қатар баланың табысты әлеуметтенуі үшін де үлкен маңызы бар. Ойын процесінде, оқуда және басқа да өмірлік жағдаяттарда ересектермен және құрдастарымен қарым-қатынас жасау баланың үйлесімді дамуының қажетті шарты болып табылады. Егер диалогтік сөйлеу дамымаса немесе жеткілікті түрде дамымаса, бұл баланың дамуына және оның коммуникативті дағдыларына елеулі із қалдырады. Диалогтік сөйлеуге қабілетсіздігі баланың сөйлеу дамуының келесі, күрделі және маңызды кезеңіне – монологтық сөйлеуді меңгеруге өтуін баяулатады.

Диалогтық сөйлеу ситуациялық және контекстік сипатта болады. Тілдік қатынастың бастапқы, табиғи түрі бола отырып, бұл сөйлеу формасы сұрақ, жауап, толықтырулар, түсініктемелер, қарсылықтар, ескертулер арқылы сипатталатын мәлімдеме алмасудан тұрады. Бұл жағдайда сөздің мағынасын өзгерте алатын мимика, ым-ишара, интонация ерекше рөл атқарады.

Сөйлеу тілі қалыпты дамыған балалармен қатар сөйлеу тілі дамымаған, оның ішінде үшінші деңгейлі сөйлеу тілі дамымаған балалар кездеседі. Сөйлеу тілі жеткілікті дамымаған баланың диалогы айтарлықтай ерекшеліктерге ие. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда сөйлеудің фонетикалық-фонематикалық және лексика-грамматикалық құрылымында бірқатар олқылықтар кездеседі. Бұл олқылықтар баланың ересектермен және құрдастарымен сөйлеу байланыстарын шектейді, толыққанды диалогты жүзеге асыруға кедергі келтіреді. Үшінші деңгейдегі сөйлеу тілі дамымаған балаларда құрдастарымен қарым-қатынас эпизодтық болып табылады. Сөйлеу тілінде кемістігі бар балалар жалғыз жұмыс істегенді жөн көреді. Бірлескен әрекетті қамтитын практикалық тапсырмаларды орындау кезінде ынтымақтастыққа түспейді. Осының барлығы мектеп жасына дейінгі баланың балабақшадағы оқу бағдарламасын, болашақта жалпы мектеп бағдарламасын меңгеруіне үлкен кедергі болып отыр.

Үшінші деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі баланың диалогтік сөйлеуін дамыту үшін жағдайға сәйкес түрлі тілдік құралдарды пайдалана отырып, диалог құру – сұрау, жауап беру, түсіндіру, қолдау көрсету қабілетін дамыту қажет. Ол үшін баланың отбасындағы, балабақшадағы өмірі, оның достарымен және үлкендермен қарым-қатынасы, оның қызығушылықтары мен тілектері туралы әртүрлі тақырыптарда әңгімелер жүргізіледі. Дәл диалогта әңгімелесушіні тыңдау, тақырыпқа байланысты сұрақ қою, жауап беру қабілеттері дамиды. Үшінші деңгейдегі жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың диалогтік сөйлеу дағдыларын дамыту - логопед, психолог, педагог және ата-аналар бірлесіп жүзеге асыратын күрделі, көп өлшемді, ұзақ мерзімді процедура.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - Москва : Академия, 2000. - 400 с.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
3. Выготский Л.С. Детская речь / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2006. — 420 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. М.: Союз, 2008. — 142 с.
5. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Серебрякова Н.В. СПб.: КАРО, 2004. — 160 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина М.: ВЛАДОС, 2006. — 144 с.
7. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие / В. П. Глухов. - Москва : АСТ: Астрель, 2005. - 351 с.
8. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация : учебник / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. - Москва : Инфра-М, 2008. -272 с.
9. Якубинский Л. П. О диалогической речи /Л. П. Якубинский //Якубинский Л. П. Избранные работы: язык и его функционирование. - Москва, 1986. - С. 17-58.

УДК 376

МРНТИ 14.29.00

Жиенбаева Н.Б.¹, Макина Л.Х.², Мұратбай Ж.³,

¹ Психология ғылымдарының докторы, профессор zh_nadejda@mail.ru

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,

²ғылыми жетекшісі, Психология ғылымдарының кандидаты, доцент, lyazzat.makina@mail.ru

³6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан,

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТУ-СӨЙЛЕУ ЖАДЫСЫН ДАМЫТУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа

Мақалада мектепке дейінгі жастағы есту қабілеті зақымдалған балалардың есту-сөйлеу жадысын дамыту жолдар қарастырылған. Осы мәселе бойынша арнайы психологиялық және педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, есте сақтау қабілеті, есту-сөйлеу жадысы

Жиенбаева Н.Б.¹, Макина Л.Х.², Муратбай Ж.³,

¹ Доктор психологических наук, профессор zh_nadejda@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

²научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент. lyazzat.makina@mail.ru

³магистрант 2 курса по специальности 6М010500 – Дефектология,

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ПУТИ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

В статье рассмотрены пути развития слухоречевой памяти у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте. Дан обзор специальной психолого-педагогической литературы по данному вопросу.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, память, слухоречевая память

Zhienbaeva N. B.¹, Makina L.H.², MuratbayZh.³,

¹ Doctor of Psychological Sciences, Professor zh_nadejda@mail.ru

Kazakh National Pedagogical University named after Abai,

² Candidate of Psychological Sciences. lyazzat.makina@mail.ru

³ a 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology,
Almaty, Kazakhstan

WAYS TO DEVELOP AUDITORY AND SPEECH MEMORY IN CHILDREN WITH HEARING LOSS

Abstract

The article discusses ways to develop auditory and speech memory in children with hearing disorders in preschool age. A review of special psychological and pedagogical literature on this issue has been compiled.

Keywords: children with hearing impairments, memory, auditory-speech memory

Әр жыл сайын есте сақтау қажет ақпараттың көлемі ұлғаяды. Жады, бір жағынан басқа психикалық процесстердің сәтті қалыптасуына ықпал етеді, екінші жағынан ол кез келген мидың өзгерістеріне аса сезімтал, сондықтан ол баланың психикалық дамуында жалпы «индикатор» ретінде қарастыруға болады.

Д.Б. Эльконин ойынша мектепке дейінгі жаста баланың психикалық дамуында ақпаратты жинау, ұстау және қайта жаңғырту мүмкіндігімен байланысты есте сақтау қабілеті үлкен маңызға ие болады. [1]

Мектепке дейінгі жаста есту сөйлеу жадысының қалыптасуы мен даму процесі ерекше қызығушылық тудырады. Бұл мектепке дейінгі жаста ағзаның барлық қызметі мен мүшелерінің жылдам темпте дамуы, ауызша сөйлеу тілінің қалыптасуы, жазбаша сөйлеу тілінің алғышарттарының қалыптасуы, сонымен қатар мектептегі сәтті оқуына қажет баланың санасы мен сезімдері, зейін, қабылдау, ойлау мен жады сынды психикалық процесстерінің жетілуі байқалатынымен шартталады.

Клиникалық және лингвистикалық тәжірибеде есту қабілеті зақымдалған балалардың үш негізгі тобы бар:

- Естімейтін балалар. Естімейтін балалардың клиникалық – коммуникативті көрінісі сөйлеуді меңгеруден бұрын пайда болған терең, тұрақты екі жақты есту қабілетінің зақымдалуын көрсетеді. Егер естімейтін балаларға арнайы құралдардың көмегімен сөйлеуге үйретілмеген жағдайда, олар естімейтін - сөйлемейтін болып қалады.

- Нашар еститін балалар. Бұл ішінара есту қабілеті зақымдалуы, оның салдары сөйлеу тілінің тұрақты зақымдалуына және қарым – қатынас дағдыларының дұрыс дамымауына әкеліп соғады.

- Кейін естімей қалғандар. Бұл топтағы тұлғалардың мінез-құлқы көбінесе естімей қалған, сонымен қатар нашар еститін тұлғаларға ұқсас және жақын болып келеді. Кеш естімей қалған тұлғалар көптеген дыбыстарды естімейді немесе бұрмаланған түрде естиді, не айтылған сөздерді түсінбейді, осының салдарынан бала қатты психикалық реакция береді. Бұл кейде баланың қоршаған ортадағы кез келген қарым-қатынас түрлерін дамытудан толық бас тартуына әкеліп соқтырады, психикалық аурулардың дамуына себепкер болуы мүмкін.

Есту қабілеті зақымдалған балаларда сөйлеу формалары өте баяу қалыптасады және бекітіледі, сөйлеу шығармашылығында тәуелсіздік болмайды; оларда тұрақты фонетикалық дамымауы, сөйлеудегі зат есімдердің үстемдігі орын алады, сонымен қатар іс-әрекеттерді, белгілер мен қатынастарды білдіретін сөздерді жеткіліксіз түрде қолдану, сөйлеу белсенділігінің төмендеуі, сөйлеу қарымқатынасының кедейлігі байқалады. Есту қабілеті зақымдалған балалардың басқалармен қарым-қатынас орнатуға, сөздерді байланыстырға үлкен кедергі келтіретін мәселелердің бірі сөздік қордың жеткіліксіздігі болып табылады.

Есту қабілеті зақымдалған балалар іс жүзінде ауызша қарым-қатынас жасау мүмкіндігінен айырылады, өйткені үйренген сөйлеу құралдары қарым-қатынас қажеттілігін қанағаттандыруға арналмаған. [2]

Есту қабілеті нашар балаларда есту сөйлеу жадысының даму мәселесі оларды оқытуды ұйымдастыру кезінде маңыздылардың бірі болып табылады. Есту сөйлеу жадысы психикалық әрекеттің күрделі түрлерінің бірі, оның дамуы есту қабілеті нашар балаларда баяу әрі өзіндік түрде жүретін сөйлеу тілімен де тікелей әрі тығыз байланысты болып табылады.

Есту-сөйлеу жадысын дамыту мақсатында дидактикалық ойындар алынды, себебі мектепке дейінгі жастағы жетекші қызмет түрі ойын болып табылады. Ойын балада психикалық процесстердің, тұлғалық қасиеттері мен интелектісінің үйлесімді дамуына ықпал етеді.

Есту қабілеті нашар мектепке дейінгі жастағы балалармен есту сөйлеу жадысын дамыту жұмыстарын келесі қағидаларға негізделе отырып жасалады:

Онтогенетикалық қағида, сурдопедагогикалық жұмыс барысында жадының даму заңдылықтарын ескеру; баланың жасына сай, оған қолжетімді лексикалық материалдарды іріктеу.

Сөйлеу тілі мен таным процесстерінің тығыз байланысы қағидасы, баланың тілді меңгеруі ойлау операциялары, анализ, синтез, жалпылау, абстракциядың дамуына негізделген болуы тиім.

Ақыл ой әрекетін кезеңмен дамыту, бұл қағидаға сай, есту сөйлеу жадысын қалыптастыру барысында, сызбалар, суреттер, көрнекі материалдар, мнеможолдарды қолдану.

Сақталған функцияларға сүйену қағидасы, яғни есту сөйлеу жадысын қалыптастыруда сақталған анализаторды қолдану, жадының әр түрлі түрлерін қоса отырып: көру, есту, қозғалыс, сезім және т.б.

Мектепке дейінгі жаста бала бейнемен ойлайды.

Есту қабілеті зақымдалған баланың есту сөйлеу жадысын дамытуда, алдымен сөйлеу тілімен жұмыс жасалады, аталған категориядағы балаларға келесідей кезеңмен жұмыс жасалады:

Сөйлеу тілін буындық құрылымын ескере отырып дамыту

- Екі буынды ашық буыннан тұратын сөздер: Ата, ана, апа, әке, бала, бөпе, маса, бота, бақа, ұлу, кесе, шеге, кофе, жаға, кеме
- Үш буынды ашық буыннан тұратын сөздер: шағала, машина, терезе, сақина, гитара, ақула, мереке құмыра,
- Бір буынды жабық буыннан тұратын сөздер: шәй, май, лақ, көз,
- Екі буынды ашық және жабық буыннан тұратын сөздер: мысық, тамақ, табак, қарын, мұрын, қасық, шырын, балық

Мнемотехника (грек тілінен – жады, - өнер) – ассоциацияларды жасау жолымен қажет ақпаратты есте сақтауды жеңілдететін есте сақтау көлемін арттыртып арнайы тәсілдердің жиынтығы. Мнемотехника мектепке дейінгі жастағы балалар үшін, есте сақтау процессін жеңілдетуге, ассоциативті ойлау мен қиялды дамытуға ықпал етеді.

Есту қабілеті зақымдалған баланың есту сөйлеу жадысын дамытуда келесі кезең, балаға таныс сөздерде мнемоквадраттарды қолдану арқылы дамыту. [3]

Мнемоквадрат – мнемокесте немесе мнеможолдың құрылымдық бірлігі болып табылады. Бұл қарапайым жеке қандай да бір ақпарат тән сурет. Әр сурет бір сөзді білдіреді.



Әже



Әке



Гитара



Машина



Мысық

Мнековадраттармен жұмыс кезеңі аяқталғаннан кейін, ест уқабілеті зақымдғалған балалардың есту-сөйлеу жады мен сөйлеу тілді дамытуда мнеможолдарды қолдануға болады, мұнда балаға таныс, күнделікті тұрмыста қолданылатын фразалар суреттермен ассоциация түрінде болады.



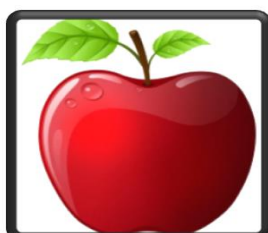
Тамақ



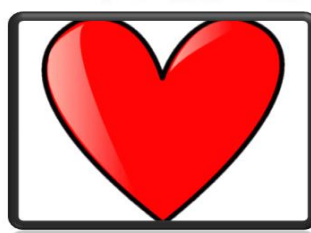
бер



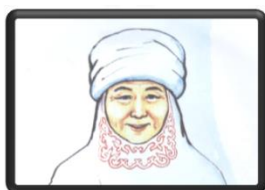
Мен



алма



жақсы көремін



Әже



шәй



ішеді

Есту-сөйлеу жадысын есту жадысының құрамына кіретін, музыкалық немесе сөйлеу тілдік дыбыстарды есте сақтау мен нақты қайта жаңғырту процессі болып табылады. Есту-сөйлеу жадысы барлық психикалық процестермен өзара байланысты және олармен өзара әрекеттесетінін атап өтті. Есту қабілеті бұзылған балалардың есте сақтау немесе жады

қабілеттерін зерттеу психологияда өзіндік маңызға ие, себебі ол есту қабілетінің зақымдану дәрежесі (бірінші кемістік) мен сөйлеу тілінің дамуы (екінші кемістік) есте сақтау мүмкіндігіне қарай әсер ететіндігін анықтауға жағдай жасайды. Нашар еститін мектепке дейінгі жастағы балалардың есту-сөйлеу жадысына бірқатар ерекшеліктер тән: жады көлемінің аз болуы, есте сақтау қабілетінің жылдамдығының баяулауы, ұзақ мерзімді есте сақтаудың нашарлығы, сондықтан мектепке дейінгі жаста осы категориядағы балалармен есту сөйлеу жадысын дамыту бойынша тиімді тәсілдерді қолдану маңызды болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Эльконин, Д.Б. *Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет* / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 2014. – 456 с
2. Пельмская, Т.В. *Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом* / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – М., 2003.
3. Козаренко В.А. *Мнемотехника. Издат.: Москва, 2007. 17с.*

УДК 376.32

Кемешова А.М.¹, Кикбанова А.М.², Мирзахмедова У. А.³

¹п.және пс.ғ.м., ²п.ғ.м., ³п.ғ.м.,

*Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушылары*

КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Ұсынылған мақалада түзету педагогикасындағы балалардың нақты білім беру қажеттіліктерін, сондай-ақ көру қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерін, жалпы және кәсіптік білім беру ерекшеліктерін талдау негізінде олардың білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, көру қабілеті бұзылған балалардың білім беру жағдайларына қойылатын тифлопедагогикалық талаптар тұжырымдалған.

Кілт сөздер: көру қабілеті бұзылған балалар, ерекше білім беру қажеттіліктері, тифлопедагогика.

Кемешова А.М.¹, Кикбанова А.М.², Мирзахмедова У. А.³

¹м.п. и пс.н., ²м.п.н.², ³м.п.н.³

*отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,
Казахский Национальный педагогический университет имени Абая*

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В предлагаемой статье на основе анализа имеющихся в коррекционной педагогике исследований специфических образовательных потребностей детей, а также особенностей социальной адаптации, общего и профессионального обучения детей с зрительной депривацией, сформулированы тифлопедагогические требования к условиям образования детей с нарушением зрения с учетом их образовательных потребностей.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, особые образовательные потребности, тифлопедагогика.

