

**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»**

№1 (72), 2023

Алматы

**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»**

№1 (72)

Алматы, 2023

Абай атындағы
Қазақ ұлттық педагогикалық
университеті
ХАБАРШЫ
«Арнайы педагогика» сериясы,
№1 (72), 2023

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

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

Ғылыми редактор психол.ғ.к.
Шайжанова Қ.У.

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

А.Н. Ауғаева,
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., А.А. Байтұрсынова,
психол.ғ.к., доцент Л.Х. Макина

п.ғ.к., З.Н. Бекбаева,
п.ғ.к., Т.Ж. Байдельдинов

п.ғ.к., О.В. Звалишина
PhD, С.С. Жакипбекова

PhD, А.Ж. Калыкбаева
№7 Зияты зақымдалған балаларға
арналған мектеп-интернатының
директоры **К.А.Токсамбаева**

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.к., профессор Прудникова В.А.
(Ресей);

Жауапты хатшы
п.ғ.м., А.М. Кемешова

Техникалық хатшы
п.ғ.м., Ұ.А.Мирзахмедова

© Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университеті, 2023
Қазақстан Республикасының мәдениет
және ақпарат министрлігінде 2009 жылы
мамырдың 8-де тіркелген
№10107-Ж

Басуға 16.01.2023 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 19 е.б.т.
Таралымы 300 дана.
Тапсырыс 743.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ
Абай атындағы Қазақ ұлттық
педагогикалық университетінің
«Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

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

- Радченко Н.Н., Сахариева С.Г.**, Модель формирования психолого-педагогической готовности детей с РАС к инклюзивному обучению..... 7
- Радченко Н.Н., Сахариева С.Г.**, АСД бар балалардың инклюзивті оқытуға психологиялық-педагогикалық дайындығын қалыптастыру моделі
- Radchenko N.N., Sakharieva S.G.**, Model of formation of psychological and pedagogical readiness of children with autism spectrum disorders for inclusive learning
- Намазбаева Ж.И., Жакесова А.Ә.**, Инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстары бар бастауыш сынып оқушыларын әлеуметтік оңалту..... 14
- Намазбаева Ж.И., Жакесова А.А.**, Социальная реабилитация младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования
- Namazbayeva Zh.I., Zhakesova A.A.**, Social rehabilitation of junior schoolchildren with severe speech impairments in the conditions of inclusive education
- Вачеян Л.А.**, Инклюзивный театр как средство социокультурной реабилитации лиц с нарушениями зрения..... 19
- Вачеян Л.А.**, Инклюзивті театр көру қабілеті бұзылған адамдарды әлеуметтік-мәдени оңалту құралы ретінде
- Vacheyan L.A.** Inclusive theater as a way of sociocultural rehabilitation of visually impaired persons
- Туребаева К.Ж., Канатова А.К.** Современные инновации в системе дошкольного воспитания
- Туребаева К.Ж., Канатова А.К.** Мектепке дейінгі тәрбие жүйесіндегі қазіргі инновациялар..... 23
- Turebayeva K.Zh., Kanatova A.K.** Modern innovations in the system of preschool education
- Магнурова М.А.** Студенттердің тұлғалық психоэмоционалды тұрақтылығын қалыптастырудың ерекшеліктері..... 27
- Магнурова М.А.** Особенности формирования психоэмоциональной устойчивости личности студентов
- Magnurova M A.**, Features of the formation of psycho-emotional stability of the personality of students
- Боранбаева А.Р., Полат Ә.Б.** Кешенді түзету процесінде тұтықпасы бар мектеп жасындағы оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру..... 31
- Боранбаева А.Р., Полат А.Б.** Формирование коммуникативной компетентности учащихся школьного возраста, заикающихся в процессе комплексной коррекции
- Boranbayeva A.R, Polat A.B.** Formation of communicative competence of school age students who stutter in the process of complex correction
- Жиенбаева Н.Б., Тұрсынғали Н.Б.** Инклюзивті білім беру ортасында сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік бейімделу ерекшеліктері..... 40
- Жиенбаева Н.Б., Тұрсынғали Н.Б.** Особенности социальной адаптации детей с нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде
- Zhienbayeva N.B., Tursyngali N.B.**, Features of social adaptation of children with speech disorders in an inclusive educational environment

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
ВЕСТНИК
Серия «Специальная педагогика»,
№1 (72), 2023

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

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

Научный редактор,
к.психол.н., **Шайжанова К.У.**

Редакционная коллегия:
к.п.н., проф. **Омирбекова К.К.,**
д.п.н., проф. **Мовкебаева З.А.,**
к.психол.н., ассоц. проф.

Аугаева А.Н.,
к.п.н., доцент **Абаева Г.А.,**
к.п.н., доцент **Рсалдинова А.К.,**
к.п.н., **Л. У. Асылбекова,**
к.п.н., **Байтурсынова А.А.,**
к.психол.н., доцент **Макина Л.Х.,**

к.п.н., **Бекбаева З.Н.,**
к.п.н., **Т.Ж. Байдельдинов**
к.п.н., **О.В. Звалишина**
PhD, **С.С. Жакипбекова**
PhD, **А.Ж. Калыкбаева**

Директор школы-интерната для детей с
нарушением интеллекта №7

К.А. Токсамбаева
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);
к.п.н., профессор **Прудникова В.А.**
(Ресей);

Ответственный секретарь
м.п.н., **А.М. Кемешова**
Технический секретарь
м.п.н., **У.А. Мирзахмедова**

© Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2023

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

Подписано в печать 16.01.2023.

Формат 60x84 1/8. Объем 19
уч.-изд.л. Тираж 300 экз.
Заказ 743.

050010, г. Алматы,
пр. Достык, 13. КазНПУ имени Абая
Издательство «Ұлағат»
Казахского национального педагогического университета имени Абая

Асылханова М.А. Төменгі сыныпта оқушының сабақты меңгеруі мен таным үрдісінің қалыптасуы..... 46
Асылханова М.А. Усвоение урока учеником в младшем классе и формирование познавательного процесса
Asylkhanova M.A. Learning a lesson by a student in the junior class and formation of the cognitive process

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

Акилбаева Г.И., Мұхит А.Ә. Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда логопедиялық массаждың тиімділігі..... 51
Акилбаева Г.И., Мухит А.А. Эффективность логопедического массажа в развитии речи детей с дизартрией дошкольного возраста

Akilbayeva G.I., Mukhit A.A. The effectiveness of speech therapy massage in the development of speech in children with preschool dysarthria

Сардарова Ж.И., Қаныт А.Б. Психикалық дамуы тежелген балалардың пәнге деген қызығушылығын қалыптастыру..... 58
Сардарова Ж.И., Қаныт А.Б. Формирование интереса к предмету у детей с задержкой психического развития

Sardarova Zh.I., Kanyt A.B. Formation of interest in the subject in children with mental retardatio

Байдильдинов Т.Ж., Мұратбекова А.М. Мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі және сөйлеу тілі бұзылысы бар балаларға көмек көрсету..... 61

Байдильдинов Т.Ж., Муратбекова А.М. Оказание помощи детям с ограниченными возможностями и нарушениями речи
Baidildinov T.Zh., Muratbekova A.M. Assistance to children with disabilities and speech disorders

Боранбаева А.Р., Махамбетәлі Ә.Ш. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамытуды ұйымдастыру негіздері..... 67

Боранбаева А.Р., Махамбетали А.Ш. Основы организации развития творческих способностей интеллектуально отстающих детей
Boranbaeva A.R., Makhambetali A.Sh. Bases of organization of the development of creative abilities of intellectually related children

Бекмуратова Г.Т., Абдыкалыкова А.Е. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының дыбысты айту үдерісінде дидактикалық ойындарды қолданудың педагогикалық шарттары 74
Бекмуратова Г.Т., Абдыкалыкова А.Е. Педагогические условия использования дидактических игр в процессе звукопроизношения младших школьников с общим недоразвитием речи

Bekmuratova G.T., Abdykalykova A.E. Pedagogical conditions for the use of didactic games in the process of sound reproduction of younger schoolchildren with general speech underdevelopment

Өмірбек С.Ж., Баймухамет Р.Б. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың ауызша сөйлеу тілінің ерекшеліктері..... 81

Өмірбек С.Ж., Баймухамет Р.Б. Особенности устной речи детей с расстройствами аутистического спектра
Omirbek S.Zh., Baymukhamet R.B. Features of oral speech of children with autism spectrum disorders

Ерғалимова Қ.Р. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балаларда эмоционалды есту қабілетінің даму ерекшеліктері..... 84

Ерғалимова К.Р. Особенности развития эмоционального слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи
Yergalymova K.R. Features of the development of emotional

Kazakh National Pedagogical University named after Abai BULLETIN
Series of «Special Pedagogics» №1 (72), 2023
 Periodicity – 4 numbers in a year
 Publishing from 2001.
Editor in chief
doctor of Psychological sciences, professor
N.B. Zhienbaeva
Deputy editor
PhD, senior lecturer **A.A. Maxmetova**
Scientific editor, candidate of Psychological sciences **Shaizhanova K.U.**
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*, **A.A. Baitursynova**, *candidate of Pedagogical sciences*, **Z. Bekbayeva**, *candidate of Pedagogical sciences*, **T.J. Baideldinov**, *candidate of Pedagogical sciences*, **O.V. Zavalishina**
PhD, **S.S. Zhakipbekova**
PhD, **A.Zh. Kalykbaeva**
Director of the boarding school for children with intellectual disabilities No. 7
K.A. Toksambayeva
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)
candidate of Psychological sciences,
Professor **V.A. Prudnikova** (Russia);
Responsible secretary
lecturer **A.M. Kemeshova**
Technical Secretary
Lecturer, **U.A. Mirzakhmedova**
 Kazakh National Pedagogical University named after Abai, 2023
 The journal is registered by the Ministry of Culture and Information RK
 8 May 2009. №10107-Z
 Signed to print 16.01.2023.
 Format 60x84 1/8. Volume – 18,5 publ.literature.
 Edition 300 num. Order 743.
 050010, Almaty, Dostykave., 13
 KazNPU named after Abai
 Publishing house «Ulagat» Kazakh National Pedagogical University named after Abai

hearing in preschoolers with general speech underdevelopment
Махметова А.А., Әмірбек Д.Б. Нашар еститін оқушыларға сюжеттік-рөлдік ойынның маңыздылығы..... 88
Махметова А.А., Әмірбек Д.Б., Важность сюжетно-ролевой игры для слабослышащих учащихся
Makhmetova A.A., Amirbek D.B. The importance of story-role-playing for hearing-impaired students
Сатова А.К., Жүгинісова Ж.Б. Кохлеарлы имплантация есту мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек ретінде..... 94
Сатова А.К., Жугинисова Ж.Б. Кохлеарная имплантация как помощь детям с нарушениями слуха
Satova A.K., Zhuginisova Zh.B. Cochlear implantation to help children with hearing impairments

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

Аутаева А.Н., Қаналы М. Логопедиялық ритмиканың сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардағы сөйлеу тілін дамытудағы маңызы..... 99
Аутаева А.Н., Каналы М. Значение логопедической ритмики в развитии речи у дошкольников с общим недоразвитием речи
Autaeva A.N., Kanaly M. The importance of speech therapy rhythms in speech development in preschoolers with general speech underdevelopment
Байдильдинов Т.Ж., Избасар А.Ғ. Сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III-IV деңгей) мектеп жасындағы оқушылардың (1-2 сынып) тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері..... 103
Байдильдинов Т.Ж., Избасар А.Ғ. Особенности межличностного общения учащихся школьного возраста (1-2 класс) с общим недоразвитием речи (III-IV уровень)
Baidildinov T.Zh., Izbasar A.G. Features of interpersonal communication of school-age students (grade 1-2) with general speech underdevelopment (III-IV level)
Акилбаева Г.И., Ақылбек М.С. Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің фонемалық дамуының механизмдері.. 108
Акилбаева Г.И., Акилбек М.С. Механизмы фонематического развития разговорной речи детей с задержкой психического развития
Akilbayeva G.I., Akyzbek M.S. Mechanisms of phonemic development of spoken language in children with mental retardation
Бекбаева З.Н., Айтбекова Ж.Д. Зияты зақымданған (F70) бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытудағы ойынның рөлі..... 113
Бекбаева З.Н., Айтбекова Ж.Д. Роль игрового подхода в развитии речи младших школьников с нарушением интеллекта (F70)
Bekbayeva Z.N., Aitbekova Zh.D. The role of the game approach in the speech development of younger schoolchildren with intellectual disabilities (F70)
Утепбаева А.А., Жиенбаева Н.Б., Наурызбаев Б.А. 5-7 жастағы балаларда сөйлеу бұзылыстарын жасанды интеллект арқылы диагностикалау жағдайы..... 118
Утепбаева А.А., Жиенбаева Н.Б., Наурызбаев Б.А. Состояние диагностики речевых нарушений у детей 5-7 лет с помощью искусственного интеллекта
Utepbayeva A.A., Zhiembayeva N.B., Naurzybayev B.A. The state of diagnosis of speech disorders in 5-7-year-olds with the help of artificial intelligence

Майгелдиева Ш.М., Токжанова А.М., Тулешова Т. Развитие коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи через казахский фольклор.....	121
Майгелдиева Ш.М., Токжанова А.М., Тулешова Т. Қазақ фольклоры арқылы жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту Maygeldieva Sh.M., Tokzhanova A.M., Tuleshova T., Development of communication skills of children with general speech underdevelopment through kazakh folklore	
Утемуратова А.Б., Рсалдинова А.К., Сөйлеу тілі бұзылысы қаупі бар мектепке дейінгі жастағы балалардың ата-аналарымен жүргізілетін логопед жұмысының ерекшеліктері.....	124
Утемуратова А.Б., Рсалдинова А.К. Особенности работы логопеда с родителями детей дошкольного возраста с риском нарушения речи Utemuratova A.B., Rsaldinova A.K. Features of speech therapy work with parents of preschool children at risk of speech disorders	
Базылбаева Л.Т. Зерде бұзылысы бар балалардың ата-аналарымен жұмысты ұйымдастырудың ерекшеліктері.....	128
Базылбаева Л.Т. Особенности организации работы с родителями детей с нарушениями интеллекта Bazylbaeva L.T. Features of the organization of work with parents of children with intelligence disorders	
Жакипбекова С.С, Аканбаева А.К. Қазақтың ұлттық ойындарының бала дамуындағы маңызы.....	131
Жакипбекова С.С, Аканбаева А.К. Значение казахских национальных игр в развитии ребенка Zhakipbekova S.S., Akanbayeva A.K. The importance of kazakh national games in the development of children	
Махметова А.А., Өтебаева Ж.С. Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасының даму ерекшеліктері.....	134
Махметова А.А., Өтебаева Ж.С. Особенности развития речевого общения младших школьников с нарушением слуха Makhmetova A.A., Otebayeva Zh.S., Features of the development of speech communication of younger schoolchildren with hearing impairment	
Дауткалиева П.Б., Аманова И.К. Студенттердің жеке-кәсіби қасиеттерін дамыту факторы ретінде кәсіби мотивацияның құрылымы.....	138
Дауткалиева П.Б., Аманова И.К. Структура профессиональной мотивации как фактор развития личностно-профессиональных качеств студентов Dautkalieva P.B., Amanova I.K. The structure of professional motivation as a factor in the development of personal and professional qualities of students	
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР.....	143
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ	

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 2022 жылдың 9 желтоқсанда өткен белгілі ғалымдар, профессорлар психол.ғ.д., Ж.И. Намазбаева және п.ғ.к, Қ.Қ. Өмірбекованың 80 жылдығына арналған **"Заманауи арнайы білім берудегі дәстүрлер сабақтас-тығы"** атты халықаралық конференция материалдарын ұсынып отырмыз.

Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудағы өздерінің ғылыми зерттеулері мен практикалық тәжірибелерімен Қазақстан Республикасы, Өзбекстан, Қырғыз Республикасы, РФ, Армения, Польшадан белгілі ғалымдар, ЖОО-лардың басшылары, ПОҚ, докторанттар, магистранттар, арнайы және инклюзивті білім беру ұйымының мамандары бөлісті.

Халықаралық конференция қорытындысы бойынша үздік баяндамалар **"Арнайы педагогика"** сериясының ҚазҰПУ Хабаршысының осы номеріне жарияланып отыр (сайтқа сілтеме <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home>).

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 материалы **Международной конференции «Преемственность традиций в современном специальном образовании»**, посвященная 80-летию известным ученым, профессорам д. психол.н Намазбаевой Ж.И. и к.п.н. Омирбековой К.К, проведенной 9 декабря 2022г.

Своими научными исследованиями и практическим опытом в развитии специального и инклюзивного образования поделились известные ученые, руководители, ППС вузов, докторанты, магистранты, специалисты организации специального и инклюзивного образования Республики Казахстан, Узбекистана, Кыргызской Республики, РФ, Армении, Польши.

По результатам международной конференции лучшие выступления, в качестве статей опубликованы данном номере Вестника Каз НПУ серии «Специальная педагогика» (сайт журнала <https://bulletin-special-pedagogy-kaznpu.kz/index.php/home>).

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**

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

МРНТИ 14.29.37
УДК 376.42

Радченко Н.Н.¹, Сахариева С.Г.²

к.п.н., асс.профессор, radchenkon76@inbox.ru

к.п.н., асс.профессор, sakhariyeva@mail.ru

*НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова»,
город Усть-Каменогорск, Казахстан*

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
ДЕТЕЙ С РАС К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ**

Аннотация

В статье на основе анализа современной психолого-педагогической и специальной литературы разработана модель формирования психолого-педагогической готовности детей с РАС к инклюзивному обучению, которая включает в себя цель, принципы, подходы, содержание, методы, педагогические условия и результат.

Ключевые слова: дети с РАС, инклюзивное обучение, психолого-педагогическая готовность, модель, инклюзия.

Н.Н. Радченко¹, С.Г. Сахариева²

п.э.к., асс.профессор, radchenkon76@inbox.ru

п.э.к., асс.профессор, sakhariyeva@mail.ru

*"Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті" КЕАҚ,
Өскемен қаласы, Қазақстан*

**АСД БАР БАЛАЛАРДЫҢ ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУҒА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАЙЫНДЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МОДЕЛІ**

Аңдатпа

Мақалада қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық және арнайы әдебиеттерді талдау негізінде АСД бар балалардың инклюзивті оқытуға психологиялық-педагогикалық дайындығын қалыптастыру моделі жасалды, оған мақсат, принциптер, тәсілдер, мазмұн, әдістер, педагогикалық жағдайлар мен нәтиже кіреді

Түйінді сөздер: АСД бар балалар, инклюзивті оқыту, психологиялық-педагогикалық дайындық, модель, инклюзия.

Radchenko N.N.¹, Sakhariyeva S.G.²

c.p.s., ass.professor, radchenkon76@inbox.ru

c.p.s., ass.professor, sakhariyeva@mail.ru

«Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University» NJSC

**MODEL OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS
OF CHILDREN WITH ASD FOR INCLUSIVE EDUCATION**

Abstract

In the article, based on the analysis of modern psychological and pedagogical and specialized literature, a model of the formation of psychological and pedagogical readiness of children with ASD for inclusive

learning is developed. The model includes the goal, principles, approaches, content, methods, pedagogical conditions and result.

Keywords: children with ASD, inclusive education, psychological and pedagogical readiness, model, inclusion

Одним из основных направлений реформирования современной системы образования в РК является создание условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Важным шагом в этом процессе стало создание специальных образовательных условий обучения для лиц с ОВЗ. Также законодательно закреплено право родителей на выбор формы образования для их ребенка, включая инклюзивное обучение.

Особую группу детей с ОВЗ составляют дети с расстройствами аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) относятся к первазивным нарушениям, поэтому построение образовательной среды для таких детей с требует учета ряда взаимосвязанных факторов, определяемых их особенностями (С.А. Морозов, О.С. Никольская, S.Cohen, B.Chamberlain, C.Kasari и др.). Все дети с РАС нуждаются в создании специальных образовательных условий, включающих поддержку и сопровождение при обучении в школе, но объем помощи может значительно варьироваться в зависимости от выраженности симптомов нарушений развития отдельного ребенка (B. Myles, F.J. Sansosti).

Известно, что эмоционально-волевое и познавательное развитие значительно различается у детей с РАС и их нормально развивающихся сверстников (С.Гринспен, О.С. Никольская, J.Locke, K.Macintosh и др.). В связи с этим даже качественная подготовка к школе не может полностью решить задачи их социальной адаптации и обучения при переходе на этап школьного образования (Т.А. Бондарь, О.В. Караневская, Н.Б. Лаврентьева, О.С. Никольская, G.G. McGee и др.). Они, независимо от уровня интеллектуального развития, не могут без специальной психолого-педагогической помощи освоить навыки общения и социального взаимодействия в коллективе сверстников (О.С. Никольская, Н.Б. Лаврентьева, S. Ozonoff, J. M. A. Roberts). Поэтому задача школы состоит в создании специальных условий для развития навыков общения и социализации и психолого-педагогическое сопровождение данного процесса. Таким образом, необходима дальнейшая тщательная организационно-методическая и научно-исследовательская работа, предваряющая массовый приход детей с РАС в общеобразовательную школу.

На сегодняшний день дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование, как в специальных учреждениях, так и в общеобразовательных учреждениях, реализующих практику инклюзивного образования. В Казахстане инклюзивное образование стало внедряться только с 2011 года, сегодня инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений развития образования в нашей стране. Готовность ребенка с аутизмом в общеобразовательную школу во многом зависит от того, имеют ли он и его семья постоянную психологическую поддержку. В чем она должна заключаться, сейчас хорошо известно психологам и педагогам, многие годы эффективно работающим с такими детьми. Однако это достаточно узкий круг специалистов, сосредоточенных в основном в больших городах, в учреждениях, ведущих экспериментальную работу, и их опыт, к сожалению, пока широко не используется практиками.

Дети с расстройствами аутистического спектра с 2008 года стали все чаще регистрироваться на приемах невропатологов, и только в случаях, сопровождаемых выраженными расстройствами поведения, появились обращения к детским психиатрам. До настоящего времени существует стигматизация в отношении детей с аутизмом (причем как в обществе, так и в среде самих родителей этих детей), так и в отношении специальности «детская психиатрия». Так по официальным статистическим данным (статистика ведется с 2010 года) количество лиц с диагнозом из спектра аутистических расстройств составила с 2010 по 2012 гг, соответственно, 1,4;1,3 и 2,3 на 100 тыс. детского населения, в то время как неофициальные данные указывают, что только в 2009 году данный показатель составлял 8,4 на 100 тыс.дет. населения и этот показатель растет. Эти показатели требуют тщательного анализа и исследования самих детей. Дело в том, что в последние годы в РК, диагноз «аутизм» может выставить детский невропатолог, психолог, даже воспитатель детского сада или логопед. Это последствие, как стигматизации, так и острого дефицита кадров детских психиатров в стране. В последние годы отмечается рост первично выявленных расстройств в разделе «Детский аутизм» и «Атипичный аутизм». В возрасте 15-17 лет также отмечается рост числа первичной

заболеваемости в разделах «Детский аутизм» и «Атипичный аутизм» – это дети из группы 0-14 лет ежегодно пополняют эти графы. Первичное же выявление детей в возрасте 15-17 лет с данными расстройствами наглядно демонстрирует всю не разработанность системы ранней диагностики психических и поведенческих расстройств, начиная с ПМСП.

Распространенность расстройства в США оценивается как 1 случай на 88 детей. Показатель распространенности не зависит от расовых, этнических и социально-экономических различий. Заболевание в пять раз чаще встречается у мальчиков (1 на 54), чем у девочек (1 на 252). Средняя распространенность РСА в Азии, Европе и Северной Америке около 1%. В Южной Корее, где исследовались школьники, данный показатель составил 2,6% (3,7% среди мальчиков и 1,5% среди девочек). На начало 2016 года – только в ПМПК (МОН РК) г. Алматы на учете состоит - 116 детей с РДА (в том числе и с расстройствами аутистического спектра) и 508 (РДА и атипичный аутизм) – по всей Республике (согласно официальной статистической отчетности МЗ РК).

Реализация инклюзивного образования – чрезвычайно сложный процесс, требующий не только перепланировки помещений и подготовки компетентных специалистов для работы в школах, но и изменения сознания общества, проявления толерантности и принятия идеи уникальности каждой личности.

Исходя из вышеизложенного, мы видим противоречие междунацеленностью современной образовательной политики на включение детей с РАС в общеобразовательное пространство и недостаточной психолого-педагогической готовностью таких детей к инклюзивному обучению. Для разрешения данного противоречия нами была разработана модель формирования психолого-педагогической готовности детей с РАС к инклюзивному обучению, которая была внедрена в практику работы сш №26 г. Усть-Каменогорска. Более детально опишем основные компоненты модели.

Для того, чтобы создать системный и целостный подход к исследованию, что положительно сказывается на разработке методов целостного управленческого воздействия, позволяет получить новые знания и усовершенствовать параметры, исследуемых объектов или процессов, мы используем методику моделирование.

Моделирование является одним из наиболее распространенных методов научных исследований. В последнее время оно широко используется и в психолого-педагогических работах. «Модель есть аналог, заместитель исследуемого объекта. Модель – это система, исследование которой служит средством получения информации о другой системе. Модели делятся на материальные и идеальные (мысленные)». Исходя из задач нашей статьи, мы сконструировали модель формирования психолого-педагогической готовности детей с РАС к инклюзивному обучению (рисунок1). Целью сконструированной нами модели является формирование психолого-педагогической готовности детей с РАС к инклюзивному обучению. Методологической основой модели являются основные современные подходы к процессу формирования готовности детей с РАС к инклюзивному обучению. Среди методологических подходов к формированию готовности детей с РАС к инклюзивному обучению мы остановились на нескольких: системный, личностно-ориентированный, гуманистический, синергетический, инклюзивный т.к. только их единство позволяет развивать готовность детей аутистов к обучению в общеобразовательной школе.

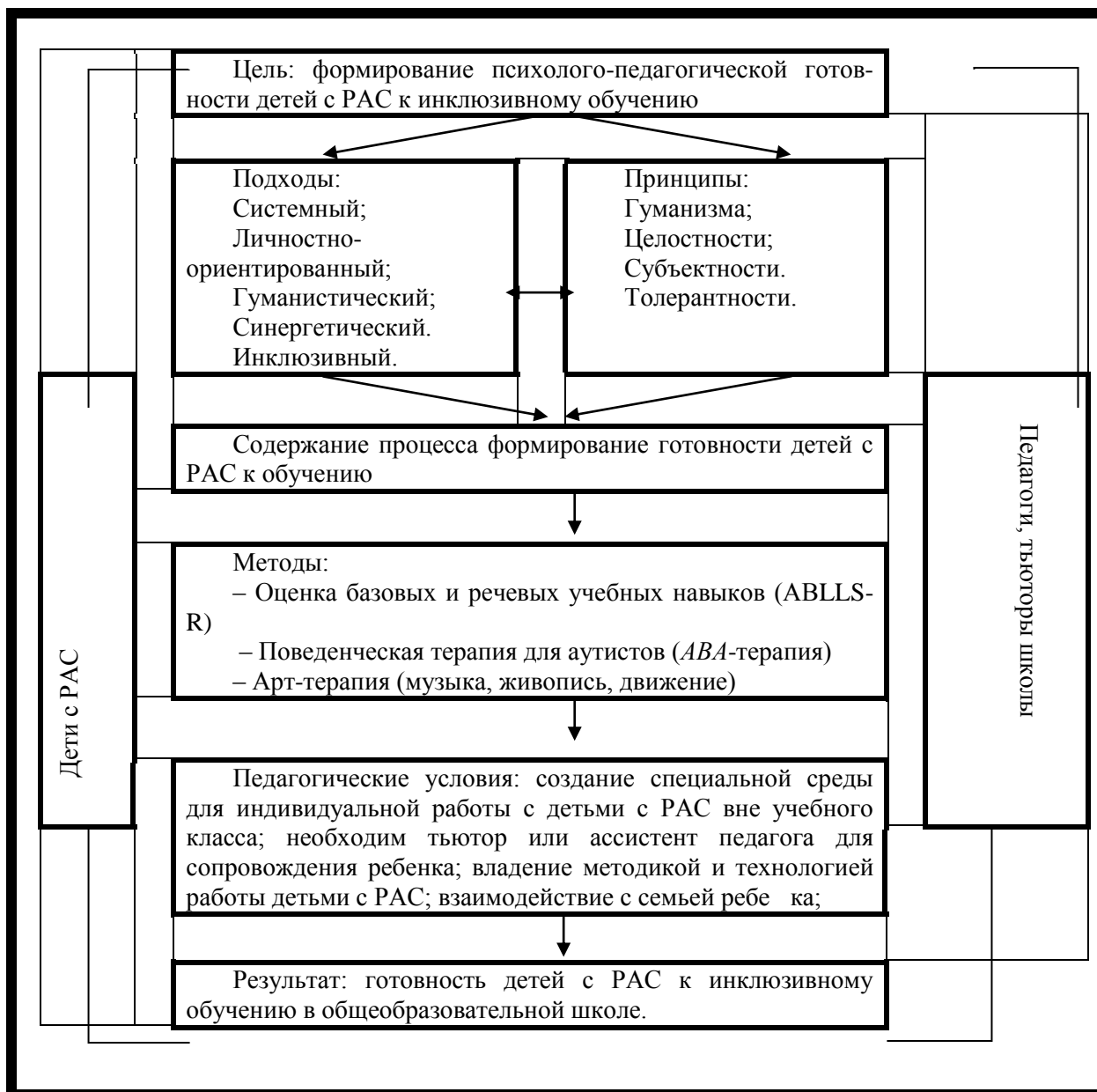


Рисунок 1. Модель формирования готовности детей с РАС к инклюзивному обучению

Теперь кратко остановимся на содержании каждого использованного нами подхода.

Системный подход основывается на принципе системности и используется во время исследования каждого изучаемого объекта в отдельности, вне зависимости от его структуры как системы, компоненты которой постоянно взаимодействуют между собой и обуславливают свое развитие. Такой подход является наиболее важным для организации учебной деятельности, а также в рамках психологии управления [1].

Этот подход позволяет тьюторам, учителям (родителям) более системно и целенаправленно строить мыслительную и практическую деятельность ребенка, более адекватно выбирать способы познания.

Основная идея деятельностного подхода связана не с самой деятельностью как таковой, а с деятельностью как средством становления и развития субъектности ребенка. То есть в процессе и результате использования форм приемов и методов обучающей работы рождается не робот, обученный и запрограммированный на четкое выполнение определенных видов действий, деятельностей, а Человек, способный выбирать, оценивать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации [2].

Деятельностный подход в нашем исследовании означает организацию и управление обучающей деятельностью ребенка аутиста в контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных привычек, личного опыта в интересах становления субъектности школьника.

Суть обучения с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Тьютор не передает готовые образцы каких-либо навыков, а создает, вырабатывает их вместе с детьми, помогает успешно социализироваться. Совместный поиск интересов, навыков, привычек и правил поведения в жизни в процессе деятельности и составляет содержание процесса обучения, реализуемого в контексте деятельностного подхода. Он исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания ситуаций обучающей деятельности.

Личностно-ориентированный подход – это подход, при котором цели и содержание обучения, сформулированные в государственном образовательном стандарте, программах обучения, приобретают для учащегося личностно-ориентированность, развивают мотивацию к обучению. Для детей с РАС это очень важный компонент.

С другой стороны, такое обучение позволяет педагогу в соответствии с индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, возможностями ребенка с РАС модифицировать цели и результаты обучения, создать адекватный и гибкий план к выбору методов коррекционной работы, выбирать ее последовательность, продолжительность, достаточный объем. Личностно-ориентированный (личностно-деятельностный) подход (Learner-centred approach) основывается на учёте индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы.

Впервые, термин «личностно-ориентированный подход» стал использовать К. Роджерс. При этом он говорил о таком методе обучения как о принципиально новом, позволяющим ученику не просто учиться, а учиться с удовольствием. Роджерс так же подчеркивал, что по сложившейся традиции упор в образовании делался лишь на интеллектуальное развитие, а не на личностное. Он выделял два основных направления в образовании: авторитарное и человекоконцентрированное, свободное обучение, при котором ученики с первых дней пребывания в школе оказываются в дружелюбной атмосфере, с открытым, заботливым учителем, который помогает изучать то, что хочется и нравится. Для ребенка с аутизмом, который впервые пришел в школу очень важно, чтобы атмосфера в классе, в школе была дружелюбная. [3]

Гуманистический подход акцентирует внимание педагога на том, что ребенок как всякий человек – это социальное существо, член общества и, воспитывая его, следует исходить из следующих установок: все люди равны в своих основных правах; всякий человек заслуживает любви; особенно необходима любовь ребенку как существу слабому, нуждающемуся в понимании, защите, поддержке и т.п.

Овладение гуманистическим подходом, который кажется совершенно естественным и здравым, требует тем не менее серьезных усилий со стороны тьютора и педагога и сопряжено с преодолением им определенных трудностей. Главная трудность для взрослого в овладении гуманистическим подходом в работе с детьми с РАС заключается в том, что приходится пересматривать укорененные, но не соответствующие современной ситуации воспитания детей стереотипы, а затем менять себя: культивировать в себе оптимизм, терпение, толерантность, самокритичность, способность к рефлексии, а также совершенствовать свое умение поставить себя на место ребенка, свое чувство меры, такта, усмирять свои амбиции и т.д.

Инклюзивный подход. Принцип этого подхода заключается в следующем: общеобразовательная массовая школа принимает детей с особыми образовательными потребностями независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создает им условия на основе психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на потребности этих детей. Этот подход предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровня его возможностей образования. Детям с особенностями развития не обязательно обучаться в специальных учреждениях, напротив, получить более качественное образование и лучше адаптироваться к жизни они смогут в обычной школе.

Согласно ЮНЕСКО, инклюзивный подход является основополагающим элементом движения за образование для всех, основной целью которого выступает реструктуризация образовательных учреждений в соответствии с потребностями людей с ограниченными возможностями здоровья. В этой связи инклюзия выступает «процессом обращения и реагирования на разнообразие

потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращения отказа от поступления в образовательное учреждение и исключения из него» [4]. Принципы – очень высокая степень обобщения, иначе принцип не может быть реализован в неповторимых, частных ситуациях, при уникальности событий, в необычных группах детей, при их яркой индивидуальности. Общий характер позволяет руководствоваться принципом всегда и везде, профессионально правильно выстраивать тактику работы, не совершая роковых ошибок.

Как бы предвосхищая своевольность выдвигаемых целей, принцип устанавливает соответствие того, что планирует педагог («чего хочу?»), и того, что возможно достигнуть в условиях социально-психологического климата («что могу?»). Принцип – мостик из теории в практику. Его реализация – воплощение теоретических основ.

При конструировании модели мы опирались на ряд принципов: принцип целостности, субъектности, самоактуализации, творчества и успеха, доверия и поддержки, диалогизма.

Принцип целостности определяет целостность системы, направленной на обучение и воспитание детей с РАС в общеобразовательной школе.

Принцип субъектности, ориентирующий на помощь ребенку аутисту в становлении его подлинным субъектом жизнедеятельности в школе, способствовании формированию и обогащению его субъектного опыта, нацеливающий на межсубъектный характер взаимодействия.

Принцип самоактуализации, направленный на побуждение и поддержку стремления детей аутистов к проявлению и развитию своих природных возможностей и приобретению социальных навыков.

Принцип творчества и успеха, суть которого состоит во включении детей аутистов в индивидуальную и коллективную деятельность, позволяющую выявить способности, формировать позитивную Я-концепцию личности.

Принцип поддержки означает проявление позитивного отношения к деятельности детей с РАС и готовности содействия их начинаниям и обучению.

Принцип диалогизма обеспечивает субъект-субъектный характер взаимоотношений участников обучающего и воспитательного процесса, их ценностно-смысловое равенство и паритетность в воспитании и обучении в школе; создает возможность свободной диалогической самореализации субъектов воспитательного процесса в их общении с собой, с другими.

В нашей модели два равноценных субъекта: тьюторы и воспитанники, отношения между ними строятся на взаимном уважении, партнерстве, сотрудничестве.

Содержание работы при формировании готовности детей с РАС к инклюзивному обучению заключается: сопровождение ребенка тьютором или педагогом ассистентом в учебном процессе; выявление особых образовательных потребностей детей; определение уровня актуального и зоны ближайшего развития ребенка, выявление его резервных возможностей; изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой сферы личностных особенностей детей; изучение адаптивных возможностей и уровня социализации ребенка; реализацию комплексного индивидуально-ориентированного социально-психолого-педагогического сопровождения с учётом особенностей психофизического развития; (педагог, тьютор, дефектолог, ассистент педагога, логопед, психолог); выбор оптимальных для развития ребенка коррекционных программ, методик, методов и приемов обучения и воспитания в соответствии с его особыми образовательными потребностями; организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений в речевом и психическом развитии; коррекцию и развитие высших психических функций, эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер; формирование способов регуляции поведения и эмоциональных состояний; развитие форм и навыков личностного общения в группе сверстников; консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приёмов работы с детьми; консультативную помощь семье в вопросах выбора приёмов коррекционного обучения и воспитания ребёнка.

Используются следующие методы работы для формирования готовности детей с РАС к инклюзивному обучению: оценка базовых и речевых учебных навыков (ABLIS-R), поведенческая терапия для аутистов (ABA-терапия), арт-терапия (музыка, живопись, движение), оценка базовых и речевых учебных навыков (ABLIS-R).

Протокол ABLIS – R предоставляет возможность оценить текущий уровень развития навыков ребенка, а также отслеживать его прогресс с течением времени. В нем описаны некоторые стратегии,

которые могут помочь родителям и специалистам составлять ИПР, эффективно используя информацию, полученную после оценки с помощью Протокола

Поведенческая терапия для аутистов (АВА- терапия)

Главная задача поведенческой коррекции аутизма у детей – это счастье ребенка, которому, несмотря на определенные нарушения в развитии, необходимо участвовать в жизни общества и желательно наиболее полноценно. На сегодняшний день поведенческая терапия для аутистов, или метод АВА, то есть прикладного анализа поведения (Applied behavior analysis), является одним из наиболее эффективных методов коррекции детского аутизма.

Поведенческая терапия для аутистов по программе АВА построена на идее, что любое поведение человека влечет за собой определенные последствия, и, когда ребенку это нравится, он станет повторять это поведение, а когда не нравится, не станет.

Как работает АВА-терапия? При данном подходе все сложные для аутистов навыки, включая речь, контактность, творческую игру, умение слушать, смотреть в глаза и пр., разбиваются на отдельные мелкие блоки – действия. Затем каждое действие разучивается отдельно с ребенком, а впоследствии действия соединяются в единую цепь, образуя одно сложное действие.

Арт-терапия позволяет выразить с помощью образов то, что ребенок не может сказать словами, тем самым снижая тревожность. Все эти методики развивают у детей воображение, помогают концентрировать внимание. Идет активное развитие мелкой моторики рук. Малыша учат держать карандаш, правильно пользоваться ножницами, красками и другими материалами.

Среди педагогических условий, способствующих эффективности внедрения модели, мы выделяем: создание специальной среды для индивидуальной работы с детьми с РАС вне учебного класса; необходим тьютор или ассистент педагога для сопровождения ребенка с РАС в учебном процессе в классе и вне; владение методикой и технологией работы детьми с РАС; взаимодействие с семьей ребенка.

Разработанная модель была реализована нами в опытно-экспериментальной работе в КГУ «Средняя школа №26» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образованием по Восточно-Казахстанской области, в Кабинете Поддержки инклюзии.

Список использованной литературы:

- 1. Системный подход и понятие системы Полецук И. А. file:///D:/SYSTEM/Downloads/sistemnyy-podhod-i-ponyatie-sistemy.pdf*
- 2. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева в педагогике https://vuzlit.com/559913/deyatelnostnyy_podhod_an_leonteva_v_pedagogike*
- 3. Личностно-ориентированный подход в обучении старшеклассников file:///D:/SYSTEM/Downloads/lichnostno-orientirovannyy-podhod-v-obuchenii-starsheklassnikov-1.pdf*
- 4. Исаевская, Е. В. Современные подходы инклюзивного обучения студентов в условиях профессионального образования / Е. В. Исаевская, Л. А. Кольванова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 16.1 (120.1). – С. 11-15.*

МРНТИ 14.25.19
УДК 376.37

Ж.И. Намазбаева¹, А.Ә. Жакесова²

¹Ғылыми жетекші психология ғ.д., профессор,
²7М010902 – Дефектология: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты
Zhakesova07@mail.ru, Абай атындағы ҚазҰПУ,
Алматы қ., Қазақстан

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕ АУЫР БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫН ӘЛЕУМЕТТІК ОҢАЛТУ

Аңдатпа

Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеуінде ауыр бұзылыстары бар бастауыш сыныптағы балаларды әлеуметтік оңалтудың әдістері, мәселелері және ерекшеліктері қарастырылады. Олардың мектепке барумен байланысты бейімделу қиындықтары қарастырылады. Осы санаттағы балалардың мінез-құлқының бұзылуына және әлеуметтік бейімделу құбылыстарына әкелетін себептерге талдау жасалды.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар, ауыр сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстары бар баланы қоғамға қабылдау көптеген факторлармен, соның ішінде эмоционалдық және жеке сфераның ерекшелігі, танымдық белсенділіктің бұзылуы, интеллектуалдық, сенсорлық, моторлық және сөйлеу бұзылыстарымен қиындатады. Ауыр сөйлеу бұзылысы бар балалардың, сондай-ақ олардың табысты дамып келе жатқан құрдастарының табысты әлеуметтік бейімделуінің негізгі шарты адаммен қарым-қатынас болып табылады.

Дыбыстардың айтылуындағы бұзушылықтар сөйлеудің дамуына ғана емес, сонымен қатар баланың мінезіне теріс із қалдырады. Ал егер бұзылыс ауыр болса, онда ол баланың социумнан алшақтануға, сөйлесуді және қарым-қатынасын тоқтатуына әкелуі мүмкін. Егер логопедиялық түзету көмегі уақытында көрсетілмесе, онда сөйлеу жетіспеушілігі тұрақты және түзетілуі қиын бұзылыс түріне айналуы мүмкін – бұл дизартрия, ринолалия, тұтықпа және мектеп жасындағы бала дисграфия, дислексия секілді бұзылысқа тап болады. Сондықтан сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары бар балаларға дер кезінде, білікті көмек қажет.

Кілт сөздер: әлеуметтік оңалту, сөйлеу тілінің ауыр бұзылысы, бастауыш сынып, социум, инклюзивті білім беру.

Намазбаева Ж.И., ¹Жакесова А.Ә.²

¹Научный руководитель д.психол.н., профессор,
²Магистрант 2 курса по специальности 7М010902 – Дефектология: Логопедия
Zhakesova07@mail.ru, КазНПУ им. Абая,
г. Алматы, Казахстан

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются методы, проблемы и особенности социальной реабилитации младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования, их адаптационные трудности, связанные с обучением в школе. Проведен анализ причин, приводящих к нарушениям поведения и явлениям социальной адаптации детей данной категории.

Принятие ребенка с особыми образовательными потребностями и тяжелыми речевыми нарушениями в социум осложняется многими факторами, в том числе спецификой эмоционально-личностной сферы, нарушениями познавательной деятельности, интеллектуальными, сенсорными, двигательными и речевыми нарушениями. Общение с людьми является основным условием успешной социальной адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи, а также их успешно развивающихся сверстников.

Нарушения в произношении звуков накладывают отрицательный отпечаток не только на развитие речи, но и на характер ребенка. А если расстройство тяжелое, оно может привести к тому, что ребенок уйдет из общества, перестанет говорить и общаться. Если вовремя не оказать логопедическую помощь, то отсутствие речи может превратиться в стойкое и трудно поддающееся коррекции расстройство – это дизартрия, ринолалия, заикание, а ребенку школьного возраста грозят такие расстройства, как дисграфия, дислексия. Дети с тяжелыми нарушениями речи нуждаются в своевременной квалифицированной помощи.

Ключевые слова: социальная реабилитация, тяжелые нарушения речи, начальная школа, социум, инклюзивное образование.

Zh.I.Namazbayeva¹, A.A. Zhakesova²

¹Doctor of psychological Sciences, Professor,

Kazakh national pedagogical university named after Abay

²2nd course master speciality of 7 – M010902, Zhakesova07@mail.ru

SOCIAL REHABILITATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

The article discusses the methods, problems and features of social rehabilitation of younger schoolchildren with severe speech disorders in inclusive education, their adaptive difficulties associated with schooling. An analysis of the causes leading to behavioral disorders and phenomena of social adaptation of children in this category was carried out.

The acceptance of a child with special educational needs and severe speech disorders into society is complicated by many factors, including the specifics of the emotional and personal sphere, cognitive impairments, intellectual, sensory, motor and speech disorders. Communication with people is the main condition for successful social adaptation of children with severe speech disorders, as well as their successfully developing peers.

Violations in the pronunciation of sounds leave a negative imprint not only on the development of speech, but also on the character of the child. And if the disorder is severe, it can lead to the fact that the child will leave society, stop talking and communicating. If speech therapy assistance is not provided in time, then the lack of speech can turn into a persistent and difficult-to-correct disorder – this is dysarthria, rhinolalia, stuttering, and a school-age child is threatened with disorders such as dysgraphia, dyslexia. Children with severe speech disorders need timely qualified assistance.

Keywords: social rehabilitation, severe speech disorders, elementary school, society, inclusive education.

Қазіргі ғылым, атап айтқанда, арнайы педагогика парадигманың ауысуымен сипатталады. Көптеген өзгерістерге ұшыраған арнаулы білім беру жүйесі, сайып келгенде, балаларға әртүрлі салада білім беріп қана қоймай, оларды қоғамдағы дербес өмірге мүмкіндігінше дайындау қажеттілігі туды. Сөйлеудің ауыр бұзылыстары бар балаларды оқытудың басым бағыттарының бірі олардың әлеуметтік интеграциясы болып табылады, ол негізгі нормативтік құжаттарда көрсетілген. Ауыр сөйлеу бұзылыстары толық қарым-қатынасқа, жаңа жағдайларда өмір сүруге және жұмыс істеуге психологиялық және әлеуметтік дайындықты қалыптастыруға, әдеттен тыс және қиын жағдайлардан барабар шығуға, моральдық тұрақтылыққа, әлеуметтік нормалар мен құндылықтарды сіңіруге – әлеуметтік мінез-құлықтың дамуына кедергі келтіреді.

Инклюзивті білім беру – ерекше білім беруді қажет ететін балалардың білім алуына қолжетімділікті қамтамасыз ететін барлық балалардың әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделу тұрғысынан барлығы үшін білімнің қолжетімділігін білдіретін жалпы білімді дамыту процесі (М.М. Семаго, Н.Я.Семаго). Инклюзивті білім беру тәжірибесінің негізінде әрбір оқушының жеке даралығын қабылдау және оқытуды әрбір баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыратындай етіп ұйымдастыру идеясы жатыр. Е.А. Екжанова инклюзивті білім беру барлық балалар әртүрлі оқу қажеттіліктері бар жеке тұлға екенін мойындай отырып, балаға бағытталған әдістемені дамытуға ұмтылатынын атап көрсетеді.

Баланың тұлға ретінде, қоғам мүшесі ретінде дамуында, әсіресе коммуникативтік қажеттіліктерді жүзеге асыруда сөйлеудің алатын орны орасан зор. Сөйлеуді дамытудағы кез келген бұзылыстар жеке тұлғаның психикалық өміріндегі көптеген мәселелерге әкелуі мүмкін: басқалармен қарым-қатынастағы қиындықтар, танымдық әрекеттегі бұрмаланулар, жеке тұлғаның әлеуметтенуі мен өзі-өзі жүзеге асыруындағы елеулі кедергілер. Сөйлеу бұзылыстарын уақытылы анықтау оларды тиімді түзетуге және кейінірек көптеген проблемаларды болдырмауға мүмкіндік береді.

Сөйлеудің ауыр бұзылыстары – есту қабілеті бұзылмаған және қалыпты интеллекті бар балаларда байқалатын сөйлеу жүйесінің құрамдас бөліктерінің (сөйлеудің лексикалық және грамматикалық құрылымы, фонематикалық процестер, дыбыстың айтылуы, дыбыс ағымының просодикалық ұйымдастырылуы) қалыптасуындағы тұрақты спецификалық ауытқулар. Сөйлеу бұзылысынан ауыр түрлері бар балалардың ауызша сөйлеуі белсенді сөздік қорының күрт шектелуімен, тұрақты аграмматизммен, бірізді сөйлеу дағдыларының дамымауымен және жалпы сөйлеудің түсініктілігінің күрт бұзылуымен сипатталады.

Ауыр сөйлеу тілі бұзылған балалардың сөйлеу қоры шамалы, кейбіреулері мүлде сөйлемейді. Психикалық дамудың жеткілікті мүмкіндіктеріне қарамастан, мұндай балалар қайталама ақыл-ой бұзылысына ұшырайды, бұл кейде оларды интеллектуалдық жағынан төмен деп санауға негіз береді. Бұл әсер сауаттылықты меңгерудегі, арифметикалық есептерді түсінудегі артта қалудан күшейе түседі. Ауыр сөйлеу бұзылыстарына тән оның жалпы дамымауы, ол сөйлеудің дыбыстық және лексикалық, грамматикалық аспектілерінің төмендігімен көрінеді, нәтижесінде осы категориядағы балалардың көпшілігінде ойлау шектеулі, сөйлеудің жалпы дамымауы және оқу мен жазуда қиындықтармен сипатталады.

Ауыр сөйлеу бұзылыстарының ішінде алалия, афазия, кекештену және дизартрияның әртүрлі түрлері (концептуалды құралдар) жиі кездеседі. Осындай бұзылулардың пайда болуына ықпал ететін факторлардың ішінде жағымсыз ішкі (эндогендік) және сыртқы (экзогендік) бөлінеді. Сонымен, жатыршылық патология ұрықтың дамуының бұзылуына, атап айтқанда сөйлеу патологиясына әкеледі: жатыршылық гипоксия, токсикоз, ананың вирустық және эндокриндік аурулары, ұрықтың жарақаттары, ана мен ұрықтың қанының резус-факторға сәйкес келмеуі, алкогольизм, темекі шегу, иондаушы сәулелену, тұрақты діріл және т. б. әсіресе зиянды әсер бірқатар қолайсыз факторлардың тіркесімі болып табылады, оның жатыршылық даму кезеңінде әрекет етеді (көбінесе 4 аптадан 4 айға дейін). Сөйлеу ортасының қолайсыз әсерлеріне мысал ретінде есту қабілеті бұзылған ата-аналар тәрбиелеген балалардың есту қабілетінің дамымауы, кем дегенде бір ата-анасының сөйлеу тілі бұзылған отбасында тұратын балада тұтықпаның пайда болуы жатады.

Қарым-қатынас. Тұлға белсенділік пен қарым-қатынаста өзін көрсетеді және қалыптасады. Инклюзивті білім беру ерекше қажеттіліктері бар бала мен оның ата-анасы арасындағы қарым-қатынас шекарасын кеңейтеді. Ең маңызды сипаттама – тұлғаның әлеуметтік келбеті, ал инклюзивті білім беру жағдайында ерекше балалардың құрдастарымен кепілдендірілген байланысы әлеуметтенудің табысты факторы болып табылады.

«Әлеуметтену» ұғымы адамның қоғаммен қарым-қатынасын білдіреді. Ұғымның пәнаралық мәртебесі бар және педагогикада кеңінен қолданылады, педагогикалық іс-әрекет пен педагогикалық зерттеулердің мақсаттары мен мазмұнында көрініс табады.

Әлеуметтік бейімделудің аспектісі ретінде инклюзивті білім беруде сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балаларға көмек көрсетуді тек олардың ата-аналарының ғана емес, бүкіл қоғамның проблемасы ретінде қарастыру үрдісі бар. Инклюзивті білім беру кезінде ерекше білім беруді қажет ететін балалар оның ішінде сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балаларды қалыпты әлеуметтік өмірге бейімдеуден қоғамның өзін өзгертуге баса назар аударылады. Мұндай адамдарды қабылдаудың ең жақсы құралы - қандай да бір бұзылулардан зардап шегетін баламен тікелей және жеткілікті ұзақ қарым-қатынас. Әлеуметтік сипаттағы қиындықтар сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балаларды медициналық, психофизиологиялық, педагогикалық және әлеуметтік қолдауды дамытудың кешенді тәсілін құру кезінде барынша азайтуға болады.

Мейнстриминг дегеніміз – мүмкіндігі шектеулі оқушылар мерекелерде, түрлі бос уақытты өткізу бағдарламаларында құрдастарымен қарым-қатынаста болған кезде, тіпті егер олар мектептегі жаппай сабақтарға енгізілген болса да, ең алдымен, олардың әлеуметтік байланыстар мүмкіндіктерін арттыру, бірақ білім беру мақсаттарына жету үшін емес. Білім беру контекстіндегі мейнстриминг – бұл жалпы білім беретін сыныптарда арнайы білім беру қызметтері бар оқушыларды олардың дағдыларына қарай уақыт кезеңдері бойынша бөлу тәжірибесі. Түсіндіру үшін, бұл арнайы білім беру

сыныбында оқитын білім алушылар арнайы білім алушыға сәйкес келетін белгілі бір уақытта кәдімгі білім беру сыныбына қосылатынын білдіреді. Сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстары бар білім алушылар кәдімгі сыныптарда өнер немесе дене шынықтыру сабақтарына қатыса алады. Кейде бұл оқушылар математика мен жаратылыстану пәндерін бөлек сыныпта оқиды, бірақ жалпы білім беретін сыныпта ағылшын тілін оқиды. Біріктірілген оқытуды жүзеге асыратын мектептер белгілі бір жағдайларда жалпы білім беретін сыныпта жұмыс істей алмайтын арнайы пайдаланушылары бар оқушыларды қарастырады.

Көбінесе «қолжетімді бөлме» деп аталатын арнайы сыныпта қолжетімділік мүмкіндігі шектеулі оқушы үшін құнды болып табылады. Көптеген зерттеушілер, педагогтар және ата-аналар бұл мақсаттардың жойылуын қамтамасыз ететін жалпы білім беретін сыныптарда орындалуын қамтамасыз етеді.

Даралап оқыту. Даралап оқыту технологиясы – бұл жеке көзқарас пен оқытудың жеке формасы басымдыққа ие болатын оқу үдерісін ұйымдастыру.

Жеке тәсіл – педагогикалық қарым-қатынаста оқушының жеке ерекшеліктеріне бағдарлану, баланың жеке ерекшеліктерін ескере отырып құрылған және әрбір жеке тұлғаның дамуы үшін жағдайларды қамтамасыз ететін жеке оқыту моделін жүзеге асыру.

Оқытуды даралау дегеніміз – білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып құрастырылған оқытудың әдістері, тәсілдері, қарқыны негізінде оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру, әр түрлі оқу-әдістемелік, психологиялық-педагогикалық, ұйымдастырушылық-басқару қызметін қамтамасыз ететін ұйым. жеке көзқарасты қамтамасыз етеді.

Сөйлеу тілінде ауыр бұзылыстары бар балалармен жеке жұмыс келесі жолдармен жүзеге асырылуы мүмкін:

1) балалардың бір жас тобындағы әртүрлі деңгейдегі және мазмұндағы бағдарламалар бойынша оқу құқығын заңнамалық бекітетін ауыспалы білім беру жоспарлары;

2) сыныппен фронтальды жұмыс көлемін азайту, әр түрлі жеке жұмыс түрлерінің басым болуы;

3) бланк әдістерді белсенді пайдалану, бұл:

✓ оқушылардың әртүрлі жұмыс қарқынын ескеру (мысалы, ағылшын тілінде өздік жұмысын тез орындаған балалар сыныптағы сөреден ағылшын тілінде оқитын кітапты таңдай алады);

✓ оқушының қабілетіне қарай күрделілігі әртүрлі деңгейдегі тапсырмалар беру;

✓ сыныптағы басқа оқушылардың көңілін бөлмей, мұқтаж балаларға жеке көмек көрсету;

✓ проблемалық баламен тапсырманы орындау жоспарын жеке талқылау;

✓ ағымдағы бақылауды жүзеге асыру;

4) балалардың оқу іс-әрекетін оңды күшейту, оның ішінде:

✓ ынталандырушы көмек (мұғалім баланың жұмысқа араласуына көмектеседі, оны эмоционалды түрде қолдайды);

✓ міндетті тапсырманы орындағаннан кейін тартымды кәсіпті таңдау мүмкіндігі;

5) баланың эмоционалды ерекшеліктерін ескере отырып:

✓ оған жеке көмек алуға берілген мүмкіндік;

✓ мұғалімнің қақтығыстар мен жағымсыз реакциялардың туындау қаупінің алдын алуы;

✓ топтарда жағымды эмоционалды қарым-қатынастарды қалыптастыру. Әртүрлі балалар бір уақытта оқитын инклюзивті сыныпта оқу үдерісін ұйымдастыруда жеке қолдау технологиялары өзекті болып табылады.

Логопедиялық жұмыстың ерекшелігі.

✓ Сөйлеу бұзылыстарының құрылымы мен ауырлық дәрежесін анықтау мақсатында логопедиялық тексеру жүргізу: мүмкіндігі шектеулі баланың сөйлеу және коммуникативті даму деңгейін бағалауға мүмкіндік беретін психологиялық-педагогикалық қорытындыны (диагностикасын) белгілеу.

✓ Логопедиялық көмекке мұқтаж балалармен түзету және логопедиялық жұмыстың (жеке даму бағдарламасы) ұзақ мерзімді жоспарын құру.

✓ Сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балаға логопедиялық көмек көрсету бойынша түзеу жұмыстарын ұйымдастыру оқушылардың жас және даму ерекшеліктерін, бұзылыстың құрылымын, сондай-ақ оның құрылымын ескере отырып, түзету-дамыту, жеке-дара бағытталған бағдарламаларды әзірлеуді және енгізуді қамтиды. педагогикалық ұжымға көмек көрсету ретінде. Сөйлеу дамуының ауыр бұзылыстарын түзету бойынша логопедиялық жұмыстың бағыттарын, әдістері мен тәсілдерін анықтау, дидактикалық және әдістемелік материалдарды іріктеу.

✓ Сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар оқушылардың психофизикалық жағдайын ескере отырып, сабақтарға топтарды толтыру. Білім алушылардың ауызша және жазбаша сөйлеуінің бұзылуын түзету үшін жеке және топтық сабақтар өткізу.

✓ Бастауыш мектептің әрбір пәні бойынша бейімделген білім беру бағдарламаларын, сөйлеу тілінің бұзылыстары бар балаларды оқыту бойынша әдістемелік ұсыныстарды әзірлеуге қатысу. Оқу материалын игеруді арттыратын мемлекеттік стандарт шеңберінде оқытудың әртүрлі әдістерін, формалары мен құралдарын анықтау.

✓ Білім беру бағдарламасын меңгеру процесінде кемтар баланың сөйлеу дамуының динамикасын жылына 2-3 рет жүйелі зерттеуді жүргізу қолданыстағы жеке түзету және логопедиялық әсер ету бағдарламасын түзетуге мүмкіндік береді. сөйлеу дамуының ең тұрақты мәселелері.

✓ Сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерін қамтитын және әмбебап оқу іс-әрекетінің барлық түрлерін қалыптастыруды ашатын қорытынды диагностиканы жүзеге асыру.

✓ Сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балаға оның отбасы тарапынан психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету бойынша мамандармен өзара іс-қимыл.

✓ Ғылыми-әдістемелік әлеуетті жетілдіру. Диагностикалық, түзету жұмыстарының тиімділігін арттыру бойынша ұсыныстар әзірлеу. Логопедиялық жұмыстың ең тиімді тәжірибесін жалпылау және тарату. Инклюзивті тәжірибемен мүмкіндігі шектеулі балаларды түзетуді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін оқытудың жаңа технологияларын әзірлеу және енгізу.

✓ Жалпы білім беру ұйымында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеудің денсаулық сақтау жағдайларының сақталуын қамтамасыз ету және бақылау.

✓ Балалардың сөйлеу тілінің онтогенезі, дизонтогенез нұсқаларының көріністері бойынша психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру бойынша консультативтік жұмыс; ата-аналарды қолданыстағы сөйлеу бұзылыстарын жеңудің мамандандырылған әдістемесіне үйрету және жазу мен оқудағы кемшіліктерді түзетуге, сондай-ақ олардың алдын алуға бағытталған түзету-дамыту жаттығуларының кешендерін таңдау. Мұғалімдерге, білім беру ұйымының әкімшілігіне және мұғалімдерге мүмкіндігі шектеулі балаға арнайы білім беру жағдайларын ұйымдастыру, сөйлеу тілі бұзылған мүгедек балаға көмек көрсетудің арнайы әдістері мен тәсілдерін қолдану мәселелері бойынша кеңес беру.

✓ Профилактикалық жұмыс сөйлеу тілінде ауыр бұзылысы бар балада мүмкін болатын орта сөйлеу тілінің бұзылуының дер кезінде алдын алудан, жалпы білім берудің әрбір деңгейінде олардың толыққанды сөйлеу тілін дамыту үшін жағдай жасаудан тұрады.