Kemeshova A.M.¹

Kibanova A.M.², Mirzakhmedova U. A.³

*Abai Kazakh National Pedagogical University,
Senior Lecturer of the Department of Special Education*

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Abstract

In the proposed article, based on the analysis of studies available in correctional pedagogy of the specific educational needs of children, as well as the features of social adaptation, general and vocational training of children with visual deprivation, typhlopedagogical requirements for the conditions of education of children with visual impairment, taking into account their educational needs, are formulated.

Keywords: children with visual impairment, special educational needs, typhlopedagogy.

Көру қабілеті бұзылған балалар әлемді мүлдем басқаша көреді, олардың тәрбиесі мен дамуының өзіндік ерекшеліктері бар. Мұндай баланы дұрыс тәрбиелеу оның дамуы, мектепте және одан кейінгі өмірде бейімделуі үшін өте маңызды.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар баланың сапалы білім алу құқығын қамтамасыз ету үшін оның арнайы білім алуға ерекше қажеттіліктерін, медициналық және әлеуметтік қызметке мұқтаждығын нақты және жан-жақты зерттеу керек. Бұл оның оқу процесіне қосылуына барынша тиімді жағдай жасауға мүмкіндік береді. Арнайы қызмет түріне қажеттіліктерін анықтау барысында алдымен, оқыту және тәрбиелеу мәселелерін шешу барысында баланың қызығушылығына басымдылық беретін ізгілік қағидасы басшылыққа алынады.

Көрмейтін және нашар көретін балалардың ерекшеліктері

Көрмейтін (зағиптар) деп көру көмегі арқылы зат формасының сұлбасы мен жарықты сезінуді қабылдау мүмкіндігі толықтай жоқ балалар есептеледі. Мұндай екі көзінен толық айрылу (тотальді) болып саналады. Бұлардың қатарына көру аймағы 10% көретіндер де жатады. Медициналық зағиптықтан практикалық зағиптықты ажырата білу қажет, жарықты сезгіштігі немесе қалдық көруі бар, жарықты, заттардың сұлбасын, түстерін қабылдай алуы, қалғандары медициналық зағиптыққа жатады. Практикалық зағиптық (қалдық көруі бар) кәдімгі түзету құралдарын (көзілдірік) қолдануда көру ұшқырлығы жарықты сезінуі 0,05 сипатталады. Тотальді көрмейтіндер қалдық көруі бар (нашар көретіндер) Брайл жүйесі бойынша жазатын және оқитын балалар. Қалдық көруі кеңістікте бағдарлауға және дыбысты естуі арқылы қабылдауға көмек береді. Нашар көретін балалар, орталық көру көзі жақсы көретін, түзету арқылы жіті көретін (көзілдірік, байланыс линзалар) 0,05-ден 0,3-ке дейін, сонымен қатар, өте жіті көретін бірақ көру қызметінің басқа бұзылулары бар балалар (көру аймағының кішіреюі, бірінші, екінші - глаукома, көру жүйкелерінің аяқталмаған атрофиясы, пигменттік көздің тор қабығының бүлінуі, тор қабықтың ажырауы және т.б.). арнайы жағдайда оқытуды қажет етеді. Балалардың біраз бөлігінің көруінің бұзылуын көру нашарлығы және қылилық құрайды. Аталған категориялардағы балаларды оқыту арнайы сыныпта және кәдімгі сыныптарда да ұйымдастырыла беруі мүмкін. Зағип және нашар көретін балалардың даму процесі көретін балалар сияқты бір заңдылыққа бағынады. Алайда, көруден айрылу немесе қалдық көруі бар балаларды дамытудың кейбір ерекшелігін ескеруді талап етеді. Олар заттар мен құбылыстарды көзбен шолу сипатындағы - жарықты, түсті т.б. бақылау мен қабылдаудың қиындығын сезінеді. Оларда кеңістік белгілерін, орналасуын, бағытталуын, қашықтығын, көлемін, нәрсенің бедерін т.б. бағалауда үлкен қиындық келтіреді. Мұның барлығы зағип балалардың сезу тәжірибесін азайтады, яғни кеңістікте бағдарлауын әсіресе қозғалыс барысын қиындатады, сенсорлық және интеллектуальдық қызметінің үйлесімді дамуы бұзылады.

Көру қабілеті бұзылған балалардың көруінің төмендеуі танымдық іс-әрекетіне кері әсер етеді, қабылдау процесінде көзбен шолуының тарлығы, нақтылығының төмендеуі байқалады. Көру қабілеті бұзылған балалардың көру елестері нақты емес, бұрмаланып қалыптасқан. Оларда үнемі кеңстікте бағдарлауының қиындығын байқауға болады. Көру жұмыстары барысында оларды дамыту мен сақтау шаралары болмаса олардың жылдам шаршайтынын көрсетеді және көруінің нашарлауына әкеледі. Көруден шаршауы ақыл-ойы мен физикалық жұмыс жасау қабілетінің төмендеуіне әкеліп соғады. Қалыпты көретіндер тәрізді нашар көретіндердің есту қабілеттері негізгі қабылдау талдаушы болып қала береді. Осыған байланысты нашар көретіндерді көзін сақтауға мүмкіндік беретін, көріп қабылдауын жеңілдететін, шаршауын болдырмайтын ерекше жағдайда жүзеге асырылуы қажет. Көру қабілеті бұзылған балалар үшін арнайы көрнекі құралдар, анық сызылған сызықтарымен дәптерлер, артық бөлшектерсіз суреттер, ірі әріптермен жазылған кітаптар қажет. Зағип және нашар көретін балалардың сенсорлық тәжірибесі процесін қалыптастыруда олардың танымдық іс-әрекетін, тұлға болып қалыптасуының өзіндік ерекшелігі бар: арнайы психологтік-педагогикалық түзету құралдарын, физикалық дамуын түзететін емдеу-дене шынықтыру шараларын пайдалануды талап етеді.

Көру қабілеті бұзылған балаларды арнайы оқыту жағдайы

Дамуында басқа бұзылуы жоқ зағип және нашар көретін балалар МЖБС талаптарына сәйкес арнайы оқу жоспары мен бағдарламалары бойынша жалпы білім беретін мектептерде білім алады. Көру қабілеті бұзылған балалар жалпы білім беретін мектептердің арнайы немесе жалпы сыныптарында оқи алады (психологтік-педагогикалық мамандардың түзету қолдауымен және қамқор педагогикалық тәртіптемеде). Ауыр ауру түрлерімен ауыратын зағип балаларды дәргерлердің ұсынымдамасын есеріп ПМПК бекітуі бойынша арнайы мектептерде немесе дербес бағдарламамен оқушылар ұжымымен ішінара кіріктіріліп үйде оқыту ұйымдастырылады. Кіріктірілу деңгейі және оның формасы оқушының денсаулығына қарай анықталады. Дербес үйде оқыту мектеп жағдайында арнайы мамандардың, техникалық және отбасылық жағдайға байланысты жүзеге асады.

Ерекше білім беру қажеттілігін қанағаттандыру

Көру қабілеті бұзылған оқушыларға сыныптағы көру жұмыстарына анық сызылған сызықтарымен дәптерлер, оптикалық және техникалық құралдар көмегімен қолайлы жағдай жасалу қажет:

- офтальмологпен тағайындалған көруді түзету құралдары (көзілдірік, жанаспалы линза, лупа, телескоптық көзілдірік);
- табиғи жарықты реттейтін құрылғы (тетік);
- оқығанда, жазғанда, сурет салғанда сурет көргенде дұрыс отыруын қамтамасыз ететін арнайы бір орынды парталар;
- балаларға арналған қосымша құрылғылар (Брайл жүйесі бойынша жазуға арналған құралдар, оқитын машиналар, Брайл шрифтісімен жазылған машинкалар, рельефті суретке арналған «Школьник», оптикалық құралдары – лупа, линзалар, телескоптік құралдар – офтальмологтің ұсынымдамасы бойынша және басқалар);
- тифлотехникалық құралдар (жазуға арналған тифлоқұралдар, электронды құралдар, тактильді және брайлді дисплей, сөйлеу синтездеуші);
- көруді қорғау талаптарына жауап беретін арнайы оқу құралдары (рельефті-көрнекі құралдар, географиялық карталар, схемалар және т.б.);
- аудио-және бейнеаппаратуралар;
- арнайы бағдарламалармен қамтамасыз ететін компьютерлер.

Жалпы білім беретін пәндерді арнайы оқыту әдістемесін қолдану арқылы, түзету кезеңінің пәндері бойынша арнайы сабақтар өткізу, сонымен қатар, техникалық құралдар және арнайы көрнекіліктер пайдаланылып дербес және топтық сабақтар өткізу түзетуге бағытталады.

Көру қабілеті бұзылған оқушының кеңістікте бағдарлауы қиындық туғызады, сондықтан оның мектепте өзін жайлы сезінуі үшін мектеп ғимаратына саяхат жасауы қажет. Бұл оған

кабинеттер мен мектеп үй-жайының орналасуын есте сақтауына көмектеседі. Барлық кедергілер және бұрылыстар айтылу қажет, балаға бұрыштар мен есіктерді ұстап көруге мүмкіндік беру қажет. Нашар көретін баланың бағдарлауы үшін мектепке кіретін баспалдақтарды ашық кереғар түстерге бояп қою қажет, міндетті түрде таяныш болу қажет. Таяныш баспалдақтың екі жағында 70 және 90 см биіктікте, төменгі сыныптар үшін — 50 см болуы қажет. Есіктер жақсы ашық кереғар түске боялу керек. Егер есіктер шыныдан болса, оның ашылатын тұсын ашық түсті бояумен бояп қою қажет. Көру қабілеті бұзылған оқушының тұтқадан ұстап бағдарлауы үшін мектептің дәлізі бойына барлық периметр бойынша тұтқалар жасалу қажет. Көруі бойынша мүгедектің бағдарлауын жеңілдету үшін мектеп ішінде еденді түрлі рельефті етіп жабуға болады (бағытты өзгерткенде еден рельефі де өзгереді) немесе еденге арналған плиткалар немесе жай ғана кілемнен жасалған жолдар. Көру қабілеті бұзылған оқушыларға арналған киім ілгіште өтушілерден бөлек, арнайы орын арнау және оны таяныштармен, орындықтармен, сөмке, киім ілетін ілгектермен жабдықтау қажет. Баланың есіне сақтауы үшін ол жерге бірненше рет апарып көрсету қажет. Сыныпта қолжетімді және қолайлы жағдай жасау үшін ұсынылады: көру қабілеті бұзылған оқушыларға арнап рельефті фактуралы немесе едені кілеммен жабылған белгілі бір оқушы орнын жабдықтау керек. Жұмыс орнының жарықтануына аса мән беру керек. Порта мұғалім үстелі мен терезеге жақын бірінші орында орналасуы керек. Оқушы диктофонды пайдалануына болады (оның конспектілеу тәсілі). Мүмкіндігіне қарай, әртүрлі сабақта қолданылатын құралдар тек қана көрнекі емес сонымен қатар, зағип бала оны қолымен ұстау үшін рельефті болып келуі керек. Көз қызметінің мүмкіндігі төмендемеуі болмас үшін шаршауы болмау керек. Дер уақытында сабақ өтетін жердегі іс-әрекет және жағдай түрлерін ауыстыру оқушылардың жұмыс жасау қабілетін көтеруге көмектеседі. Көзді сақтаудың негізінде жұмыс орнын, үй-жайды тиімді жарықтандыру жатыр. Көру қабілеті бұзылған балалар үшін партаның жұмыс жасайтын бетін, баспалдақты, дәліздерді, денешынықтыру залдарын жарықтандыру жоғары болу керек.

Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаларды оқыту мұғалімнен өзінің кәсіби біліктілігі мен шеберлігін арттыра отырып, бір-бірімен байланысты салалардың білімін тез меңгеруді талап етеді. Себебі, ерекше білім беруге қажеттіліктерді қанағаттандыру мамандардың пәнаралық өзара әрекеттестігін қарастырады. Педагогикалық міндеттерді айқын түсіну мұғалімге балалардағы қиындықтарды ғана емес, сондай-ақ өзінің кәсіби ісіндегі қиындықтарды нақты анықтауға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Абаева Ф.А. Арнайы педагогика және психология негіздері. – Алматы. 2013.-145 б*
2. *Елисеева И.Г. Организация педагогического контроля в специальной (коррекционной) школе. Методическое пособие для учителей. Алматы, 2010, 109 с.*
3. *Литвак А.Г., 1985 г. «Тифлопсихология», М. – 1985 г.;*
4. *Плаксина Л.И. «Развитие восприятия у ребёнка». Москва – 2001 г.;*
5. *Солнцева Л.И. «Тифлопсихология детства», М., 2000 г.;*
6. *Парменова И.А. Особенности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения/Психология и педагогика: методика и проблемы практического мышления – 2010 г. — №15 – С. 160-163.*

**ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУДІ ҚАЗЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ
ОҚЫТУ ЖӘНЕ ТӘРБИЕЛЕУ
ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ**

УДК 376.41

С.С. Жакипбекова¹, А.Н. Садық²

¹ғылыми жетекшісі, PhD, аға оқытушы, Sauleskorpion@mail.ru

*²7M01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс
магистранты, musicaika@mail.ru,*

^{1,2}Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қаласы, Қазақстан

**ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ
БАЛАЛАРДЫҢ ҰСАҚ МОТОРИКАЛЫ ДАМУЫ МЕН СӨЙЛЕУІН ЖЕДЕЛДЕТЕТІН
НЕЙРОГИМНАСТИКАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАР**

Аңдатпа

Мақалада психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалар дамуын нейрогимнастикалық жаттығулар арқылы шешу жолдары енгізілген. Бұл процеске халық ауыз әдебиеті үлгілері қатысатыны көрсетілген. Нейрогимнастикалық жаттығулар қолдану арқылы ұсақ қол моторикасын дамытудың тиімділігі қарастырылған.

Түйін сөздер: психикалық дамуы тежелген, нейрогимнастика жаттығулары, ұсақ қол моторикасы.

С.С. Жакипбекова¹, А.Н. Садық²

¹научный руководитель, PhD, старший преподаватель, Sauleskorpion@mail.ru

*²7M01906– магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное
образование, musicaika@mail.ru,*

^{1,2}КазНПУ имени Абая, город Алматы, Казахстан

**НЕЙРОГИМНАСТИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ, УСКОРЯЮЩИЕ МЕЛКУЮ
МОТОРИКУ И РЕЧЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация

В статье представлены пути решения проблем развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития с помощью нейрогимнастических упражнений. Показано, что в этом процессе участвуют образцы устного народного творчества. Рассмотрена эффективность развития мелкой моторики рук с использованием нейрогимнастических упражнений.

Ключевые слова: задержка психического развития, упражнения нейрогимнастики, мелкая моторика рук.

S.S. Zhakipbekova¹, A.N. Sadyk²

¹scientific director, PhD, senior lecturer, sauleskorpion@mail.ru

¹1st course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, musicaika@mail.ru,

^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty city, Kazakhstan

NEURO-GYMNASTIC EXERCISES THAT ACCELERATE FINE MOTOR SKILLS AND SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article presents ways to solve the problems of development of preschool children with mental retardation with the help of neurogymnastic exercises. It is shown that samples of oral folk art participate in this process. The effectiveness of the development of fine motor skills of the hands using neurogymnastic exercises is considered.

Keywords: mental retardation, neurogymnastics exercises, fine motor skills of the hands.

Экологиялық өзгерістерге байланысты қазіргі таңда логопедиялық практикада мектеп жасына дейінгі балалардың психикалық дамуының тежелуі, бейімделу проблемалары артып келеді. Ал оларда ұсақ моторикалы дамудың төмен болуы тіпті жиі кездесетін құбылыс. Бұл дегеніміз – мектеп жасына дейінгі балалардың қимыл-қозғалысқа, яғни жүгіріп-секіруге құлшынысы төмен, қолына затты ұстап, оны алысқа лақтыру қасиеті дамымаған. Белгілі бір бағыттан келесі бағытқа ауысуы нашар. Сонымен қатар киіну барысында түймесін шешу немесе түймелеу секілді әрекеттер қолынан келмеуі байқалады. Тіпті қарындашты ыңғайсыз ұстайды. Оларға конструктордың шашыраңқы бөлшектерін жинау, жұмбақтармен, санау таяқшаларымен, мозаикамен жұмыс істеу қиын болуы мүмкін. Олар басқа балалар сүйетін модельдеу мен аппликациядан бас тартады.

Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балаларда ойлаудың барлық формаларының дамуында артта қалушылық бар. Ол ең алдымен ауызша-логикалық ойлау мәселелерін шешу кезінде анықталады. Сонымен қатар сөйлеудің әртүрлі аспектілерінің бұзылуы байқалады. Ғалымдар сөйлеудің даму деңгейі саусақтардың жұқа қозғалыстарының қалыптасу дәрежесіне тікелей байланысты екенін дәлелдеді, психикалық дамуы тежелген ересек мектеп жасына дейінгі балаларда ұсақ моториканың бұзылуы мектептің басында жазуды меңгеруді қиындатады. Оны уақытында түзетпесе, салдары қиын болады. Мектепке дейінгі жаста ұсақ моториканы дамыту және қол қимылдарын үйлестіру маңызды болуы керек. Оның одан әрі дамуы баланың саусақтарын қалай басқаруды білуіне байланысты. Ұсақ моториканы дамытумен қатар есте сақтау, зейін және сөздік қор да дамиды.

Психикалық дамуы тежелген балаларға толық кешенді психокоррекциялық жұмыс қажет. Өйткені даму барысында жоғарыда айтылған олқылықтарды жеңу әрі патологиялық жағдайға ұласуын болдырмау керек. Тіпті психикалық денсаулықты нығайту мақсаты да осы жерде кезек күттірмейтін мәселе.

Балалардың дамуына қатысты осы мәселені шешудің ең басты жолы – нейрогимнастиканы қолдану.

Нейрогимнастика – мидың жан-жақты жаттығуына бағытталған көп функционалды жаттығулардың жиынтығы [1, 66]. Бұл жаттығулар тек мидың жаттығуына ғана емес, сонымен қатар танымдық қабілеттерге байланысты қаншама мәселелерді шешуге мүмкіндік береді. Нейрогимнастика мен ойындарды қолдана отырып психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың даму қарқынын жоғарылатуға болады.

Нейрогимнастика психикалық процестердің ми ұйымының қалыптасуы қалай жүретінін зерттеуден бастау алды. Ол – әртүрлі неврологиялық аурулары мен синдромдары бар балаларға көмек көрсетудің санамен байланысты түрі [1, 43]. Мысалы: аутизм спектрінің бұзылуы, дизартрия және басқа да аурулар.

Нейрогимнастика мидың оң және сол жақ жарты шарларының жұмысын синхрондауға арналған. Адам миының жарты шарларының жұмысындағы негізгі айырмашылықтарды алғаш рет американдық ғалым, Нобель сыйлығының лауреаты Р.Сперри ашты [1, 80]. Ол өз еңбектерінде оң және сол жақ ми жарты шарларының міндеттері бар екенін атап өтті. Сол жақ жарты шар логикалық мәселелерді шешсе, оң жақ ми шығармашылық міндеттерді шешеді.

Сәйкесінше, адам қиялдаған кезде, сурет салғанда және кез келген басқа шығармашылық қызметпен айналысқан уақытта, оң жақ жарты шар белсенді болады. Ал бір нәрсені талдап, таласқа түскен уақытта сол жақ жарты шар өз белсенділігін көрсетеді.

Ми жарты шарлары арасында белсенділіктің тұрақты таралуы бар. Екі жарты шар белсенді болған жағдайда ғана ми дұрыс жұмыс жасайтын болады.

Алайда корпус каллосумында проблемалар туындаған жағдайда сол және оң жарты шарларының арасындағы қарым-қатынастың бұзылуы орын алады. Нәтижесінде олардың біреуі негізгі жұмысты өз жауапкершілігіне алады. Ал екінші жарты шар болса, бұғатталады [1, 96]. Бұл дегеніміз – ол дамуды тоқтатады, атап айтқанда, кеңістіктік бағдарланудың бұзылуына әкеліп соғады.

Осыған байланысты миды жұмысқа бейімдеудің негізгі міндеттері жарты шарлар арасындағы байланыс пен тепе-теңдікті қалпына келтіру, сонымен қатар мидың алдыңғы және артқы бөліктері арасындағы байланысты қалпына келтіру болады. Сондықтан нейрогимнастика жаттығуларын қолдану жоғары нәтижеге қол жеткізеді. Атап айтқанда:

- Жадты жақсарту, жаңа ақпаратты тез есте сақтау;
- Ми байланыстарын қайта ұйымдастыру;
- Ми жұмысын оңтайландыру;
- Зейінді арттыру;
- Сөйлеуді, ұсақ моториканы дамыту;
- Оң және сол жақ жарты шарлардың синхронды жұмысын ұйымдастыру;
- Мидың жасырын мүмкіндіктерін анықтау [1, 25].

Ал нейрогимнастиканың негізін қалаушы – Пол Э.Деннисон. 1980 жылдардың басында ерлі-зайыпты Деннисондар білім кинезиологиясын құрды. Ол – қозғалыс арқылы кеңейтілген оқыту. Пол Э.Деннисон 20 жыл бойы балалар мен ересектерге көмектескен топтық оқыту орталығында жұмыс істеді. Ол балалар «тек басымен ғана үйренеді» деген қорытындыға келді. Соның нәтижесінде мидың екі жарты шарын синхрондауды қамтамасыз ететін және оқу процесін жеңілдететін қарапайым әрі тиімді жаттығулар жасады. Ол 26 жаттығуды құрады. Пол Деннисон ол жаттығуларды Brain Gym деп атады [2, 78]. Бұл жаттығулар белгілі бір ретпен орындалатын қарапайым және нақты қозғалыстар жиынтығы. Сонымен қатар оқуда қиындыққа ұшыраған студенттеріне ақпаратты игеру қабілетін арттыруға және оқу үлгерімін жақсартуға көмектесті.

Кейіннен барлығы 40 беттен тұратын Деннисонның жаттығулар кітабы, әсіресе балаларға арналған жаттығулар жиынтығы бүкіл әлемдегі көптеген оқытушылар мен балалар психологтарының сеніміне ие болды. Сол себепті осы сала бойынша білім беру кинестезиологиясы едәуір дамыды.

Білім беру кинезиологиясы ми функцияларын біріктіру (қалпына келтіру, толықтыру) үшін қарапайым қимылдарды қолданады.

Деннисонның жаттығулары 4 топқа бөлінеді. Мектеп жасындағы балалар оларды өздері жасай алады, ал мектеп жасына дейінгілер немесе психикалық дамуы тежелген балалар ата-анасының көмегімен жүзе асыра алады. Нейрогимнастика оқу процесінде миға жаңа білім алуға көмектесу үшін жасалады [3, 47].

Нейрогимнастиканың тиімділігі туралы көптеген дәлелдер келтірілсе де, ғылыми зерттеулер Brain Gym жүйесінің оқу күнінде әдеттегі физикалық жаттығулар жасаған балалардың бақылау топтарымен салыстырғанда тиімділігі жоғары екенін ешкім растай алмайды.

Егер нейрогимнастиканы жүйелі және тыныш жағдайда жүргізсе жоғары нәтижесін көрсетеді. Әдетте оның тиімділігін арттыру үшін таңертеңгі гимнастика кезінде, түзету-дамыту іс-әрекеті кезінде, серуендеуде және балалардың еркін іс-әрекетінде жасау ұсынылады. Әр жаттығуды дәл орындау маңызды.

Ал психикалық дамуы тежелген балалардың даму проблемаларымен айналысатын мұғалімдер мен психологтар ұсақ моториканың маңызды рөлге ие екенін атап өтеді. Өйткені ол арқылы сананың жоғары қасиеттері дамиды. Мысалы: назар аудару, ойлау, үйлестіру, қиял, байқау, көру және есте сақтау, сөйлеу. Сонымен қатар күнделікті өмірде әртүрлі тұрмыстық және басқа да әрекеттерді орындау үшін үйлестірілген қозғалыстар қажет. Мұның бәріне ұсақ моторика жауап береді.

Егер саусақ қозғалыстарының дамуы артта қалса, онда сөйлеудің дамуы да кешеуілдейді. Дегенмен жалпы моторика нормадан жоғары болуы мүмкін. Осы саланың мамандарының көптеген зерттеулері саусақтардың қозғалысы орталық жүйке жүйесінің дамуын ынталандыру қызметіне жауап беретінін және сөйлеудің дамуын жеделдететінін дәлелдеді.

Күнделікті өмірде нейрогимнастика жаттығуларын жасау бала үшін өте маңызды. Ұсақ моториканың дұрыс дамуы балада сенсоримоторлы үйлестірудің қалыптасуын анықтайды. Бұл дегеніміз – қол мен көздің үйлесімді әрекеті. Көру арқылы бала айналадғы шындықты зерттейді. Оның қимылдарын басқарады. Көз қолды үйретеді. Ал бала басқаратын нысандағы қол қимылдары арқылы жаңа ақпарат ашылады. Көру және қол қимылдары баланың айналасын танудың негізгі көзіне айналады. Барлық заттарды зерттеп, қолдарымен сезініп, оны түсінгісі келеді. Бала өскен сайын көргендерін қайталау немесе жоспарды орындау үшін қолдары мен саусақтарын белсенді қолданады.

Мария Монтессоридың пікірінше, ұсақ моториканы дамытатын жаттығулардың көмегімен өзіне және заттарға назар аударуды үйренеді. Түймелерді дұрыс бекітуді, аяқ киімді байлауды үйренеді. Яғни, қолдың ұсақ моторикасы баланың тәуелсіздігін қалыптастыруға да ықпал етеді. Таңдалған жұмысты соңына дейін жеткізу, ол істен ләззат алу адамның жеке басын қалыптастыру үшін маңызы зор.

Психикалық дамуы тежелген балаларға ұсақ моториканы дамыту бойынша жұмысты кішкентай кезінен бастау керек. Ол жұмыстарға қарапайым жаттығулар, поэтикалық мәтінмен бірге жүру, өзін-өзі күтудің қарапайым дағдыларын дамыту: түймелерді бекітіп-ашу да жатады. Ұсақ моториканың дамуы үшін нейрогимнастиканың үлес салмағы зор. Нейрогимнастиканың мақсаттары:

- Халықаралық мамандандыруды дамыту;
- Еларалық өзара іс-қимылды дамыту;
- Ми жарты шарларының жұмысын синхрондау;
- Ұсақ моториканы дамыту;
- Психикалық дамуы тежелген балалардың қабілеттерін дамыту;
- Есте сақтау мен зейінін дамыту;
- Сөйлеуді, ойлауды дамыту [3, 31].

Кант «Қол – сыртқы мидың бір түрі» [4, 31] деп жазды. Бұл тұжырым кездейсоқ емес. Шынында да, ми қыртысында қолмен байланысты бір бөлік бар, сондықтан қолдың ұсақ моторикасын нейрогимникамен байланыстыру баланың дамуы үшін өте маңызды.

Ұсақ қол моторикасын жетілдіру мақсатында әртүрлі жаттығулар жасай отырып, психикалық дамуы тежелген бала қолдың кішкентай қимылдарын дамытады. Саусақтар мен қолдар жақсы қозғалғыштыққа, икемділікке ие болады. Қозғалыс қаттылығы жоғалады. Әдетте саусақтардың қимылдарын психикалық дамуының тежелуіне қарамастан дамытатын болса баланың сөйлеуінің үлес салмағы жоғарылайды. Сондықтан саусақтар мен қолдардың қимылдарын жаттықтыру баланың сөйлеуге ынталандыратын, артикуляциялық қозғалыстарды жақсартуға, қолдарды жазуға дайындауға және ең бастысы, ми қыртысының жұмысын жақсартатын, баланың ойлауының дамуын ынталандыратын күшті құрал.

Дененің барлық қозғалыстары мен сөйлеу моторикасының бірыңғай механизмдері бар. Сондықтан қолдың ұсақ моторикасының дамуы баланың сөйлеуінің дамуына жағымды әсер етеді.

Халық ауыз әдебиетінде сөйлеу мен қол қимылдарын біріктіретін көптеген үлгілер бар.

Қол моторикасын дамытуға арналған мынадай санамақты мысалға келтіруге болады:

Санамақты санайық,
Алақанды ашайық!
Бас бармақ қой бірінші,
Балан үйрек екінші,
Орған терек ортасы,
Шылдыр шүмек еркесі,
Шынашақ қой кенжесі,
Алақан ғой иесі [5, 52].

Байқалып тұрғандай, психикалық дамуы тежелген балалар санының артпауы үшін, тіпті мүлдем болмауы үшін қазақ фольклоры маңызды рөл атқарады. Жоғарыдағы санамақ ойыны арқылы психикасы тежелген баланың өзі сөзді байланыстырып айтуға қызығушылық танытады.

Сол секілді мақал-мәтел, жаңылтпаш, жұмбақ, ертегі, ойын-өлеңдер ана тілін меңгеріп, дыбыстық қателіктерге бой алдырмауға ықпал етеді. Ойын-өлеңдер баланың ойлауын шығармашылық тұрғыда дамыту үшін баға жетпейтін негізгі құрал.

Халық ауыз әдебиетіндегі әдемі өрнектелген сөздер тізбегі балаларға түсінікті болсын деп жеңіл, ұйқасы тез оқылуы үшін қарапайым түрде жазылған. Ойын-өлеңдер мен санамақтар әр баланың жас ерекшелігіне қарай қолданылатын болса бала сөйлеуі жедел болып, өз жасында еш қиындыққа тап болмайды.

Күнделікті тұрмыста қайталана беретін іс-әрекетті үйрету кезінде ойын-өлеңнің пайдасы зор. Әсіресе, ұсақ қол моторикасын дамыту үшін ойын-өлеңді былайша қолдануға болады:

Қол жуамыз қанекей (екі қолды алға шығарады),

Келші, жақын балақай!

Ысқылайық тезірек (екі алақанды бір-біріне қосып, үйкелейді),

Алақанды, қанекей.

Екі қолға қарайық, (алақандарды ашып-жұмып, қуаныш сезімін білдіреді),

Қуанайық, халайық!

Тамаша ғой, екі қол (қолдарын айналаға көрсетеді)

«Таза» деп жар салайық (денесін оң жаққа бұрып, алақандарды қосып үйкелейді, сол жаққа да қарап, сол әрекетті қайталайды)!

Сонымен қатар санамақ арқылы тұрмыстық іс-әрекетті жасатуға болады:

Бір саусақпен ешқашан (баланың сұқ саусағын ашып-жұмады),

Жіпті ұстай алмайды.

Бас бармақ пен сұқ саусақ (бас бармақ және сұқ саусақты қосады),

Қолға инені жамайды.

Үш саусақпен орамды (үш саусақты қосып, іс-қимыл жасайды),

Жүгіртейік қаламды.

Өнерлі ғой он саусақ (барлық саусақтарды көрсетеді),

Үй салсақ та, жол салсақ [5, 44] (қолдарын алға қарай созады).

Міне, балаға бесікте жатқан уақытынан бастап бесік жырын айтып беріп, ән-күй тыңдатып, одан кейін жаңылтпаш, жұмбақ, мақал-мәтел айту сияқты іс-әрекеттерді отбасында үнемі айтып берсе, нұр үстіне нұр болар еді. Бірақ бұл дүниелерді іске асыру кезінде фольклорлық шығармаларды әр баланың жас ерекшеліктерін, психологиялық дамуы мен қызығушылығын ескере отырып пайдаланған абзал. Ал ол үшін әр ата-ана халық ауыз әдебиеті үлгілерін өзі де жақсы біліп, оны қолданудың әдіс-тәсілдерін, оның бала тәрбиелеу ісінде алатын маңызды рөлі жөнінде зерттеушілердің қаламдарынан туған әдістемелік

құралдарды, баспасөз бетіне жарияланған материалдарды оқи отырып, орынды қолдана білгені жөн.

Психикалық дамуы тежелген ғана емес, жалпы кез келген балаға сөйлеуге дейінгі кезеңде қол массажы кедергі болмайды.

Ал саусақ ойындары өлеңнің сүйемелдеуімен тек моторика мен сүйемелдеуді ғана емес, сонымен қатар шеберлікті де дамытады. Себебі тыңдау арқылы бала естігенінің мағынасын түсінуге және сөйлеу ырғағын ұстауға үйренеді.

Психикалық дамуы тежелген балаларға нейрोगимнастиканы қолданудың негізгі мақсаты – балалардағы сөйлеуді дамытуды белсендіру. Ол мақсат нәтижелі болуы үшін нейрोगимнастикалық жаттығуларды үш топқа бөліп қарастыруға болады:

1. Ми жарты шарларының кортексінің тонусын көтеретін жаттығулар;
2. Ақпараты қабылдау және өңдеу мүмкіндігін жақсартатын жаттығулар;
3. Әрекетті бақылау мен реттеуді жақсартатын жаттығулар.

Аталған топтағы жаттығулар қалай іске асады?

Бірінші топқа – «Энергетикалық аю» жаттығуын жатқызуға болады. Кернеу бет, көз, ауыз, мойын бұлшықеттерінен алынады. Дауыс сымдарының функциялары жақсарады, сөйлеу айқынырақ болады. Ауызды кең ашып, саусақтармен жоғарғы және төменгі жақтарды байланыстыратын созылған буынға басу арқылы ашуға тырысқан жөн.

Екінші топқа келетін нейрожаттығу – «Дыбыстық жол». Бұл ойын-жаттығу бірізді жүруі керек. Егер жолда А дыбыс белгісі жазылып тұрса, оны оң аяқпен басу керек. Егер У дыбысы көрсетілсе, сол аяқпен басу керек. Үлкен және дайындық топтарына кішкене күрделендіріп алуға болады.