Қорыта келе, ауыр сөйлеу патологиясы бар балалардың дамуында жоғарыда сипатталған ерекшеліктер өздігінен жеңілмейді. Олар сөйлеу тілінің ауыр бұзылыстары бар балаларды қоршаған қоғамның жағдайлары мен талаптарына оңтайлы және тиімді әлеуметтік бейімдеу үшін сөйлеудің барлық компоненттерін, коммуникативті және танымдық белсенділікті жеңу және дамыту үшін педагогтардан, психологтардан, логопедтерден арнайы ұйымдастырылған түзету жұмыстарын талап етеді. Сөйлеудің ауыр бұзылыстары бар балада ең алдымен дұрыс, дұрыс сөйлеуге үйрету мотиві мен қажеттілігін қалыптастыру қажет. Ал қалыптасқан эмоционалды ашық және позитивті қарым-қатынас, құрдастарымен бірлескен іс-әрекетке қатысу қабілеті дефектологиясы бар балаға өзін табысты, қажетті және басқаларға пайдалы сезінуге көмектеседі. Қоғамда онай бейімделе алатын жеке тұлғаның сөйлеу құзыреттілігін тәрбиелеудің негізі неде. Коррекциялық сабақтарда стресске қарсы тұруға арналған іс-әрекеттерге, ойындарға және жаттығуларға мотивациялық қатынасты қолдану сөйлеу тілі бұзылыстары ауыр балалардың мектепте жоғары дайындығын және олардың оң әлеуметтенуі мен бейімделуін қамтамасыз етуге көмектеседі. Қалыптасқан сөйлеу құзыреттілігі жеке тұлғаның адекватты өзін-өзі бағалауы, коммуникативті дағдылары, өзін-өзі бақылауы, өз күштері мен мүмкіндіктеріне сенімділік, құрдастар тобына өзінің қажеттілігі мен пайдалылығын сезіну сияқты жеке қасиеттердің қалыптасуына әкеледі. Бұл сонымен қатар әлеуметтік бейімделген тұлғаны қалыптастырудың негізін қалайды және мектептегі оқу-тәрбие процесінің табысты болуының алғышарты болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др. Под. ред. проф. Л.В Лопатиной. – СПб., 2014. – С. 448.*

2. Аксенова Л.И. Специальная педагогика/ Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С. Методические рекомендации к Программе воспитания и обучения в детском саду – М.: Издательский дом «Воспитание дошкольника», 2005
4. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А., Жакупова Д.С. Инклюзивное образование. Алматы, – 2014. – С. 200.
5. Зинченко С.Н., Чурсина Л.В., Бузын Т.В., Микитенко Е.В. Нежелательные эффекты в развитии детей с речевыми нарушениями // Современная педиатрия. – 2014. – №5. – С.44.
6. 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. – С. 368.
7. Аксарина Н.М. Организация жизни детей при поступлении в детское учреждение. – М., 1970.

МРНТИ 14.25.19
УДК 376.35

Вачеян Л.А.

*к.психол.н., доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии
Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского,
РФ, г. Ярославль, vacheyan74@rambler.ru.*

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ТЕАТР КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности инклюзивного театра в социокультурной реабилитации лиц с нарушениями зрения. Автором рассматривается понятие «социокультурная реабилитация» инвалидов и раскрывается его сущность, выявляется роль театрального искусства в реабилитационной работе с лицами с нарушениями зрения в системе ВОС. Описан опыт деятельности инклюзивного театра «Комедианты» Ярославского областного центра творческой реабилитации инвалидов.

Ключевые слова: социокультурная реабилитация, лица с нарушением зрения, инклюзия, театральная деятельность, Всероссийское общество слепых.

Л.А. Вачеян

*психол.г.к., доцент, К.Д. Ушинский ат. Ярославль мемлекеттік педагогикалық университетінің
арнайы (түзету) педагогика және психология кафедрасының доценті,
РФ Ярославль, vacheyan74@rambler.ru.*

ИНКЛЮЗИВТІ ТЕАТР КӨРУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН АДАМДАРДЫ ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ ОҢАЛТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Андатпа

Мақалада көру қабілеті бұзылған адамдарды әлеуметтік-мәдени оңалтудағы инклюзивті театрдың мүмкіндіктері қарастырылған. Автор мүгедектерді «әлеуметтік-мәдени оңалту» түсінігін қарастырады және оның мәнін ашады, БЗҚ жүйесінде көру қабілеті нашар адамдармен оңалту жұмыстарындағы театр өнерінің ролін ашады. Ярославль облыстық мүгедектерді шығармашылық оңалту орталығының «Комедиялар» инклюзивті театрының тәжірибесі сипатталған.

Түйін сөздер: әлеуметтік-мәдени оңалту, нашар көретін адамдар, инклюзия, театр қызметі, Бүкілресейлік загіптар қоғамы.

Vacheyan L.A.,

candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of special (correctional) pedagogy and psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University.

K.D. Ushinskogo, RF, g. Yaroslavl, vacheyan74@rambler.ru.

INCLUSIVE THEATER AS A WAY OF SOCIOCULTURAL REHABILITATION OF VISUALLY IMPAIRED PERSONS

Abstract

The article discusses the possibilities of inclusive theater in the socio-cultural rehabilitation for persons with visual impairments. The author considers the concept of "sociocultural rehabilitation" of disabled people and reveals its essence, reveals the role of theatrical art in rehabilitation work with visually impaired persons in the All Russia Association of the Blind (VOS) system. The experience of the inclusive theater "Comedians" of the Yaroslavl Regional Center for the Creative Rehabilitation of the Disabled is described.

Keywords: sociocultural rehabilitation, visually impaired persons, inclusion, theatrical activities, All Russia Association of the Blind.

В международных и российских документах, декларирующих права лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), отмечается необходимость обеспечить максимально возможное включение их в общее социальное и культурное пространство [Конвенция о правах инвалидов, 2006; Федеральный закон «Об образовании в РФ», 2012]. Одним из важнейших направлений деятельности общества, позволяющих реализовать эту задачу, является социокультурная реабилитация лиц с ОВЗ.

Мерцалова Л.В. определяет социокультурную реабилитацию инвалидов как «комплекс мероприятий, направленных на возвращение (создание) психологических механизмов, способствующих постоянному внутреннему росту, развитию, и, в целом восстановлению культурного статуса инвалида как личности. Приобщаясь к культуре, инвалид становится частью культурного сообщества» [Мерцалова, 2001, С. 144]. Особое место среди инструментов социокультурной реабилитации занимает самостоятельное творчество лиц с ОВЗ. Творческая реабилитация инвалидов ставит в качестве основной цели гармонизацию развития личности через развитие способности к самовыражению и самопознанию [Ковальчук, Серкина, 2018]. Видом творчества, способного решить целый ряд реабилитационных задач является театральная деятельность. Благодаря театральному творчеству лица с ОВЗ могут расширять круг общения, обогащать жизненный опыт, повышать самооценку, реализовывать креативные способности, моделировать в театрализации различные социальные ситуации и расширять поведенческий репертуар личности и др. Театральное творчество может стать стержнем духовно-нравственного здоровья личности. Оно служит многостороннему развитию и самореализации, дает возможность для коллективного творчества, восполняет коммуникативный дефицит [Шарковская, 2015; Загорская, Назаркина, 2016; Коновалова, 2021].

Социокультурная реабилитация инвалидов по зрению средствами театральной деятельности является на протяжении многих лет одним из приоритетных направлений деятельности культурно-спортивных реабилитационных центров Всероссийского общества слепых [Общероссийская общественная организация инвалидов... , 2022]. Например, в 2012 году стартовал Всероссийский проект КСРК ВОС - молодежный фестиваль особых театров «Парадельфийские вехи». В 2019 году в рамках деятельности этой организации состоялся первый Всероссийский открытый театральный фестиваль ВОС «Пространство равных возможностей». В январе 2022 года были подведены итоги Всероссийский дистанционный фестиваль самодеятельных театров ВОС «Пространство равных возможностей». В течение 6 месяцев свои спектакли представили 15 театральных коллективов ВОС из 15 регионов: Ивановской, Иркутской, Кировской, Костромской, Омской, Ростовской, Ленинградской, Саратовской, Тюменской, Ульяновской, Челябинской, Ярославской областей, Краснодарского и Хабаровского краев, республики Саха Якутия. [Культурно-спортивный реабилитационный комплекс... , 2022].

Среди победителей в номинации «Театральные спектакли» вторую премию завоевал народный самодеятельный коллектив театр-студия «Комедианты» центра творческой реабилитации инвалидов Ярославской области. Историю этого коллектива смело можно отсчитывать с 1972 года с момента открытием ДК ВОС г. Ярославля [ГУК ЯО «Ярославский областной центр творческой реабилитации инвалидов», 2022]. Драматический кружок в 70-х годах XX века занимался «малыми формами»:

ставились сценки, миниатюры, читались стихи и басни. С 1992 года театральный коллектив приостановил свою работу в связи с финансовыми трудностями, возобновив ее лишь в сентябре 2000 года. Начиная с 2000-х годов руководителем коллектива стала режиссёр Вера Анатольевна Сидорова. В основной состав тогда входили опытные самодеятельные актеры: Л.А. Афанасьева, Л.А. Быстрова, Л.В. Дмитричева, Н.Н. Иванов, Н.Г. Чертополохов, М.Д. Иванова. В декабре 2003 г. любительскому театру-студии «Комедианты» было присвоено звание Народный любительский театр.

В 2004-2005 годах в коллективе появились новые актеры, и не только инвалиды по зрению, но и люди с ограниченными возможностями здоровья других групп, а также здоровые люди, т.е. театр стал инклюзивным. В этот период сформировались устойчивые связи между коллективом народного театра-студии «Комедианты» ДК ВОС и дефектологическим факультетом ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Преподаватели факультета Иванова Марина Дмитриевна и Вачеян Лариса Александровна принимали активное участие в постановке ряда спектаклей в качестве актеров на протяжении 15 лет. Студенты, магистранты и аспиранты ЯГПУ с нарушениями зрения в различные годы существования коллектива принимали активное участие в его работе. Например, аспирантка (ныне кандидат психологических наук) Князева Анна Павловна принимала участие в постановке спектаклей в 2010 и 2016 годах. Студент, а впоследствии выпускник ИПП ЯГПУ, Павлов Евгений принимал участие в постановке шести спектаклей театра-студии. Магистранты с ОВЗ (ныне выпускники) Алейников Олег и Беляева Анастасия так же активно участвовали в работе театрального коллектива «Комедианты».

В 2005 году театральный коллектив поставил пьесу Р.Тома «Восемь любящих женщин». В постановке принимали участие как инвалиды по зрению, так и зрячие самодеятельные актеры. Первый успех инклюзивного театра вдохновил режиссера Сидорову В.А. и участников студии на длительную и кропотливую работу по подготовке спектакля по драме Л. Толстова «Власть тьмы», премьера которого состоялась в 2008 году. В постановке спектакля принимали участие актеры-любители от 8 до 72 лет, имеющие глубокие дефекты зрения и зрячие люди. Опыт взаимодействия, вне сомнения, обогатил личность каждого участника коллектива. Работа инклюзивного театра-студии «Комедианты», на наш взгляд, уже тогда подняла проблему воспитания зрителя, формирования в нем умения воспринимать исполнительское мастерство независимо от физических данных актера. Достаточно широкой аудитории удалось дать представление о современном состоянии таких театров, обратить внимание на талантливых актеров с инвалидностью, по-настоящему достойных того, чтобы о них узнали, как можно больше зрителей. 2009 год был отмечен постановкой пьесы С. Лобзарёва «По соседству мы живём». К юбилею Победы в ВОВ в 2010 году народный инклюзивный театр-студия «Комедианты» поставил спектакль по пьесе А. Макаёнок «Трибунал». В этом спектакле впервые принимали участие не только инвалиды по зрению, но актёр-любитель с нарушениями ОДА наряду со здоровыми участниками коллектива. Эта постановка внесла свой вклад в духовно-нравственное воспитание молодежи. Зрителями на премьере стали в числе других студенты 1,2, 3 и 4 курсов дефектологического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. В 2012-2013 годах коллектив поставил две комедии и водевиль: «Кадриль» по пьесе В.Гуркина в 2012 г.; спектакль «Блез» К. Маньё, а также водевиль «Беда от нежного сердца» В.Сологуба в 2013 г. В этих постановках принимали активное участие молодые самодеятельные актеры, как имеющие нарушения зрения, так и здоровые, что позволило и тем, и другим значительно расширить круг общения, обогатить свой кругозор, развить гуманистические ценности личности. На репетиции некоторых спектаклей доцент кафедры специальной коррекционной педагогики ЯГПУ Вачеян Л.А. приглашала студентов ДФ ЯГПУ, чтобы познакомиться с целями, задачами и средствами социокультурной реабилитации лиц с ОВЗ. Содействие в организации этих занятий оказывали сотрудники ГУК ЯО «Ярославский областной центр творческой реабилитации инвалидов» Сидорова В.А. и Коновалова М.К. В 2014 году коллектив «Комедианты» поставил спектакль по пьесе И. Штока «Сотворение мира». В 2015 году руководителем и режиссером народного любительского театра-студии стал Пенкин Сергей Борисович. Его первой режиссерской работой в этом инклюзивном коллективе был спектакль «Женитьба Бальзаминовая» по пьесе А. Островского. Успех постановки был обеспечен не только профессионализмом и опытом Сергея Борисовича, но и личной заинтересованностью, вовлеченностью в творческий процесс. Идея инклюзивного театра как эффективного средства социокультурной реабилитации инвалидов по зрению получила свое развитие в новых работах режиссера. В 2016 году «Комедианты» сыграли «Поллианну» по пьесе Э.Портера. В этом спектакле вместе с преподавателем ДФ ЯГПУ Вачеян Л.А. принимали участие студенты третьего курса, обучающиеся

по направлению подготовки «Дефектологическое образование». Во время репетиционного периода в ходе взаимодействия на сцене, за кулисами завязались новые дружеские отношения, возникли интересные идеи, находки для актерских образов. Более опытные слабовидящие актеры-любители давали советы начинающим участникам коллектива. Совместное творчество укрепило и социальные связи инвалидов по зрению, и способствовало формированию профессиональных компетенций студентов-дефектологов. В 2016 году инклюзивный театр поставил пьесу «Урок дочкам» И. Крылова, а в 2017 году музыкальный спектакль «33 счастья» по пьесе О. Богаева. С 2018 года доцент ЯГПУ Вачеян Л.А. и ст. преподаватель ЯГПУ Иванова М.Д. не принимают активного участия в деятельности народного любительского театра-студии «Комедианты», но многолетнее сотрудничество дефектологического факультета ЯГПУ с центром творческой реабилитации инвалидов ЯО продолжается. Инклюзивный народный любительский театр «Комедианты» продолжает свою творческую деятельность под руководством Пенкина С.Б., решая важнейшие задачи социокультурной реабилитации инвалидов по зрению, в том числе студентов ЯГПУ, имеющих нарушения зрения [Калмыков, 2018; Тарасов, 2019; Абраухова, Власова, 2020]:

1. Обеспечение доступа лиц с ОВЗ к ценностям культуры и искусства.
2. Содействие раскрытию творческих способностей людей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Активизация интеграционных процессов в обществе.
4. Формирование в обществе позитивного отношения к творчеству инвалидов через театральное искусство.
5. Создание условий для творческого сотрудничества и обмена опытом.
6. Пропаганда высоких моральных, нравственных, духовных принципов посредством театрального искусства.
7. Привлечение внимания общественности к проблемам интеграции инвалидов.

Список использованной литературы:

1. Абраухова, В. В. Творческая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования / В. В. Абраухова, Т. И. Власова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции, Ялта, 17–19 сентября 2020 года / Гуманитарно-педагогическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского». Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», – 2020. – С. 6-9.

2. ГУК ЯО «Ярославский областной центр творческой реабилитации инвалидов». Официальный сайт. URL: <http://gukoostri.ru/> (дата обращения: 12.11.2022)

3. Загорская Л.М. Социально-культурная реабилитация детей-инвалидов по зрению подросткового и старшего школьного возраста: современные технологии / Л.М. Загорская, В.А. Назаркина // Сервис в России и за рубежом. 2016. – Т. 10. – № 5(66). – С. 105-122.

4. Калмыков С. В. Творческая реабилитация людей с ограниченными возможностями здоровья и ее мотивации // Социально-педагогические и социально-психологические исследования: актуальные и приоритетные направления: сборник научных статей магистрантов и аспирантов кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и социальной работы Астраханского государственного университета, Астрахань, 10-12 октября 2018 года / Ответственный редактор Г. В. Палаткина. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», – 2018. – С. 67-73.

5. Коновалова С.А. Роль детских школ искусств в социокультурной реабилитации и абилитации детей-инвалидов // Музыкальная культура и образование: Инновационные пути развития: Материалы VI международной научно-практической конференции, Ярославль, 22 апреля 2021 года / Под научной редакцией С.А. Томчук. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, – 2021. – С. 148-151.

6. Ковальчук О. В. Социальная реабилитация инвалидов: арт-терапевтические инклюзивные практики / О. В. Ковальчук, М.С. Серкина // Социальная политика и социология. – 2018. – Т. 17. – № 2(127). – С. 106-114.

7. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. URL: <https://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 12.11.2022)

8. Культурно-спортивный реабилитационный комплекс Всероссийского общества слепых. Официальный сайт. URL: <http://ksrk.ru/> (дата обращения: 12.11.2022)

9. Мерцалова, Л.В. Социокультурная реабилитация как одно из направлений социальной работы // Материалы I Международной научно-практической конференции. Том I. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2001. – С.144-151.

10. Общероссийская общественная организация инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых». Официальный сайт. URL: <https://www.vos.org.ru/> (дата обращения: 12.11.2022)

11. Тарасов Л.В. Социально-культурная реабилитация инвалидов как технология преодоления социальных барьеров // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 23–25 октября 2019 года / Главный редактор С.В. Алехина. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – С. 409-416.

12. Шарковская Н.В. Методологические принципы социально-культурной реабилитации инвалидов // Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством к творческой развитию личности: Материалы Международного симпозиума, Москва, 05-08 октября 2015 года. Москва: Московский государственный институт культуры, 2015. – С. 35-41.

13. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 12.11.2022)

МРНТИ 14.23.09

УДК 316.422

Туребаева К.Ж.¹, Канатова А.К.²

¹научный руководитель, доктор педагогических наук, профессор, Turebava_kj@mail.ru
АРУ имени К.Жубанова

²Магистрант I курса по специальности 7M01201 – Дошкольное обучение и воспитание,
Kanatovaalnuw@gmail.com, АРУ имени К.Жубанова, г. Ақтобе, Қазақстан

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема использования современных инновационных технологий в дошкольных организациях. Инновационное образование – новый вид бизнеса. Эффективность новой технологии развивает всестороннюю компетентность ребенка и воспитывает образованное поколение.

Ключевые слова: Инновация, технология, стандарт, модульное обучение, Послание Президента.

К.Ж. Туребаева¹, А.К. Канатова²

¹Ғылыми жетекшісі, п.ғ.д., профессор, Turebava_kj@mail.ru, Қ.Жұбанов атындағы АӘУ
²7M01201 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығының I курс магистранты,
Kanatovaalnuw@gmail.com, Қ.Жұбанов атындағы АӘУ, Ақтөбе қ., Қазақстан

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ТӘРБИЕ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ҚАЗІРГІ ИННОВАЦИЯЛАР

Аңдатпа

Бұл мақалада мектепке дейінгі ұйымдарда қазіргі инновациялық технологияларды пайдалану мәселесі қарастырылған. Инновациялық білім беру – іскерліктің жаңа түрі. Жаңа технологияның тиімділігі баланың жан-жақты күзіреттілігін дамытып, білімді ұрпақ тәрбиелейді.

Түйін сөздер: Инновация, технология, стандарт, модульдік оқыту, Елбасы Жолдауы

Turebayeva K.Zh.¹, Kanatova A.K.²

¹scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Turebava_kj@mail.ru

ARU named after K.Zhubanov

2 1st course master specialty of 7M01201 – Preschool education and upbringing,

Kanatovaalmuw@gmail.com, ARU named after K.Zhubanov,

Aktobe, Kazakhstan

MODERN INNOVATIONS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

This article discusses the problem of using modern innovative technologies in preschool organizations. Innovative education is a new type of business. The effectiveness of the new technology develops the comprehensive competence of the child and educates the educated generation.

Keywords: Innovation, technology, standard, modular training, President's Message.

Елбасымыз Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан-2030» Қазақстан халқына арналған жолдауында: «Біздің жас мемлекетіміз өсіп, жетіліп, кемелденеді. Біздің балаларымыз бен немерелеріміз онымен бірге ер жетеді. Бүкіл дүниежүзілік білім беру кеңістігіне кіру мақсатында қазіргі кезде Қазақстанда білімнің жаңа жүйесі құрылуда. Бұл процесс педагогика теориясы мен оқу-тәрбие процесіне нақты өзгерістер енгізумен қатар, елімізде болып жатқан түрлі бағыттағы білім беру қызметіне жаңаша қарауды, қол жеткен табыстарды сын көзбен бағалай отырып саралауды, жастардың шығармашылық әлеуетін дамытудың, мұғалім іс-әрекетін жаңаша тұрғыда ұйымдастыруды талап етеді».

Біздің келешегіміз жас ұрпақ. Жас ұрпақтың тәрбиесі – адамзаттың мәңгілік тақырыбы. Ал мектепке дейінгі ұйым ата-анадан берілген тәлім-тәрбиені одан әрі жалғастыратын орта. Ұлттық тәрбиенің негізі ана сүтімен, ана тілімен, ең алғашқы бесік жырының әлдиімен беріледі. Ал бүлдіршіннің тілегі, білімге деген қызығушылығы, оның ойлау қабілеті, танымдық қажеттіліктері мектепке дейінгі ұйымда қалыптасады.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы Заңында»: «Білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі – оқытудың жаңа технологияларын енгізу, білім беруді ақпараттандыру, халықаралық, ғаламдық коммуникациялық желілерге шығу», – деп көрсетілген. Қазіргі таңда алға қойылып отырған мәселелердің бірі – жан-жақты дамыған, рухани ізденісі мол ұрпақ тәрбиелеу. Біздің міндетіміз әдіс-тәсілдерді түрлендіріп, жетілдіріп және жаңа инновациялық технологияларды меңгерту.

Жалпы «инновация» ұғымы алғаш рет XIX ғасырда мәдениеттанушылардың зерттеуінен пайда болды. Инновация латын тілінен аударғанда «жаңа, жаңалық, жаңарту» деген мағынаны білдіреді. Ең алғаш Қазақстанда «инновация» ұғымына қазақ тілінде анықтама берген ғалым Н.Нұрахметов. Оның пікірінше: «инновация, инновациялық үрдіс деп отырғанымыз – білім беру мекемелерінің жаңалықтарды жасау, меңгеру, қолдану және таратуға байланысты бір бөлек қызметі».

Қазіргі таңда оқу үдерісіне «жаппай» енгізіліп жатқан инновациялық технологиялар баршылық. Әрине, инновация көкейкесті мәселелердің тоғысында пайда болып, оқу үдерісіндегі әдістемелерге жаңаша тұрғыдан қарап, оны үздіксіз жаңғыртуға бағытталады. *Инновация дегеніміз – жаңа мазмұнды ұйымдастыру, жаңалық енгізу, жаңа үлгілердің бағытындағы нақты әрекет, нақтыланған мөлшердің шегінен шығатын кәсіптік іс-әрекеттің жаңа сапалы деңгейге көтерілуі, жаңа нәтижені қамтамасыз ететін жаңа теориялық, технологиялық және педагогикалық іс-әрекеттің біртұтас бағдарламасы.*

Ғылым мен техниканың қарқынды дамып, ақпараттар ағыны заманында білім алушылардың тұлға ретіндегі өзіндік ой-пікірлерін қалыптастырып, қабілетін, талантын дамыту барлық деңгейдегі білім беру мекемелерінің басты міндеті болып табылады. Оқу үдерісіне қоғамның жаңа қажеттіліктеріне сәйкес инновациялық тәсілдерді енгізу, оқытушының қажымас ізденімпаздығы мен шығармашылық жемісін талап етеді. Осыған орай кез-келген студенттің қабілетіне қарай білім беруді, оны дербестікке, ізденімпаздыққа, шығармашылыққа тәрбиелеуді жүзеге асыратын заманауи инновациялық технологияны меңгеруге ұмтылу керек. Себебі мемлекеттік білім стандартына сәйкес оқу үдерісін ұйымдастыру жаңа педагогикалық технологияларды, білім алушылардың білімін қадағалаудың инновациялық бақылау-өлшеу құралдарын енгізуді жүктейді.

«Инновация» сөзі – қазіргі таңда барлық ғылым салаларында өте жиі қолданылып жүрген термин. Солардың бірі – мектепке дейінгі тәрбие саласы. Қазіргі таңда мектепке дейінгі ұйымдарда инновациялық технологияны ендіруге көптеп күш жұмсалады. Сол себепті мектепке дейінгі ұйымдарда педагогтардың негізгі міндеті: әдіс тәсілдерді дұрыс таңдау, жаңаша педагогикалық технологияларды дұрыс қолдана білу, жеке тұлғаның дұрыс дамып қалыптасуы үшін ыңғайлы жағдай жасау. Мектепке дейінгі білім беру орындарында, педагогикалық технологиялар мектепке дейінгі білім беру стандартын жүзеге асыруға бағытталған.

Қазіргі кезеңде білім ғылым саласында инновациялық педагогикалық технологиялар қаншалықты маңызды болса, мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде де педагогикалық технологиялар ұғымы кеңінен қолданылатын ұғымдардың біріне айналды.

Яғни, инновациялық технологияны қолдану негізінде келешек ұрпақтың еркін дамуына, жан-жақты білім алуына, белсенді, шығармашыл болуына жағдай жасау қазіргі таңдағы әрбір педагогтың міндеті. Қоғамның қазіргі даму кезеңінде мектепке дейінгі мекемелердегі білім беру жүйесінде оқыту, тәрбие беру үрдісін технологияландыру – басты мәселенің бірі. Осыған орай мектепке дейінгі мекемелердің тәжірибесіне оқыту мен тәрбиелеудің әр түрлі технологиялары жасалып енгізілуде. Білім беру жүйесінде инновациялық технологияны қолдану келешек ұрпақтың еркін дамуына, жан-жақты білім алуына, белсенді, шығармашыл болуына жағдай жасау әрбір педагогтың міндеті болып табылады.

Инновациялық оқыту технологиясы ғылыми-педагогикалық қызметтің айрықша үлгісі болып табылады. Инновациялық оқыту технологиясын меңгеру үшін кәсіби біліктілікті мамандардың тәжірибесін жұмылдыру қажет. Яғни, оқытушы өзінің кәсіби мамандығын педагогикалық шеберлікпен және шығармашылықпен ұштастырып, іскерлік дағдыны қалыптастыруы тиіс. Кез келген ұстаз заманауи инновациялық технологияны меңгеру барысында өзін-өзі дамытады және өзін-өзі қалыптастырады. Студенттерді кез келген жағдайға бейімделіп, инновациялық жаңа әдіс-тәсілдерді қолдана алатындай деңгейде тәрбиелеу қажет.

Білім беру жүйесінде қолданылып жүрген инновациялық технологиялар мынадай: ынтымақтас-тық педагогикасы, білім беруді ізгілендіру, ойын арқылы оқыту, проблемалық оқыту, модульдік оқыту, тірек сигналдары арқылы оқыту, дамыта оқыту, оқытудың компьютерлік технологиясы, бағдарламалап оқыту, деңгейлеп оқыту т.б.

Ойын арқылы оқыту технологиясының мақсаты – дидактикалық, тәрбиелік, дамытушылық, әлеуметтендірушілік мақсатқа жету. Ойын технологиясының ерекшелігі ойындық іс-әрекеттің психологиялық механизмі жеке бастың өзіндік талап-талғамдарына сүйенеді. Баланың бойындағы білімділік, танымдық, шығармашылық қасиеттерін аша түсуді көздейді.

Ойын – балалар үшін оқу да, еңбек те. Ойын айналадағы дүниені танудың тәсілі. Сонымен қатар, ойын балаларға өмірде кездескен қиыншылықтарды жеңу жолын үйретіп қана қоймайды, олардың ұйымдастырушылық қабілеттерін де қалыптастырады.

Ойын-әлеуметтік қызмет. Ол баланың жасына қарай өзін қоршаған ортаны танып білуге құштарлығын арттырады.

Дамыта оқыту технологиясы – баланы оқыта отырып, дамыту. Бала бойында еркіндік, мақсаткерлік, ар-намыс, мақтаныш сезім, дербестік, адамгершілік, еңбексүйгіштік, белсенділік т.б. қасиеттер дамыту болып табылады.

Заман талаптарына сай мектепке дейінгі мекемелерде АКТ оқыту процесінде кенінен пайдаланады. Түрлі танымдық салаларына арнаулы компьютерлік бағдарламалар құрылуда. Баланың жас ерекшелігіне және пайдаланатын компьютерлік бағдарламаларға сай интерактивті тақта ойындағы баланың оппоненті, бағдарлаушы (әңгімелеуші), жаттықтырушы, емтихан қабылдаушы болуы мүмкін.

Оқытуда балалардың түрлі психикалық функцияларын дамытуға арналған пайдаланатын компьютерлік құралдар бар: олар көру, есту арқылы қабылдау, зейін, есте сақтау, логикалық ойлау т.б.

Интерактивті тақтаны пайдалану. Оқытуда интерактивті кешендерді пайдалану сапалы, қызықты және оңтайлы болып келеді. Электрондық мультимедиялық бағдарламаларды дәстүрлі оқыту және педагогикалық инновациялармен қатар, оқыту үрдісінде үнемі қолдану дайындығы әртүрлі деңгейдегі балаларды оқыту тиімділігін көтереді. Бірнеше технологиялардың пайдаланудың әсері, оқыту нәтижесінің сапасын күшейтеді.

Электрондық жүйеде оқытуда мультимедияны пайдалану, балаларға ақпаратты беру жылдамдығын, оны түсінуді көтеріп ғана қоймай, сонымен қатар интуиция, образдық ойлауын дамытады.

Мектепке дейінгі мекемеде интерактивті тақтаны пайдалану тәсілдері өте көп. Бұлар презентациялар, интерактивті оқыту бағдарламалары, графикалық, бағдарламалық орталықтарда жобалар құрастыру екені мәлім.

Интерактивті тақтаны пайдалануда қандай дағдылар болу қажет:

- Компьютерді қолдана білудің бастапқы білімі;
- Word, Power Point бағдарламаларымен жұмыс;
- Интернет жүйесінде жұмыстану практикасы (бейнелерді, әзір презентациялар мен оқыту бағдарламаларын тауып алу).

Проблемалық оқыту технологиясы – баланы өз бетімен ізденуге үйретіп қана қоймай, танымдық және шығармашылық қабілеттерін дамытады. Яғни, балалардың белсенділігі арттыру, оқу материалына баланы қызықтыратындай мәселе тудыру, бала материалды сезім мүшелері арқылы ғана қабылдап қоймайды, білімге деген қажеттілігін қанағаттандыру мақсатында меңгереді. Бұл технологияда бала оқытуды өмірмен және еңбегімен байланыстырады.

Ынтымақтастық педагогикасы – педагогтың талап ету педагогикасынан қарым-қатынас педагогикасына көшуі. Балаға ізгілік тұрғысынан қарау, оқыту мен тәрбиенің ажырамас бірлігі: тәрбиеші-бала, бала-тәрбиеші, бала-бала, яғни бала да тәрбиеші де субъектілер болып табылады. Сонымен қатар, баланың жеке басына ізгілік қарым-қатынас, бала мен тәрбиеші арасындағы өзара түсінушілік, ынтымақтастық қарым-қатынас жасау.

Бұл технологияның негізгі мақсаты – баланы азамат етіп тәрбиелеу, олардың танымдық күшін қалыптастыру және дамыту, баланың жаны мен жүрегіне жылылық ұялату.

Модульдік оқыту технологиясы – оқытудың тұтас технологиясын жобалау, алға қойған мақсатқа жетуді көздейтін педагогикалық процесті ұйымдастыру, тәрбиешіге нәтижені талдап, түсіндіріп бере алатындай жүйені таңдау және құру. Балалармен жүргізілетін жұмыстарда кездесетін қиыншылықтардың алдын-алу және түзету жұмыстарының жүйесін құру.

Қорыта келгенде, аталған педагогикалық технологиялар мен инновациялық құралдар мектепке дейінгі ұйымда балалардың жас ерекшеліктерін ескеріп, әр сатыға балалардың қабылдау мүмкіндіктеріне сай пайдалануға болады. Мектепке дейінгі балалардың есте сақтау қабілеті әлсіз, қабылдау процестері тұрақсыз келеді. Сондықтан олар затты қолмен ұстап, көзімен көргенді ұнатады. Осыған сәйкес, мектепке дейінгі балалардың оқу іс-әрекеттеріне көрнекілік, ойын технологиясын кеңінен қолданған жөн деп санаймын.

Инновациялық қызмет оқу ісін дамытуға, пәндердің мәнін тереңдетуге, оқытушының кәсіптік шеберлігін арттыруға басқа жаңа технологияларды енгізуге, пайдалануға және шығармашылық жұмыстар жүргізуге бағытталған. Мұндай технологияларды қолдану арқылы – біріншіден, оқытушы ұтады, яғни, ол оқытушыға сабақты тиімді ұйымдастыруға көмектеседі, оқушының пәнге деген қызығушылығы артады, екіншіден, оқушы ұтады, себебі оның тақырып бойынша танымы кеңейеді. Осылайша білім берудің қалыптасқан әдістемесіне оқытудың жаңа технологиясы тұрғысынан өзгерістер енгізілсе, білім сапасы да арта түспек.

Қазіргі заман талабына сай, балаға саналы да, сапалы білім берсе ғана, біздің бүлдіршіндеріміздің болашағы жарқан болмақ. Бала отбасында дұрыс тәрбие алса, тәрбиелеудің нәтижесі жоғары болмақ. Еліміздің ертеңгі болашағы өсіп келе жатқан жас ұрпақ болғандықтан ұрпақ тәрбиесіне аса жауапкершілікпен қарау баршамыздың жауапты міндетіміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған бағдарламасы //Егемен Қазақстан, 2011
2. Қазақстан Республикасының мемлекеттік жалпыға міндетті мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту стандарты. – Астана 2010.
3. Жанпейісова М.М. Модульдік оқыту технологиясы. – Алматы, 2002.
4. Құлжанова Н. «Мектептен бұрынғы тәрбие». – Орынбор, 1923.
5. «Қазақстан-2050» даму стратегиясы.
6. З.Валиева – М. Жаңа педагогикалық технологиялар. – Әдістемелік нұсқау, 2002.
7. Б.Бөрібаев, Е.Балапанов «Жаңа ақпараттық технологиялар». – Алматы, 2001.

МРНТИ 14.35.05
УДК 159.942.5

М.А. Магнурова

*«Дефектология» мамандығының 3 курс докторанты
Абай атындағы ҚазҰПУ, (Алматы, Қазақстан)*

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫ ТҰРАҚТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада студенттердің психоэмоционалды тұрақтылығын зерттеу мәселесі қарастырылған. Г.Ю. Айзенктің эмоционалды тұрақтылық пен нейротизм туралы тұжырымдамасынан бастап эмоционалды тұрақтылықты түсіну эволюциясы, оның категориялары, темперамент түрімен байланысы және Л.М. Аболин, Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев, Е.П. Ильин сияқты зерттеушілердің тұжырымдамаларындағы тұрақсыздық ұғымы талданған. Зерттеудің мақсатын эмоционалды тұрақтылықтың әртүрлі тәсілдерін және оның студенттік кезеңдегі ерекшеліктерін зерттеу және талдау деп қойып, келесі міндеттермен нақтыланған: психоэмоционалды тұрақтылық құбылысына теориялық талдау жүргізу, жасөспірімдік кезеңде эмоционалды аумағындағы тұрақтылық ерекшеліктерін зерделеу, эмоционалды тұрақтылықты қалыптастыру құралдары мен тәсілдерін зерттеу және талдау. Студенттердің тұлғалық психоэмоционалды тұрақтылығын қалыптастыру және дамыту әдістеріне талдау жасалады. Эмоционалды тұрақтылықты дамыту бойынша ұсыныстар беріледі.

Түйінді сөздер: студент, тұлғалық эмоционалды тұрақтылық, эмоциялық күй, стресске төзімділік, өзін-өзі реттеу.

Магнурова М.А.

*докторант 3 курса специальности «Дефектология»
КазНПУ им. Абая, (Алматы, Казахстан)*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема изучения психоэмоциональной устойчивости студентов. Из концепции Г.Ю. Айзенка об эмоциональной устойчивости и невротизме анализируется эволюция понимания эмоциональной устойчивости, ее категории, связь с типом темперамента и понятие неустойчивости в концепциях таких исследователей, как Л.М. Аболин, Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев, Е.П. Ильин. Цель исследования состоит в изучении и анализе различных способов эмоциональной устойчивости и ее особенностей в студенческом периоде и уточнена следующими задачами: проведение теоретического анализа феномена психоэмоциональной устойчивости, изучение особенностей эмоциональной устойчивости в подростковом возрасте, изучение и анализ средств и способов формирования эмоциональной устойчивости. Проводится анализ методов формирования и развития психоэмоциональной устойчивости личности студентов. Даны рекомендации по развитию эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: студент, эмоциональная устойчивость личности, эмоциональное состояние, стрессоустойчивость, саморегуляция.

Magnurova M A
Doctoral student of the 3rd year of the specialty defectology
Abai Kaznpu (Almaty, Kazakhstan)

FEATURES OF THE FORMATION OF PSYCHO-EMOTIONAL STABILITY OF THE PERSONALITY OF STUDENTS

Abstract

This article deals with the problem of studying the psycho-emotional stability of students. From the concept of G. Yu. Eysenck about emotional stability and neuroticism, the evolution of the understanding of emotional stability, its categories, connection with the type of temperament and the concept of instability in the concepts of such researchers as L.M. Abolin, F.D. Gorbov, V.I. Lebedev, E.P. Ilyin. The purpose of the study is to study and analyze various ways of emotional stability and its features in the student period and is clarified by the following tasks: conducting a theoretical analysis of the phenomenon of psycho-emotional stability, studying the features of emotional stability in adolescence, studying and analyzing the means and methods of forming emotional stability. The analysis of methods of formation and development of psycho-emotional stability of students' personality is carried out. Recommendations for the development of emotional stability are given.

Keywords: student, emotional stability of a person, emotional state, stress resistance, self-regulation.

Қоғам дамуының әлеуметтік жағдайының өзіндік ерекшелігі әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздық жағдайында, тұлғаның қоршаған ортаға бейімделуінің білім беру, әлеуметтік және психологиялық бағдарламаларын жетілдіру жағдайында ұлдар мен қыздар өздерінің қалыптасуы үшін шешуші сәтте агрессивті сыртқы ортамен бір-біріне тап болуымен сипатталады. Бұл қоғам үшін де, тұлға үшін де әртүрлі жағымсыз салдарға әкеледі. Қазіргі өмір жағдайлары тұлғаның эмоционалды тұрақтылығын қалыптастыру қажеттілігін талап етеді.

Тұлғаның эмоционалды тұрақтылығы мәселесі Л.М. Аболин [1], Л. В. Куликов [2], Е.П. Ильин [3] және басқа да ғалымдардың зерттеулерінде көрініс тапты. Психологиялық әдебиеттерді талдау көрсеткендей, көптеген авторлар тұлғаның эмоционалды тұрақтылығының маңызды компоненттеріне қоршаған ортаның жағымсыз әсеріне қарсы тұруға мүмкіндік беретін эмоциялардың тұрақтылығын жатқызады.

Студент жастар әртүрлі салалардағы болашақ мамандар ретінде эмоционалды ресурстарға қойылатын барлық талаптарды орындау және бәсекеге қабілетті болу үшін эмоциялы тұрақты болуы керек. Жастық шақта өзін-өзі тану мен эмоционалды тұрақтылықты қалыптастыру процесі аяқталады, сондықтан студенттердің өзін-өзі реттеу деңгейін көтеруге және эмоциялы тұрақсыздыққа ауытқуды анықтауға және қалыпқа келтіруге үйрету өте маңызды.

Тұлғаның эмоционалды тұрақтылығы Г.Айзенк, С.Кобас және Р.Пусети, М.Белдок, Д.Големан, Дж.Гилфорд, П.Фресс Р.Кеттел және т.б. ғалымдардың зерттеу мәселесі болды. Бұл авторлар былай деп жазады: «... эмоционалды тұрақтылық – бұл эмоционалды шаршауды болдырмауға, эмоционалды стресстік жағдайларға сәтті бейімделуге мүмкіндік беретін ақыл-ойдың жеке қасиеті. Эмоционалды тұрақты тұлға басқа адамдардың эмоционалды жағдайын басқара алады, жанжалдардың алдын алады, өзінің психикалық ресурстарын ұқыпты жұмсайды» [4].

Зерттеудің мақсаты эмоционалды тұрақтылықтың әртүрлі тәсілдерін және оның студенттік кезеңдегі ерекшеліктерін зерттеу және талдау болды. Қойылған мақсат мынандай міндеттермен нақтыланды.

- психоэмоционалды тұрақтылық құбылысына теориялық талдау жүргізу;
- жасөспірімдік кезеңде эмоционалды аумағындағы тұрақтылық ерекшеліктерін зерделеу;
- эмоционалды тұрақтылықты қалыптастыру құралдары мен тәсілдерін зерттеу және талдау.

Зерттеудің теориялық және әдіснамалық негізін эмоционалды тұрақтылық, оның жасөспірімдік кезеңдегі ерекшеліктері туралы келесі авторлардың еңбектері құрады: П.М. Якобсон, И.С. Кон, О.В. Селеткова, Н.С. Бастракова, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж.А. Левшунова және т.б. Ғалымдар студенттердің психоэмоционалды тұрақтылығын қалыптасытру және дамыту құралдары мен әдістерін ұсынды. Студенттердегі психоэмоционалды тұрақтылықты зерттеу мамандармен белсенді түрде дамып, жетілдіріледі. Осыған қатысты кейінгі психоэмоционалды тұрақтылықты зерттеу және анықтау бойынша көптеген тиісті жұмыстар жүргізілуде деп толық айта аламыз.

В.В. Долгова өз мақаласында эмоционалды тұрақтылық аумағын түзету туралы да айтады. Табысты түзету міндеті – эмоционалды тұрақтылық деңгейін дұрыс анықтау және ол нормаға сәйкес келмесе, оны арттыру. «Эмоционалды тұрақтылықты түзетудің психологиялық детерминанттарының құрылымы когнитивтік, практикалық және эмоционалдық компоненттерден тұратынын мойындасақ, онда олардың мазмұны деңгейге (сыни, қолайлы, қалаулы) байланысты өзгереді» [5]. Енді жасөспірімдік кезеңдегі эмоционалды тұрақтылық деңгейлері туралы толығырақ қарастырамыз.

Эмоционалды тұрақтылықтың қажетті деңгейі жастардың өздерінің экзистенциалды қорқыныштары туралы бірыңғай білім жүйесінің пайда болуын, олардың пайда болу себептері мен салдарын, эмоциялы күйлерді қалыпқа келтіру бойынша ұсыныстарды қамтиды. Олар стресстік жағдайларда бейімделуді біледі, рефлексияға қабілетті және өзін-өзі бақылаудың жоғары деңгейіне ие. Психоэмоционалды тұрақтылықтың қолайлы деңгейінде студенттердің орташа психотизмі байқалады, сезімталдығы мен тітіркенуі орташа деңгейде, стресстік жағдайлардың көпшілігінде бейімделіп, өзін-өзі қабылдай алады, егер өмірге нақты қауіп болмаса, импульсивті мінез-құлыққа бейімділік орын алады. Мәселен, мысалы, Е.Н. Азлецкая өзінің зерттеуінде жастық шаққа тән дербестіктің, өзін-өзі сынаудың және тәуелсіздіктің жоғары көрсеткіштерімен эскапизм аз дәрежеде көрінетінін, ал бейімделу, өзін және басқаларды қабылдау, ішкі, үстемдік және эмоциялы жайлылық көрсеткіштері жоғары екенін анықтады [6]. Сондай-ақ, эмоционалды түзетудің көрсеткіші ретінде жеке мазасыздық деңгейін анықтаған кезде, орташа мәндерде болса да, төмен мәндерге бейімділік бар; өзін-өзі бағалау барабар, бірақ дау-жанжалды жағдайлар мен проблемалар туындаған кезде олар айнала-сындағыларды кінәлауға бейім. Сыни деңгей теңгерімсіздікпен, тез эмоционалды өзгерістермен, басқаларға және өзіне деген жоғары мазасыздық пен агрессиямен, олардың іс-әрекеттерін, эмоцияларын бақылаудың төмен деңгейімен сипатталады.

Психологиялық түзету – бұл психолог-педагогтің ерекше қызметі, оның мақсаты – адамның психоэмоционалды дамуы мен тұрақтылығының тиімділігін арттыру, оған психологиялық көмек көрсету үшін қолайлы жағдайлар жасау. Әртүрлі психоэмоционалды бұзылулар орын алған жағдайда мұндай студенттермен жұмыс істеудің маңызды кезеңі психоэмоционалды тұрақтылықты дамыту және өзін-өзі реттеумен өзін-өзі бақылау, өзін-өзі төмен бағалауға қатысты жұмыстар екенін есте сақтау өте маңызды. Әлемдік психологияда эмоционалды психологиялық түзетудің екі тәсілі бар: психодинамикалық және мінез-құлықтық. Біріншісі тұлғааралық қақтығыс жолындағы әлеуметтік сыртқы кедергілерді жоятын ортаны құруды қамтиды. Шешу жолдары арт-терапия, психоталдау, отбасындағы психотүзету. Екіншісі мінез-құлықтың бейімделу формаларын жақсы меңгеруге көмектеседі немесе бейімделмейтін формалардан арылуға көмектеседі.

Бұл мінез-құлыққа бағытталған тренингтер, эмоциялық күй мен психоэмоционалды тұрақтылықты оңтайландыруға бағытталған әртүрлі жаттығулар. Щербатых Ю.В., Судаков К.В сынды ғалымдар өз зерттеулерінде студенттердің стреске төзімділігін қалыптастыру, жалпы эмоциялық стресстің механизмдері туралы жазады. Зерттеушілер стреске төзімділікті дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламасын жасады. Авторлардың пікірінше, студенттерде өзін-өзі реттеуді және өз бетінше жұмысты арттыру маңызды болды: студенттерге ұсынылған тренингтерді сапалық үлгіге сәйкес жеке таңдау негізінде жүйелі түрде қолданған кезде студент өзін-өзі оңалту дағдысын қалыптастырады, – деп жазады [7,8]. Психологиялық-педагогикалық қолдау психоэмоционалды тұрақтылықты түзету мен дамытуда өте маңызды рөл атқарады, осылайша оның көмегімен: экстремалды жағдайларға дайындық және оларды жену, мағыналық факторларды дамыту және мотивтердің қозғаушы күшін нығайту қалыптасады.

Түзету әдістерінен басқа, психологтар эмоционалды тұрақтылықты қалыптастыру, дамыту бойынша ұсыныстар береді. Е.Е. Иванова эмоционалды тұрақтылыққа әсер ету шарттарын тізімдейді: «нақты жоспарлар және оларды жүзеге асырудағы қадамдар; өз күштері мен қабілеттеріне сену; өзара әрекеттесу және проблемаларды шешу дағдылары; өзінің күшті сезімдері мен импульстарын бақылау қабілеті» [9].

Сонымен, психоэмоционалды тұрақтылықты зерттеген ғалымдардың ұсыныстарын қарастыра отырып, оларды былайша топшылаймыз:

- отбасындағы адекватты, салауатты қарым-қатынасты сақтау, олардың тарапынан қолдауды қабылдау;
- бақылай алмайтын сыртқы жағдайлардың өзгеруін және өз мақсаттарын қабылдау;
- стресстік жағдайда қиындықтардан аулақ болуға тырысу, бірақ өзін-өзі бақылау арқылы мәселелерді шешу;

- өзін-өзі дамыту және өзін-өзі позитивті көру және өзіне деген сенімділік мүмкіндіктерін іздеу;
- өзіңізге, сезімдеріңізге және тілектеріңізге қамқорлық жасау;
- нақты мақсаттарды тұжырымдау және дағдарыстық жағдайларды шешілмейтін факторлар ретінде қабылдамау;
- өзінің эмоциясын басқара алу, өзіндік тиімділігін дамыту;
- әлемге деген үміт пен оптимистік көзқарасты сақтау.

Сондай-ақ, авторлар эмоционалды тұрақтылықты дамытудың қосымша әдістерін де ұсынады-медитация және аутогендік жаттығулар.

Е.Н. Азлецкая эмоционалды тұрақтылықтың дамуы эмоционалды құзыреттіліктің қалыптасуымен байланысты деп көрсетеді. Автор эмоционалды құзыреттілікке басқа адамдардың эмоцияларын сыртқы көріністері арқылы тану қабілетін, өз эмоцияларын басқа адамдар түсінетіндей етіп білдіру қабілетін, сондай-ақ өз эмоцияларын басқару, стресстермен күресу қабілетін қосады[6].

Қорытынды:

Мақаланы жазу барысында студенттердің психоэмоционалды тұрақтылығын қалыптастыруға қатысты ғылыми дереккөздерді зерттеп, талдағаннан кейін біз келесі қорытындыға келдік: психоэмоционалды тұрақтылық әртүрлі факторлардың әсерінен қалыптасады, психоэмоционалды тұрақтылық бірнеше компоненттерден тұрады, олардың мазмұны әр тәсілде әр түрлі болып келеді, эмоционалды тұрақтылық өзін-өзі бақылауда және әртүрлі экстремалды, стресстік жағдайларға төзімділікте көрінеді, жастық шақта психоэмоционалды тұрақтылықтың дамуы мен қалыптасу ерекшеліктеріне тұлғаның бүкіл эмоциялық аумағы, оның ішінде интеллектуалды компоненті әсер етеді, психоэмоционалды тұрақтылықты дамытудың бірнеше деңгейі бар: қалаған, қолайлы және сыни, ұлдар мен қыздар ағзадағы психогормоналды процестерге, сондай-ақ әлеуметтік бейімделуге байланысты 16-21 жас аралығындағы даму кезеңінде эмоционалды тұрақсыздыққа бейім болып келеді, психоэмоционалды тұрақтылықты түзету екі түрге бөлінеді: психодинамикалық және мінез-құлықтық, сонымен қатар өзін-өзі реттеуді және эмоциялық тұрақтылықты дамуын дамытуға бағытталған. Студенттік кезеңде дені сау дамумен эмоционалды тежелу механизмдері, сыртқы әлемдегі факторларға таңдаулы жауап беру дағдысы толығымен қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Аболин, Л. М. *Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Текст] / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – С.261.*
2. Куликов А.В. *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики [Текст] / А. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – С. 464.*
3. Ильин, Е. П. *Эмоции и чувства (Серия «Мастера психологии») [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – С.752.*
4. Зильберман, П. Б. *Эмоциональная устойчивость и стресс [Текст] / П. Б. Зильберман // Психический стресс в спорте: Материалы Всесоюзного симпозиума. – Пермь, 1973.–С.13-15.*
5. Долгова В.В. *Проблемы определения уровня эмоциональной устойчивости подростков / GISAP: электр. науч. журн. – 2016. – №9.*
6. Азлецкая Е.Н. *Как сформировать эмоциональную компетентность / Е.Н. Азлецкая // Директор школы. – 2006. – N 1. – С.35 – 36.*
7. Щербатых, Ю.В. *Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – М.: 2012. – 7–С.35.*
8. Судаков, К. В. *Системные механизмы эмоционального стресса [Текст] / К. В. Судаков. – М. : Прогресс, 1981. – С. 232.*
9. Иванова Е. Е. *10 способов повышения психологической устойчивости / Психологи на b17: Статьи – 2014.*

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37

А.Р. Боранбаева¹, Ә.Б. Полат²

¹ғылыми жетекшісі, философия докторы (PhD), доцент м.а.), raisbekovna00@mail.ru
²7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, polat.aseм@bk.ru,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

КЕШЕНДІ ТҮЗЕТУ ПРОЦЕСІНДЕ ТҰТЫҚПАСЫ БАР МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Бұл мақалада қазіргі таңда тұтықпасы бар мектеп жасындағы балалардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру және дамыту бойынша педагогикалық және логопедиялық жұмыстарды ұйымдастыруға арналған. Педагог логопед жұмысының негізгі ерекшеліктері бұл – тұтықпасы бар балалармен коррекциялық және логопедиялық жұмыстың бағыттары бойынша талданады. Сонымен қатар тұтықпасы бар балалардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастырудың ең өзекті әдістері қарастырылды.

Мектепте арнайы зерттеу эксперименті ұйымдастырылып, тұтықпасы бар балалардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудағы кедергілерді анықтап, әдістерді қолдана отырып, зерттеу нәтижелері көрсетілді. Теориялық тұрғыдан шетелдік авторлардың еңбектеріне шолу жасалынды. Сонымен қатар алынған деректерді нақтылау кезінде мақалада тұтықпасы бар балаларды қарым-қатынас кезінде кедергі келтіретін факторлардың ішінде эмоционалдық байланыс туралы қарастырылды.

Жалпы мақалада теориялық тұрғыдағы ғалымдардың зерттеулерімен қатар басқа да ғалымдардың әдістеріде көрсетілген. Мақаланы жазу кезінде зерттеу бағытына сәйкес әдебиеттерге талдау мен бақылау жасалынды, құжаттармен таныстырылды. Мақалада «кедергілер» әдісі бойынша балаларды зерттеу ерекшеліктерінде тұтықпасы бар балалардың басқа адамдармен қарым-қатынасында эмоционалдық мәселелері туралы айтылған.

Кілт сөздер: тұтықпасы бар балалар, логопедиялық жұмыс, коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыру, әдіс, кедергі, эмоционалды, невротикалық.

Боранбаева А.Р.¹, Полат А.Б.²

¹ Научный руководитель доктор философии (PhD), и. о. доцента), raisbekovna00@mail.ru
²7M01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса, polat.aseм@bk.ru
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
Шымкент, Қазақстан

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ЗАИКАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИИ

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам организации педагогико-логопедической работы по формированию и развитию коммуникативных компетенций у детей с заиканием. Проанализированы основные особенности работы учителя-логопеда и направления коррекционно-логопедической работы с детьми с заиканием: рассмотрены наиболее актуальные методики по формированию коммуникативных компетенций у детей с заиканием.

В школе был организован специальный исследовательский эксперимент, и результаты исследования были показаны с использованием методов, используемых для определения препятствий в формировании коммуникативной компетентности детей с заиканием. С теоретической точки зрения

сделан обзор работ зарубежных авторов. Вместе с тем при уточнении полученных данных в статье рассмотрена эмоциональная связь среди факторов, препятствующих общению детей с заиканием.

В целом в статье показаны исследования ученых-теоретиков, а также методы других ученых. В ходе написания статьи был произведен анализ и контроль литературы в соответствии с направлением исследования, представлены документы. В статье упоминалось об эмоциональных проблемах детей с заиканием в их отношениях с другими людьми, в особенностях исследования детей методом «препятствий».

Ключевые слова: дети с заиканием, логопедия, формирование коммуникативных компетенций, метод, препятствие, эмоциональный, невротический, невротический.

A.R. Boranbayeva¹, A.B. Polat²

¹ Scientific adviser, Doctor of Philosophy (PhD), Acting Associate Professor)

South Kazakhstan State Pedagogical University, raisbekovna00@mail.ru

² 7M01901 – Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan, polat.asem@bk.ru.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SCHOOL AGE STUDENTS WHO STUTTER IN THE PROCESS OF COMPLEX CORRECTION

Abstract

This article is devoted to the organization of pedagogical and speech therapy work on the formation and development of communicative competencies in children with stuttering. The main features of the work of a speech therapist teacher and the areas of corrective speech therapy work with children with stuttering are analyzed: the most relevant methods for the formation of communicative competencies in children with stuttering are considered.

A special research experiment was organized at the school, and the results of the study were shown using the methods used to identify obstacles in the formation of the communicative competence of children with stuttering. From a theoretical point of view, a review of the works of foreign authors is made. At the same time, when clarifying the data obtained, the article considers the emotional connection among the factors that prevent children with stuttering from communicating.

In general, the article shows the research of theoretical scientists, as well as the methods of other scientists. In the course of writing the article, an analysis and control of the literature was carried out in accordance with the direction of the study, documents were presented. The article mentioned the emotional problems of children with stuttering in their relationships with other people, in particular the study of children by the method of "obstacles".

Keywords: children with stuttering, speech therapy, formation of communicative competences, method, obstacle, emotional, neurotic, neurotic.

Кіріспе

Қазіргі таңдағы мектептегі өзекті мәселелерінің бірі – баланың сөйлеу тілін дамыту. Сөйлеудің дұрыстығы бойынша жұмыс – мұғалімнің мектеп оқушыларының сөйлеу мәдениетін жетілдірудегі оқу-әдістемелік қызметінің негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Жалпы мектептің басты міндеттерінің бірі – ол басқа адамның сөздерін тыңдай алатын және түсіне алатын, тілін және, әрине, өз сөзін бағалай алатын оқушыларды тәрбиелеп, оқыту болып табылады. Логопед-мұғалімнің міндеттерінің бірі – сөйлеу ақауларын жоюға ғана емес, сонымен қатар бірге баланы әлеуметтендіруге де көмектесу, жалпы бұл білім берудің – мемлекеттік білім беру стандарттарында бекітілген маңызды ереже. Мұндай талаптардың бірі нормалар мен жалпы құндылықтарды игеруге бағытталған балалардың әлеуметтік-коммуникативті дамуы, адамгершілік және құндылықтарды қоса алғанда әлеуметтік бейімделуі, қарым-қатынасты дамуытуына мүмкіндік береді.

Жалпы педагогикалық саланың әрбір қызметкері баланың жеке басын қалыптастырудың, сондай-ақ басқа адамдардың көмегімен әлеуметтенуі мен өзін-өзі танудың маңызды компоненттерінің бірі қарым-қатынас екенін барлығына белгілі. Алайда, қазіргі психологтардың, мұғалімдердің және логопедтердің араласуынсыз баланың толық әлеуметтенуіне кедергі келтіретін белгілі бір

жағдайларда бар. Осындай жағдайлардың бірі сөйлеудің бұзылуы, атап айтқанда бұл тұтықпаның болуы.

Зерттеу әдісі.

1. Теориялық әдіс: зерттеу мәселесі бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау.

2. Эмпирикалық әдіс: тұтықпасы бар мектеп жасындағы оқушылардың коммуникативті құзыреттілігін зерттеуге арналған педагогикалық эксперимент.

Жалпы тұтықпасы бар балалардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруда зерттеудің әртүрлі әдістері бар. Сонымен қатар М.А. Виноградова және А.В. Ястребоваың зерттеулеріне де шолу жасалынды.

Эмпирикалық әдісті іске асыру барысында Б.А. Федоришин және В.В. Бойконың әдіс-тәсілдері негізінде жүргізілді.

Талқылау. Логопедиялық тәжірибеде тұтықпа бұл – ең күрделі сөйлеу ақауларының бірі. Яғни бұл тұлғаның қалыптасуына теріс әсер етеді, мектепке дейінгі жаста пайда болатын қарым-қатынас дағдыларын дамытуды қиындата түседі. Тұтықпаға тән нәрсе – кейбір жағдайларда ол үлкен дәрежеде, ал басқаларында – аз немесе мүлдем көрінбейтіндігінде. Жалпы тұтықпаның негізгі себептерінің бірі – стресс. Коммуникативті құзыреттілік – басқа адамдармен қарым-қатынас жасаудың қаншалықты тиімді екендігін сипаттайтын құзыреттілік. Іс жүзінде, бұл байланыс процесі үшін тікелей маңызды адамға қойылатын талаптар жиынтығы – бұл коммуникативтік құзыреттілікті анықтаудың мәні [1]. Жалпы осы мәселеге байланысты қарастырылып отырған сөйлеудің бұзылысын жеңудің өзі де жеткіліксіз болып табылады. Тұтықпа – бұл баланың жеке дамуына және оның әлеуметтенуіне кедергі келтіретін коммуникативті құзыреттілікті дамыту процесінің «тежегіші». Осылайша, тұтықпа мәселесі сөйлеу емес, жеке психологиялық ақау болып табылады. Баланы босаңсуға және ұстамасымен күресуге үйрету жеткіліксіз, оны психологиялық тұрғыдан адамдармен ақпарат алмасуға яғни, қоғаммен қарым-қатынас орнатуға қорықпау қажет екенін үйрету маңызды шарттардың бірі.

Жалпы осы кезде М.А. Виноградова тұтықпасы бар балалардың қиындық дәрежесі бойынша ерекшеленетін жағдайлардың 6 тобын анықтайды. Оларға тоқтала өтсек [2]:

1 топ – тұтықпаның көпшілігі қарым-қатынас мақсатына жететін жеңіл жағдайлар.

2 топ – тұтықпаның көпшілігі негізінен қарым-қатынас мақсатына жететін салыстырмалы жеңіл жағдайлар.

3 топ – қиындығы орташа жағдайлар, яғни тұтықпаның көпшілігі қарым-қатынас мақсатына ішінара жетеді.

4 топ – тұтықпаның көпшілігі қарым-қатынас мақсатына ішінара жететін немесе оған жете алмайтын қиын жағдайлар.

5 топ – тұтықпаның көпшілігі қарым-қатынас мақсатына жете алмайтын қиын жағдайлар.

6 топ – тұтықпасы бар балалардың қарым-қатынас мақсатына жете алмайтын өте қиын жағдайлар болып табылады. Бұл жағдайлар тұтықпа сөйлеудің жалпы дамымағандығымен үйлесетін балаларға арналған.

Қарым-қатынас – бұл мақсатына жете алмау тәжірибесі яғни тұтықпасы бар балалардың сөйлеу фокустарының барлық түрлеріне қадам жасауына және олардың іс-әрекетінде сөйлеуді сүйемелдейтін қозғалыстардың пайда болуына, кейде логофобияның дамып кетуіне әкеледі. Осы тұста тұтықпасы бар балаларда сөйлеуін жеңілдету үшін қиын сөздерді немесе дыбыстарды айтар кезде үрей пайда болады. Бұл құбылыс логофобия деп аталады. Бұл ерекшеліктер (әсіресе 5 және 6 топтағы жағдайларда) баланың әлеуметтенуінде көптеген қиындықтарды тудыруы мүмкін, себебі қарым-қатынас мақсатына қол жеткізілмейді. Осыған сүйене отырып, тұтықпасы бар балалардың коммуникативтік құзыреттіліктерін қалыптастыру ерекше көзқарас пен нақты құрылымды қажет етеді деген қорытынды жасауға болады. Коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруды ескере отырып, тұтықпаны жоюдың кең таралған әдістердің бірі ол – А.В. Ястребова бойынша.

А.В. Ястребоваың айтуынша, тұтықпасы бар балаларда коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыру үш негізгі кезеңнен тұрады [3].