Осыған ұқсас «Алмаларды орналастыр» ойын-жаттығуы. Егер суреттің атауында А дыбысы болса, оң жақта тұрған себетке, У дыбысы берілсе, сол жақтағы себетке орналастыру керек.

Балалардың зейінін жақсартатын келесі ойын-жаттығу – «Шатасу» деп аталады. Оны іске асыру үшін оң алақанды басқа, сол қолды асқазанға қою керек. Содан кейін сөйлеу материалын айтумен бірге бастың жоғары жағынан бетке, ал асқазанды дөңгелек қимылмен ұру қажет.

Үшінші топқа жататын ойын-жаттығулар қол позицияларының ырғақты өзгертуін талап етеді. Мәселен, «Айнаға сурет салу» - ми жарты шарларының жұмысын синхрондауға, ақпаратты қабылдауға ықпал етеді, ақпаратты есте сақтауды жақсартады. Оны іске асыру үшін тақтада немесе бос қағаз парағында екі қолға қарындаш немесе қалам алып, бір уақытта айна-симметриялы сызбалар, дыбыстарды автоматтандыру үшін дыбыстарды, буындарды немесе сөздерді айту кезінде әріптерді салу керек.

Келесі ойын-жаттығу – «Тікүшак» деп аталады. Ол былай жасалады: оң қол өзінен алға қарай, сол қол өзіне қарай жылжиды. Шапалақтар арқылы дыбыстарды, буындарды немесе дыбыстарды автоматтандыру мақсатында сөздерді айту арқылы қолдың қозғалыс бағытын өзгерту керек.

Қорытындылай келе, қолдың ұсақ моторикасы, сөйлеу терапиясы жұмысында нейрोगимнастиканы үнемі қолданып отыру түзету оқу процесіне, ақыл-ойдың дамуына оң әсер етеді. Сонымен қатар балалардың физикалық, психикалық, эмоционалды денсаулығы мен әлеуметтік бейімделуінің жағдайын жақсартады, шаршауды азайтады, ерікті бақылау қабілетін арттырады. Бұл өз кезегінде психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың даму кемшіліктерін түзетуге ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Dennison Paul E. *Aprende major con gymnasia para el cerebro*. – Publisher: Editorial Terracota, 2022. – p. 98
2. Dennison Paul E., *Brain Gym (Masters\Salud)*. – Publisher: Redbook Ediciones; 1st edition, 2018. – p. 175

3. Деннисон Пол Е., Деннисон Гейл Е. Гимнастика мозга. Книга для детей и родителей. – Весь; 2020. – 5043 кб.
4. Степанов Г., Иммануил Кант и познание материи в Мире практическим разумом. – Ридеро, 2021. – 45 с.
5. Кәріпбаева А. 100 жұмбақ, 100 жаңылтпаш, 100 өтірік өлең, 100 санамақ, 100 тақпақ. – Талдықорған, 2016. – 94 бет

УДК 376.3

А.А.Ануарбекова

Даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп- интернатының мұғалім -дефектологы Алматы қ,Қазақстан e-mail:Aizhakon92@mail.ru

ЕРЕКШЕ БІЛІМДІ ҚАЖЕТ ЕТЕТІН БАЛАЛАРДЫ ТҰЛҒА РЕТІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ОЙЫН ТҮРЛЕРІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада ерекше оқытуды қажет ететін балаларды тұлға ретінде қалыптастырудағы оқытып – үйретудің ерекше тиімді форма - ойын туралы қарастырылады. Ойындардың атқаратын қызметтері сан. Ұйымдастырылуына байланысты – интеллектуалдық, эстафеталық, логикалық, дидактикалық, шығармашылық ойындар. Бұл олардың қандай істі болса да атқара алатындықтарына сенімдерін арттырып, еңбекке деген ынтасын дамытады. Жеңіл дене жаттығулары, секіру, тізбек құру, бір қатарда қойылған заттар арасымен жүру, қимылды ойындар дене белсенділігін арттырып, баланың жеңіс үшін қуаныш сезімін, алға ұмтылу сенімділігін оятуды көздейді.

Түйін сөздер: ЕББҚ бар балалар, ойын, ойын түрлері, баланың сенімін арттыру, ынтасын дамыту.

Ануарбекова А.А.

учитель- дефектолог КГУ Специальная (коррекционная) школа -интернат №7 для детей с интеллектуальными нарушениями развития г .Алматы,Казахстан,e-mail:Aizhakon92@mail.ru

ВАЖНОСТЬ ИГРОВЫХ ФОРМ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация

В статье рассматриваются наиболее эффективные формы обучения и воспитания в формировании детей с особыми потребностями как личности. Функции игр многочисленны. В зависимости от организации - интеллектуальные, эстафетные, логические, дидактические, творческие игры. Это дает им уверенность в том, что они могут делать все, что захотят, и развивает их мотивацию к работе. Легкие физические упражнения, прыжки, цепочка, ходьба между предметами в ряд, подвижные игры направлены на повышение двигательной активности, пробуждение в ребенке чувства радости победы, уверенности в движении вперед.

Ключевые слова: дети с ООП, игры, виды игр, повышение уверенности ребенка, развитие мотивации.

Anuarbekova A.A
teacher-defectologist KSU Special (correctional) boarding school №7 for children with
intellectual developmental disabilities
Almaty, Kazakhstan, e-mail: Aizhakon92@mail.ru

THE IMPORTANCE OF GAME FORMS IN FORMING THE PERSONALITY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article discusses the most effective forms of education and upbringing in the formation of children with special needs as individuals. The functions of the games are numerous. Depending on the organization - intellectual, relay, logical, didactic, creative games. This gives them confidence that they can do whatever they want and develops their motivation to work. Light physical exercises, jumping, chaining, walking between objects in a row, outdoor games are aimed at increasing motor activity, awakening in the child a sense of the joy of victory, confidence in moving forward.

Key words: children with SEN, games, types of games, increasing the child's confidence, developing motivation.

Жоспар:

- Ерекше білімді қажет ететін баларды тұлға ретінде қалыптастыруды үйрететін тиімді форма – ойын.
- Ойындарды оқыту мазмұнына сәйкес түрлері.
- Маман ретінде практикада қолданған белсенділікті арттыратын ойын түрлері.
- Ерекше білімді қажет ететін баларды тұлға ретінде қалыптастырудағы ойын түрлерінің тиімді жақтары және маңыздылығы.

Әр баланың білім алуға өз ерекшелігі бар. Ерекше оқуды қажет ететін балаларды тұлға ретінде қалыптастырудағы оқытып – үйретудің ерекше тиімді бір формасы - ойын. Ойындардың атқаратын қызметтері сан алуан болып келеді. Ұйымдастырылуына байланысты – интеллектуалдық, эстафеталық, логикалық, дидактикалық, шығармашылық ойындар. Бұл олардың қандай істі болса да атқара алатындықтарына сенімдерін арттырып, еңбекке деген ынтасын дамытады. Жеңіл дене жаттығулары, секіру, тізбек құру, бір қатарда қойылған заттар арасымен жүру, қимылды ойындар дене белсенділігін арттырып, баланың жеңіс үшін қуаныш сезімін, алға ұмтылу сенімділігін оятады.

Ойынның басты мақсаты – бала бойындағы, тәртібіндегі кемшіліктерді түзету. Тәрбиелік барысында баланың тіл мүкісін, қолының буындарының қимылын, саусақтарының моторикасын дамытуға ерекше көңіл бөлу маңызды. Оқушылардың білімге деген ынтасын, мүмкіншіліктерін толық пайдаланып, алған білімдерін практикада қолдану дағдыларын қалыптастыру үшін әртүрлі психологиялық жаттығулар, суретті кестелер, танымдық ойын түрлерін пайдалану баланың ой-өрісін, дүниетанымын, зейінін, есте сақтау, қабылдау, қиялдауын дамытумен бірге тұлғалық қабілеттерін дамытуға да көмектеседі. Ойын технологиялары әлі де білім беру саласында жаңа инновация болып табылады. Баланың қуанышы мен реніші ойында анық байқалады.

Ойындарды оқыту мазмұнына сәйкес түрлері:

1. *Ойын - саяхаттар.* Олар ертегіге ұқсас, фактілер немесе оқиғаларды бейнелейді. Бірақ олар ерекше түрде ашып көрсетеді, қарапайым жұмбақ арқылы, қимылдық - оңай жолмен, қажеттілер - қызық жолмен беріледі.

2. *Ойын - тапсырмалар.* Бұл ойындардың негізін заттар мен әрекет, сөздік тапсырмалар құрайды. Ойын міндеттер мен әрекеттері бір нәрсені болжауға негізделеді.

3. *Ойын - болжамдар.* Бұл ойындар, Не «болар еді...?», «Мен не істер едім, егер...?» деген сұрақтарға негізделеді. Ойынның дидактикалық мазмұны балалардың алдына проблемалық міндет пен ситуацияны қоюда ерекшеленеді. Мұндай ойындар білімді нақты жағдайда қалыптастырып байланыс есептерін тағайындауды талап етеді.

4. *Ойын - жұмбақтар.* Жұмбақтың негізгі ерекшелігі логикалық астарын болуында, олар баланың есі әрекетін белсендіреді. Жұмбақтар салыстыру, теңеу және сипаттау арқылы ұғымның қасиеттерін ажыратуға тәрбиелейді, оқушы қиялының дамуына әсер етеді.

Ойын кезінде баланың психологиялық ерекшелігі мынадан көрінеді:

- Олар ойланады;
- Ерік қасиетін бекітеді, адамгершілік сапаны жетілдереді;
- Эмоциялық әсері ұшқындайды, белсенділігі артады, қиял елестері дамиды, баланың шығармашылық қабілетімен дарыны ұшталады;

- Ұжымдық сезімі қалыптасады;

Дефектолог маманы ретінде мен сабағымда ұсақ қол моторикасын дамытуға арналған ойындарды ойнатуға тырысамын. Ұсақ қол моторикасы сананың жоғары қасиеттерімен әрекеттеседі: зейін, ойлау, елестету, бақылау, көрнекі – бейнелік есте сақтау, сөйлеу.

«Құлақ – мұрын» ойыны. Балалар шеңбермен тұрады.

Жүргізуші: құлақ – деп қолымен мұрынды ұстайды, ал мұрын – деп құлақты ұстайды. Ал балалар құлақ – дегенде құлақты, мұрын – дегенде мұрынды көрсету керек.

Жүргізуші: балалардың зейіні мен қабылдауын тексеру мақсатымен оларды шатастырып айтады.



«Төрт құбылыс» ойыны.

Жүргізуші: «Су» - десе қолдарын алдана созады, «Ауа» десе жоғары көтереді, «От» дегенде екі қолын айналдырады, «Жер» дегенде қолдарын түсіреді.

Балаға ойын ережесі түсіндіріледі.

Егер «Су» сөзі айтылса қолдарын алға созу.

Егер де «Ауа» дегенде қолдарын жоғары көтеру.

Егер де «От» дегенде екі қолын айналдыру.

Егер «Жер» дегенде қолдарын төмен түсіру.



Бетке арналған массаж. Бетке арналған массаждың өзінің бағыты болады:

- Қастан бастап шаш сызығына дейін;
- Маңдайдан иекке дейін ;
- Көздің ішкі бөлігін айнала қабаққа дейін және дәл солай кейін қарай қайталау;
- Мұрын ұштарынан иек бөліктеріне дейін;
- Еріннің бұрыштарынан құлақ қалқанына дейін айналдыра жасау ;
- Иектен бастап құлаққа дейін;
- Алдыңғы мойынана төменнен жоғары қарай кейін жоғарыдан төмен қарай және дәл осылай екі қапталына дейін жасау;

Сипалауды қолдану әдісі. Бала мұғаліммен бірге тақпақты айта отырып өз-өзіне массаж жасайды.

Жуамын, жуамын
Қасымды ысқылап
Жуамын, жуамын
Маңдайды сабындап
Жуамын, жуамын
Айнала көзімді
Жуамын, жуамын
Мұрнымның ұшынан
Иекке жеткенше
Содан сон су барып
Құлаққа жеткенше
Айнала жуамын
Мойынға қарайық
Кір болып
Ұялып қалмайық

Осы тақпақ арқылы массажды жасауды бастаймыз. Бірінші, қастан бастап маңдай сызығына дейін төрт саусақ арылы, содан кейін шаш сызығының бойымен қолымыздың

алақан бөлігімен төрт саусағымызбен жасаймыз. Осы араларды төменнен жоғары, жоғарыдан төмен қарай сипалау арқылы массаж жасалады.

Көздің ішкі бөлігін айнала қабаққа дейін және дәл солай кейін қарай сипалау массажы жаңағы маңдай сызығынан қас ойымен төмен келе көз бұлшықетінің ішкі бөлігінен айналдыра, төршінші және үшінші саусақ арқылы әлсіз сипалау арқылы уқалайды.

Еріннің бұлшықеттерін сипалау арқылы уқалау. 2-3 саусақтарымыздың жастықшалырымен оң және сол қолдарымызбен алма кезек жасаймыз. Ерніміздің тұсындағы бұлшықеттерді сипалау керек. Оны екінші саусағымыз еріннің үстінде, ал үшінші саусақ еріннің астында, осылай саусақтар еріннің бұрышында жолығады. Осы бұыштан құлақ қалқанына дейін жалғасып кетеді.

Иекті сипалау. Қолымыздың алақан бетімен, саусақтарының арасы ашық күйінде иек пен ерінді ұстайды. Екінші саусақ жоғарғы ерінде, үшінші саусақ иектің шұңғылын, ал төрт пен бесінші саусақ иектің астында сәл бүгінкі қалпында құлақ қалқаншасына дейін барады. Мойынның және иектің алдыңғы бөліктерін сипалау арқылы уқалау. Қолдың алақан бөлігімен саусақтардың ұштары сәл бүгінкі қалпымен төменнен жоғарыдан төмен қарай жасалынады.

«Дәнді дақылдар, моншақтар, түймелер» ойыны.

Бұл ойындар сергітетін әсерге ие. Балаларға ұсақ дәнді дақылдардан, үлкен дәнді дақылдарды бөліп алу, түйме қадау, моншақтарды жіпке тізу сияқты ойындар жатады.



«Тактильды лото» ойыны

Ойын барысы: балаға 9 түрлі шар беріледі. Ол шариктердің ішінде әртүрлі заттар (күріш, мақта, түймелер, моншақтар, ұнтақ жарма, қыстырғыш, помпон, асқабақтың дәнегі, қарақұмық) салынған. Қатысушылар тактильді сипап сезу арқылы шариктің ішінде қандай зат бар екендігін табулары керек.

Тактильді лото - бұл ұсақ моториканы, логикалық ойлауды, сипап сезуді дамытатын, көру және тактильді бейнелерді салыстыру дағдыларын үйрететін

ойын түрі. Осының арқасында бала топтасуды үйренеді, ойын барысында және заттарды қолмен ұстағаннан ләззат алады.



«Сандарды тану» ойыны

Ойын барысы: үйдегі отбасы мүшелері, анасы немесе қарыдасы, достары. Екі қатысушы екі үстелде жазылған көп сандардың ішінен тек қана 1 санын өшірулері керек. Қай ойыншы ертерек бітірсе, сол ойыншы жеңіске жетеді.

СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУҒА АРНАЛҒАН ОЙЫНДАР



ҮЙДЕН ОҚИТЫН ОҚУШЫМЕН ЖАСАЛҒАН ЖҰМЫСТАР



Бұл ойын балалардың назар аударуын, ойлау қабілетін және шапшандығын арттыруға септігін тигізеді.

Ерекше білімді қажет ететін балаларға тұлға ретінде қалыптастырудағы ойын түрлерінің тиімді жақтары:

- Ересектермен өзара тұлғалық қарым-қатынас орната білуі;
- Педагог пен бала арасында рухани шынайы қарым-қатынас орнауы;

- Мүмкіндігі шектеулі баланың жеке психологиялық ерекшеліктері анықталады және сипатталады;

- Бала ойын ашық еркін ерікті түрде айтуы, тілдік қарым-қатынастың дамуы;
- Баланың сана-сезімі дамуына себепші болады;

Ерекше білімді қажет ететін балаларға тұлға ретінде қалыптастырудағы ойын түрлерінің маңыздылығы.

- Қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауға бейімдеуде мінез-құлық мәдениетіне тәрбиелей отырып, рухани-адамгершілік құндылықтарының негізі қаланады;

- Өз ойы мен сезімін еркін білдіруге, шешуі қиын шиеленісті жағдайдың дұрыс жолын табуға әдеттенеді;

- Психологиялық-педагогикалық танымдық ойын-тапсырмалар арқылы баланың қызығушылықтары артады;

- Мектепте оқуға психологиялық қызығушылығы артады;
- Танымдық іс-әрекет процестері дамиды;
- Баланың жан-жақты білім мен тәрбиені қатар меңгеруге жағдай жасалады;
- Баланың ішкі жан дүниесін анықтауға себепші болады;

Осы жұмысты қорытындылай келе, тәуелсіз мемлекетіміздің ертеңі, ұрпақтың рухани байлығы, мәдениеті, саналы ойлау қабілеті мен біліміне байланысты. Осы орайда егеменді еліміздің арнайы білім беру жүйесінде әлемдік деңгейге жету үшін жасалынып жатқан талпыныстар, оқытудың түрлі әдіс – тәсілдерін қолдана отырып, білімді, ізденімпаз, барлық іс-әрекетінде бағыт-бағдар ұстанатын, сол тұрғыда өз болмысын таныта алатын жеке тұлға тәрбиелеу ісіне ерекше мән берілудеміз. Әрбір ерекше білімді қажет ететін балалар – өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру- жетістікке жету болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Құрманбаева С.К. «Ұлттық ойындардың бүгінгі мен келешегі», «Алматы» 2004 жыл, 209 б.

2. Несіпбаев Б.К. «Ұлт мәдениеті мен өнері», «Білім» 2003 жыл, 198 б.

3. Атабаев А.С. «Ұлттық ойындар- халық мұрасы», «Кітап» 2006 жыл, 275 б.

4. Наурызбаев Ж. «Ұлттық мектептің ұлы мұраты», «Алматы» 1995 жыл, 98б.

5. <https://www.tarbie.kz/>

6. <https://www.unicef.org/kazakhstan/kk>

7. <https://malimetter.kz/>

8. <https://bilimainasy.kz/>

9. <https://bilimdinews.kz/>

УДК 376.32

Жумадилова Б.Н.¹, Әбдікерім А.Б.²

¹директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары

²бастауыш сынып мұғалімі

*Н.Островский атындағы загіптер және көздері нашар көретін балаларға арналған
№4 арнайы мектеп-интернаты, Алматы қ., Қазақстан*

МАТЕМАТИКА САБАҒЫНДА БРАЙЛЬ БОЙЫНША БАҒАНҒА БӨЛУ ӘДІСІ

Аңдатпа

Бұл мақалада көру қабілетінен толық айырылған бастауыш сынып оқушыларының математика сабағында брайль жүйесі бойынша бағанмен бөлу әдісі қарастырылған. Тифлопедагогикада бағанмен бөлу әдісінің ең тиімдісі - «Үш қатармен бөлу» әдісі. Үш қатармен бөлу әдісі дәстүрлі бағанмен бөлу тәсілдерінен ерекшелінеді. Яғни, бізге таныс тәсілмен бағанмен бөлу тифло приборда көп орын алады, екіншіден көру қабілеті зақымдалған оқушылардың танымдық аясы, психофизиологиялық мүмкіндіктері, оқушылардың қол саусақтарына жүктеме салмау ескерілген. Мақалада математика сабағында брайль бойынша бағанмен бөлу мысалдары мен оларды шешу жолдары практикалық тұрғыда көрсетілген. Сондай – ақ, математикалық білімді қалыптастыруға ықпал ететін, көру қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған көрнекі құралдар сараланған. Олардың көмегімен балалар ойлау қабілеттерін дамыта алады, объективті және кеңістіктік бейнелер идеясын нақтылайды, визуалды және тактильді есте сақтауды қалыптастыруға көмектеседі. Көрнекі құралдармен жұмыс математикада нақты көріністерді қалыптастыруға мүмкіндік береді (мөлшер, пішін, объектілер саны, кеңістіктік орналасу және өлшеу). Қарастырылған әдіс математикалық білім мен дағдылар жүйесін игеруге ғана емес, сонымен қатар сыни ойлауды қалыптастыру, түйсігі мен логикалық ойлауын дамыту үшін қажет.

Түйін сөздер: тифлопедагогика, тифлотехника, грифель, Брайль приборы, психофизиология, көру қабілеті зақымдалған, Брайль шрифті.

Жумадилова Б.Н.¹, Әбдікерім А.Б.²

¹заместитель директора по учебной работе

²учитель начальных классов

*Специальная школа- интернат №4 для слепых и слабовидящих детей имени
Н.Островского, Алматы, Казахстан*

МЕТОД ДЕЛЕНИЯ СТОЛБИКОМ ПО БРАЙЛЮ НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

Аннотация

В данной статье рассмотрен метод деления столбиком по системе Брайля на уроке математики. В тифлопедагогике наиболее эффективным методом деления в столбик является метод «Деление в три строки». Этот метод отличается от традиционных способов деления столбиком. То есть, Шрифт Брайля занимает много места, поэтому делить привычным нам способом весьма неудобно, во-вторых, учитывается познавательная сфера, психофизиологические возможности учащихся с нарушением зрения, нагрузки на пальцы рук учащихся. В статье приведены примеры и решения деления столбиком по Брайлю. Дифференцированы наглядные пособия для учащихся с нарушением зрения, способствующие формированию математических знаний. С их помощью у детей можно развивать способность к мыслительным операциям, уточнять представление о предметных и пространственных образах, помогать формированию зрительной и осязательной памяти. Работа с наглядными пособиями позволяет формировать конкретные представления в математике (величина, форма, количество предметов, пространственное расположение и

чертежно-измерительные действия). Также рассмотренные приемы, способствуют не только овладению системой математических знаний и умений, но и необходимы для формирования критичности мышления, развития интуиции, логического мышления.

Ключевые слова: тифлопедагогика, тифлотехника, грифель, прибор Брайля психофизиология, дети с нарушением зрения, шрифт Брайля.

Zhumadilova B.N.,¹ Abdikerim A.B.²

¹ deputy director for academic affairs

² primary school teacher

Special residential school No. 4 for blind and visually impaired children named after N. Ostrovsky, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF BRAILLE COLUMN DIVISION IN MATH CLASS

Abstract

This article discusses the method of dividing by a column in the Braille system in a math lesson. In typhlopedagogy, the most effective method of dividing into a column is the "Division into three rows" method. This method differs from the traditional methods of column division. That is, Braille takes up a lot of space, so it is very inconvenient to divide in the usual way, secondly, the cognitive sphere, the psychophysiological capabilities of students with visual impairment, the load on the fingers of students are taken into account. The article provides examples and solutions of column division in Braille. Visual aids for visually impaired students that contribute to the formation of mathematical knowledge are differentiated. With their help, children can develop the ability to think operations, refine the idea of object and spatial images, and help form visual and tactile memory. Working with visual aids allows you to form specific representations in mathematics (size, shape, number of objects, spatial arrangement and drawing and measuring actions). Also, the considered techniques contribute not only to mastering the system of mathematical knowledge and skills, but are also necessary for the formation of critical thinking, the development of intuition, logical thinking.

Key words: Visual impairment, tiphlotechnical means, system of Braille, psychophysiology, blind.

Н.Островский атындағы зағиптер және көздері нашар көретін балаларға арналған №4 арнайы мектеп-интернатында көру қабілеті 0,05 және одан төмен оқушылар тәрбиеленеді және білім алады. Мұндай балалармен жұмыс істейтін мұғалімдердің басты міндеті: қалдық көру қабілетін сақтау және барынша дамыту. Зағип және нашар көретін балаларды оқыту жүйесінің негізінде бедерлі-нүктелі Брайль қарпі жатыр.

Көру қабілетінен толық айырылған балалар оқу материалын қабылдауда және өмір кеңістігінде бағдарлауда тактильді - кинестетикалық және естіп қабылдау қабілеттерін қолданады. Көру қабілетінен толық айырылған немесе нашар көруіне қарамастан, зағип және нашар көретін оқушылар интеллектісі сақталған жағдайда, жалпы мектеп оқушыларымен бірдей көлемде білім алады. Алайда, оқыту үрдісінде өзіндік спецификалық ерекшеліктер бар екендігін атап өткен жөн.

Мектептегі математиканы оқытудың мақсаттарының бірі - өмірде қажет болатын математикалық білім мен дағдылар жүйесін игерумен қатар, оқушылардың зияткерлік дамуы, қазіргі қоғамға кірігу үшін қажетті жеке қасиеттерді қалыптастыру: ойдың анықтығы мен дәлдігі, сыни ойлау, түйсігі, логикалық ойлау, алгоритмдік мәдениеттің элементтері, қиындықтарды жеңу қабілеті. Көру қабілеті зақымдалған оқушыларды математика сабағында оқытуда арнайы тифлотехникалық құралдар мен көрнекіліктерді қолдану, оқушылардың материалистік дүниетанымын қалыптастыруға ықпал етеді. Көрнекілік құралдардың элементтерін санау, жиындардың бөліктерін біріктіру немесе алып тастау

арқылы оқушылар арифметикалық әрекет, геометриялық фигура сияқты математикалық ұғымдар қоршаған өмірден алынғанына көз жеткізе алады. Көру қабілеті зақымдалған оқушылардың математика сабағында қолданатын көрнекіліктері мен құралдарына келесілерді жатқызамыз: есептегіш таяқша, абакус, көлемді фигуралар мен макеттер, рельефті суреттер, трафарет, фланеграф, «школьник» прибор, арнайы циркуль и транспортир, және т.б.

Математиканы брайльмен оқытудың өзіндік ерекшеліктері бар. Мәселен, бағанға бөлу, көбейту, қосып, алуда арнайы әдістер қолданылады. Соның бірі, бағанға бөлу әдісінің ең тиімдісі - «Үш қатармен бөлу» әдісі. Егер, Брайль приборында бағанға бөлу бізге таныс дәстүрлі тәсілмен жүзеге асырылса, бір мысал есеп екі – үш бетті алар еді.

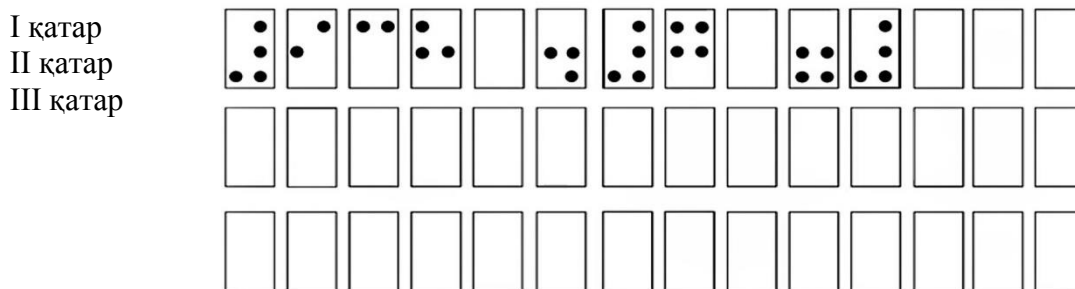
Үш қатармен бөлу әдісінде:

- бірінші қатарда мысалдың берілуі мен жауабы жазылады;
- екінші қатар толық емес бөлінгіштен тұрады;
- үшінші қатар бөлгішке көбейтілген толық емес бөліндінің мәнінен тұрады.

Мысалы: **938 : 7** мысалын Брайль бойынша бағанға бөліп, жауабын табайық.

Брайль приборының бірінші қатарына мысалды жазып, цифрлық таңбаны қоямыз.

1) $938 : 7 =$ цифрлық таңба (сурет. 1) бірінші қатарға бөлінгіш 938, бөлгіш 7, бөліндінің мәні деп цифрлық таңбаны қоямыз



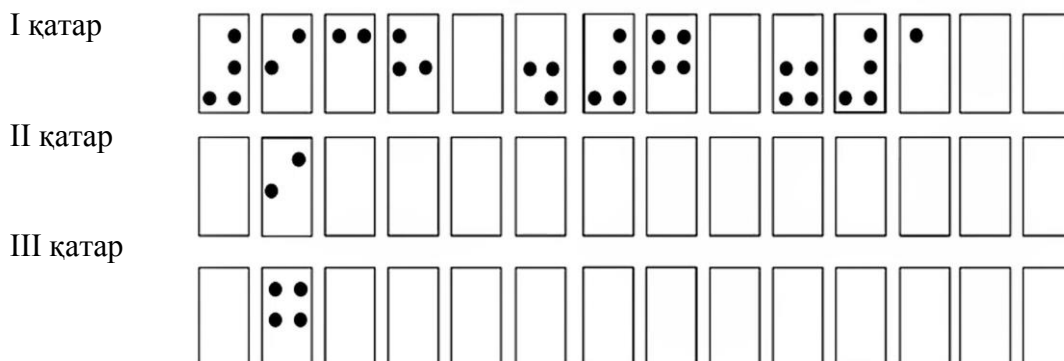
Сурет.1 Брайль бойынша бағанға бөлу

2) 938 бөлінгішінен бірінші толық емес бөлінгішті (9) екінші қатарға жазамыз. Бірді бөлгішке (7) көбейтіп, алынған 7 санын үшінші қатарға жазамыз (сурет. 2).

I $938 : 7 =$ цифрлық таңба 1

II 9

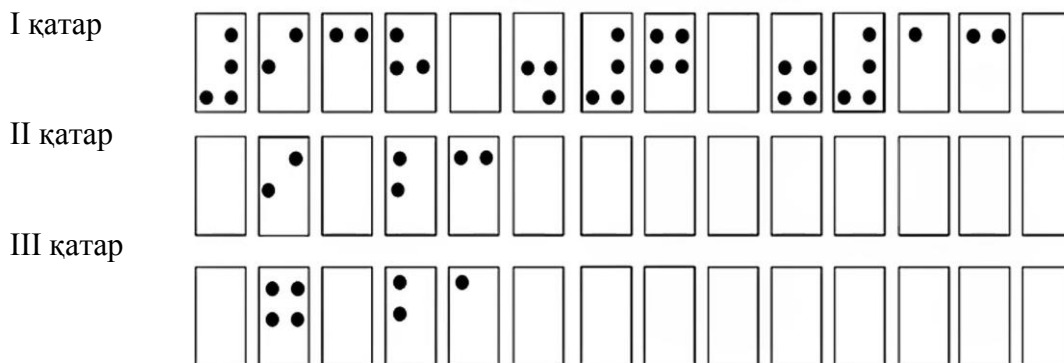
III 7



Сурет.2 Брайль бойынша бағанға бөлу

3) Тоғыздан жеті санын азайтып, шыққан 2 санын екінші қатарға жазамыз. 2 саны бөлгіштен кіші болғандықтан келесі толық емес бөлінгішті түсіреміз. Бөлгішті (7) 3-ке көбейтіп, 21 санын үшінші қатарға жазамыз (сурет. 3).

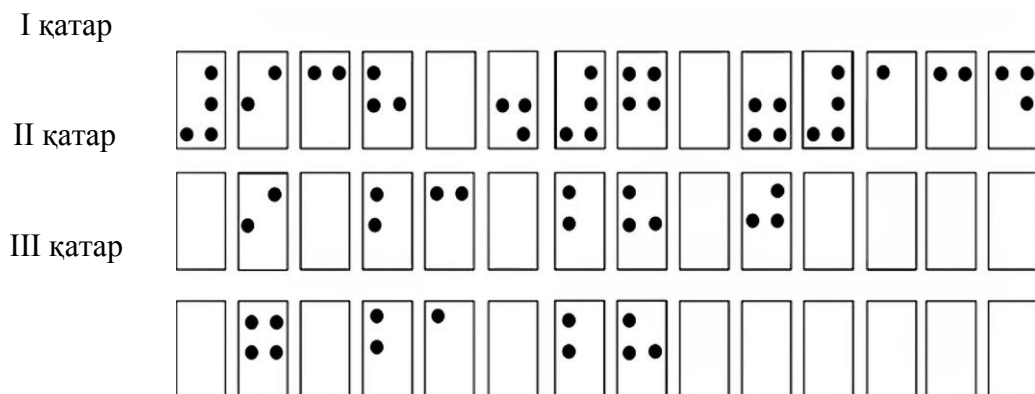
I 938 : 7 = цифрлық таңба 13
 II 9 23
 III 7 21



Сурет.3 Брайль бойынша бағанға бөлу

4) 23 толық емес бөлінгіштен 21 санын азайтып, шыққан 2 санын екінші қатарға жазамыз. 2 саны бөлгіштен кіші болғандықтан, келесі толық емес (8) бөлінгішті түсіреміз. Бөлгішті 4 – ке көбейтіп, 28 санын үшінші қатарға жазамыз (сурет. 4). Бөліндінің мәні қалдықсыз 134.

I 938 : 7 = цифрлық таңба 134
 II 9 23 28 0
 III 7 21 28



Сурет.4 Брайль бойынша бағанға бөлу

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1 Денискина В.З. *Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения: Методические рекомендации.* — М.: АПКиПРО, 2002. — 31 с.

2 Денискина В.З. *Использование остаточного зрения и развитие зрительного восприятия в процессе обучения математике учащихся начальных классов школ слепых детей // Коррекционная педагогика: теория и практика.* — 2008. — № 5(29). — С. 62-79.