Жалпы бірінші кезең – тұтықпасы бар мектеп оқушыларының тұлғааралық қарым-қатынас процесінде ақпаратты барабар игеру және беру дағдыларын дамыту. Басқаша айтқанда, бұл жұмыстың осы кезеңінде еркін сөйлеу қарым-қатынасы үшін қажет дағдыларды, білімдер мен қабілеттерді нақтылау (кейде қалыптастыру) жүзеге асырылады. Тұтықпасы бар оқушылар сөйлеу

әрекетінің осы түрі шегінде жүзеге асыратын сөйлеу әрекеттері оларға салыстырмалы түрде қол жетімді. Сондықтан тұтықпаның бастапқы мәнін құрайтын және сөйлеу, оқу әрекетінің өзіндік ерекшелігі түрінде көрінетін психофизиологиялық процестер саласындағы ауытқуларды қалыпқа келтіру міндеті бірінші орынға қойылады.

Екінші кезеңде коммуникативті қызметтің реттеуші аспектісі (реттеу және сараланған әсер ету функциясы) шеңберінде қарым-қатынас дағдылары мен қабілеттерді қалыптастыру және оны бекіту жүзеге асырылады. Басқаша айтқанда, бұл кезеңде басқа адамдармен қарым-қатынас жасау және олардың іс-әрекетін реттеу үшін қажетті еркін қарым-қатынас дағдылары қалыптасады. Сөйлеу әрекетінің бұл түрі қарым-қатынастың жеткілікті жоғары деңгейінде ғана жүзеге асуы мүмкін. Сондықтан коммуникативті әрекеттің ақпараттық және реттеуші жақтарының өзара әрекеттесуі (қысқаруы) орын алады.

Үшінші кезеңде ақпарат алмасу, басқа адамдарға дифференциалды әсер ету және өзін-өзі реттеу мақсатында еркін қарым-қатынас дағдылары бекітіледі. Бұл кезеңде әртүрлі өмірлік жағдайларда әртүрлі әрекеттерді орындау процесінде басқа адамдармен өзара әрекеттесу мақсатында алынған білімді белсенді пайдалану үшін қажетті дағдылар мен қабілеттерді түпкілікті пысықтау жүзеге асырылады. Жоғарыда айтылғандардың бәріне сүйене отырып, тұтықпадан кері зардап шегетін балалармен логопедиялық жұмыстың маңызды бөлігі бұл коммуникативті құзыреттіліктерді қалыптастыру болып табылады деген қорытынды жасауға болады. Себебі тұтықпаны нақты жою бұл баланың толықтай әлеуметтенуіне және қарым-қатынас мақсатына жету мүмкіндігіне кепілдік бермейді. Тұтықпасы бар балаларда коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыру көптеген әдістердің коммуникативті құзыреттіліктің құрамдас бөлігін ескермеуіне байланысты өзекті мәселеге айналуы мүмкін.

Қазіргі таңда тұтықпасы бар балалардың кедергісіз сөйлеу әрекетіне алып келу үшін ең алдымен балаларға таныс сөздер немесе мәтіндер тағы басқа қолданыстағы заттар арқылы логопедпен бірге сөйлеуге үйретуді қарастырады. Жалпы бірқалыпты сөйлеудің мұндай механикалық жаттығуы жұмыстың келесі кезеңдеріне – өзіндік жауаптар мен әңгімелер үшін қажетті дайындықты тудырмайды. Жоғарыда тағы да айтып өткендей тұтықпасы бар балалардың сөйлеу алдындағы қорқынышын – логофобия деп айтып өткен болатынбыз. Мұндай зерттеудің нәтижесі алдымен тұтықпаны жоюдың психологиялық әдісі, содан кейін психотерапевтік әсердің әртүрлі түрлері болды. Шетелдік әдебиеттерде тұтықпаны 2-ге бөлген болатын. Біріншісі оның «сыртқы» және екінші түрі «ішкі» (М.Зееман). Сыртқы тұтықпаның көріністері астында сөйлеу қарқыны мен еркін сөйлеуінің бұзылуы жатады. Ал ішкі тұтықпаның астында – тұқым қуалайтын бейімділік. Бұл зерттеудің мақсаты – тұтықпасы бар балалардың сөйлеуін зерттеудегі жаңа басқаша көзқарасты көрсету. Негізінде сөйлеудің екі қызметі бар – ойлау және қарым-қатынас қызметі. Яғни бір заттың тұтас бейнесінен абстракциялай отырып, бір нәрсені ойлау тек сөз арқылы ғана мүмкін болады. Дәл осы сөйлеу функциясы – ойлау функциясы – И.П. Павлов «сөздер шындықтан ауытқуды білдіреді және жалпылауға мүмкіндік береді, бұл біздің артық, арнайы адамдық, жоғары ойлауды құрайды» деп атап көрсетеді.

Сөйлеудің негізгі мақсаты – адамдар арасындағы қарым-қатынас – сөйлеудің коммуникативті қызметі болып табылады. Сөйлеудің бұл екінші қызметі хабардың және әрекетке шақырудың болуымен сипатталады. Басқа адамдармен қарым-қатынас жасай отырып, адам өз ойын, білімін жеткізіп қана қоймайды, оларға тілектер мен эмоциялық күйлерді білдіреді, сонымен қатар оларға әсер етеді. Сондай-ақ тұтықпасы бар балалардың сөйлеу тілінің ең жиі кездесетін және сонымен бірге күрделі ақауларының бірі болған кезде, сөйлеудің коммуникативті қызметі бұзылады (ойлау функциясы толығымен сақталған). Бұл ұстанымды Р.Е.Левина алға тартып, дәлелдеген.

Нәтижелері. Мектеп жасындағы тұтықпасы бар балалардың сөзжасамдық қабілетін зерттеу және түзету жолдарын анықтау мақсатында мектеп аясында зерттеу жұмысын ұйымдастырған болатынбыз.

Эксперименттік жұмыс 3 кезеңнен тұрды:

Бірінші кезең – анықтаушы кезең;

Екінші кезең – қалыптастырушы кезең;

Үшінші кезең – қорытынды кезең.

Анықтаушы кезеңнің мақсаты – коммуникативті қабілеттердің дамуын анықтау.

Міндеттері: балалардың анамнестикалық деректерін зерттеу, тұтықпасы бар балалар тобын бақылау, әр бала үшін қиын қарым-қатынас жағдайларын анықтау, балалардың деңгейін анықтау,

Зерттеу барысында келесі әдістер мен тәсілдер қолданылды:

- анамнестикалық деректерді талдау әдісі;
- бақылау;
- әңгімелесу;
 - коммуникативті және ұйымдастырушылық бейімділіктерді бағалау әдістемесі (КОС) әзірлеген Б. А. Федоришин;
- эмоционалдық байланыстарды орнатудағы «кедергілерді» диагностикалау әдісі В. В. Бойко.

Тұтықпасы бар балалардың ерекшеліктерін және олардың сөйлеудегі кедергілерді ескере отырып, зерттеу төрт кезең бойынша жүргізілді:

1 кезең – бейімделгіш – яғни балалар экспериментаторға дағдылануына және оны «өзінің адамы» ретінде қабылдауға мүмкіндік берілді. Бұл кезеңде тек балаларды сабақта және күнделікті іс-әрекетте пассивті бақылау, сондай-ақ медициналық құжаттарды талдау жүргізілді;

2 – жеке тәсіл – бұл кезеңнің мәні балалардың экспериментаторға бейімделгендігін ескере отырып, жеке әңгімелер жүргізу болды;

3 – ұжымдық – жоғарыда таңдалған әдістер жүзеге асырылды;

4 – аналитикалық – алынған нәтижелерді талдау, эксперименттік және бақылау топтарын анықтау, қалыптастырушы эксперименттің бағдарламасын құру.

Зерттеудің эмпирикалық негізі – тұтықпасы бар мектеп жасындағы балалар саны – 10.

Тұтықпасы бар балалардың ерекшеліктері туралы алғашқы ақпаратты жинау үшін анамнестикалық деректер талданды. Бұл жұмыс барысында: тұтықпаның түрі, тілдік ортасы, себептері, артикуляциялық аппараттың құрылымы, сөйлеудені құрысулардың пайда болу орны нақтыланды. Тұтықпасы бар балаларды психологпен өткізген сабақтарында, серуендеу, ойын және ата-аналармен қарым-қатынас кезінде бақылау жүргізілді. Бақылау барысында балалардың сөйлеу тілін қалай құрастыратынына, белгілері мен оның ауырлығына, сондай-ақ басқалармен қарым-қатынас жасау тәсілдеріне, сөйлеудің дұрыстығына (грамматикалық құрылымы, сөздік қоры, дыбыстық айтылым), әртүрлі сөйлеу жағдаятарындағы реакцияларға, баланың жеке басының ерекшеліктеріне, ақыл-ой қабілеттерінің, психикалық қабілеттерінің дамуына назар аударылды. Сондай-ақ балаларға бейтаныс адамға (яғни экспериментаторға) үйренуге, онымен байланыс орнатуға уақыт берілді.

Балалар ұжымына «қабылданғаннан» кейін балалармен жеке әңгімелер жүргізілді, оның барысында бақылау кезінде алынған мәліметтер нақтыланды: күрделі сөйлеу жағдайлары, қарым-қатынас жасау немесе одан аулақ болуы және т.б. Әңгімелесу барысында қойылған сұрақтарының үлгісі:

Қанша досың бар, неге?

Сізге адамдармен тіл табысу оңай ма?

Сіз қарым-қатынаста қиындықтарды қашан сезінесіз?

Сіздің тұтықпаңыз сізді мазалайды ма, сіз одан ұяласыз ба?

Сіз одан құтылғыңыз келе ме?

Басқалар сіздің тұтықпаңызды байқамауы үшін не істейсіз?

Бақылау мен әңгімелесу тексерудің субъективті әдістері болғандықтан және коммуникациялық дағдылардың толық бейнесін бермейтіндіктен, басқа да әдістерде қолданылды.

Б.А. Федоришин әзірлеген коммуникативті және ұйымдастырушылық бейімділікті бағалау әдістемесі – коммуникативті, көпшілікті және адамдардың басқаларды басқару, оларды қандай да бір қызметке ұйымдастыру қабілетін анықтауға арналған. Ол тұтықпасы бар балаларға олардың қарым-қатынас қабілеттерін, басқалармен қарым-қатынас жасау қабілетін анықтау үшін өзгертілді [4].

Әдістемені жүргізу үшін балаларға сауалнаманың сұрақтарына жауап беру және олардың оң жауабын «+» белгісімен, ал теріс жауабын «-» белгісімен белгілеу арқылы жауап бланкісін толтыру ұсынылды. Деректер өңдеу мыналарды қамтыды:

– жауаптарды дешифратормен салыстыру және коммуникативті бейімділікке сәйкестік санын есептеу;

– формула бойынша сәйкес жауаптар санының сәйкестіктердің максималды мүмкін санына (20) қатынасы ретінде коммуникативті бейімділіктің болжалды коэффициентін есептеу.

Алынған мәліметтер масштабты бағалаумен салыстырылды нәтижесінде келесі параметрлер бойынша талдау жүргізілді:

«1» балл – субъектілер коммуникативті бейімділіктердің төмен деңгейімен сипатталады.

«2» балл – деңгейі орташадан төмен. Субъектілер қарым-қатынасқа ұмтылады, жаңа компанияда, ұжымда өзін шектеулі сезінеді, өздерімен жалғыз уақыт өткізуді қалайды, таныстарын шектейді, адамдармен байланыс орнатуда және аудитория алдында сөйлеуде қиындықтарды бастан кешіреді, бейтаныс жағдайға нашар бағдарланады, өз ойын, пікірін қорғамайды, бұл қиын тәжірибе реніш, әлеуметтік қызметтегі бастаманың көрінісі өте төмен бағаланады, көптеген жағдайларда олар тәуелсіз шешім қабылдаудан аулақ болуды қалайды.

«3» балл – орташа деңгей. Мұндай адамдар басқалармен қарым-қатынас жасауға ұмтылады, таныстар шеңберін шектемейді, өз пікірін қорғайды, жұмысын жоспарлайды, бірақ олардың бейімділік әлеуеті өте тұрақты емес. Бұл субъектілер тобына коммуникативті бейімділіктерді қалыптастыру және дамыту бойынша одан әрі байыпті және жүйелі тәрбие жұмысын қажет етеді.

«4» балл – жоғары деңгей. Субъектілер жаңа ортада адаспайды, достарын тез табады, үнемі өзінің таныстар шеңберін кеңейтуге ұмтылады, қоғамдық жұмыстармен айналысады, туыстарына және достарына көмектеседі, қарым-қатынаста бастамашылық көрсетеді, қоғамдық іс-шараларды ұйымдастыруға ықыласпен қатысады және қиын жағдайда өз бетінше шешім қабылдауға қабілетті. Мұның барлығын олар мәжбүрлеумен емес, ішкі ұмтылыстарымен жасайды.

«5» балл – өте жоғары деңгей. Субъектілер коммуникативті және ұйымдастырушылық іс-әрекетке қажеттілікті сезінеді және оған белсенді түрде ұмтылады, яғни қиын жағдайларда жылдам бағдарланады, жаңа ұжымда өзін еркін ұстайды, инициатива алады, маңызды мәселеде немесе қиын жағдайда өз бетінше шешім қабылдауды қалайды, олар өз пікірін білдіреді, олар ойындардың және барлық іс-шаралардың барлық түрлерін ұйымдастырғанды ұнатады. Олардың өздері қарым-қатынас пен ұйымдастырушылық қажеттіліктерін қанағаттандыратын осындай жағдайларды іздейді.

1 - кесте
Дешифратор

Бейімділіктер	Жауаптар	
Оң	Теріс	
Коммуникативті	1- бағандағы сұрақтар	2-бағандағы сұрақтары

2-кесте
Коммуникативті бейімділіктерді бағалау шкаласы

КК	Бағалау шкаласы
0,10-0,45	1
0,45-0,55	2
0,56-0,65	3
0,66-0,75	4
0,75-1,00	5

Алынған деректерді нақтылау және қарым-қатынасқа кедергі келтіретін факторларды алу үшін В.В. Бойконың эмоционалдық байланыстарды орнатудағы «кедергілерді» диагностикалау әдістемесі [5].

Балалардың жауаптары екі көрсеткіш бойынша бағаланды: «кедергі» жалпы көрсеткіші және жеке «кедергі». Ұпайлар келесі шкала бойынша есептелді. Жалпы балалардың жауаптары екі көрсеткіш бойынша бағаланды: жалпы «кедергі» және жеке «кедергі» бойынша. Ұпайлары келесі кестеде көрсетілді.

3-кесте

№	Эмоционалды байланыс орнатуға «кедергі»	Кілт бойынша сұрақтар мен жауаптар нөмірлері
1	Эмоцияларды басқара алмау, оларды мөлшерлеу	+1,-6,+11,+16,-21
2	Эмоциялардың жеткіліксіз көрінісі	-2,+7,+12,+17,+22
3	Икемсіздік, дамымау, эмоциялардың көрінбеуі	+3,+8,+13,+18-23
4	Жағымсыз эмоциялардың үстемдігі	+4,+9,+14,+19,+24
5	Эмоционалды негізде адамдарға жақындағысы келмеу	+5,+10,+15,+20,+25

Нәтижесінде алынған мәліметтерді талдау келесі бағалаулар бойынша жүргізілді:

Жиналған ұпайлар саны 5-тен аз – эмоциялар әдетте мұндай адамдардың қарым-қатынасына кедергі жасамайды (I категория);

6-8 ұпай – мұндай адамдарда күнделікті қарым-қатынаста кейбір эмоционалдық проблемалар бар екендігін көрсетеді (II категория);

9-12 ұпай – «әр күн үшін» эмоциялары белгілі бір дәрежеде мұндай адамдардың қарым-қатынасын қиындататындығының дәлелі (III категория);

13 немесе одан да көп ұпай – эмоцияларының арқасында басқада адамдармен байланыс орнатуға кедергі келтіреді, мүмкін олар қандай да бір ретсіз реакцияларға немесе күйлерге ұшырауы мүмкін (IV категория).

Сондай-ақ балаларда анық пайда болатын нақты «кедергілерге» назар аударылды – бұл ұпай саны 3 немесе одан да көп болатын нүктелер.

Зерттеудің бірінші кезеңі анамнестикалық мәліметтерді талдаудан (тұтықпаның себептерін, түрін, негізгі белгілерін, жиілігін анықтау) және бақылауды ұйымдастырудан тұрды. Балалардың медициналық құжаттарын талдау балалардың басым көпшілігі невротикалық тұтықпадан зардап шегетінін көрсетті (10 баланың 7-і) және тек үшеуі невроз тәрізді аурумен ауырады. Бес баланың сөйлеу тілі қостілділікпен үйлеседі. Екі бала (невроз тәрізді тұтықпа) тұқым қуалайтын бейімділікке байланысты. Балалар сабақ үстінде күнделікті іс-әрекетте, ойында, тұрмыстық жұмыстарда бақыланды. Зерттеу барысында қарым-қатынастың күнделікті күрделі сөйлеу жағдаяттары, сөйлеу әрекетінің өзіндік ерекшелігі (қарым-қатынастың басталуы, көлемі, жағдай мен тақырыпқа байланысты тілдік құралдарды пайдалану еркіндігі) ілеспе қимылдардың болуы, эмоционалдық сфера, сөйлеу ерекшеліктері (соның ішінде сөйлеу әрекеті, сөйлеу белсенділігі, бір тақырыптан екіншісіне ауысу жылдамдығы) нақтыланды.

Жалпы бақылау кезінде невротикалық тұтықпасы бар балалар бейтаныс адамдармен дәл сол жағдайда тапсырмаларды орындаған кезде және жазалау кезінде қарым-қатынас жасауда қиналды. Керісінше, невроз тәрізді тұтықпасы бар балалар қиындықтарға тап болатын нақты жағдайлар болған жоқ. Тұтықпаның белгілері күнделікті жағдайларда – балаларның сөйлеуін бақыламаған кезде, шамадан тыс жұмыста (зейін шашыраңқы болған кезде) және «ұмытылып» кеткенде пайда болады. Көптеген балалар өздерінің тұтығып жатқанын ұмытқан кезде – бейтаныс адамдармен оңай байланыста бола алады. Алайда, жазалау кезінде тапсырманы орындау, оны түсіндіру және кінәсін мойындау кезінде қарым-қатынаста қиындықтар туындайды.

Зерттеудің келесі кезеңі – жеке әңгімелерді жүргізу болды, жалпы оның барысында балалардың сөйлеудегі бұзылысын бекіту, оған деген көзқарасы, оны жеңу жолдары, күрделі сөйлеу жағдаяттары туралы хабардар болуы нақтыланды. Осы жас тобындағы балалардың жас ерекшеліктерін және де құрдастарымен қарым-қатынастың басымдылығын ескере отырып, негізгі әңгімелесу схемасы келесі сұрақтарға құрылған болатын.

Қанша досың бар, көп пе? Неге?

Сізге әртүрлі адамдармен (таныс немесе бейтаныс адамдар, құрдастар, ересектер, ұл және қыз) сөйлесу оңай ма?

Қандай жағдайларда қарым-қатынас жасау қиынға соғады?

Сіздің тұтықпаңыз сізді мазалайды ма және неліктен? Сіз одан ұяласыз ба?

Сіз одан құтылғыңыз келеді ме?

Әңгімелесу нәтижесі төмендегідей:

а) балалардың көпшілігі сөйлеу кезіндегі тұтықпаға бекінбейді (тек екеуі ұялшақ, қиындық көреді, сөйлесуден бас тартады);

ә) тұтықпаға оң көзқараста болу және одан әр түрлі жолдармен құтылуға дайын (тұтықпа екі адамға кедергі келтірмейді «мен өзімді жинай аламын және тұтыға бермеймін»);

б) көпшілігі үшін қиын жағдай – күрделі тапсырманың орындалуы кезінде және таныс емес жағдайда;

в) балаларда релаксация техникасы бар – «Көзімді жұмып, 10-ға дейін санаймын», «Саусақтардың ұшын сипалаймын», «Терең тыныс аламын» және т.б.

д) тұтықпаны жасырудың әртүрлі тәсілдері – «үндемедім», «тез сөйлеймін», «сөзді өзгертуге тырысамын», «дем аламын» т.б.

Келесі кезең бұл – ұжымдық. Мұнда коммуникативті қабілеттердің даму деңгейін нақтылау және күрделі сөйлеу жағдаяттарын нақтылау әдістері жүргізілді. Б.А. Федоришиннің коммуникативті және

ұйымдастырушылық қабілетін бағалаудың бірінші әдісі кестегі жауаптардың белгілі бір сауалнаманы қамтиды.

Әдістеменің нәтижелері бойынша зерттеушілердің көпшілігінде (10 баладан 6-ы) коммуникативтік бейімділік көрсеткіші орташа деңгейге сәйкес келеді, төртеуі орташа деңгейден төмен. Бұл балалардың көпшілігі оңай қарым-қатынасқа түсетінін, тұтықпаға байланысты қиындықтарға тап болмайтынын, қажет болған жағдайда сөйлеуін басқара алатынын көрсетеді. Алайда, олардың коммуникативті қабілеттерін дамыту әлі жеткілікті деңгейде емес, сондықтан түзету және дамыту жұмыстарын жалғастыру керек. Айта кету керек, қарым-қатынас қабілеті орташа деңгейден төмен балаларда – ұжымдық жұмыс кезінде көбірек көңіл бөлінуі керек, сонымен қатар олармен жеке сабақтар өткізуі керек. Қарым-қатынастағы «кедергілерді» диагностикалау әдісі балалардың өз мақсаттарына жете алмайтын немесе ішінара қол жеткізе алмайтын қиын жағдайлардың себептерін анықтауға көмектесті. Балалар бірінші сауалнамадағыдай қойылған сұрақтарға жауап беріп, жауаптарын кестеге жазды. Нәтижесінде, орта есеппен балалардың айналасындағылармен қарым-қатынаста кейбір эмоционалды проблемалары бар екендігі анықталды, ал әрбір адам үшін негізгі «кедергі» эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі және жағымсыз эмоциялардың басым нық табылады.

4-кесте7 В.В. Бойко әдістемесі бойынша тұтықпасы бар балаларды тексеру нәтижелерін талдау.

ТАЖ	Сауалнама нәтижесі
А	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды проблемалар бар. Атап айтқанда, эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі және жағымсыз эмоциялардың басым болуы негізгі кедергілер болып табылады.
Ә	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды проблемалар бар. Негізгі кедергілер – эмоцияның көрінісінің сәйкес келмеуі және негативтің белгілі бір дәрежеде жетілмегендікпен, икемділігімен, әсерлілігімен басым болуы.
Б	«Әр күн үшін» эмоциялар белгілі бір дәрежеде басқалармен қарым-қатынасты қиындатады. Өз эмоцияларын басқара алмау олардың жеткіліксіз көрінісімен, жетілмегендігімен, икемділігінің болмауымен, экспрессивтілігімен және эмоционалды негізде адамдарға жақындағы келмеуімен үйлеседі.
В	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды мәселелер бар. Негізгі кедергі – эмоциялар көрінісінің жеткіліксіздігі, сонымен қатар оларды басқара алмау.
Г	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды мәселелер бар. Эмоциялар жетілмеген, икемнің болмауы, негативтілік басым болуы. Эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі, оларды басқарудың кейбір қабілетсіздігімен бірге.
Д	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды мәселелер бар. Эмоциялар пісіп-жетілмеген, икемнің болмауы, түсініксіз. Адамдарға эмоционалды түрде жақындағысы келмеумен үйлесетін эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі.
Е	Әр күн үшін эмоциялар белгілі бір дәрежеде басқалармен қарым-қатынасты қиындатады. Эмоциялары әлі жетілмеген, негативтілік басым. Белгілі бір дәрежеде эмоцияларды көрсете алмау және эмоционалды түрде жақындағысы келмегендігі байқалады.
Ж	Қарым-қатынаста кейбір эмоционалды мәселелер бар. Негізгі кедергі – негативтің басым болуы, эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі.
З	Әр күн үшін эмоциялар белгілі бір дәрежеде басқалармен қарым-қатынасты қиындатады. Негізгі кедергілер – негативтің басым болуы, эмоциялардың көрінуінің жеткіліксіздігі. Сондай-ақ икемділіктің болмауы, жетілмеуі, эмоцияларды басқара алмауы.
И	Күнделікті жағдайда басқалармен қарым-қатынас кезінде қиындық туғызады. Жалпы айтқанда эмоциялардың негативтілігі мен жеткіліксіздігі бұл қарым-қатынастың негізгі кедергісі болып табылады.

Алынған мәліметтер негізінде балаларды коммуникативті қабілеттердің орташа дамуы бойынша тең екі топқа бөлуге болады: бақылау және эксперименттік. Болашақта қалыптастырушы әсермен ертегі терапиясын қолданатын жұмыс тек эксперименттік топпен жүргізіледі, ал бақылау тобы алдыңғы оқу бағдарламасымен айналысады.

5-кесте. Балаларды эксперименттік және бақылау топтарына бөлу критерийлері

Эксперименттік топ		Бақылау тобы	
Аты	Қарым-қатынас дағдыларының даму деңгейі «кедергі» категориясы	Аты	Қарым-қатынас дағдыларының даму деңгейі «кедергі» категориясы
А	Орташа II санат	Д	Орташа II санат
Ә	Орташадан төмен III санат	Е	Орташадан төмен II санат
Б	Орташа II санат	Ж	Орташа II санат
В	Орташадан төмен III санат	З	Орташадан төмен III санат
Г	Орташа II санат	И	Орташадан төмен III санат

Кестені талдау қалыптастырушы эксперименттің басында эксперимент және бақылауда да коммуникативтік қабілеттердің дамуы бір деңгейде екенін көрсетеді: екі топта орташа көрсеткіші бар балалар саны 3, орташадан төмен – 2, әр топтағы сөйлеу «кедергілерінің» қандай да бір санатына арналуы бойынша 3-тен екінші және үшінші санаттағы 2 өкіл.

Жалпы бақылаулар көрсеткендей, невротикалық тұтықпасы бар балалар үшін таныс емес адамдармен тапсырманы орындау кезінде қиындықтарға тап болады. Олардың айырмашылығы яғни невроз тәрізді тұтықпасы бар балалар қиындықтарға тап болатын нақты жағдайлар болған емес. Тұтықпаның белгілері күнделікті жағдайларда балалар ұмытып қалғанда және оларды бақыламайтын кезде, шамадан тыс жұмыс істегенде (назардан тыс уақытта) пайда болады.

Әңгімелесу нәтижелеріне сүйене отырып, балалардың көпшілігі өздерінің тұтығуын байқамайды (араласып отырған сәтте) және бейтаныс адамдармен оңай байланыста болады деп қорытынды жасауға болады. Алайда жазалау кезінде тапсырманы орындау және оны түсіндіру сонымен қатар кінәсін мойындау кезіндегі қарым-қатынаста қиындықтар туындайды.

Б.А. Федоришин әдісі бойынша зерттеушілердің көпшілігінде (10 баланың 6-ы) коммуникативті бейімділік көрсеткіші орташа деңгейге сәйкес келеді, ал төртеуі орташа деңгейден төмен. Бұл балалардың көпшілігі оңай қарым-қатынасқа түсетінін, тұтықпаға байланысты қиындықтарға тап болмайтынын, қажет болған жағдайда сөйлеуін басқара алатынын көрсетеді. Алайда, олардың коммуникативті қабілеттерін дамыту әлі жеткілікті деңгейде емес, сондықтан түзету және дамыту жұмыстарын жалғастыру керек. Тағы да айта кету керек, қарым-қатынас қабілеті орташа деңгейден төмен балалар ұжымдық жұмыс кезінде көбірек көбірек көңіл бөлуі керек, сонымен қатар олармен жеке сабақтар өткізуі керек [6]. В.В. Бойконың «кедергілер» әдісі бойынша балаларды зерттеу нәтижесінде орта есеппен балалардың басқалармен қарым-қатынасында кейбір эмоционалдық проблемалар бар екендігі анықталды, ал барлығына негізгі «кедергі» эмоциялар көрінісінің жеткіліксіздігі және жағымсыз эмоциялардың үстемдігі болып табылады. Балаларды тексеру нәтижелері бойынша келесі қорытындылар жасауға болады.

Қорытынды

Тұтықпаның басым түрі – сөйлеудің ерте дамуымен және екітілді сөйлеу ортасымен біріктірілген невротикалық болып табылады. Қарым-қатынастың негізгі қиындықтары бейтаныс адамдармен қарым-қатынас кезінде түрлі күрделі тапсырманы орындау кезінде болатындығында. Және де көптеген балалар өздерінің сөйлеудегі тұтықпасына қарамастан барабар жауап береді. Сонымен қатар балалар релаксация әдістерін игеріп, сөйлеуін басқара алады. Топ бойынша орта есеппен коммуникативті қабілеттердің даму деңгейі орташа, бұл түзету және дамыту жұмыстарын айтарлықтай жеңілдетеді. Жалпы қарым-қатынастағы негізгі «кедергілер» эмоциялар, атап айтқанда олардың адекватты емес көрінісі және жағымсыз эмоциялардың басым болуы. Қорытындылай келе, тұтықпасы бар балалардың коммуникативті дағдыларын дамыту және қарым-қатынастағы кейбір қиындықтарды жою мақсатында қалыптастыру жұмыстарын жүргіздік. Сондай-ақ ойындық жағдаяттар баланы еркін сөйлеуге итермелейді, оның зейінін сөйлеудегі кедергіден аударады. Жалпы ойынның өзі тұтықпасы бар адамның жалпы психикалық жағдайына жақсы әсер етеді, оның қызығушылықтарына, қиялына әсер ететін қарсы әрекетті тудырады. Мұның бәрі түзету жұмыстарының тиімділігін тудырады. Сондықтан әрдайым балалармен түрлі әдістерді ойын түрінде, әңгімелесу кезінде қолдан абзал.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Вершинина, Л.Н. Совместная работа психолога и логопеда в начальной школе: / Л.Н. Вершинина, Е.А. Ипкаева // Начальная школа. – 2007. – № 11. – С. 68-74.
2. Виноградова, М. А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников [Текст]: - Санкт - Петербург: Каро, 2006.
3. Ястребова, А.В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы: Пособие для учителей-логопедов [Текст]: – Москва: Просвещение, 1980. – С.104
4. Виноградова М.А. Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников - СПб.: КАРО, 2006.
5. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии – СПб.: Издательство КАРО, 2005.
6. Федоришина Профконсультационная работа со старшеклассниками. Под ред. Федоришина Б.А. - Киев: Радиньска школа. 2007.– С.158.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Н.Б. Жиенбаева¹, Н.Б. Тұрсынғали²

¹*психология ғылымдарының докторы, профессор, zh_nadejda@mail.ru*

²*7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты,*

Nurly.99@mail.ru

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІ БҰЗЫЛҒАН
БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК БЕЙІМДЕЛУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың жеке дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін инклюзивті білім беру жүйесін құру жағдайында білім беру мекемесінде сәтті оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастыру мәселесі қарастырылған.

Қазіргі таңда сөйлеу қабілетін дамыту өзекті мәселелердің бірі болғандықтан оқушылардың басым көпшілігі өз ойларын ашық жеткізуде қиналады, бұл сөйлеу тілін дамытуды қажет ететіндігін көрсетеді. Инклюзивті білім беру ортасында сөйлеу қабілеті бұзылған балалардың әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерін анықтау мақсатында эксперименттік зерттеу ұйымдастырылды. Зерттеу бағытына сәйкес психологиялық, педагогикалық еңбектер бойынша деректер жинақталды.

Зерттеу кезінде тестілеу, бақылау, әңгіме әдістері, оқушылардың іс-әрекетінің өнімдерін талдау қолданылды. Әлеуметтік бейімделу процесіне әсер етуінің тиімділігін ашу үшін табиғи эксперимент түрінде өткіздік, оның ерекшелігі балалардың бір тобы ойын қызметіне енгізілді, ал басқа топта ойын қызметі өткізілмеді, балалардың жеке ерекшеліктеріндегі, мінез-құлқындағы өзгерістерге бақылау жүргізілді.

Экспериментте балалардың бейімделу ерекшеліктерін тексеру арқылы олардың әлеуметтік бейімделу деңгейін көрсеткіштері негізделіп, қорытынды алынды. Зерттеу нәтижелеріне сүйеніп әлеуметтік бейімделуін қалыптастыру бойынша түзету жұмыстарының негізгі бағыттары көрсетіліп, анықталған.

Тірек сөздер: инклюзия, сөйлеу қабілеті, сөйлеу тілінің дамымауы, әлеуметтік бейімдеу, инклюзивті білім беру.

Жиенбаева Н.Б.¹, Турсынғали Н.Б.²

¹ доктор психологических наук, профессор, zh_nadejda@mail.ru

² магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика,
Nurly.99@mail.ru Казахский национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация

В статье рассмотрен вопрос организации успешного обучения и воспитания в образовательном учреждении в условиях создания системы инклюзивного образования, позволяющей обеспечить индивидуальное развитие и самореализацию детей с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время, поскольку развитие речи является одной из актуальных проблем, подавляющее большинство учащихся испытывают трудности с открытым изложением своих мыслей, что говорит о необходимости развития разговорной речи. В инклюзивной образовательной среде было организовано экспериментальное исследование с целью выявления особенностей социальной адаптации детей с нарушениями речи. В соответствии с направлением исследования были обобщены данные по психологическим, педагогическим трудам.

При исследовании использовались методы тестирования, контроля, беседы, анализа продуктов деятельности учащихся. Для раскрытия эффективности их влияния на процесс социальной адаптации провели естественный эксперимент, особенностью которого было то, что одна группа детей была включена в игровую деятельность, а в другой группе не проводилась игровая деятельность, проводились наблюдения за изменениями в личностных особенностях, поведении детей.

В эксперименте путем проверки особенностей адаптации детей были обоснованы показатели уровня их социальной адаптации и получено заключение. На основе результатов исследования выделены и определены основные направления коррекционной работы по формированию социальной адаптации.

Ключевые слова: инклюзия, речевые способности, недоразвитие речи, социальная адаптация, инклюзивное образование.

Zhienbayeva N.B.¹, Tursyngali N.B.²

¹ doctor of psychological sciences, professor zh_nadejda@mail.ru

² 7M01901 – Special pedagogy, undergraduate 2 course
Nurly.99@mail.ru Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The article considers the issue of organizing successful education and upbringing in an educational institution in the context of creating an inclusive education system that allows for the individual development and self-realization of children with special educational needs.

Currently, since the development of speech is one of the urgent problems, the vast majority of students have difficulties with openly expressing their thoughts, which indicates the need for the development of conversational speech. In an inclusive educational environment, an experimental study was organized to identify the features of social adaptation of children with speech disorders. In accordance with the direction of the study, data on psychological and pedagogical works were summarized.

The research used methods of testing, control, conversation, analysis of the products of students' activities. To reveal the effectiveness of their influence on the process of social adaptation, a natural experiment was conducted, the peculiarity of which was that one group of children was included in play activities, and in the other group no play activities were carried out, observations were made of changes in personal characteristics, behavior of children.

In the experiment, by checking the characteristics of children's adaptation, the indicators of their level of social adaptation were substantiated and a conclusion was obtained. Based on the results of the study, the main directions of correctional work on the formation of social adaptation are identified and determined.

Keywords: inclusion, speech abilities, speech underdevelopment, social adaptation, inclusive education.

Кіріспе. Қазіргі уақытта ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың саны көбеюде. Олардың дамуындағы ауытқу физикалық және психикалық дамуындағы бұзылулармен, өзін-өзі күту, қарым-қатынас, оқу, кәсіби дағдыларды игерудегі қиындықтармен тікелей байланысты.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың құқықтары мен мүмкіндіктері туралы мемлекет пен қоғамның түсінігін өзгерту барлық балаларды білім берумен барынша қамтудың практикалық міндетін қоюға әкелді. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың негізгі мәселесі – олардың әлеуметтік бейімделуінің қиындығы, қолданыстағы нормалар мен ережелер шеңберіндегі әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесуі. Мұндай балалардың сапалы білім алуына дамуында ауытқуы бар балалардың әлеуметтік теңсіздігімен байланысты көптеген шектеулер кедергі болып табылады.

Жалпы білім беру мекемелерінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың табысты оқыту мен тәрбиелеуді ұйымдастырудың қажетті шарты инклюзивті білім беру жағдайында олардың жеке өзін-өзі танытуын қамтамасыз етуге мүмкіндік беретін бейімделу ортасын құру болып табылады.

Соңғы жылдары инклюзивті білім беру құндылықтары ресейлік білім беруде өзекті болып отыр. С.Н.Сорокоумова өз зерттеуінде инклюзивті білім беруді жалпы білім беруді дамыту процесі ретінде анықтайды, бұл ерекше қажеттіліктері бар балалар үшін білімге қол жетімділікті қамтамасыз ететін әртүрлі қажеттіліктеріне бейімделу тұрғысынан барлығына білімнің қол жетімділігін білдіреді. Инклюзивті білім беру оқушылардың қажеттіліктерінің әртүрлілігі қызметтердің континуумына, соның ішінде олар үшін ең қолайлы білім беру ортасына сәйкес келуі керек деп болжайды. Инклюзивті оқыту тәжірибесінің негізінде әр оқушының жеке басын қабылдау идеясы жатыр, сондықтан оқыту әр баланың ерекше қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін ұйымдастырылуы керек [1].

С.И. Сабельникова қазіргі уақытта әр оқушының айырмашылықтары мен ерекшеліктерін (жынысы, нәсілі, мәдениеті, әлеуметтік ортасы, ұлты, діні, сондай-ақ жеке мүмкіндіктері мен қабілеттері) қолдайтын реформа ретінде инклюзия тұрғысынан Болон келісімі алғаш Ресейде қадамдарын бастаған. Инклюзия көбінесе ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды жалпы білім беретін мектептерде олардың дені сау құрдастарымен бірге оқыту ретінде қарастырылады. Инклюзивті білім беру принципі мыналардан тұрады: қарапайым мектептердің әкімшілігі мен мұғалімдері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды олардың әлеуметтік жағдайына, физикалық, эмоционалды және интеллектуалдық дамуына қарамастан қабылдайды және осы балалардың қажеттіліктеріне бағытталған психологиялық-педагогикалық әдістер негізінде жағдай жасайды [2].

Мектептегі балалардың әлеуметтік бейімделуі, бұл не?

Бұл сөздер балалардың құрдастар тобына бейімделуін білдіреді және жаңа міндеттемелер мен ережелерді қабылдауға дайындалу. Ересектерді тану және құрметтеу, құрдастарымен байланыста болу қажеттілігі баланың қоғамда жаңа ұстанымға ие болу мақсатын қалыптастырады – бұл оқушының ұстанымы. Әлеуметтік бейімделу көрсеткіші бұл баланың оқуға, осы жағдайларға қаншалықты бейімделгендігі және оның мінез-құлқы, отбасындағы және сыныптағы қарым-қатынасы қоғамда қабылданған әлеуметтік нормалар мен ережелерге қаншалықты сәйкес келетіндігі. Оқу жылының басында әр бала басқа балалар мен ересектер арасындағы ұжымдағы өз орнын түсіне бастайды. Оның жаңа ішкі әлеуметтік ұстанымы және қажеттіліктерін қанағаттандыратын жаңа әлеуметтік рөлге деген ұмтылысы бар. Мектеп ұжымының өмірі, құрдастарымен қарым-қатынасы, баланың отбасы шеңберіндегі қолайлы жағдайлар бастауыш сынып оқушыларының сәтті әлеуметтік бейімделуіне әкеледі. Сыныптағы жылы, қолайлы атмосфера бейімделу процесінде оң динамикаға әкеледі, сонымен бірге дұрыс емес мінез-құлық баланың мазасыздығын, агрессивтілігін және демонстрациясын тудыруы мүмкін. Өз тәжірибесінен және құрдастарымен және ата-аналарымен қарым-қатынастан алынған білімді дұрыс үйлестіре отырып, бала өзін-өзі бағалауды дамытады. Мектептегі бастауыш оқыту – бұл өте маңызды кезең. Баланың одан әрі бейімделуі отбасында және мектепте қарым-қатынастың қалай қалыптасатынына байланысты. Іс-әрекеттегі сәттілікке назар аудару, өзін-өзі бағалау, оқуға дайындықтағы Тәуелсіздік балалардың мектепте сәтті бейімделуі үшін қажетті құрамдас бөліктерге айналады.

Зерттеу кезінде қолданылатын әдістер:

1. Бақылау
2. Тестілеу
3. Әңгіме
4. Оқушылардың іс-әрекетінің өнімдерін талдау.

Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
бала мектепке оң көзқараспен қарайды, барлық талаптарды барабар қабылдайды, оқу материалын оңай меңгереді.	бала мектепке немқұрайлы немесе теріс қарайды, оқу материалын игереді, мұғалімнің талаптарын әрдайым дұрыс қабылдамайды.	оқушы мектепке немқұрайлы немесе теріс қарайды, тәртіпті бұзады, жақын достары жоқ, пассивті.

Бақылау әдісі: сезім мүшелері арқылы қажетті ақпаратты тікелей алуға негізделген зерттеу әдісі; ол субъективті психикалық құбылыстар туралы пайымдаулар мен мінез-құлық көріністерін бекітуге негізделген. Бақылау күнделікті өмірдің табиғи жағдайында факторларды мақсатты және жүйелі түрде бекітуге жауап береді. Тест: әдетте шектеулі уақыт сынағы, стандартталған және қысқа, жеке айырмашылықтардың салыстырмалы шамаларын анықтауға арналған.

Ойын әрекетінің әлеуметтік бейімделу процесіне әсер етуінің тиімділігін ашу мақсатында біз анықтайтын кезеңді табиғи эксперимент түрінде өткіздік, оның ерекшелігі балалардың бір тобы ойын қызметіне енгізілді (8 оқушы), ал басқа топта ойын қызметі өткізілмеді (8 оқушы). Эксперимент 2 айға созылды. Зерттеуге 16 оқушы қатысты. Бұл ретте балалардың әлеуметтік бейімделу деңгейінің белгілері болып табылатын балалардың жеке ерекшеліктеріндегі, мінез-құлқындағы өзгерістерге бақылау жүргізілді. Жеке істерді талдай отырып, бізге белгілі болды: ата-аналардың жасы мен білімі, баланың қай отбасынан шыққаны, өмір сүру жағдайлары, отбасы құрамы. Алынған мәліметтер мен баланың мектепте болған алғашқы күндері мен апталарындағы бақылауларына сүйене отырып, мұғалімдер психологпен бірге әр оқушыға сипаттамалар жасайды, өйткені психолог әр түрлі жағдайда оқушыларды бір уақытта бақылайды (құрдастарымен қарым-қатынас, сабақтағы мінез-құлық, өзіндік жұмысқа деген қызығушылық, тапсырмалардың орындалуы, мектепке деген көзқарас) деңгейлерді анықтау үшін балалардың мектепке бейімделуі.

Кесте 1. Мектепке бейімделудің үш деңгейі

Сипаттамаларды зерттей отырып, балалардың мектепке бейімделуінің үш деңгейіне назар аударыңыз:

Жоғары деңгей – бала мектепке оң көзқараспен қарайды, барлық талаптарды барабар қабылдайды, оқу материалын оңай меңгереді.

Орташа деңгей – бала мектепке немқұрайлы немесе теріс қарайды, оқу материалын игереді, мұғалімнің талаптарын әрдайым дұрыс қабылдамайды.

Төмен деңгей – оқушы мектепке немқұрайлы немесе теріс қарайды, тәртіпті бұзады, жақын достары жоқ, пассивті.

Оқушының педагогикалық сипаттамасы – бұл оның мінез-құлқының, қарым-қатынасының, оқуының нәтижелерін қорытындылаудың бір түрі. Оқу жылының соңында мұғалім әр оқушыға балалардың мектеп ортасына бейімделу сипатын көрсететін толық сипаттамалар жасайды.

Бақылау әдісі: сезімдер арқылы қажетті ақпаратты тікелей алуға арналған психологиялық зерттеу әдісі; бұл әдіс мінез-құлық көріністеріне назар аударудан және жеке психикалық құбылыстарды бағалаудан тұрады. Бақылау сияқты психологияның бұл әдісі күн сайын табиғи жағдайда психологиялық құбылыстарды жүйелі және мақсатты түрде тіркеуге арналған.

Тест: салыстырмалы шамалардағы жеке айырмашылықтарды анықтауға арналған қысқа стандартталған, әдетте уақытпен шектелген сауалнама. Тесттер сауалнама немесе тапсырма түрінде болды.

Зерттеу әдістерінің сипаттамасы:

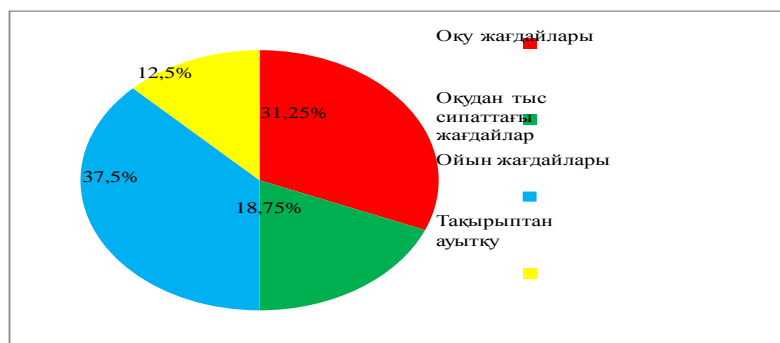
1. Проективті сурет – Н.Г. Лусканованың «Маған мектепте не ұнайды?».
2. Мектеп мотивациясын анықтауға арналған сауалнама.
1. Проективті сурет – Н.Г. Лусканованың «Маған мектепте не ұнайды?».

Мақсаты: бұл әдіс балалардың мектепке деген көзқарасын және балалардың мектепте оқуға мотивациялық дайындығын анықтайды. Балаларға мектепте өздеріне ұнайтын нәрсені салуға шақырылады.

Сызбаларды талдау және бағалау схемасы:

1. Ұсынылған тақырыпқа сәйкестік мектепке деген оң көзқарастың болуын көрсетеді. Мұнда суреттің сюжетін ескеру қажет:

– оқу жағдайлары – жоғары мектеп мотивациясы, баланың оқу белсенділігі (көрсеткіші бар мұғалім, партадағы оқушылар және т. б.);



Сурет 1. Проективті сурет – Н.Г.Лусканованың «Маған мектепте не ұнайды?».

– оқудан тыс сипаттағы жағдайлар мектепке деген оң көзқарас, бірақ сыртқы мектеп атрибуттарына үлкен назар аудару (мектеп ғимараты, портфолиосы бар оқушылар және т. б.);

– ойын жағдайлары мектепке деген оң көзқарас, бірақ ойын мотивациясы басым (мектеп ауласындағы әткеншек, терезедегі гүлдер және т.б.).

2. Тақырыптан ауытқу мынаны көрсетеді:

– мектептегі мотивацияның болмауы және басқа мотивтердің басым болуы, көбінесе ойын (ойыншықтар, машиналар, өрнектер және т. б.);

– балалардың негативизмі – берілген тақырыптан бас тарту;

– тапсырманы дұрыс түсіндірмеу мүмкін.

Зерттеу жүргізу кезінде балалардың суреттерін бағалаудың ерекше дәлдігі үшін баладан не салғанын, неге осы немесе басқа затты немесе жағдайды суреттегенін сұраған жөн. Кейбір жағдайларда балалардың суреттеріне сәйкес олардың оқу мотивациясының деңгейін, мектепке деген көзқарасын ғана емес, сонымен қатар баланың өзі үшін ең тартымды деп санайтын мектеп өмірінің жақтарын анықтауға болады.

Баланың мектепте оқуға әлеуметтік бейімделуі кезінде оқушылардың жаңа міндеттемелер мен ережелерді қабылдауға дайындығы, сондай-ақ ұжымда бір жастағы балалардың бейімделуі қарастырылады. Ересектерді құрметтеу және тану қажеттілігі, өз жасындағы балалармен қарым-қатынас баланың қоғамда жаңа позицияны-оқушының жағдайын алу қажеттілігін дамытады. Баланың оқуға, осы жағдайларға қаншалықты бейімделгендігі және оның мінез-құлқы, сынып пен отбасындағы қарым-қатынасы қоғамда қабылданған әлеуметтік ережелер мен нормаларға қаншалықты сәйкес келеді және әлеуметтік бейімделудің көрсеткіші болып табылады. Зерттеу барысында 1-сынып оқушыларының көпшілігінде ойын мотивациясы бар екендігі анықталды. Ойын мотивациясының артықшылығына байланысты мұғалімдер оқу мазмұнына негізделген ойын сәттерінің ең көп санын қамтуы керек. Осылайша, эксперимент барысында біз әзірлеген жүйенің жұмыс істеу тиімділігін байқауымыз керек.

Инклюзивті білім беру процесі білім алушыларға білім беру стандарттарына сәйкес қажетті құзыреттіліктерді алуға мүмкіндік береді, бірақ бұл ретте болашақ әлеуметтік педагогтарды да, ерекше балалармен жұмыс істейтін барлық мұғалімдер мен тәрбиешілерді де арнайы даярлауды талап

етеді (Адольф, Шандыбо, 2013). Инклюзивтің вариативті нысандарын әзірлеу және оларды практикаға енгізу кезінде келесі міндеттерді шешу қажет [3]:

- ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қажетті арнайы педагогикалық көмекпен қамтуды кеңейту;
- балаларға қалыпты дамып келе жатқан құрдастарының ортасына интеграциялануға ерекше мүмкіндік беру;
- ата-аналарға қажетті консультативтік көмек алу мүмкіндігін қамтамасыз ету;
- кіріктірілген балалармен жұмыс істейтін мұғалімге тұрақты және білікті көмек пен қолдау көрсету.

Инклюзивті оқыту кезінде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың қалыпты қоғамдық өмірге бейімделуінен қоғамның өзін өзгертуге баса назар аударылады. Инклюзивті оқыту балаларға тікелей тәжірибе арқылы әлеуметтік қатынастарды дамытуға мүмкіндік береді. Осылайша, біздің еліміздегі жаңа әлеуметтік саясаттың негізгі мақсаты – қоғамның барлық мүшелерінің тең мүмкіндіктерін қамтамасыз ету үшін қоршаған ортаны өзгерту.

Мүмкіндігі шектеулі балаларды қазіргі таңда – ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар деп аталады. Білім беру кеңістігі әртүрлі жастағы балаларды отбасы мен білім беру мекемелері жағдайында оқытудың мәдени дәстүрлерімен қалыптасады. Баланың дамуындағы ауытқулар оның әлеуметтік және мәдени тұрғыдан анықталған білім беру шеңберінен шығуына әкеледі, мүгедек баланың өмірлік белсенділігі мен әлеуметтік жетіспеушілігі бастапқы биологиялық проблемамен емес, оның «әлеуметтік дислокациясымен» тікелей байланысты [4]. Баланың даму көзі ретінде қоғаммен, мәдениетпен байланысы өрескел бұзылады, өйткені ересек мәдени тасымалдаушы мүмкін емес, әр қалыпты дамып келе жатқан бала арнайы ұйымдастырылған оқу жағдайынсыз алатын әлеуметтік тәжірибені қалай жеткізуге болатындығын білмейді.

Білім беру міндеттерінің бірі – баланы мәдениетке енгізу, әр түрлі себептермен одан шығып кету [5]. «Әлеуметтік дислокацияны» жеңіп, баланы мәдениетке енгізу үшін сіз арнайы тапсырмаларды бөліп, оқытудың ерекшеліктерін, сондай-ақ норма жағдайында дәстүрлі әдістермен қол жеткізілетін білім беру міндеттеріне қол жеткізудің әдістерін, әдістері мен құралдарын бөліп, арнайы құрылған білімнің «айналма жолдарын» қолдана аласыз.

Барлық балалардың оқуға бейімделуінде елеулі мәселелер болады, қарым-қатынасқа деген жоғары қанағаттандырылмаған қажеттілікпен қарым-қатынас жасай алмайтындығын, басқаларға жоғары тәуелділікті, сөйлеу тілінің дамымауы және жалпы қарым-қатынас дағдыларын, жоғары алаңдаушылықты және жеке шешілмеген мәселелердің болуын, көмек, қолдау, мақұлдау қажеттілігін көрсетті.

Барлық балаларға эмоционалды жағдайды түзету, қарым-қатынас дағдылары мен сөйлеуді жақсарту, әлеуметтік бейімделу үшін қоғамға қосу қажет болды.

Жалпы инклюзивті білім беру ортасын құрып, балаларды бейімдеудің тиімділігі, жүйелі тәсіл мен білім беру-тәрбие қызметінің жағдайларын, тәсілдерін, құралдарын, әдістерін жаңарту негізінде балаларды кезең-кезеңімен дамыту және әлеуметтік бейімдеу болды. Инклюзивті саясат пен практиканы дамыту бағытындағы білім беру мекемесінің тиімділігіне көптеген факторлар, соның ішінде мұғалімдер мен әкімшіліктің бүкіл пәнаралық тобының үйлесімді жұмысы әсер етті. Білім беру процесіне енгізілген барлық балалар дамудың оң динамикасын көрсетті (әсіресе әлеуметтік дағдылар), балалар тобы бейімдеп, қабылдады, білім беру мекемесіне барғысы келеді, білім беру бағдарламаларын меңгеруде көмек пен қолдау алады.

Осылайша, инклюзивті білім беру жағдайында балалардың әлеуметтік бейімделуі жеке адамның әлеуметтік ортаға белсенді бейімделуінің тұрақты процесі және осы процестің нәтижесі екендігі расталды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сәтті әлеуметтік бейімделуінің көрсеткіштері жаңа әлеуметтік ортадағы әлеуметтік мәртебенің жоғарылауы, сондай-ақ олардың психологиялық қанағаттануы мен өзіне деген сенімділігі, ал дені сау балаларда жауапкершілік пен түсінушілікке тәрбиелеу болды.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Адольф В.А., Шандыбо С.В. *Формирование у будущих специальных педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013, №4.*
2. Выготский Л.С. *Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное. М.: Лабиринт, 2001, – С.367.*

3. Голубева А.В. Социальная адаптация детей-инвалидов: воспитания и обучение детей-инвалидов. Социальная адаптация. Правовые вопросы социальной защиты детей-инвалидов // Воспитания и обучение детей с нарушениями развития. 2004, №5. С.55-63.

4. Загуменнов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся // Минская школа сегодня. 2008. №6. С.3-6.

5. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. – 2010, – №9 (83), – С.41-47.

МРНТИ 14.25.07

УДК 15.21.58

М.А. Асылханова

*психол.ғ.к., профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
(Алматы, Қазақстан)*

ТӨМЕНГІ СЫНЫПТА ОҚУШЫНЫҢ САБАҚТЫ МЕНГЕРУІ МЕН ТАНЫМ ҮРДІСІНІҢ ҚАЛЫПТАСУЫ

Андатпа

Мектепке алғаш келген оқушылардың оқуға деген дайындығын қалыптастыруда жүргізілетін іс-әрекет танымдық процестерінің дамуы арқылы, мәселен, ес процесі мен қабылдау процесінде, сөйлеу мен ойлауда, және тағы басқа танымдық процестердің дамуында үлкен орын алуы тиіс. Оқу процесін алғаш меңгеру, мектептегі оқу процесінде жүргізілетін сабақтардың, білімінің эффектілігін, олардың даму деңгейі мен есте сақтау және ойлаудың жоғары деңгейде дамығанына, әсіресе ырықты ес процесінің рөлі ерекше жоғары болады. Бастауыш сыныпқа алғаш келген оқушының санасын бақылау үшін және оқу әрекетінің меңгерілу деңгейін анықтау барысында оларға мақсат қойылады. Мұндағы саналы мақсат баланың ойлауы арқылы ойын нақтылап, есте сақтауы мен еске түсіруін оңай және анық көрсетеді. Ойын барысында көрсетілген көріністер мен әрекеттердің мазмұны арқылы да нақтылауға болады.

Түйін сөздер: методика, эффекті, процесс, мотивация, мотив, теория, практика, этика, прогрессив, дидактика, концепция, интеграция, диалог.

Асылханова М. А.

*к.психол.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Казахстан, Алматы)*

УСВОЕНИЕ УРОКА УЧЕНИКОМ В МЛАДШЕМ КЛАССЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

Деятельность, проводимая в формировании готовности учащихся к обучению, должна занимать большое место в развитии познавательных процессов, например, в процессе ес и восприятия, речи и мышления и других познавательных процессов. При первом освоении учебного процесса особенно высока роль процесса умственной отсталости, результативности занятий, знаний, проводимых в учебном процессе в школе, высокого уровня их развития и развития памяти и мышления. Для контроля сознания ученика, впервые поступающего в начальный класс, и при определении уровня усвоения учебной деятельности им ставится цель. Сознательная цель здесь заключается в том, чтобы ребенок мог легко и ясно конкретизировать игру, запоминать и запоминать через свое мышление. Также можно уточнить содержание сцен и действий, показанных в ходе игры.

Ключевые слова: методика, эффект, процесс, мотивация, мотив, теория, практика, этика, прогресс, дидактика, концепция, интеграция, диалог.

Asylkhanova M.A.
Candidate of Psychological Sciences, Professor
Kazakh National Pedagogical University named after Abaya
(Kazakhstan, Almaty)

LEARNING A LESSON BY A STUDENT IN THE JUNIOR CLASS AND FORMATION OF THE COGNITIVE PROCESS

Abstract

The activities carried out in the formation of students' readiness for learning should occupy a large place in the development of cognitive processes, for example, in the process of perception and perception, speech and thinking and other cognitive processes. At the first mastering of the educational process, the role of the process of mental retardation, the effectiveness of classes, the knowledge held in the educational process at school, the high level of their development and the development of memory and thinking is especially high. To control the consciousness of a student entering the primary class for the first time, and when determining the level of assimilation of educational activity, they set a goal. The conscious goal here is that the child can easily and clearly concretize the game, memorize and memorize through his thinking. You can also specify the content of the scenes and actions shown during the game.

Keywords: methodology, effect, process, motivation, motive, theory, practice, ethics, progress, didactics, concept, integration, dialogue.

Бастауыш сынып жасындағы балалар мектепке алғаш келгенде танымдық іс-әрекеті еркін сипатқа ие болады, таным көлемін кеңейтеді. Ойлау процесі доминантты болып, интеллектуальды дамуы бірінші жоспарға шығады. Кеңес одағының ағартушы ғалымы «В.А. Сухомлинский адамның бет-бейнесі балалық шақта қалай тәрбиеленгеніне байланысты» – [1] деген. Сондықтан төменгі сынып жасындағы берген тәрбиенің зор маңызы бар екендігін есте ұстаған жөн. Бастауыш сынып оқушылары кездескен қиыншылықтарды шешуге және алдарына қойған мақсаттарына жетуге тырысады. Мұндай жағдайлар, өздерін дұрыс ұстай білуге, ішкі және сыртқы жағдайларды бағалауға және мінез-құлқы мен танымдық өрістерін дамытып, қалыптастырады. Балалардың мектептегі оқуға дайындығын қалыптастыруда жүргізілген іс-әрекет танымдық әдістерінің дамуы арқылы, мысалы, ес пен қабылдауда, сөйлеу мен ойлауда, және тағы басқа процестерде үлкен орын алуы тиіс. Балалардың мектептегі оқу процесінде жүргізілетін сабақтардың, білімінің эффектілігін, олардың даму деңгейі мен есте сақтау және ойлаудың жоғары дамығанына, әсіресе ырықты ес процесінің рөлі ерекше жоғары болады. Балалардың санасын бақылау үшін және оқу әрекетінің меңгерілу деңгейін анықтау барысында оларға мақсат қойылады. Мұндағы саналы мақсат баланың ойын арқылы ойлауын нақтылап, есте қалдыруы мен еске түсіруін оңай және анық көрсетеді. Ойын барысында көрсетілген көріністер мен әрекеттердің мазмұнын да нақтылау керек. Бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу қабілетін жақсарту үшін методикалық әдістерді қолдануға болады. Методикалық әдістердің негізінде, балалардың сөздік қоры арқылы, сөйлемдердің мазмұндарын айтуға машықтанады. Сөйлемдердің мазмұнын айту үшін сөйлеудің қалыптасқан, күнделікті әдетке айналғандығы балаларды дұрыс сөйлетудің бір түрі. Сонымен қатар, мазмұнды айту жаңа материалды игерудің бірден-бір тиімді жолы. Мысалы, балаға сөйлемді ырғағымен оқып беріп, содан кейін барып балаға сөйлемнің мазмұнын ұғынуға уақыт беріледі. Егер бала сөйлемнің мазмұнын айтуға қиналса, оған сөйлемнің басын қайта оқып беріп есіне түсіруіне көмектеседі, онда да түсініксіз болса, сөйлемді қайтадан оқып беру керек. Ол сөйлемді толық айтып бере алмаса, балаға сұрақ қою арқылы мазмұнын айтқызу қажет. Мұндай әдістерді қалыпты сөйлейтін балалар мен сөйлеу қабілеті нашар балалар арасында қолдануға болады және оны мектепке дейінгі балаларда оқу жылының басында қолданылады. Үлкендер алдымен сөз арқылы баланың мінез-құлқын түзейді және практикалық мазмұнын игерте бастайды, сонымен қатар бала өзінің ойы арқылы мінез-құлқын реттей алады. Балалар сөзді меңгерген соң әңгімелесу үшін емес, сонымен қатар мінез-құлқын ұйымдастыруға қажет екенін түсінеді.

Л.С. Выготский мен С.Л. Рубинштейннің айтуынша ерікті актінің пайда болуы, мектепке дейінгі балалардың ерікті мінез-құлқының дамуынан туындайды [2,3].