- 3 Малых Р.Ф. Обучение математике слепых и слабовидящих младших школьников: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.
- 4 СПб.: Изд-во РГПУ им. , 2004. — 160
- 5 Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998.
- 6 Best A. Teaching Children with Visual Impairments. Open University Press, 2004.
- 7 Nikolic T. Teaching a Foreign Language in Schools for Blind and Visually Impaired Children // Journal of Visually Impairment and Blindness. 2014. February.

УДК 377.6

Туебакова Н.А.¹, Кемешова А.М.²

¹п.э.к, доцент, ²п.және пс.э.м.

Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
«Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы, п.ж/е пс. м.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТАР МЕН МАМАНДАРДЫҢ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІГІ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында педагогтар мен мамандардың мультидисциплинарлық өзара әрекеттестігі қарастырылады. Инклюзивтік білім берудің маңызды қағидаттарының бірі ведомствоаралық интеграция және әлеуметтік әріптестік қағидаты болып табылады. Ерекше білім беруге қажеттілігі бар балалар білім беру интеграциясының стратегиялық мақсаттарына тек әлеуметтік серіктестік және жалпы білім беретін мұғалімдер мен психологиялық және дефектологиялық профиль мамандарының тұрақты өзара әрекеттесуі процесінде қол жеткізуге болатындығы белгілі болады. Жалпы білім беретін мектептерде инклюзивті білім беруді сәтті жүзеге асыру үшін ерекше білім беруге қажеттілігі бар балаға және басқа балаларға бағытталған мұғалімдер мен басқа мамандардың міндеттерін бөлудің белгілі бір тепе-теңдігін сақтау маңызды.

Кілт сөздер: арнайы мұғалім, өзара әрекеттесу, ерекше білім беру қажеттіліктері, Мұғалім-ассистент.

Туебакова Н.А.¹, Кемешова А.М.²

¹к.п.н., доцент, ²м.п. и пс.н.

отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике»,
Казахский Национальный педагогический университет имени Абая

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов в условиях инклюзивного образования. Одним из важнейших принципов инклюзивного образования является принцип межведомственной интеграции и социального партнерства. Становится понятным, что стратегические цели образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями могут быть достигнуты только в процессе социального партнерства и постоянного взаимодействия общеобразовательных педагогов и специалистов психологического и дефектологического профиля. Для успешной реализации инклюзивного образования в общеобразовательных школах важно соблюдать определенный

баланс распределения обязанностей педагогов и других специалистов, направленных на ребенка с ограниченными возможностями и на других детей.

Ключевые слова: специальный педагог, взаимодействие, особые образовательные потребности, педагог-ассистент.

*Tuebakova N.A.¹, Kemeshova A.M.²
Abai Kazakh National Pedagogical University,
Senior Lecturer of the Department of Special Education*

INTERACTION OF TEACHERS AND SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article deals with the multidisciplinary interaction of teachers and specialists in the context of inclusive education. One of the most important principles of inclusive education is the principle of interdepartmental integration and social partnership. It becomes clear that the strategic goals of educational integration of persons with disabilities can be achieved only in the process of social partnership and constant interaction of general education teachers and specialists of psychological and defectological profile.

Keywords: special teacher, interaction, special educational needs, teacher-assistant.

Педагогтар мен мамандардың өзара әрекеттестігі - бұл баланың проблемаларын шешуде кешенді ыңғай жасауды қамтамасыз ететін, балалар мен жасөспірімдерді дамыту, оқыту, тәрбиелеу мен әлеуметтендіру міндеттерін шешуге бағытталған, білім беру үдерісінің субъектісін (бала, сынып, топ) қолдау бойынша педагогтар мен мамандардың біріккен әр түрлі әрекеті дегенді білдіреді [1].

Мектеп директорының басқару мәдениетінің аксиологиялық компоненті мектепке жетекшілік етуде маңызды және мәні бар басқару педагогикалық құндылықтардың жиынтығы болып табылады. Мектеп директорына сонымен қатар инклюзивті білім беру процесін ұйымдастыруда ғылыми, оқу және тәрбие жұмыстары жөніндегі орынбасарлары үлкен көмек көрсетеді. Олар сондай-ақ инклюзивтік білім беру ортасын құруға және мектеп ұжымының әлеуметтік өміріне ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды табысты енгізу үшін күнделікті жағдайларды шешуде педагогикалық ұжымға көмектесуі тиіс.

Инклюзивті білім беру үдерісіндегі арнайы педагогтың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қарастырайық: мұғаліммен қатар арнайы педагог немесе дефектолог инклюзивті білім беру процесінің негізгі тұлғасы болып табылады, оның ұсыныстарынсыз және түзету-дамыту жұмыстарынсыз «ерекше баланы» жалпы білім беретін мектептің педагогикалық үдерісіне қосу мүмкін емес.

Өйткені, арнайы педагогтің кәсіби қызметі балалардың психикалық және дене бітімі дамуымен, ауытқушылықтарын түзетумен тікелей байланысты. Ғылыми әдебиетте дефектолог-мұғалімнің кәсіби құзыреттілігіне арналған бірқатар жұмыстар бар (Л.С.Выготский, Н.Н. Малофеев, В.И. Лубовский, Б.П. Пузанов, Ю. А. Костенкова және т.б.). Аталған ғалымдар педагог-дефектолог құзыреттілігінің түрлері мен құрылымын, арнайы білім беру жағдайында болашақ мамандардың кәсіби қызметке дайындығының ерекшеліктерін зерттеді [3].

Осылайша, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерде жалпы білім беру үдерісінде даму мүмкіндігі шектеулі балаларды педагогикалық қолдауда мамандардың өзара әрекеттестігі, бұл пәнаралық ыңғай жасау үдерісінде психологиялық-педагогикалық қолдаудың стратегиясын, тактикасын, мазмұны мен динамикасын жасауға, даму мүмкіндігі шектеулі бала мен оның отбасының проблемаларын нәтижелі және кешенді шешуге қабілетті әр түрлі саладағы мамандардың (педагогтар, дефектологтар, психологтар,

логопедтер) біріккен күшімен жасалған жүйелі түрдегі ықпал ретінде қарастырылады. Бұндай өзара әрекеттестікке:

- бала проблемаларын анықтау және шешуде, әр түрлі саладағы мамандардан білікті көмек көрсетілуде кешенділік;
- баланың тұлғалық және танымдық дамуын көпәспектiлi талдау;
- баланың оқу-танымдық, сөйлеу тiлдiк, эмоционалды-ерiктiк және тұлғалық салаларының жеке жақтарын түзету және жалпы дамытудың кешендi жеке бағдарламасын жасау жатады [2].

Мектеп мұғалiмдерi мен мамандардың командалық жұмысының негiзгi қағидаларын бөлуге болады:

- инклюзивтi бiлiм берудi бiртұтас психологиялық-педагогикалық идеология және стратегия ретiнде мойындау;
- маманның шектес пәндерге қызығушылығы, әмбебаптық пен жаңашылдыққа, жаңа бiлiмдердi меңгеруге дайын болу;
- команданың барлық мүшелерiн сыйлау, өзара түсiнiстiк, шынайылық, өзара көмекке дайын болу;
- бiлiм беру үдерiсiне команданың барлық мүшелерiнiң теңқұқылы қатысуы,
- ортақ жұмыстың нәтижелерi үшін жауапкершiлiк;
- команда мүшелерiнiң рөлдерiн нақты бөлу, педагогикалық мiндеттердi шешуде көбiне олардың қатысуын қадағалау.

Инклюзивтi бiлiм берудi нәтижелi ұйымдастыруда мектеп мұғалiмдерi өз жұмыстарында мұғалiм-дефектологтар берген ұсыныстар мен ұстанымдарды бағдар ретiнде, жетекшiлiкке алуға үйренуi керек. Инклюзияның мақсатын жүзеге асыру үшін жалпы бiлiм беретiн ұйымда әр түрлi саладағы мамандар – психологтар, дефектологтар, логопедтер, медициналық қызметкерлер, арнайы педагогтар (олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог) жұмыс iстейдi. Инклюзивтi топта нәтижелi жұмыс iстеу үшін мамандардың өзара әрекеттесуiн ұйымдастыру үшін түрлi сызбаларын жасау қажет. Әр түрлi санаттағы мамандардың (мұғалiм-логопедтер, мұғалiм-дефектологтар, педагог-психологтар және т.б.) жұмыс тәжiрибелерiн көрсету арқылы жиналыстарды, семинар-практикумдердi, әдiстемелiк бiрлестiктердi жоспарлы және тұрақты түрде өткiзу, сондай-ақ даму мүмкiндiгi шектеулi балаларға инклюзивтi бiлiм беру сұрақтары бойынша авторлық әдiстемелiк құралдарды басып шығару бiлiм беру үдерiсiне барлық қатысушыларының өзара байланыс орнатуына, ақпарат алмасуына әсерiн тигiзедi.

Педагог-дефектологтың кәсiби қызметi бiлiм беру бағдарламасын табысты меңгеруге және балалардың толыққанды әлеуметтенуiн қамтамасыз етуге бағытталған. Ол үшін дефектологтар «ерекше баланың» танымдық, сөйлеу, эмоционалды, әлеуметтiк дамуын жүзеге асырады. Осы мақсатта дефектологтар педагогикалық диагностиканы жүзеге асырады, оқу материалын меңгерудi жақсарту үшін қағидаларды, әдiстердi, нысандарды, құралдарды анықтайды. Ерекше мүмкiндiктерi бар баланы оқыту бойынша бейiмделген бiлiм беру бағдарламаларын, әдiстемелiк ұсыныстарды әзiрлейдi, балалардың даму динамикасын зерделейдi, басқа мамандармен, ерекше мүмкiндiктерi бар баланың отбасымен ынтымақтаса жұмыс жасайды. Түзету-дамыту және оңалту қызметiн жүзеге асырады, барлық мүдделi тұлғаларға кеңес бередi және ағарту жүргiзедi.

Арнайы педагогтың кәсiптiк қызметiнiң мазмұны[4]:

- мүмкiндiктерi шектеулi балаларға түрлi түзету-педагогикалық, әлеуметтiк және емдiк көмектi ұйымдастыру;
- дамуында пайда болған ауытқулардың түрлерiн ерте анықтау, арнайы мектеп жасына дейiнгi және мектеп мекемелерiн, оңалту орталықтарын толықтыру;
- ерте араласу және мектепке дейiнгi тәрбие, мектеп бiлiмi;
- кемтар балаларға әлеуметтiк және емдiк көмек көрсету;

- денсаулық жағынан мүмкіндіктері шектеулі және арнайы білімді қажет ететін адамдарға әлеуметтік көмек және қызмет көрсету;

- дәрігерлік мекемелерінде денсаулық сауықтыру орталықтарының жұмысы, емдік мекемелердегі логопедиялық кабинеттерінде кеңестік және түзету жұмысы.

Сондықтан инклюзивті білім беруді тәжірибеде жүзеге асыратын арнайы педагог даму мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту үшін мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарын және оқу пәндері бойынша бағдарлама мазмұнын бейімдеуде қиналатыны, олардың даму ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін, қабілеттерін түсінбеуі, жекеленген оқытудың белгілі бір әдістемелерін қолдана алмауы, ерекше қажеттіліктері бар балалар мен қалыпты балалар арасында тұлға аралық қарым-қатынасты орната алмауы және т.б. білмеуі бұл заңды құбылыс. Бұның себебі, инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогикалық кадрларды даярлау көбінесе білім алушыға қажетті кәсіби құзыреттілігінің барлық жүйесін қалыптастырмай, инклюзивті білім беру жағдайында жұмысқа дайындықтың жеке элементтерінің дамуы негізінде жасалады.

Білім беру үдерісінің жалпы сапасын жақсарту үшін оның барлық қатысушылары: әкімшілік, педагогтар, мамандар, балалар мен ата-аналар әрдайым бір-бірімен әрекеттестікте жұмыс жасайды. Мысалы, балалар мен жалпы топтың өзекті даму деңгейі туралы келісілген түсінік жасау, тақырыптық жобалар немесе бала дамуының жеке білім беру жоспарын жасау арқылы топты және балаларды дамытуға ықпал ететін келісілген әрекеттерді жоспарлау секілді, ортақ мақсатқа жету үшін біртұтас кәсіби команда ретінде нәтижелі жұмыс істейді.

Сонымен қатар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар кейбір балалар үшін табысты оқу үшін жеке көмекшінің көмегі қажет. Жеке көмекшінің қызметінде екі түрлі функцияны ажырату қажет:

- 1) балаға физикалық көмек көрсету мақсатында еріп жүретін адамның функциясы;

- 2) сыныптағы оқу жұмысына көмек көрсету мақсатында педагог-ассистенттің функциялары.

Ілесіп жүретін адам ұтқырлықтың, көрудің елеулі шектеулері бар, бөгде адамның көмегінсіз кеңістікте қозғала алмайтын білім беру ұйымының үй-жайларына физикалық қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Ол мектепте, сыныпта қозғалуға көмектеседі; өзіне-өзі қызмет көрсету, тамақтану; оқу құралдарын пайдалануға көмектеседі және басқа да қызметтерді ұсынады[5].

Мектеп мұғалімдері мен мамандары өздерінің, әрі жас педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жақсарту мақсатында жаңа педагогтармен тәлімгер ретінде жұмыс істейді. Жалпы білім беретін педагогтарға даму мүмкіндігі шектеулі баланы нәтижелі оқыту мен тәрбиелеу үшін оның барынша ыңғайлы орын мен жағдайды ескеру керек.

Жалпы білім беретін үдерісте даму мүмкіндігі шектеулі баланы оқыту мен тәрбиелеу барысында әр түрлі мамандар мен мектеп мұғалімдерінің өзара әрекеттестігінің спецификасы болып білім беру үдерісіне барлық қатысушылардың мұғалім-дефектологтың жетекшілігімен өзара тығыз әрекеттесуі және білім беру, тәрбиелеу мен түзету міндеттерін бірігіп шешу болып табылады. Осындай арнайы ұйымдастырылған жұмыстың нәтижесінде даму мүмкіндігі шектеулі баланың білім алу қажеттіліктерін түсінуге көмектесетін, оның жеке даму бағдарламасын жоспарлауға мүмкіндік беретін барлық мамандармен бала дамуының толық көрінісі жасалады[6].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Инклюзивті білім беру жағдайында қызмет ететін мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктеріне қойылатын талаптарды дайындау бойынша әдістемелік ұсынымдар.* – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 32 б

2. Мовкебаева З.А. Мультидисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов// Основы инклюзивного образования. Учебное пособие. Искакова А., Мовкебаева З.А., Закаева Г., Айтбаева А., Байтурсынова А.А. – Алматы: L-Pride, 2013. – С. 85-107.

3. Методические рекомендации по организации интегрированного (инклюзивного) образования детей с ограниченными возможностями в развитии. – Приказ МОН РК № 4-02-4/450 от 16.03.2009.

4. Ежовкина Е.В., Рябова Н.В. К проблеме педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья // Российский научный журнал № 5 (30) — Рязань, 2012. – С. 84-89.

5. Малофеев Н.Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья //Новая школа. -12 апреля 2011

УДК 376
МРНТИ 14.29.00

Макина Л.Х.¹, Мұратбай Ж.²,

¹ғылыми жетекшісі, Психология ғылымдарының кандидаты, доцент, lyazzat.makina@mail.ru

²6M010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты,

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан,

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ЕСТУ-СӨЙЛЕУ ЖАДЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Психикалық таным процесстерінің арасында есте сақтау қабілеті ерекше орынды алады, көптеген зерттеушілер есте сақтауды психикалық процесстердің сабақтастығын қамтамасыз ететін және барлық таным процесстерін бір бүтінге жинақтайтын өтпелі процесс ретінде сипатталады. Қорытындылай келе, есту-сөйлеу жады – бұл адамның есту арқылы қабылданған вербалды материалды сақтау және жаңғырту қабілеті.

Есту қабілеті нашар балаларда есте сақтаудың бұл түрін дамытуда үлкен қиындықтар бар, өйткені арнайы оқыту жағдайында да ауызша сөйлеуді дамытудағы артта қалушылық ауызша есте сақтау қабілетінің артта қалуына әкеледі.

Мақалада мектепке дейінгі жастағы есту қабілеті зақымдалған балалардың есту-сөйлеу жадысының қалыптасуы мен ерекшеліктері қарастырылған. Осы мәселе бойынша арнайы психологиялық және педагогикалық әдебиеттерге шолу жасалған.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, есте сақтау қабілеті, есту-сөйлеу жадысы

Макина Л.Х.¹, Муратбай Ж.²,

¹научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент. lyazzat.makina@mail.ru

²магистрант 2 курса по специальности 6M010500 – Дефектология,

КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СЛУХО-РЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Среди процессов психического познания особое место занимает память, Многие исследователи описывают память как переходный процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и аккумулирующий все процессы познания в

единое целое. Наконец, слухоречевая память-это способность человека сохранять и воспроизводить вербальный материал, воспринимаемый слухом.