Қазіргі ғылыми зерттеулер бойынша ерікті іс-әрекет әр түрлі аспектілер де талданады. Барлық психологтар, еріктік әрекетті оның орындалу бөлімімен сәйкестендірмей, мақсатқа жету үшін,

алдымен мотивті таңдау керек деген. Бастауыш сынып оқушыларының психологиялық дамуы ересектермен қарым-қатынас жасауда сезімдердің туындауынан пайда болады, мұны; Л.С. Выготский ішкі этиканың сатысы деп атайды [2]. Д.Б. Элькониннің айтуы бойынша этикалық сатының пайда болуы, ересектер мен балалардың арасындағы қарым-қатынастың өзгеруіне байланысты деген, оның айтуы бойынша, төменгі сыныптағы балаларда, ерте жастағы балаларға қарағанда қарым-қатынастың жаңа типі пайда болады. Осы жастағы балалардың іс-әрекетінің барлығы да ересектердің көмегімен орындалады: бастауыш мектеп жасындағы балалар өзінің кейбір қажеттіліктері мен еріктерін іске асыра алады. Нәтижесінде ересектер мен бірге жүргізілетін іс-әрекет жұмыстары түзеледі. Дегенмен балалардың өмірі үшін ересектер үлгі болып қала береді. Олар ересектерге ұқсағысы келеді, ересектермен қарым-қатынас нәтижесінде және практикалық ойындардың нәтижесінде, бастауыш мектеп жасындағы балалардың білімі әлеуметтік тұрғыда дамиды, әрі бұл білімді жақсы меңгеруге көмектеседі. Төменгі сыныптағы балалардың оқуға деген ынта әрекетінің мотивтері, балалардың оқуға деген оқу әрекеттеріне әсерін тигізеді. А.Н. Леонтьев өзінің көптеген зерттеулерінің нәтижесінде, әріптестерімен бірге жүргізіген жұмыстарында, ерекше жағдайды көрсетті [4]. Ол мектепке жаңа барған балаларда алғаш өз еркіне бағындыратын мотивтер системасы туындайды және балаға тән ерекшеліктер көрінеді, сондықтан да оны «алғаш рет жеке адам ерекшеліктері көрінетін кезең», – деп атады. Өзін-өзі бақылау системасының мотивтері баланың мінез-құлқын реттеп отырады және барлық жағынан даму деңгейін анықтайды. Мұндай көрсеткіштер психологиялық зерттеулер нәтижесінде көрсетілген. Бастауыш сынып жасындағы балаларда ең бірінші болып туындайтын нәрсе, тек қана бағыну мотивтері ғана емес, сонымен қатар айтарлықтай нақты жағдайға бағына алмауы. Бұл жағдайда алдымен мотивтік иерархия жүйесі туындайды. Мектепте балалар ересектердің іс-әрекеттері мен мінез-құлқына сүйенеді, әрі балалар өзін-өзі бақылап, ерік-ынтасы пайда болады. Бұл жаңа сатыға көтерілгенінің белгісі. Бұл жастағы балалардың ойлау деңгейінің даму мәселесін түсіну үшін таңырқауға деген бейне құрлысының механизмдері туралы сұрақтың жауабы табылады. Таңырқауға дейінгі түсінік қазіргі заман психологиясында екі мазмұнды аспектіге ие болады.

Олардың біріншісіне таңырқаулылық, екіншісі таңырқауға дейінгі жағдай, ол пайда болғанға дейін баланың іс-әрекетінің мүмкіндік нәтижелерінің көрсетілуі қарастырылуда. Таным процестерін қалыптастырушы процесс зейін. Зейін белгілі бір затқа адам санасының бағытталуын, тұрақталуын көрсететін құбылыс немесе айналасындағы заттар мен құбылыстардан белгілі бір объектіні бөліп алып, соған назар шоғырландырып, психикалық әрекеттерді тұрақтандыруды айтамыз. Зейін баланың іс-әрекетіне, таным процестеріне тікелей қатысты баланың қызығуы мен бағытын көрсететін процесс. Мысалы, оқушы есеп шығару үшін бар зейінін, ақыл-ойын соған жұмылдыруы қиын болады, сонда да ол өзін-өзі соған зорлап, шарттарына зер салады, соны шығаруға күш жұмсайды. Бастауыш сынып оқушыларының зейіні олардың нерв системасының дамуына байланысты. Балалар сырт әсерлерге өте сезімтал келеді, әрбір тітіркендіргішке зейіннің тез ауып кетуі де осыдан. Бастауыш сынып оқушыларының зейіні көбінесе бейнелі, көрнекі оқу материалдарымен тартымды, әсерлі болудан туады.

Оқыту процесі өз құрамына мақсат, міндет, әдіс, тәсіл, оқытудың ұйымдастыру формасын, оқу іс-әрекетін, белсендіру әдістері және тиімді бақылау жұмыстарын негізгі компонент ете отырып, көптеген ғылымдардың, оның ішінде, психология мен дидактиканың зерттеу объектісі болып отыр.

Оқыту процесі мен дидактиканың қатынасын оқыту процесінің дидактикалық жаңа моделін топтастырып, оған көптеген оқыту теориялары енгізілген. Дидактиканың негізгі қарайтын мәселелері: оқыту процесінің заңдылығын ашу, білімнің мазмұнын анықтау, оқытудың барынша тиімді әдістері мен ұйымдастыру түрлерін жасап шығару болып табылады. Оқыту процесі тек мұғалімнің басшылығымен өтеді. Соның негізінде, білім алу, іскерлікпен дағдылану процестері, оқушының негізгі міндеті әрі өз қызметі, оны педагогикада - оқу деп атайды. Оқу – танымның өте маңызды түрі. Оқи жүріп оқушылар өздерін қоршаған дүниені таниды. Теория мен практиканың жанаша даму кезеңінде оқу процесінің тиімділігін арттыруға баса көңіл бөлініп, оның құрылысы, жоспарлануы, мазмұнын кеңейтуі басқаша құрастырылуда.

Екінші, прогрессивті көзқарастар: олар оқушының оқудағы ролін өте белсенді қызымет деп қарайды. Олар Герbartтың “Білім беру” концепциясын жоққа шығарып, оқушының өз қабілетін қалыптастырудағы оның тәжірибелік, зерделілік іс-әрекетінің қалыптасуына, есінің дамуына белсенділігіне үлкен мән берді. Қандайда болмасын оқу процесінің нәтижесін оқушылардың өз бетінше атқарған іс-әрекетінен көреміз. Қазіргі кезде әр мемлекет өз егемендігін алғаннан бері әр ұлттың өз тілі негізгі болып, басқа тілдер жанама тіл болып отырған кезде оқу процесінің негізгі

мазмұны да өзгерістерге ұшырады. Мұғалімнің қызметі оқушылардың танымдық іс-әрекетінің қалыптасуын олардың бір-біріне әсерін, өзара әрекет етуін ескеруге мәжбүр етеді. Сонымен, танымдық оқу іс-әрекетінің танымдық деңгейінің интеграциялануына байланысты білім шеберлігі арта түсіп, оқушылар өз ұлтының тілімен, мәдениетімен, әдебиетімен, болмыс-тіршілігімен таныса түседі. Соның нәтижесінде әр жас шамасына қарай, әр сыныпта олардың өзіне, өзгеге деген қызығушылығы артып, танымы кеңейеді. Сөйтіп, оқыту процесінің үшінші бағыты алғашқы екеуін жинақтауымен жүзеге асады, әрі оқу процесімен оқыту процесінің органикалық үйлесуі пайда болады.

Ал, Ю.К. Бабанскийдің “Оқу мен оқыту бірлігі – оқыту процесінің заңдылығы болып табылады”- деген тұжырымы, дидактиканың саналық, белсенділік, өзбетіншелік принциптерінен туындайды. Мұндағы айтылып отырған “оқу” мен “оқыту” ұғымдары оқытушы мен оқушының қызметі тұрғысынан түсіндіріледі. Төменгі сынып оқушыларының қарым-қатынасы, мұғалімнің оқушылармен қарым-қатынасы қандайда болмасын әркімнің өзіндік ерекшеліктерінің бір-біріне сіңісуіне, үйлесуіне, олардың бейімделу әрекетіне дағдылануына әкеледі. Сөйтіп, “дидактикалық процесс, іс-әрекеттік процеске айналуы оқытушы мен оқушының біріккен іс-әрекетін құрайды.” Біздің негізгі міндетіміз – оқу процесінің ішкі мазмұнын ашып, ондағы мұғалім мен оқушының қызметіндегі өзара әсер, өзара әрекетті көрсету, соның психологиялық негізін ашу, оқу процесіндегі мұғалім мен оқушының іс-әрекет ерекшеліктерінің әр түрлілігін, олардың іс-әрекет мазмұнының, бағытының, мақсаттарының әртүрлілігінің, әрі қарай бейімделетіндігін көрсету, “оқытушы – оқушының” диалогы ішкі психологиялық тұрғысынан танымдық іс-әрекет болып табылатындығын көрсету. Мектепке жаңа келген оқушы, өзінің оқушылық өмірінің ең алғашқы сәттерінен бастап, жаңа ортаға бейімделуі мен оның тануымен іс-әрекеттерге қатысып, бейімделе бастайды. Сөйтіп, белгілі ортаға ортақ боларлықтай іс-әрекет барысында бейімделу әрекеті артып, қалыптасады. Баланың макро деңгейінен микродеңгейге көшуі оқушының жаңа ортаға бейімделуінен басталады.

Мұны кезінде А.Н. Леонтьев көрсеткен: жеке адам өзін тек іс-әрекет ретінде ғана қолдана алады. Осы оқытушы мен оқушының іс-әрекеттері арқылы оқу мазмұны, әдісі, құралы толық қолданылып, өзінің негізгі міндетін атқарып, оқытушы мен оқушының іс-әрекет нәтижелері болып табылады. Жоғарыда көрсетілген оқытудағы оқытушы мен оқушының іс-әрекет деңгейлері олардың оқу процесіндегі бір-бірімен қарым-қатынасын, ондағы өзара әрекет пен өзара әсерлердің білім алу мен білім берудегі орнын анық көрсетеді. Баланың психикалық даму ерекшеліктерінің негізі нақтылы тұжырымдалған пікір бойынша жеке оқушының қалыптасуы және жас кезеңдерінің сатылап дамуы қалыптасады. Міне, осы оқушылардың дамып, қалыптасып, бейімделуге машықтануы әрбір іс-әрекетінде бір-біріне өзара әсер етуін туғызады. Оқушылар өз өмірлерінің осы кезеңінде, төменгі сыныпта үлкен психикалық даму өзгерістеріне тап болады. Сондықтан, оқушының жас мөлшерін белгілеу өте қиын. Тек, оқушының, әсіресе төменгі сынып оқушысының танымдық әрекетінің қалыптасуын, сабақ үлгерімінің жеке нәтижелерін байқауда сыныптардағы сатылап даму, әрбір тоқсан соңындағы қалыптасу, даму, бейімделу көрсеткіштері арқылы ғана көрінеді. Себебі, ол оқушы бола отырып, өмірдің жаңа сатысына аяқ басады, қоршаған жаңа ортаны басқаша қабылдап, оған бейімделе бастайды. Өзіндік сана – сезімі біртіндеп дамып, оқу іс-әрекетінің мотивациялық әрекеті, өрісі де өзгереді. Оқытудағы меңгеру процесінің механизмдері: білім, дағды, шеберлік, ептілік жүйелерінің нәтижелік көрсеткіштері өзгеріске ұшырайды. Сол себептен де, төменгі сынып оқушыларының сыныптан сыныпқа көшу барысында оқу түрлері де үлкен өзгерістерге түседі. Оқушы бірінші сыныпта оқу түртікісінің мақсатын, негізгі қажеттіліктерін дұрыс анықтай алмаған болса, оқи келе мұғалімдері мен өз сыныптас құрбылары мен қарым-қатынасқа түсе келе оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық өзгерісін кеңейтеді. Кез келген оқу түртікісі әр сыныпта әртүрлі маңыздылық көрсетуі мүмкін, сондықтан, түрткілендіру күші де әр түрлі болады. Оқу мотивтерін оқушының білім алуға қызығушылығынан, оқудағы белсенділігінен және баланың ішкі психикалық жағдайларынан байқауға болады. Танымдық қызығушылықтар, қажеттіліктер, сезім, ынта және тағы басқа оқу түрткілері адамның мінез-құлқының түрленуіндегі негізгі құбылыстар болып есептелінеді.

Мақсат – қажеттіліктің жетістікке жету кезеңін көрсететін нәтижелерге белсенділіктің бағытталуы. Оқу түрткісін іске асыру үшін оқу іс-әрекеті де көптеген аралық мақсаттар қойып, оны орындауға тырысу керек, көптеген психологтардың айтуына қарағанда түрткілер көп жағдайда оқу іс-әрекетін тұтастай бейнелейді, ал мақсаттар жекелеген оқу іс-әрекетін белгілейді.

А.Н. Леонтьевтің айтуы бойынша, негізгі мақсатты іс-әрекет немесе әрекет жасау арқылы бейімделіп меңгеру қажет. Мақсатты қабылдау мақсат қоюға емес оған жету жолдарын талдауға

бейімделуі керек. Оқушының білімді дұрыс меңгеруі үшін, өзі бейімделуі керек. Оқушының бірінші күннен бастап дұрыс бейімділік көрсетуі, оның жан-жақты зерделі, білімді болуына қандай қиындық кездессе де, өзі шеше білетіндей халге жететіндігі оқушының бейімделуіне байланысты. Сол бейімділік арқылы достарының алдында беделді, оқуда алғыр, айналасындағылармен қарым-қатынас кезінде ынтымақты болады, сол арқылы оқу, білім алу нәтижесін меңгереді.

Оқушыда таным процестерінің қалыптасуы, жетілуі, одан белгілі іс-әрекеттерді меңгеруі, орта мен сананың арасындағы процестерді жүзеге асыруға бейімделуі – оқу іс-әрекетінің нәтижесі. Барлық таным процестері (түйсік, қабылдау, ес, ойлау, сөйлеу, қиял) танымдық іс-әрекеттер құрамындағы әрекет, іс-тәсілдер арқылы жүзеге асырылып отырады. Оқыту процесінде бала мұғалімнің айтқанын қабылдаушы ретіндегі объекті болса, оқу әрекетіне өзін ұйымдастыра білу жағынан оқушыны субъекті деп қараймыз.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* изд. 2-ое. – М., 1977, 76-79б
2. Выготский Л.С. *Проблема возрастной периодизации детского развития // Выготский Л.С. Вопросы детской психологии.* – СПб, 1997, 49-51-67б.
3. Эльконин Д.В. *Психология обучения младшего школьника.* – М., 1974, 42-45-46-52бб.
4. Рубинштейн С.Л. *Принципы и пути развития психологии.* – М., 1959, 60-69бб.
5. Сухомлинский В.А. *Духовный мир старшего школьника подросткового и юношеского возраста.* – М.: Гос.учебн.пед.изд. – МП РСФСР, 1961.

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

МРНТИ 14.29.29

УДК376.37

Г.И. Акилбаева, ¹А.Ә. Мұхит ²

¹ғылыми жетекшісі, ф.ғ.к., аға оқытушы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, akilbayeva71@mail.ru

²М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент., Қазақстан E-mail: aizhan_mukhit@mail.ru

**МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ ДИЗАРТРИЯСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН
ДАМУДА ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ МАССАЖДЫҢ ТИІМДІЛІГІ**

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда логопедиялық массаждың тиімділігі қарастырылған.

Сөйлеу тілінде кездесетін түрлі дәрежедегі кемшіліктер бала тұлғасының дамуына кедергі келтіретіндігін есепке алып, қажетті білім мен іскерлікті, дағдыны игертудің тиімді жолдары қарастырылған. Сөйлеу қызметінің кемшілігі дизартрия кезіндегі жалпы сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерін есепке алып, сөйлеу тілін дамытудағы педагогикалық жағдайларды логопедиялық жұмыстармен байланыстырып орындауға болатыны анықталған. Соның ішінде массажбен емдеу жолы қазіргі таңда кеңінен танылып жүрген тәсілдердің бірі. Сондықтан зерттеудің стратегиялық болжамы ретінде мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың емдік сауықтыру шараларын тиімді ұйымдастыру және логопедиялық массаждың маңыздылығын көрсету болып табылады.

Логопедиялық массаждың мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда тәжірибе жүзінде тиімділігі анықталынған.

Кілт сөздер: дизартрия, логопедиялық массаж, логопед, диагностика, түзету, акустикалық, оптикалық, моторлы, потология, ғылыми-әдістеме, дизартрия, тіл мүкістігі.

Акилбаева Г.И., ¹Мұхит А.Ә. ²

¹Научный руководитель, ф.ғ.к., старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, akilbayeva71@mail.ru

²М01901 – Специальная педагогика магистрант2 курса, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент., Қазақстан E-mail: aizhan_mukhit@mail.ru

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО МАССАЖА В РАЗВИТИИ РЕЧИ
ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация

В статье рассматривается эффективность логопедического массажа в развитии речи детей с дизартрией дошкольного возраста.

Предусмотрены эффективные способы овладения необходимыми знаниями и умениями, навыками с учетом того, что различные степени дефектности речи препятствуют развитию личности ребенка. Недостаток речевой деятельности обусловлен тем, что педагогические условия развития речи при дизартрии могут быть выполнены в сочетании с логопедической работой с учетом особенностей развития речи в целом. В том числе массаж-один из наиболее широко признанных в настоящее время способов лечения. Поэтому стратегическим прогнозом исследования является эффективная организация лечебно-оздоровительных мероприятий детей с дизартрией дошкольного возраста и демонстрация важности логопедического массажа.

Экспериментальная эффективность логопедического массажа в развитии речи детей с дизартрией дошкольного возраста не определена.

Ключевые слова: дизартрия, логопедический массаж, логопед, диагностика, коррекция, акустическая, оптическая, моторная, потология, научно-методическая, дизартрия, языковая тугоухость.

G.I. Akilbayeva,¹A.A. Mukhit²,

¹Scientific adviser, Senior Lecturer, South Kazakhstan State Pedagogical University, akilbayeva71@mail.ru

²7M01901 –Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan E-mail: aizhan_mukhit@mail.ru

THE EFFECTIVENESS OF SPEECH THERAPY MASSAGE IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH PRESCHOOL DYSARTHRIA

Abstract

The article discusses the effectiveness of speech therapy massage in the development of speech in children with preschool dysarthria.

Effective ways to acquire the necessary knowledge, skills and abilities are considered, taking into account the fact that various degrees of speech defects interfere with the development of the child's personality. It is established that the disadvantage of speech activity can be performed taking into account the peculiarities of the development of speech in general in dysarthria and correlating pedagogical conditions in the development of speech with speech therapy work. In particular, the method of massage treatment is one of the most widely recognized methods today. Therefore, the Strategic forecast of the study is the effective organization of therapeutic rehabilitation measures for children with preschool dysarthria and the demonstration of the importance of speech therapy massage.

The practical effectiveness of speech therapy massage in the development of speech in children with preschool dysarthria is demonstrated.

Keywords: dysarthria, speech therapy massage, speech therapist, diagnosis, correction, acoustic, optical, motor, potology, scientific and methodological, dysarthria, language disorders.

Мақала тақырыбының өзектілігі негізгі үш фактор бойынша анықталады. Бірінші фактор – аталған сөйлеу тіліндегі кемшіліктің мектепке дейінгі жастағы балалар арасында жиі кездесуі, екінші факторы – кемшіліктің түрлерін шетелдік және отандық білім берудің деңгейінде мейлінше интеграциялау арқылы концептуалдық бағдарлау процесін ұйымдастыру, үшінші факторы – баланың жеке дамуының қалыптасуына болжам жасау, бағыт-бағдар беру, қазіргі заман талабына сай оқыту мен білім беруді қамтамасыз ету мұғалімнің басты мақсаты болып отыр. Осы кезеңдегі ең негізгісі – сөйлеу тіліндегі кемшілігі бар балалардың даму ерекшеліктерін анықтау және баланы психологиялық-педагогикалық зерттеу жұмыстары арқылы қоршаған ортамен араласуға бейімдеу. Қандайда болмасын білімді игеру білім беру саласындағы нақты жүйені меңгеру ғана емес, тұлғаның ішкі дүниесінің дамуын қамтамасыз етеді. Адамның қоршаған ортамен қарым-қатынасқа түсуін қамтамасыз етуші құрал – тіл. Сөйлеудің физиологиялық ерекшеліктері туралы зерттелген мәселелер мазмұнында ғылыми тұрғыда дәлелденген И.П. Павловтың адам екінші сигналдық жүйе тіл арқылы қоршаған ортаны таниды, қоғаммен араласады. Білім беру үрдісіндегі балабақша түлегіне білім мен оның жетістігін игерту қарым-қатынас құралы – сөйлеу тілінің көмегімен жүзеге асырылады. Сөйлеу тілін дамыту жүйесіндегі негізгі жағдайлар алға қойылған мақсат-міндеттерді шешуге қажетті үйлесімді деңгейдегі педагогикалық-психологиялық жағымды жағдайларды туғызу болып табылады. Сөйлеудің қарым-қатынастар бірлігіндегі қалыптасатын қоғамдық мәселе ретінде қарастырылғанымен, әлі де болса зерттеулерді қажет етеді. Қазіргі қоғамдық дамудың барысы педагогикалық үрдістегі қарама-қайшылықтарды анықтауға мүмкіндік береді [1].

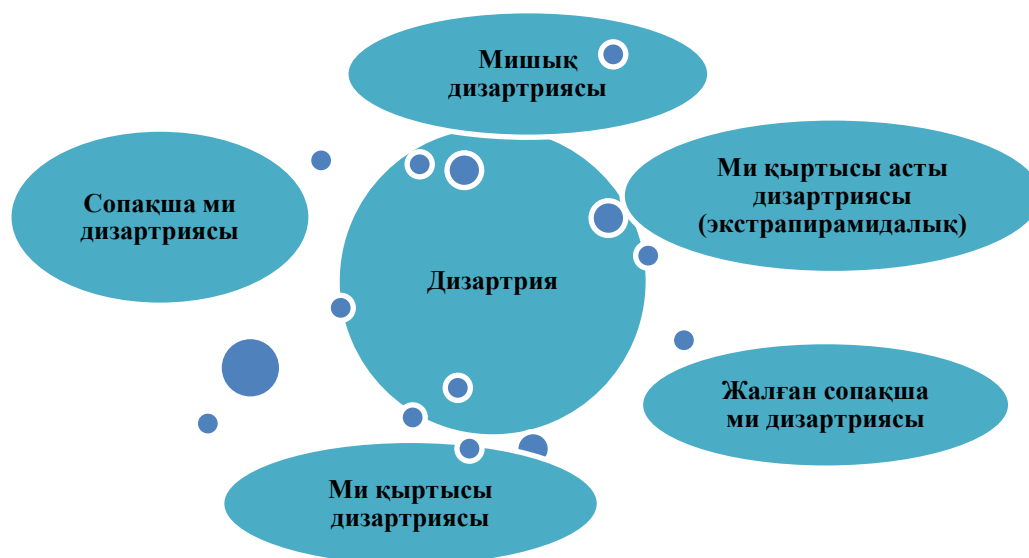
Сөйлеу тіліндегі кемшіліктерді түзету жұмыстарының мазмұны психологиялық-педагогикалық тұрғыдағы анықталған әдіс-тәсілдердің көмегімен, арнаулы логопедиялық жұмыстардың мазмұнымен, қажет жағдайларда медициналық көмектің біртұтас бірлігі арқылы шешіледі. Сөйлеу тілінде кездесетін түрлі дәрежедегі кемшіліктер бала тұлғасының дамуына кедергі келтіретіндігін есепке алып, қажетті білім мен іскерлікті, дағдыны игертудің тиімді жолдарын қарастыруымыз керек. Сөйлеу қызметінің кемшілігі дизартрия кезіндегі жалпы сөйлеу тілінің даму ерекшеліктерін есепке алып, сөйлеу тілін дамытудағы педагогикалық жағдайларды логопедиялық жұмыстармен

байланыстырып орындауға болатыны анықталған. Соның ішінде массажбен емдеу жолы қазіргі таңда кеңінен танылып жүрген тәсілдердің бірі. Сондықтан зерттеудің стратегиялық болжамы ретінде мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың емдік сауықтыру шараларын тиімді ұйымдастыру және логопедиялық массаждың маңыздылығын көрсету болып табылады [2, 3].

Соңғы жылдары логопедиялық массаждың әдіс-тәсілдеріне арналған мақалалар шыққан болатын, алайда олар тәжірибеде әлі дұрыс қолданыс таппай жатыр. Негізінен сөйлеу тілінде кемістігі бар адамдарға әсер етудің педагогикалық әдістері асып түсуде, бірақ өкінішке орай барлық мәселелерді шеше алмайды. Сонымен қоса логопедиялық массаждың мақсаттылығын дизартрия, ринолалия, тұтығу, афазия, алалия секілді сөйлеу тіліндегі ауытқушылықтардың ауыр түрлерімен айналысатын барлық мамандар мойындайды. Массаждың кешенің дұрыс таңдап алу артикуляциялық мүшелердің бұлшықет тонусын реттеуге, моторикасын жақсартуға негіз болып, сөйлеу қабілетін түзету жұмыстарын жеңілдетеді. Массаждың нәтижесінде ми қан айналымы және метаболизм жақсарып, көптеген психикалық процестердің дұрыс өтуін және қалыптасуын реттейді, жалпы денсаулықтың жақсаруы байқалады, яғни бүкіл ағзадағы процестер үйлесімді өтеді [4].

Көптеген логопедтердің тәжірибесіне сүйене отырып, массаждық кешенді қолданбай дизартриялық бұзылыстарды түзетуде жақсы нәтиже көрсетпейтінін айтуға болады. Сондықтан мақаламыздың тақырыбын «Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда логопедиялық массаждың тиімділігі» деп алған болатынбыз.

Дизартрия – сөйлеу мүшелерінің иннервациясының жеткіліксіздігімен негізделген, сөйлеу тілінің дыбыстауындағы бұзылысы. Дизартрия кезінде сөйлеудің бағдарламалануы емес моторлық жүзеге асуы зақымдалады. Дизартрияның негізгі 5 түрі бар. Олар 1 – суретте ұсынылды [5,15 б.]:



Сурет 1 – Дизартрия түрлері

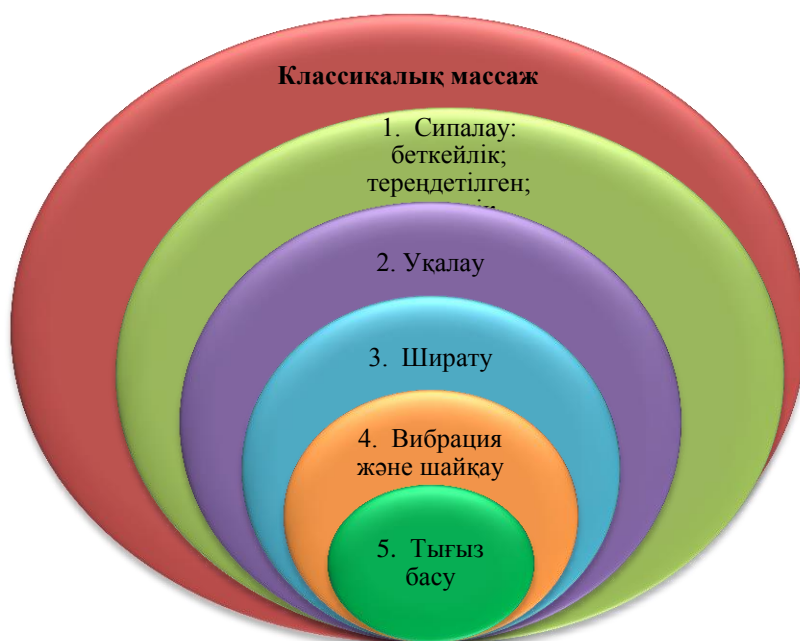
Дизартриялық бұзылыстары бар балалармен логопедиялық жұмыс кешенін жүйелі түрде жүргізуді қарастырады. Түзетудің бір құралы логопедиялық массаж болып табылады. Логопедиялық массаждың мақсаты артикуляциялық бұлшықеттерді нығайту немесе босаңсыту емес, сондай-ақ, кинестетикалық қабылдаудың нақтылығына негіз болады. Тілдік кинестезиялар импрессиивтік және де экспрессиивтік тілдің қалыптасуында маңызды рөл атқарады [6, 85 б.].

Логопедиялық массаж белсенді әдіс болып табылады, ол артикуляциялық аппарат ертіңде беттің бұлшықеттерін механикалық түрде тітіркендіреді. Оны массажист маман қолымен арнайы тәсілдер көмегімен немесе арнайы құралдар (қысқыштар, қойылмалы зондтар, Е.В. Новикова ендірген зондтар) арқылы жүзеге асады.

Логопедиялық массаж жылы, желдетілген жерде жүргізілуі қажет. Негізінен массажды күнде немесе күнара бөлшектеп 10-15-20 минуттық сеанстарын өткізу керек. Сосын 1-2 ай үзілістен кейін қайталауға болады. Белгілі бір жағдайларда, массажды жиі жасауға мүмкіндік жоқ кезде, оны ұзақ уақыт бойы жүргізуге болады. Бұлшықет тонусының айқын бұзылысы кезінде массажды бірнеше жыл бойы жасауға болады (арасында үзілістермен)

Бір процедураның ұзақтығы баланың жасына, сөйлеу тіліндегі бұзылыстың ауырлығына, жеке ерекшеліктеріне байланысты өзгеріп отырады. Бірінші сеанстардың бастапқы ұзақтығы 1-2 минуттан 5-6 минутқа дейін, ал соңғысы 15-20 минутқа дейін созылады. Сәби шақта массажды 10 минуттан артық жасамайды, ал мектепке дейінгі жаста – 15 минут.

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балалардың сөйлеу тілін дамытуда классикалық логопедиялық массажды белгіленген кезеңдер бойынша қолданылады. Классикалық массаждың кезеңдері 2-суретте ұсынылды [7, 99 б.]:



Сурет 2 – Классикалық массаждың кезеңдері

Сонымен қатар дизартрия кезінде нүктелі массаждың орны ерекше. Нүктелі массаждың денеге әсерін, оның физиологиялық қасиетін атақты ғалымдар И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Ухтомский тағы басқа ғалымдар өз еңбектерінде айқын көрсеткен. Қазіргі заманауи көзқарас бойынша нүктелі массаждың негізіне шартсыз рефлекторлық реакциялар жатыр, олар бел омыртқасының, бас миының, перифериялық және вегетативті жүйке жүйесінің әр түрлі қатарына негізделген әрекеттер. Сондай-ақ, соңғы кезде тіл кемшіліктерін түзетуде де қолдану белсенді жүріп келеді. Себебі, бұл біріншіден нүктелі массаждың әсерлі және өте пайдалы екендігін көрсетеді, екіншіден тіл кемшілігі бар балалардың саны күн санап өсіп келе жатқан соң оларды түзетудің белсенді әдістерін табудың қажеттілігінің де артуында. Отандық ғалымдардан Ш.А. Булекбаева, Г.М. Султанова, Т.С. Джаниева, Ж.У.Басыгарина, Б.Н.Белибаева өздерінің еңбектерінде логопедиялық массаждың қыр-сыры мен әдіс-тәсілдерін ұсынуда. Ал Ресейлік ғалымдардан Е.А. Дьякова, Е.Краузе, В.С. Ибрагимова өздерінің еңбектерінде нүктелі массажды қолдану тәсілдері мен ұсыныстарын көрсетті. Дизартрияның өзі және оны түзетуде қолданатын нүктелі массаждың әсерін ғалымдар арасында кең, ауқымды зерттегімен, қолданыс аясы тар. Сондықтан да нүктелі массажды қолдану аясын кеңейту мақсатында зерттеу жұмысымыздың практикалық маңыздылығы артады.

Дизартрияны түзетуде нүктелі массажбен қатар зондпен жасалынатын массаж, классикалық логопедиялық массаж түрлері кеңінен қолданылады.

Классикалық массажға қарағанда зондтың көмегімен артикуляциялық аппараттың терең орналасқан бұлшық ет ұлпаларына әсер етуге болады, құсу рефлексінің, сілекей ағудың алдын-алуға болады.