У слабослышащих детей большие трудности в развитии данного вида памяти, так как отставание в развитии устной речи даже в условиях специального обучения приводит к отставанию в речевой памяти.

В статье рассмотрены особенности и особенности формирования слухоречевой памяти у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте. Дан обзор специальной психолого-педагогической литературы по данному вопросу.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, память, слухоречевая память

Makina L.H.¹, MuratbayZh.²,

¹Candidate of Psychological Sciences. lyazzat.makina@mail.ru

*²a 2nd year master student, major in 6M010500 – Defectology,
Almaty, Kazakhstan,*

FEATURES OF AUDITORY-SPEECH MEMORY IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

Among the processes of mental cognition, memory occupies a special place, Many researchers describe memory as a transitional process that ensures the continuity of mental processes and accumulates all the processes of cognition into a single whole. Finally, auditory-speech memory is a person's ability to preserve and reproduce verbal material perceived by hearing.

Hearing-impaired children have great difficulties in developing this type of memory, since the lag in the development of oral speech, even in conditions of special training, leads to a lag in speech memory.

The article discusses the features and peculiarities of the formation of auditory-speech memory in children with hearing impairments in preschool age. A review of the special psychological and pedagogical literature on this issue is given.

Keywords: children with hearing impairments, memory, auditory-speech memory

Баланың дағдылары мен қызметтерінің қалыптасуы мен дамуы белгілі бір жас кезеңінде, жоғары психикалық функциялардың: қабылдау, зейін, есте сақтау, ойлау, сөйлеу тілдің қалыптасуына қатысты және бұл процесстердің барлығы өзара байланысты әрі орталық жүйке жүйесінің дамуымен детерминацияланады.

Жады - бұл күрделі психикалық процесс, оның негізгі функциялары ақпаратты сақтау, жинақтау және көбейту болып табылады. Бірде-бір психикалық функция жадының қатысуынсыз өмір сүре алмайды, жады да психикалық функцияларсыз өмір сүре алмайды. И.М. Сеченов біздің сезімдеріміз бен қабылдауымыз жадысыз, із-түссіз жоғалып, адамды жаңа туған нәрестенің күйінде мәңгі қалдыратынын атап өтті .

А.Р. Лурия есте сақтауды алдыңғы адамға ақпаратты жинауға және құбылыстар аяқталғаннан кейін өткен тәжірибесінің іздерімен жұмыс жасауға мүмкіндік беретін, тәжірибенің іздерін жазып алу, сақтау және қайта қосу ретінде анықтама береді. Сонымен қатар есте сақтаудың құбылыстары тең дәрежеде эмоционалды аяға және қабылдау аясына, қозғалыс процесстері мен интеллектуалды тәжірибені бекітуге жатады. Барлық білім мен дағдыларды бекіту, сондай-ақ оларды қолдану есте сақтау бөліміне жататынын атап өтті. [1]

Я.Л. Коломинский мен Е.А. Панько жадыға «адам тәжірибесін есте сақтап, сақтап және келесі жаңғыртуы» деп анықтама береді. Сонымен қатар, мысалы, назар аудартатынымен және белсенді әрекет еткенінде бала өзінің қызығушылығын тудыратын нәрсені оңай есте сақтайтынын атап өтеді. Бұл жағдайда сөз маңызды рөл атқарады.

Л.С. Выготский жадыны «бала психологиясындағы маңызды бөлімдердің бірі» ретінде сипаттап, оның дамуының екі жолын – биологиялық және мәдени дамуға бөлді. Оның ойынша қосымша құралдарға сүйенетін баланың белсенді ойлау әрекеті барысында адам жадысының жоғары формасы пайда болады және дамиды. Жадының физиологиялық негізі жүйке жүйесінің иілгіштігі болып табылады. Әрбір жүйке-ми процесі келесі процесстердің сипатын өзгертетін және сезімдер ағзасына ықпал еткен тітіркендіргіш жоқ кезде, олардың қайта пайда болуы мүмкіндігін шарттайтын өзінен кейін із қалдыруында жүйке жүйенің иілгіштігі көрінеді. [2]

З.М. Истоминаның пікірінше жады басқа да психикалық процесс секілді белгілі бір сипаттарға ие. Ол сипаттарға көлем, жылдамдық, нақтылық, ұзақтық жатады.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев жадының жоғары формалары шығу тегі және құрылымы бойынша әлеуметтік психикалық әрекеттердің күрделі түрі болып табылатынын көрсетті.

А.Р. Лурия, П.П. Блонский, Т.П. Зинченко, З.М. Истомина, А.Н. Леонтьев және т.б. зерттеушілер жадының көптеген түрлерін жіктеу түрінде ұсынады:

Психикалық белсенділіктің сипаты бойынша, жадының құрылымындағы әрекетте басым болатын:

– Бейнелі жады бұл көріністер жадысы. Бейнелі жадының мәні қандай да бір кезде қабылданғаннан кейін көрініс түрінде қайта жаңғырады. Қайта жаңғыру сапасына бейненің мазмұндық ерекшеліктері, оның эмоционалды бояуы ықпал етеді. Қайта жаңғыртудың нақтылығы қабылдау кезінде сөйлеу тілінің қатысу дәрежесімен де анықталады. Қабылдау кезінде сөзбен айтылған, сипатталған зат нақтылау қайта жаңғырылады.

– Қозғалыс жадысы әр түрлі қозғалыстар мен олардың жүйесі жайлы ақпаратты сақтайды, түрлі тәжірибелік және еңбек дағдыларының, сонымен қатар жүру, жазу, сөйлеу дағдыларының қалыптасуы үшін негіз қызметін атқарады;

– Эмоционалды жады – бұл сезімдерді есте сақтау. Жадыдағы бастан өткен немесе сақталған сезімдер әрекетке ояту немесе сигнал түрінде немесе өткен тәжірибесінде теріс уайымдар шақырған болса, әрекеттен ұстаушы түрінде болады.

Жадыда сол және басқа анализатордың жұмысындағы басым аймақтың дәрежесіне байланысты бейнелі жадыны естіп, көріп, сезіп, иіс сезіп және дәм сезіп есте сақтау түрлеріне бөледі.

Естіп есте сақтау – есту анализаторының әрекетімен байланысты және түрлі дыбыстарды (тілдік және тілдік емес), музыка, шу, сөздер, сөйлемдер, әңгімелерді (лексикалық материал) есте сақтау мен нақты қайта жаңғыртуға бағытталған бейнелі жады болып табылады. Аталған жадының түрі адам оны қолданғанда оқылтын мәтін, әңгіме және т.б. мағынасы тез әрі нақты есте сақтауға болатынымен сипатталады. Сол мағынаны ол өз сөзімен барынша наты жеткізе алады.

Көріп есте сақтау – көру анализаторының әрекетімен байланысты және көру бейнелерін есте сақтау мен қайта жаңғыртуға бағытталған бейнелі жады.

Сипап сезу, иіс және дәм сезіп есте сақтау жадының жетіспейтін түрлерінің орнын басы немесе компенсация жағдайларында маңызды рөлге ие, мәселен, көру немесе есту қабілеті нашар адамдарды.

Материалды есте сақтау уақыты бойынша келесідей түрлері бар:

– рецепторлар деңгейінде ақпаратты сақтауды жүзеге асыратын сенсорлы жады;

– қысқамерзімді жады бұл материалды аздаға уақыт аралығында (шамамен 20 с) есте сақтау мен есте біруақытта ұстайтын элементтер көлемімен (5-тен 9 дейін) сипатталады. Қысқамерзімді жады механикалық есте сақтап қалу болып табылады.

– ұзақмерзімді жады материалды ұзақ уақыт бойын есте сақтауды қамтамасыз етеді, метриалды сақтау уақыт бойынша және сақталатын ақпарат көлемі шектелмеген, ақпаратты күрделі өңдеуді болжайды, бұл оның оңтайлы, үнемді сақталуын қамтамасыз етеді;

– жедел жады бұл қысқамерзімді және ұзақмерзімді жады арасындағы өтпелі жағдайды алады. Ол алдын ала белгіленген мерзімде материалды сақтауға есептеледі, мысалы қандай

да бір міндетті шешуге арналған уақытта. Есте сақтайтын материалдың бөлігі әр түрлі болуы мүмкін. Бұл бөліктердің көлемі «жадының жедел бірлігі» деп аталады, бұл қандай да бір әрекетті орындаудың сәттілігіне ықпал етеді. Сол себепті материалды есте сақтауда оңтайлы жадының жедел бірліктерін қалыптасыру маңызды.

Сонымен қатар ойды есте сақтау мен жаңғыртуда көрінетін сөздік-логикалық жады бар. Бұл жадының ерекшелігі – ой тілсіз өмір сүрмейді, сондықтан оларды есте сақтау тек логикалық емес, сөздік-логикалық есте сақтау деп аталады.

З.М. Истомина сөздік-логикалық есте сақтау – бұл сөздік формада ұсынылған ойды есте сақтау екенін айтады. Сөздік-логикалық есте сақтау өзін екі түрде көрсетеді: 1. нақты, толық сөздерсіз тек берілген материалдың мағынасы есте сақталады және жаңғыртылады; 2. тек мағынасы ғана емес, сонымен қатар ойдың тікелей сөздері де есте қалады.

Сөздік-логикалық есте сақтау басқа жады түрлеріне қарағанда жетекші болып табылады және жадының барлық түрінің дамуы осы жады түріне байланысты. Іс-әрекет мақсатының сипатына қарай жады: еріксіз, яғни бірденені есте сақтаймын деген мақсат болмағанда; адам материалды есте сақтаймын деген мақсаты болғанда ерікті есте сақтай болады. Есте сақтауға қолдану бойынша жады бөлінеді: оқиғалар мен құбылыстарды механикалық есте сақтауда көрінетін тікелей табиғи жады – бұл адам дамуының филогенетикалық жағынан да, онтогенетикалық жағынан да дамудың алғашқы кезеңдеріне тән есте сақтаудың ең қарапайым түрі. Сыртқы жанама есте сақтау бұл адамның мәдени тарихи дамуының жоғары сатысына тән, өзінің табиғи жадысын меңгеру мен басқаруға алғашқы қадам болап табылады. Бұл өзінің естеліктерін қамтамасыз етуге, есте сақтаудың функцияларын атқаратын стимулдар арқылы қандай да бір жадының ізін қайта жаңғыртуға тырысу. Ішкі жанама жады есте сақтаудың жоғары формасы – логикалық есте сақтау болып табылады, мұнда есте сақтаудың сыртқы құралдарын қолданудан тәжірибенің ішкі элементтерін есте сақтауға өту жүреді. Мұндай өту болуы үшін ішкі элементтердің өзі жеткілікті қалыптасқан болуы керек. Бұл процессте адамның ішкі тәжірибесінің қалыптасуында орталық рөл сөйлеу тілі мен ойлауда болып табылады. [3]

Есте сақтау – бұл материалды жадта сақтауды қамтамасыз ететін процесс, бұл оны кейіннен жаңғыртудың маңызды шарты болып табылады. Есте сақтау ерікті болуы мүмкін, яғни белгілі бір тапсырмаға бағыну бір нәрсені есте сақтау және еріксіз, яғни «өздігінен» болатын арнайы тапсырма жоқ. Есте сақтау әр түрлі мағыналық дәрежеде, әр түрлі түсіну тереңдігімен жүруі мүмкін – осыған сәйкес механикалық және логикалық жаттау деп бөлінеді.

Сақтау – бұл материалды пассивті сақтау емес, оны қарапайым сақтау емес, бірақ материалды өңдеуді қоса алғанда, белгілі бір ұйымдасқан ассимиляция негізінде және жағдайында жүзеге асырылатын динамикалық процесс.

Жаңғырту – бұрын бекітілген психиканың мазмұнын жаңарту. Жаңғырту келесідей болуы мүмкін: 1) тану немесе қабылдау негізінде жаңғырту. Ол ескі байланыстарды жандандыратын сыртқы тітіркендіргіштердің тікелей әсер етуі жағдайында жүреді; 2) ерікті немесе еріксіз өзектендіру ретінде көбею; 3) ерікті күш-жігерді талап ететін ішінара ұмытып кету жағдайында еске түсіру; 4) бастапқыда (тікелей қайта шығару кезінде) уақытша ұмытылған (қайта жаңғыртылмаған) нәрсені кейінге қалдырылған еріксіз қайта шығаруды еске түсіру арқылы жүзеге асырылады.

Ұмыту – жадыдағы материалдың көлемінің айқындығын, ал кейбір жағдайларда – тіпті өткен тәжірибеден белгілі нәрсені білуді жоғалтуға және азайтуға әкелетін процесс, жаңғырту мүмкін еместігі. Бұл орынды процесс. Әдетте, адам үшін өмірлік маңызы жоқ немесе маңызы жоғалған нәрсе ұмытылады.

Осылайша, есте сақтау – барлық таным процестерді біртұтас тұтастыққа біріктіретін маңызды психикалық таным процесі. Жады әлеуметтік тәжірибені игеруде және тұтастай алғанда адамның дамуында маңызды орын алады.

Есте сақтаудың онтогенезде дамуын зерттеу мәселелерімен П.П. Блонский, А. С. Галанов, Т.И. Дубровина, П.И. Зинченко, И.Ю. Левченко, А.А. Люблинская, Г.А. Урунтаева және басқалар айналысты.

Бірінен соң бірі дамитын есте сақтаудың әртүрлі түрлері сананың дамуының әртүрлі кезеңдеріне жатады деп болжанады. Есте сақтау дамуда сананың жоғары деңгейіне көтеріліп, ойлауға барған сайын жақындап келеді, сөйлеу процестеріне сүйенеді.

Есте сақтау ерекшеліктері мен оның даму заңдылықтары сөйлеу тілінің дамуының өзіндік ерекшелігін ескерусіз жүзеге асырыла алмайды, өйткені мағыналы есте сақтау балаларда сөйлеудің пайда болуымен дами бастайды және кейіннен сөйлеудің одан әрі дамуына байланысты да, өмірлік тәжірибенің жинақталуымен де жетіле түседі.

Жады органикалық түрде қабылдау процесіне де қатысады. «Біз көрген және еститін әрдайым бұрын көрген және еститін элементтерді қамтиды. Осыған байланысты, кез-келген жаңа көрініс пен тыңдау кезінде жады қоймасынан шығарылатын ұқсас элементтер, бірақ бөлек емес, олар жады қоймасында тіркелген комбинацияларда соңғысының өнімдеріне қосылады» деп И.М. Сеченов атайды.

Жады функциясы процесінде басым болатын анализаторға байланысты қозғалыс, көру, есту, (тактильді, иісті, дәмді), эмоционалды және жадының басқа түрлеріне бөлінеді.

Қандай да бір әрекет процесінде басым болатын психикалық белсенділіктің бір түрін қарастырайық. Оқудың, білім алудың, дағдыларды қалыптастырудың маңызды шарты - есту-сөйлеу жадысы болып табылады.

Р. Аткинсонның пікірінше, есту-сөйлеу жадысы – бұл әр түрлі дыбыстарды (сөйлеу тілдік және сөйлеу тілдік емес), сөздерді, сөйлемдерді, әңгімелерді (лексикалық материалды) жақсы есте сақтау және дәл айту. [4]

Бұл жадының түріне ие адам оқиғалар мәнін, пайымдаудың немесе қандай да бір дәлелдің логикасын, оқылып жатқан мәтіннің мағынасын жылдам әрі нақты есте сақтайтынымен сипатталады.

Есту-сөйлеу жадысы басқа психикалық процесстермен бірге дамиды. Ол баланың жасы өсе келе дамуымен өзгереді, бұл жадысыз тұлғаның да, қоғамның да қалыпты өмір сүруі мүмкін емес.

Балаларда бұл жадының түрі 2 жасқа қарай көріне бастайды, сонымен қатар көру түсініктері дами бастайды.

Есту-сөйлеу жадысы – сөйлеу және есту мнестистерінің келісімді ортақ әрекеті кезінде жүзеге асатын интегративті процесс.

Р.С. Немов есту-сөйлеу жадысын есту жадысының құрамына кіретін, музыкалық немесе сөйлеу тілдік дыбыстарды есте сақтау мен нақты қайта жаңғырту процесі ретінде анықтайды.

И. Л. Баскакова сөйлеу жадысын сөйлеу тілдік материалын есте сақтау және көбейту процесі ретінде қарастырады.

В. В. Захаров есту-сөйлеу жадысы барлық психикалық процесстермен өзара байланысты және олармен өзара әрекеттесетінін атап өтті. Жады қалыптасатын жүйе балалардың жас даму кезеңіне қарай өзгереді, соған сәйкес оның психологиялық мазмұны да өзгереді.

Қорытындылай келе, есту-сөйлеу жады – бұл адамның есту арқылы қабылданған вербалды материалды сақтау және жаңғырту қабілеті.

Есту қабілеті нашар балаларда есте сақтаудың бұл түрін дамытуда үлкен қиындықтар бар, өйткені арнайы оқыту жағдайында да ауызша сөйлеуді дамытудағы артта қалушылық ауызша есте сақтау қабілетінің артта қалуына әкеледі.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтау ерекшеліктерін Д.М. Маянц зерттеді, ол есте сақтау кезінде саңырау және есту балаларының ұқсастығын да, айырмашылығын да анықтады. Ұқсастық барлық балалардың есте сақтау қабілеті мағыналы болғандығымен анықталады. Бірақ егер тыңдайтын балаларда сөздердің барлық алмастырулары семантикалық болса, онда саңырау балаларда ауыстырудың үш түрі

байқалды: 1) сөздің сыртқы ұқсастығы бойынша алмастырулар (бұрыш – көмір, дірілдейді – ұстайды); 2) семантикалық ауыстырулар; 3) сыртқы ұқсастық пен семантикалық жақындықты біріктіретін сөздерді ауыстыру (таңдалған – жиналған, сипатталған-жазылған).

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтауының сәттілігіне бұл сөздердің қандай грамматикалық категорияға жататындығы әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балалар, ең алдымен, тікелей тақырыпқа қатысты зат есімді меңгереді. Басқа грамматикалық категориялар туралы идеяларды қалыптастыру әлдеқайда қиын, өйткені ол тиісті ойлау операцияларына негізделуі керек (мысалы, абстракция – сын есімдерді ассимиляциялау кезінде, іс – әрекеттерді жалпылау-етістіктерді ассимиляциялау кезінде). Сондықтан, зат есімдерді есте сақтау кезінде саңырау және есту жасындағы балалар арасындағы айырмашылықтар біртіндеп азаяды, етістіктер мен сын есімдерді есте сақтау кезінде бұл айырмашылықтар оқу жылдарында жалғасады. [5]

Есту қабілеті зақымдалған балалардың сөздерді есте сақтаудағы қиындықтары олардың ауызша сөйлеуді меңгеру ерекшеліктерімен байланысты.

Біріншіден, сөйлеуді үйрену кезінде саңырау балалар сөзді бір семантикалық бірлік ретінде емес, оларды бекітуге көп күш жұмсайтын элементтердің (слогдардың, әріптердің) реттілігі ретінде қабылдайды, яғни есте сақталатын элементтердің жалпы саны субъективті түрде артады (демек, сөздің әріптік құрамының бұрмалануы, әріптер мен буындардың болмауы және ауысуы).

Екіншіден, ауыстырулар бір жағдайға қатысты сөздердің жеткіліксіз сараланған мағыналарының нәтижесі болуы мүмкін (демек, хоккей – шайба, ыдыс – ыдыс сияқты ауыстырулар).

Үшіншіден, саңырау балалар жанама есте сақтау әдістерін, мысалы, сөздерді мағынасы бойынша топтастыру және т. б. жиі қолданады.

Есту қабілеті зақымдалған балалар сөйлемдер мен дәйекті мәтіндерді жаттап алғанда, олардың сөйлеуді меңгеруінің жалпы заңдылықтарын көрсететін ерекшеліктер табылды.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша есте сақтау қабілетін дамыту бірқатар кезеңдерден өтеді (И.М. Соловьев).

Бірінші кезең (I – III сыныптар) есте сақтаудың кең таралған түрімен сипатталады, яғни қайталанатын материалдың қайталанудан қайталануға дейін өсуі. Бұл кезеңде бала мәтінді мүлдем түсінбеуі мүмкін, сондықтан оның әр элементі оған қатар, ал мәтін элементтер тізбегі ретінде әрекет етеді.

Екінші кезең (IV – VI сыныптар) есте сақтау түрімен сипатталады, онда бала мәтіннің жалпы мағынасын және оның негізгі сөздерін түсінеді және есте сақтайды, содан кейін оны жетіспейтін элементтермен толықтырады.

Ауызша есте сақтаудың үшінші кезеңі мәтінді толық түсіну және есте сақтаумен сипатталады (VII – VIII сыныптар).

Осылайша, есту қабілеті зақымдалған балалардың есту-сөйлеу жадысы ауызша сөйлеуді қалыптастыру кезінде, ойын және оқу іс-әрекеті барысында жақсарады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Лурия А.Р. *Маленькая книжка о большой памяти.* – М.: Издательство московского университета, 1968. - 88 с.
2. Выготский Л.С. *Память и ее развитие в детском возрасте / Лекции по психологии / СПб., 1999.*
3. Симерницкая Э.Г. *Мозг человека и психические процессы в онтогенезе.* – М., 1985.
4. Аткинсон Р. *Человеческая память и процесс обучения.* – М.: ПРОГРЕСС. 1980.
5. Лубовский В.И. *Общие и специфические закономерности психического развития аномальных детей// Дефектология – 1971- №4*

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

- Әбдікерім А.Б.** – бастауыш сынып мұғалімі Н.Островский атындағы загіптер және көздері нашар көретін балаларға арналған №4 арнайы мектеп-интернаты, Алматы қ., Қазақстан
- Әсембек Г.Н.** – Абай атындағы ҚазҰПУ «Арнайы педагогика» мамандығының 1 курс магистранты
- Аугаева А.Н.** – психол.ғ.к., доцент, Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Ануарбекова А.А.** Даму интеллектуалдық қабілеті төмен балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернатының мұғалім-дефектологы
- Алшинбаева С.Ж.** – п.ғ.м., Е.А.Букетова атындағы Дефектология кафедрасының аға оқытушысы
- Арбабаева А.Т.** – п.ғ.м., Е.А.Букетова атындағы Дефектология кафедрасының аға оқытушысы
- Байдосова Д.К.** – п. ғ. магистрі, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ
- Даметиллаева Д.М.** – Абай атындағы ҚазҰПУ, 5В010500 - Дефектология мамандығының 4 курс студенті
- Доцанова Ф.С.** – орыс тілі және әдебиет пәні мұғалімі, педагог-зерттеуші, Дарынды балаларға арналған үш тілде оқытатын мамандандырылған №2 Қарғалы гимназиясы Алматы облысы Жамбыл ауданы
- Жаканбаева Б.Б.** – п.д.м. аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ
- Жакесова А.Ә.** – 7М-010902-Дефектология: Логопедия мамандығының 1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Жакипбекова С.С.** – PhD, Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімі, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Жиенбаева Н.Б.** – Психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Жумадилова Б.Н.** – директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары Н.Островский атындағы загіптер және көздері нашар көретін балаларға арналған №4 арнайы мектеп-интернаты, Алматы қ., Қазақстан
- Заркенова Л.С.** – п.ғ.м., Е.А.Букетова атындағы Дефектология кафедрасының аға оқытушысы
- Ибатова Г.Б.** – п.ғ.м., аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Кемешова А.М.** – педагогика және психология магистрі, Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ.
- Кикбанова А.М.** – п.ғ.м., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы
- Макина Л.Х.** – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ.
- Мұратбай Ж.** – 6М010500 – Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Мирзахмедова У. А.** – п.ғ.м., Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, «Арнайы педагогика» бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы
- Намазбаева Ж.И.** – психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан
- Ольжабаева А.Е.** – 7М01902 – Дефектология мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ
- Патхолина Л.Р.** – орыс тілі және әдебиет пәні мұғалімі, педагог-зерттеуші, Дарынды балаларға арналған үш тілде оқытатын мамандандырылған №2 Қарғалы гимназиясы Алматы облысы Жамбыл ауданы
- Рсалдинова А.К.** – п.ғ.к., Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімінің доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ.

Садық А.Н. – 7М01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Төлеубаева А.А. – Инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Туебакова Н.А. – п.ғ.к., Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімінің доценті, Абай атындағы ҚазҰПУ

Усенова А.Е. – 7М01906 Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Шайжанова К.У. – п.ғ.к., доцент, Арнайы педагогика бойынша кәсіби даярлау бөлімінің аға оқытушысы, Абай атындағы ҚазҰПУ.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Әбдікерім А.Б. – учитель начальных классов, Специальная школа- интернат №4 для слепых и слабовидящих детей имени Н.Островского, Алматы, Казахстан

Әсембек Г.Н. – 7М01906 – магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика КазНПУ им. Абая.

Аутаева А.Н. – к.психол.н., доцент, отдел профессиональной подготовки по Специальной педагогике КазНПУ им. Абая.

Ануарбекова А.А. – учитель- дефектолог КГУ Специальная (коррекционная) школа - интернат №7 для детей с интеллектуальными нарушениями развития

Алшинбаева С.Ж. – м.п.н., старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А.Букетова

Арбабаева А.Т. – м.п.н., старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А. Букетова

Байдосова Д.К. – магистр п.н, старший преподаватель, КазНПУ имени Абая

Даметиллаева Д.М. – студент 4 курса Казахского национального педагогического университета имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Доцанова Ф.С. – учитель русского языка и литературы педагог-исследователь Каргалинской специализированной гимназии №2 для одаренных детей с обучением на трех языках, Алматинская область Жамбылский район

Жаканбаева Б.Б. – м.д.н., ст. преподаватель КазНПУ им. Абая.

Жакесова А.Ә. – Магистрант 1 курса по специальности 7М-010902-Дефектология: Логопедия КазНПУ им. Абая.

Жакипбекова С.С. – PhD, старший преподаватель отдела профессиональной подготовки по Специальной педагогике КазНПУ им. Абая.

Жиенбаева Н.Б. – доктор психологических наук, профессор КазНПУ им. Абая.

Жумадилова Б.Н. – заместитель директора по учебной работе, Специальная школа-интернат №4 для слепых и слабовидящих детей имени Н.Островского, Алматы, Казахстан

Заркенова Л.С. – м.п.н., старший преподаватель кафедры дефектологии КарГУ им. Е.А.Букетова

Ибатов Г.Б. – м.п.н. старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Кемешова А.М. – магистр педагогики и психологии, старший преподаватель отдела профессиональной подготовки по Специальной педагогике КазНПУ им. Абая.

Кикбанова А.М. – м.п.н.отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике» КазНПУ им. Абая.

Макина Л.Х. – кандидат психологических наук, доцент КазНПУ им. Абая.

Муратбай Ж.К. – 7М01902 – магистрант 2 курса специальности Дефектология, КазНПУ им. Абая.

Мирзахмедова У.А. – м.п.н.отдел профессиональной подготовки по «Специальной педагогике» КазНПУ им. Абая.

Намазбаева Ж.И. – д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая.

Ольжабаева А.Е. – магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Дефектология

Патхолина Л.Р. – учитель русского языка и литературы педагог-исследователь Каргалинской специализированной гимназии №2 для одаренных детей с обучением на трех языках, Алматинская область Жамбылский район

Рсалдинова А.К. – к.п.н, доцент отдела профессиональной подготовки по специальной педагогике КазНПУ имени Абая.

Садық А.Н. – М01906 – магистрант 1 курса специальности -Специальная педагогика: Инклюзивное образование КазНПУ им. Абая.

Төлеубаева А.А. – магистрант 1 курса специальности -*Специальная педагогика: Инклюзивное образование КазНПУ им. Абая.*

Туебакова Н.А. – к.п.н, доцент отдела профессиональной подготовки по специальной педагогике КазНПУ имени Абая.

Усенова А.Е. – магистрант 2 курса 7М01906 Специальная педагогика: *Инклюзивное образование КазНПУ им. Абая.*

Шайжанова К.У. – к.п.н., доцент отдела профессиональной подготовки по специальной педагогике КазНПУ имени Абая.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdikerim A.B. – primary school teacher Special residential school No. 4 for blind and visually impaired children named after N. Ostrovsky, Almaty, Kazakhstan

Asembek G.N. – 2-nd year master student, major in 7M01901-Defectology, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Autaeva A.N. – Scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences Abai KazNPU

Anuarbekova A.A. – teacher-defectologist KSU Special (correctional) boarding school №7 for children with intellectual developmental disabilities

Alshinbaeva L.S. – m.p.n., senior lecturer, Karaganda, Kazakhstan

Arbabaeva A.T. – m.p.n., senior lecturer, Karaganda, Kazakhstan

Baydosova D.K. – master p.n., senior teacher, Kazakh national pedagogical University named after Abay

Dametillayeva D.M. – The 4nd student of the Kazakh national pedagogical university named after Abay, Almaty, Kazakhstan

Doschanova F.S. – teachers of Russian language and literature teachers-researchers, Kargaly specialized gymnasium No. 2 for gifted children with instruction in three languages Almaty region Zhambyl district

Zhakanbayeva B.B. – M.D.N., senior lecturer Kazakh national pedagogical university named after Abay

Zhakesova A.A. – 2nd course master speciality of 7M010902 Kazakh national pedagogical university named after Abay

Zhakupbekova S.S. – PhD, senior lecturer Department of Professional Training in Special Pedagogy Kazakh national pedagogical university named after Abay

Zhienbaeva N. B. – Doctor of Psychological Sciences, Professor Kazakh national pedagogical university named after Abay

Zhumadilova B.N. – deputy director for academic affairs Special residential school No. 4 for blind and visually impaired children named after N. Ostrovsky, Almaty, Kazakhstan

Zarkenova S.Zh. – m.p.n., senior lecturer, Karaganda, Kazakhstan

Ibatova G.B. m.p.s., teacher, Kazakh national pedagogical university named after Abay,

Kemeshova A.M. – Senior Lecturer of the Department of Special Education, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Kibanova A.M. – Abai Kazakh National Pedagogical University, Senior Lecturer of the Department of Special Education

Makina L.H. – Candidate of Psychological Sciences, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Muratbay J.K. – 2st-year master's student in the specialty Defectology, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Mirzakhmedova U.A. – Abai Kazakh National Pedagogical University, Senior Lecturer of the Department of Special Education

Namazbayeva Zh.I. – Doctor of psychological Sciences, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Olzhabayeva A.E. – Abai KazNPU, 2st-year master's student in the specialty 7M01902 Defectology, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Patkhollina L.R. – teachers of Russian language and literature teachers-researchers, Kargaly specialized gymnasium No. 2 for gifted children with instruction in three languages Almaty region Zhambyl district

Rsaldinova A.K. – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Professional Training in Special Pedagogy

Sadyk A.N. – 1st course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Toleubaeva A.A. – *1st course master specialty - Special Pedagogy: Inclusive education, Kazakh national pedagogical university named after Abay*

Tuebakova N.A. – *candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Professional Training in Special Pedagogy Kazakh national pedagogical university named after Abay*

Usenova A. E. – *2st-year master's student in the specialty Defectology, Kazakh national pedagogical university named after Abay*

Shaizhanova K.U. – *Candidate of Psychological Sciences Abai KazNPU*

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

В научном журнале «ВЕСТНИК» серии «Специальная педагогика» могут быть опубликованы статьи докторантов, магистрантов, студентов и других сотрудников ВУЗов и НИИ, ведущих исследования по специальному и инклюзивному образованию, а также зарубежных профессоров.

Текст статьи объемом не более 5 страниц, предоставляется на казахском, русском или английском языках на бумажном носителе и в электронном виде (текст в формате Word 2003-2007, графики и диаграммы в формате Excel 2003-2007) с соблюдением следующих параметров:

- Индекс УДК и МРНТИ размещается в верхней части статьи;
- Фамилии и инициалы авторов следует размещать после УДК по центру;
- При оформлении статей место работы авторов указывать только организацию, ее полное наименование и город, страна;
- Статья сопровождается краткой аннотацией и ключевыми словами на казахском, русском и английском языках (80-100 слов);
- Шрифт «TimesNewRoman», размер шрифта основного текста – 11пт, рисунков, диаграмм – 10пт, межстрочный интервал – одинарный; отступ первой строки абзаца – 0,5см. Формат – А4.
- Левое поле – 2см, правое – 2см, верхнее и нижнее поля – 2см;
- Табличные сноски располагаются под таблицей, сноски (звездочки) в тексте ставятся внизу соответствующей страницы;
- Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках по тексту статьи, с указанием номера источника по библиографическому списку и страницы, либо статьи нормативного акта, на которые ссылается автор (например: [1, с.15]);
- Список литературы входит в общее число страниц статьи оформляется в конце текста по мере упоминания источников (не более 10) в следующей последовательности: автор (Ф.И.О.), название работы (статьи), название источника (сборника, журнала и т.п.), место издания (город и издательство), месяц или номер (журнала, газет), год издания и номера страниц;
- Резюме с ключевыми словами должно быть предоставлено на казахском, русском и английском языках.
- Контактные (телефоны) данные указать в письме.

Контроль за исполнением выпуска серии «Хабаршы-Вестник» КазНПУ им.Абая возлагается на главного редактора, ответственность за содержание статьи несут авторы.