Логопедиялық және педагогикалық әсер етудің әдеттегі тәсілдерімен бірге зондпен массажды қолдану логопедке дыбыстың қойылуын 2-3 есе жылдамдатып, ең алдымен дизартриясы бар балада дыбысты машықтандыруға көмектеседі. Мектепке дейінгі мекемелерде зондпен массаж жасаудың жүйелі түзетушілік жұмысына мынадай жағдайлар қажет: мұғалім-логопедтің әдістемелік және техникалық дайындығы, соған сәйкес логопедиялық кабинеті жабдықтау, мұғалім-логопедтің

невропотлогпен бірлескен әрекеті, мұғалім-логопедтің тәрбиешілермен байланысы, ата-аналарды түзету процесіне кіргізу.

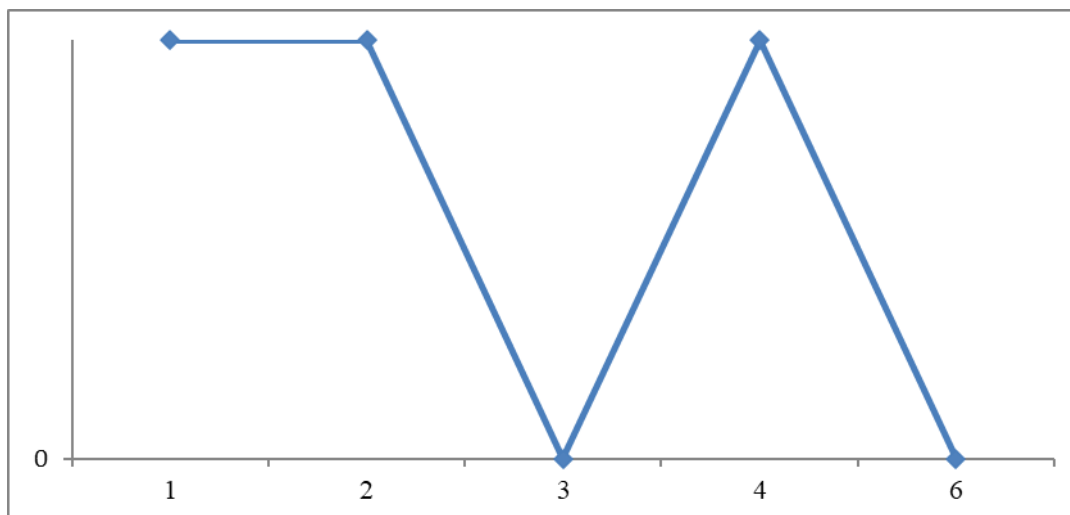
Мұғалім-логопед зондпен массаж жасаудан бұрын баланың денсаулығы және неврологиялық симптоматикасы, бұлшықеттерінің инервациясының парез және паралич түріндегі бұзылысы жазылған педиатрдың невропотологтың, отоларингологтың қорытындысын мұқият зерттеп шығуы керек. Егер балада туберкулездың асқынған формасы, конъюнктивит, еріндегі ұшық немесе ауыз қуысындағы басқа инфекциялар, фурункулез, стоматит болса массажды жасамау керек.

Мақаламыздың тәжірибелік тиімділігін анықтау мақсатында эксперименттік зерттеу ұйымдас-тырылған болатынбыз. Эксперименттік зерттеу кезінде дизартриялық бұзылыстары бар бір бала катысты. 1-кестеде көрсетілген «Артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысы» бойынша баланың дизартрия деңгейіне баға берілді.

Кесте 1 – Артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысы

Тапсырма құрылымы	Орындалуы
Барлық тапсырмаларды көп рет байта-лау керек, тапсырманы орындағаннан кейін біріккен қозғалыс функциясын сөйлеу барысында зерттеу. 1. Тілдің ұшын астыңғы шеткі тістерге тигізу	Ескеру: дұрыс орындады; бір қозғалысты екінші қозғалыстың басуының көрінуі, бір қималда тоқтап қалуы, қозғалысты шатастыру, қозғалыстың біркелкілігінің бұзылуы, тілдің қатаюы, тілдің дірілдеуі, тілді дұрыс қозғалта алмайды, бір артикуляциялық жаттығудан екіншісіне оңай көшеді
2. Ауызбен үрлеу тілді ішіне тарту.	Ескеру: дұрыс орындады; бір қозғалысты екінші қозғалыстың басуының көрінуі, бір қималда тоқтап қалуы, қозғалысты шатастыру, қозғалыстың біркелкілігінің бұзылуы, тілдің қатаюы, тілдің дірілдеуі, тілді дұрыс қозғалта алмайды, бір артикуляциялық жаттығудан екіншісіне оңай көшеді
3. Ауызды ашып тілді ішке тарту, ауызды жабып тілді шығару	Ескеру: дұрыс орындады; бір қозғалысты екінші қозғалыстың басуының көрінуі, бір қималда тоқтап қалуы, қозғалысты шатастыру, қозғалыстың біркелкілігінің бұзылуы, тілдің қатаюы, тілдің дірілдеуі, тілді дұрыс қозғалта алмайды, бір артикуляциялық жаттығудан екіншісіне оңай көшеді
4. Үстелдің үстінде жатқан жеңіл заттарға үрлеу	Ескеру: дұрыс орындады; бір қозғалысты екінші қозғалыстың басуының көрінуі, бір қималда тоқтап қалуы, қозғалысты шатастыру, қозғалыстың біркелкілігінің бұзылуы, тілдің қатаюы, тілдің дірілдеуі, тілді дұрыс қозғалта алмайды, бір артикуляциялық жаттығудан екіншісіне оңай көшеді
5. – ерінді түйістіру; – ерінді О дыбысын айтқандай дөңгелету, біраз ұстап тұру; – тілді түтікшеге ұқсас ұстап тұру (У дыбысын айтқандай); -жымию – ерінді күлгендей ұстау.	Ескеру: дұрыс орындады; бір қозғалысты екінші қозғалыстың басуының көрінуі, бір қималда тоқтап қалуы, қозғалысты шатастыру, қозғалыстың біркелкілігінің бұзылуы, тілдің қатаюы, тілдің дірілдеуі, тілді дұрыс қозғалта алмайды, бір артикуляциялық жаттығудан екіншісіне оңай көшеді
6. Келесі буындарды бірнеше рет қайталау. А-ИУ; У-И-А; КА-ПА-ТА; ЛАР-РАЛ; ТА-ТУ.	Ескеру: буындарды дұрыс айтты, буындарды бір-бірімен шатастырады, буындары анық шықпайды, аузына су толып тұрған секілді айтады

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар баланың артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысының сипаттамасы 3-суретте көрсетілді:



Сурет 3 - Артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысына сипаттама

Біз өткізген тексеріс келесі спецификалық ерекшеліктерді көруге мүмкіндік берді: артикуляциялық аппараттың қоғалыс функциясының полиморфты бұзылысы, қозғалыстың координациясы мен басқаға ауысуы, әсіресе еріннің, тілдің жұқа дифференциациясының бұзылысы, неврологиялық белгілерге байланысты тонуста біріккен бұзылыстың болуы. Зерттеудің нәтижесі дизартриясы бар балаға логопедиялық массаждың дыбысты айтуын түзету барысындағы орнын айқын көрсетеді.

Әр процедураны осы сипалау тәсілінен бастау керек. Бұл тәсіл басқа массаж түрлерімен кезектеседі және әрбір массажды кешен осы тәсілмен аяқталады. Сипалау кезінде беттегі қанайналым процесі мен бұлшық ет тонусы күшейеді, тыныс алу бәсеңдейді, сонымен қатар терең және белсенді сипалау орталық жүйке жүйесіне әсер етеді.

Эксперимент кезінде мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар баланың сөйлеу тілін дамыту мақсатында массажды қолдану бойынша төмендегі арнайы жаттығулар жүзеге асырылған болатын:

1,2 жаттығу – жалпы қозғалыс-бет пен мойынды сипалау. Екі қолдың екінші, үшінші, төртінші саусақтарымен мұрыннан құлақтың қалқанына дейін сипалау.

3 жаттығу – бетті сипалау. Үшінші, төртінші саусақтың көмегімен ортаңғы иектен жоғары қарай және үстіңгі еріннен жоғары қарай массаждық сызықтармен құлақтың қалқанына дейін сипалау.

4 жаттығу – өтпелі. Екінші, үшінші, төртінші саусақпен төменнен яғни иектеп бастап, ерін мен мұрынның жанынан жоғары қарай массаждық сызықтармен маңдайдан самайға дейін сипалау.

5 жаттығу – толқын тәрізді сипалау. Екінші, үшінші саусақпен көздің айналасын астыңғы бөлігі мен доғары қасты толқын тәрізді сипалау. Самайларға дейін теріні жай қозғалыспен аяқтау.

6 жаттығу –көз айналасын шеңбер бойымен сипалау. Екі қолдың төртінші саусақтарымен бірдей көздің астыңғы бұрышынан самайға дейін сипалау. Асықпай көздің жоғарғы бұрышынан самайға дейін сипалау, көздің алмасын басып алмау керек.

7 жаттығу – маңдайды сипалау. Екі қолдың екінші, үшінші, төртінші саусақтарымен маңдайды төменнен жоғары, жоғарыдан төменге қарай самайға дейін сипалау.

8 жаттығу – өтпелі. Екі қолдың екінші, үшінші, төртінші саусақтарымен массаждық сызықтармен бетті бірдей сипалау.

9 жаттығу – сипалау. Жақтың аумағын қолдың сырт жағымен кезек-кезек, үздік-үздік соққылау. Екі қолдың тез-тез қозғалысын күшейтіп, массаждық сызықтар бойымен құлақ қалқанына дейін сипалау.

10 жаттығу – «СТАКАТТО». Екі қолдың саусақ жастықшаларымен бірдей бетті массаждық сызықтар бойымен құлақтың қалқанына дейін дірілдете тербеліс жасау.

11 жаттығу –тығыз қысу. Екі қолды салмақ салу арқылы бірдей қозғалысты төменнен жоғары қарай көтеру арқылы орындайды. Бұл қозғалыс иектен маңдайға дейін орындалады.

12 жаттығу – арнайы жаттығу. Тұтығуды болдырмауды ұсынылатын әдіс, еріннің айналасындағы бұлшық еттерін, еріннің сіңірі тартылуын болдырмау мақсатында еріннің айналасын сипалау. Ерін айналасы жоғары, төменгі бөлігі кезек-кезек уқаланады [8, 58 б.].

Эксперимент барысында мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балада сөздердегі дыбыстар енжар анық айтылмаған болатын, емдік сауықтырулар мен массаждардан кейін сөздердегі дыбыстар әлде қайда анық естіле бастады. Бұл зерттеу жұмысымызда логопедиялық массажды балалардың өз-өздеріне жасай алатын тұстары қарастырылды. Осындай массаж түрі балалардың қызығушылығын арттыра отырып, тиімділігі анықталды.

Өз-өздеріне жасай алатын жаттығу түрлері:

№ 1 жаттығу

Мақсаты: Бетті уқалау бұлшық еттерін тыныштық қалпына келтіру.

Сипаттамасы: Беттің үстінен айналу уқалау қимылдарын өткізеді.

Әдістемелік нұсқаулар: Массаждық уқалаулар нұсқаулық және ортаңғы саусақтардың қимылдарымен өткізеді. Жақсы нәтижеге жету үшін, беті ауыздың ішінен айналу қимылдары сағат бойынша жасау. Уқалау қимылдары 6-8 рет немесе күніне 2-3 рет жасалуы тиіс.

№ 2 жаттығу

Мақсаты: Бұлшық еттерді тыныштық қалпына келтіру, ауыздың бұрышынан көтерілуінен басталады.

Сипаттамасы: жақтарды құлақ - мұрыннан бастап жеңіл уқалау қимылдарын жасайды.

Әдістемелік нұсқаулар: Нұсқаулық, ортаңғы және атаусыз саусақтардың екі қолдарымен уқалау қимылдарын жасау тиіс. Уқалау қимылдары 7-10 рет немесе күніне 2-3 рет жасалуы тиіс.

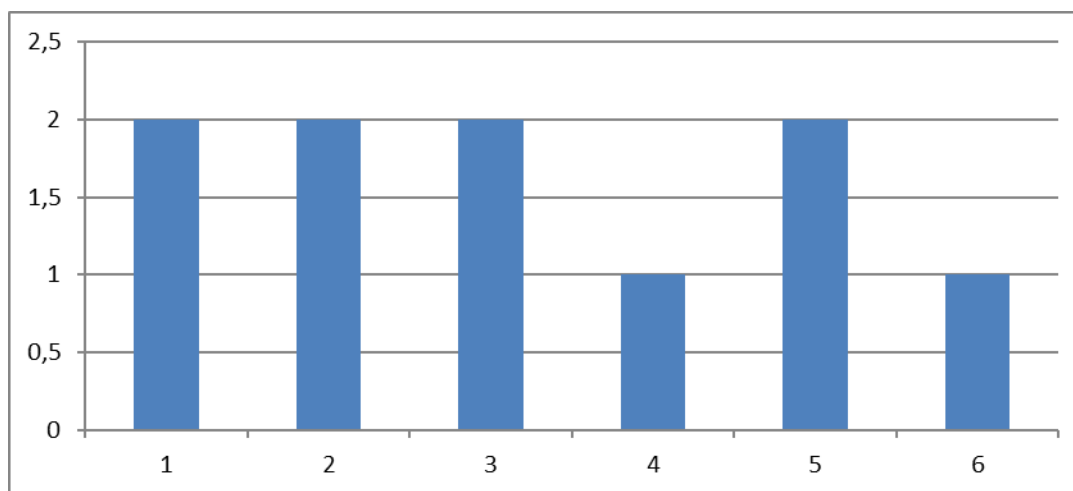
№ 3 жаттығу

Мақсаты: Бұлшық еттерді тыныштық қалпына келтіру, ауыздың бұрышынан көтерілуінен басталады.

Сипаттамасы: Беттік құлақ – мұрыннан бастап жеңіл уқалау қимылдарын жасайды.

Әдістемелік нұсқаулар: Сипау қимылдары ортаңғы және атаусыз саусақтардың екі қолдарымен уқалау қимылдары жасау тиіс. Уқалау қимылдары 3-4 рет немесе күніне 2-3 рет жасалуы тиіс.

Тәжірибе соңында артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысына қайта сипаттама берілген болатын.



Сурет 4 – Массаждан кейінгі артикуляциялық аппараттың динамикалық бірлестіктерінің қозғалысына сипаттама

Мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар баламен жұмыс жасау тәжірибе барысында бала дыбысты жекелей айтқанда қиналмағанымен, жалпы сөздерді айтқанда кедергілерге тап болады. Зерттеу жұмысының нәтижесінде әрбір сабақтың бөлшегі ретінде логопедиялық массажды жүйелі пайдалану дизартрик балалардың сөйлеу тілін дамытуда қолайлы екендігіне көз жеткіздік.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері бірқатар ұсыныс жасауға мүмкіндік берді: мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларға жүргізілетін емдік сауықтыру жұмыс ретінде логопедиялық массажды тәрбиешілерде күнделікті сабақ жоспарына енгізе отырып, жүйелі қолдану.

Зерттеу проблемасы күрделі болғандықтан, оның барлық қырларын түбегейлі шешіп, қарастыру мүмкін емес, келешекте мектеп жасына дейінгі дизартриясы бар балаларға емдік сауықтыру шараларының мәні мен маңызын ашу, сол тұрғыда логопедиялық массажды қолдану барысы дербес зерттеуді қажет етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Запорожец А. В., Маркова Т. А. Воспитание и обучение в детском саду. – М.: Педагогика, 1999. – С.558
2. Төребаева К.Ж., Балтымова М.Р. Логопедия негіздері. Оқуқұралы. – Ақтөбе, 2011. – 248 б.
3. Төребаева К.Ж., Балтымова М.Р. Арнайы педагогика. Оқуқұралы. – Ақтөбе, 2011. – 300 б.
4. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. Оқулық. – Алматы, 2011. – 648б.
5. Винарская Е.Н., Пулатова А.М. Дизартрия и ее топико – диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. – Ташкент, 2003. – 415б.
6. Архипова Е. Ф. Өшіріледі дизартрия. – М., 2006. – Б.-87.
7. Ғылыми – әдістемелік журнал. // Дефектология. 2010, 3. – №3, 40 б.
8. Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. - СПб.: КАРО, 2008. - 157, [1] с. : ил. - (Мастер-класс логопеда)

МРНТИ 14.29.23

УДК 376.3

Ж.И. Сардарова¹, А.Б. Қаныт²

¹Ғылыми жетекшісі, педагогика ғ.д., аға оқытушы, sardar.zh@mail.ru

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты, s.atibekova@mail.ru
Қазақстан, Алматы қаласы

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ ПӘНГЕ ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа

Психикалық дамудың тежелуі – бұл белгілі бір жаста қабылданған нормалардан дамудың артта қалуы, онда жеке когнитивті функциялар-ойлау, есте сақтау, зейін, эмоционалдық сала зардап шегеді. Сондықтан мұндай балалармен жұмыс істеу кезінде көптеген оқу құралдары тиімсіз болып шығады, бұл әр мектептің жұмысындағы өзекті мәселе. Бұл мақалада психикалық дамуы тежелген балалардың пәнге деген қызығушылығын қалыптастырудың әдіс-тәсілдері айтылады. Сонымен қатар психикалық дамуы тежелген балалардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру барысында қолданылатын ойын түрлері, ережелері және психикалық дамуы тежелген балалардың типтік ерекшеліктері сөз болады.

Кілт сөздер: психикалық дамудың тежелуі, қызығушылық, әдіс-тәсілдер, ойын, ерекшеліктер.

Сардарова Ж.И.¹, Қаныт А.Б.²

¹ научный руководитель, доктор педагогических наук,
старший преподаватель, sardar.zh@mail.ru

²КазНПУ имени Абая, магистрант 1 курса по специальности 7М01906-Специальная педагогика: инклюзивное образование, s.atibekova@mail.ru
Казахстан, г. Алматы

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ПРЕДМЕТУ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Задержка психического развития – это отставание в развитии от норм, принятых в определенном возрасте, при котором страдают отдельные когнитивные функции-мышление, память, внимание, эмоциональная сфера. Поэтому при работе с такими детьми многие учебные пособия оказываются неэффективными, что является актуальной проблемой в работе каждой школы. В данной статье рассказывается о способах формирования интереса детей с задержкой психического развития к

предмету. Также будут рассмотрены виды игр, правила и типичные особенности детей с задержкой психического развития, используемые в процессе организации учебной деятельности детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, любознательность, методы, игра, особенности.

Zh.I. Sardarova¹, A.B. Kanyt²

*¹ Scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences,
senior lecturer, sardar.zh@mail.ru*

*² Abai KazNPU, 1st-year master's student in the specialty
7M01906 – Special pedagogy: inclusive education,
s.atibekova@mail.ru, Kazakhstan, Almaty*

FORMATION OF INTEREST IN THE SUBJECT IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

Mental retardation is a lag in development from the norms adopted at a certain age, in which certain cognitive functions suffer -thinking, memory, attention, emotional sphere. Therefore, when working with such children, many textbooks turn out to be ineffective, which is an urgent problem in the work of every school. This article describes the ways of forming the interest of children with mental retardation in the subject. The types of games, rules and typical features of children with mental retardation used in the process of organizing educational activities of children with mental retardation will also be considered.

Keywords: mental retardation, curiosity, methods, game, features.

Балалардың психикалық дамуының тежелу мәселесі психолог мамандар мен білім беруші педогогтар үшін өте өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 27 мамырдағы №223 «Психикалық-педагогикалық қолдау саласындағы жергілікті атқарушы органдар көрсететін мемлекеттік көрсетілетін қызметтерді көрсету тәртібін бекіту туралы» бұйрығында көрсетілгендей психикалық дамуы тежелген және денсаулық мүмкіндіктері шектеулі балалар мемлекеттік мекемелерде толықтай білім алуға, өз дүниетамындарын дамытуға, шығармашылықпен айналысуға құқылы [1]. Осы орайда, педагогтар алдына қойылған басты міндеттердің бірі – психикалық дамуы тежелген балалардың білімге, пәнге деген қызығушылықтарын ашу, жан-жақты білім стандарттарына сай білім алуларына қолайлы жағдай жасау.

Балалардағы психикалық дамудың тежелуі – бұл күрделі процесс, алайда мұндай бұзылыс уақытша да болуы мүмкін. Олар оқу бағдарламасын басқаларға қарағанда жай қабылдап, ақпараттарды қабылдап үлгермейді. Оқу материалдарын игеру өнімділігінің төмендеуінің себептерінің бірі – оқуға деген қызығушылықтың болмауы немесе өте жеткіліксіз деңгейі болуы да мүмкін. Бұл мәселе әдетте оқушының алғашқы жылдан-ақ біліне бастайды, алайда анық екінші немесе үшінші сыныпта байқалып жатады. Олар сабақ үдерісіне жай қосылады, тапсырмаларда көптеген қателіктер жібереді, не оқып жатқанын түсінбейді, түсінік айта алмайды, мұғалімнің көмегінсіз тапсырмаларды орындай алмайды.

Соңғы онжылдықтардағы арнайы психология мен педагогикада ПДТ бар оқушыларды зерттеу, оқыту және дамыту мәселелеріне У.В.Ульенкова,

С.Г. Шевченко, Н.А. Цыпина сынды авторлар өз зерттеулерін жасаған [2,73б.]. Жүргізілген зерттеулерге байланысты, психикалық дамуы тежелген балалардың типтік ерекшеліктеріне мыналар жатады:

- өте төмен танымдық белсенділікте көрінетін мотивациялық компоненттің жетіспеушілігі;
- тапсырмадан бас тартуға дейін интеллектуалды шиеленіс;
- мақсат қою, іс-әрекеттерді жоспарлау қажеттілігінің болмауына байланысты реттеуші-мақсатты компоненттің жоқтығы;
- операциялық компоненттің ұзақ мерзімді қалыптаспауы, яғни талдау, синтездеу, абстракциялау, жалпылау, салыстыру секілді қасиеттердің болмауы;
- ойлау процестерінің динамикалық бұзылуы;

- қоршаған ортаға жеке қатынастар жүйесінің қалыптаспауы;
- құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынас қажеттілігінің азаюы [3, 266.].

Бұл аталған ерекшеліктер негізінде психикалық дамуы тежелген балаларды арнайы бағдарлама қолдану арқылы оқыту тиімділігі туындайды. Себебі, оқушылар сабақ барысында тез шаршайды, берілген тапсырманы өте ұзақ орындайды, кейде тіпті тапсырманы орындаудан бас тартады. Осындай кезде, мұғалім балалармен жұмыс істеу барысында оқушылардың білімге деген қызығушылықтарын арттыру мақсатында:

- әр сабақта ойын түрлерін түрлендіру;
- тақырыпты қайталап түсіндіру;
- үнемі күліп, көңілді күймен сабақты жүргізу;
- түрлі-түсті әртүрлі көрнекіліктер қолдану;
- жаңа, заманауи технологияларды пайдалану;
- үнемі жетістіктер үшін мақтап отырулары өте маңызды.

Негізгі педагогикалық құралдар ретінде әртүрлі ойын түрлерін қолдануға болады, мысалы:

- танымдық;
- логикалық;
- дидактикалық;
- рөлдік ойындар;
- ауызша;
- саяхат ойыны;
- қозғалысты ойындар [4, 208б.]

Ойын мысалдары:

«Төртінші артық» ойыны. Балаларға 4 сурет ұсынылады, олардың арасында біреуі артық. Жіктеу мен кескіннің негізі тақырыпқа байланысты таңдалады. Мысалы, әдебиеттік оқу сабағында бұл әріптердің жіктелуі болуы мүмкін дауысты-дауыссыз дыбыстар («о» және «б» т.б.), қоршаған әлем сабағында жануарлар тобы (тауық, тырна, қырғауыл), орыс тілі сабағында сөйлеу бөліктері (орындық, үстел, қызыл, терезе).

«Әріпті тап» ойыны. Әріптерді үйрену кезінде оқушыларға мәтін немесе әріптер жиынтығы ұсынылады онда олар зерттелетін әріпті тауып, сызып тастауы керек. Мұндай тапсырмаларды сәтті орындаған кезде суреттегі әріптерді іздеуді ұсынуға болады.

Оқу процесінде ойындарды қолдану баланың белсенділігін арттыруға, оқуға деген құштарлықтарын дамытуға мүмкіндік береді. Алайда ойын технологиясын сабақ барысында дұрыс ұйымдастыру, таңдау маңызды. Ойын арқылы баланың сөздік қоры дамып, айналасындағы басқа балалармен қарым-қатынасы жақсарып, өзін еркін сезіну қасиеті артады. Осы орайда, сабақта ойын әрекетін ұйымдастыру кезінде сақталуы керек төмендегідей ережелер бар:

- ойын танымдық белсенділікті ынталандыруы;
- ойын ережелері барлық оқушыларға түсінікті болуы;
- барлық оқушылар қатысуы;
- тапсырма орындауда қиындыққа тап болған оқушыларға көмек көрсету қажет;
- сабақты ойындармен шамадан тыс жүктемеу [5, 43б.].

Аталған ережелерді сақтай отырып, балалардың бір-бірімен тығыз қарым-қатынас жасауына, сөздерді ұмытпауларына, берілген білімді қорытуға мүмкіндік тудыруға болады.

Сабақтарды ұйымдастыру кезінде:

– мүмкін болса, дұрыс орындалған тапсырмалар үшін марапаттар мен сыйлықтарды алып тастау, тек бағалау мен мақтаумен шектелу;

– сабақта жарыс жағдайын мүмкіндігінше аз пайдалану. Баланы өз нәтижелері мен жетістіктерін талдауға және салыстыруға үйреткен дұрыс. Жарыс жағдайын ойын әрекеттеріне ауыстыруға болады;

– сондай-ақ, оқу мәселесін дұрыс шешпегені үшін жаза әрқашан жағымсыз эмоциялар тудыратын және баланың оқу іс-әрекетіне деген көзқарасына теріс әсер ететін төтенше және тиімсіз шара екенін есте ұстаған жөн;

– мүмкін болатын жерде уақыт шектеулерін белгілеуден аулақ болуға тырысыңыз, өйткені бұл шығармашылықтың дамуын тежеп қана қоймайды, сонымен қатар ішкі мотивацияның дамуына кедергі келтіреді.

Психикалық дамуы тежелген оқушыларды дамыту ерекшеліктері, олардың мектептік оқуға дайындығының төмендігі оқу жоспарларын, бағдарламаларды түрлендіруді, оқу материалын қайта бөлуді және оны өту қарқынын өзгертуді қажет етеді. Психикалық дамуы тежелген оқушыларды оқыту арнайы Үлгілік оқу жоспарларына, бастауыш білім беру деңгейіне арналған арнайы бағдарламаларға, түзету пәндері бағдарламаларына сәйкес, арнайы сынып жағдайында іске асады. Негізгі мектепте оқыту мерзімінің 1 жылға артуына байланысты жалпы білім беретін бағдарламалар мазмұны оқушылардың ерекшелігі ескеріле отырып, қайта бөлінеді және бейімделеді. Оқу процесінде жалпы білім беру оқулықтары, сонымен қатар, арнайы әзірленген дидактикалық материалдар (жұмыс дәптерлері), АКТ және оқушылардың танымдық мүмкіндігі ескерілген т.б. материалдар қолданылады.

Қорытындылай келе, психикалық дамуы тежелген балаларды оқыту әр баланың жеке қасиеттеріне, атап айтқанда физиологиялық, психологиялық, мінез-құлық ерекшелігіне, қабілетіне қарай жеке тұлғаны дамыту бойынша жұмысты дұрыс және тиімді ұйымдастыру қажет. Оқу материалдарын әр балаға сай етіп құрастыру, түрлендіру мамандардың ізденісіне тікелей байланысты. Оқу мотивациясының ең тиімді қалыптасуы психикалық дамуы тежелген балалардың танымдық процестері мен шығармашылық белсенділігін дамытуға бағытталған оқыту құрылымының әр түрлілігімен, қарапайым және қол жетімділігімен қамтамасыз етіледі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 27 мамырдағы №223 «Психикалық-педагогикалық қолдау саласындағы жергілікті атқарушы органдар көрсететін мемлекеттік көрсетілетін қызметтерді көрсету тәртібін бекіту тәртібін бекіту туралы» бұйрығы

2. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – № 1. – 2005. – С. 73.

3. Макеева Е.А. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Нижний Новгород, 2004. 26с.

4. Капитанец Е.Г. Психологические детерминанты готовности ребенка к школе // Инновационное развитие современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015. С. 204–208.

5. Буторин Г.Г., Долгова В.И. Психопатологические признаки общеневротических психических расстройств в детском возрасте // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С. 43.

МРНТИ 14.29.27

УДК 376.37

А.М. Мұратбекова¹, Т.Ж. Байдильдинов²

¹7M01902 – Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, *miratbekovaarailym@mail.ru* Алматы қаласы, Қазақстан

²Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., аға оқытушы

²Абай атындағы ҚазҰПУ, *t_baidildinov2020@mail.ru* Алматы қаласы, Қазақстан

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРҒА КӨМЕК КӨРСЕТУ

Аңдатпа

Бұл мақалада мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсетудің ұйымдастырушылық негіздері қарастырылды. Мектепке дейінгі жастағы мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсету жүйесі мемлекетімізде қалыптасқанымен, ол әлі де болсын қиындықтармен жүзеге асырылуына байланысты оларды зерттеу және дамыту бойынша әдістемелік кешен әзірлеу өзекті тақырып болып табылады.

Зерттеу жұмысының аясында педагогикалық, психологиялық және әдістемелік әдебиеттерді зерттеу арқылы мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балаларға көмек көрсетудің ұйымдастырушылық негіздерінің қазіргі деңгейі анықталды. Қазіргі таңда барлық әлемде жеке

кажеттілікті түзету – педагогикалық қолдау мен бейімдеу баланы емес, балалардың білімдік сұраныстары мен жеке ерекшеліктеріне ортаның, отбасының белсенді қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын «барлығы үшін бір мектеп» немесе инклюзивті білім беру туралы айтылуда. Қазіргі уақытта әлемдік қауымдастықта білім беру саясатындағы басымдылық дәл осы инклюзивті білім беру принциптеріне негізделеді.

Түйінді сөздер: мектепке дейінгі мүмкіндігі шектеулі балалар, сөйлеу тілі бұзылысы, Глен Доман карточкалары, әлеуметтену.

Мұратбекова А.М.¹, Байдильдинов Т.Ж.²

¹магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Логопедия, КазНПУ им. Абая, muratbekovaarailym@mail.ru г. Алматы, Казахстан

²научный руководитель, к.н.п., ст.преподаватель КазНПУ им. Абая, t_baidildinov2020@mail.ru г. Алматы, Казахстан

ОКАЗАНИЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены организационные основы оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста. В связи с тем, что система помощи детям с ограниченными возможностями дошкольного возраста сформирована в нашем государстве, но она все же реализуется с трудностями, разработка методического комплекса по их изучению и развитию является актуальной темой.

В рамках исследовательской работы выявлен современный уровень организационных основ оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном учреждении посредством изучения педагогической, психологической и методической литературы. В настоящее время во всем мире идет речь о «одной школе для всех» или инклюзивном образовании, предусматривающем не коррекционно – педагогическую поддержку и адаптацию индивидуальных потребностей ребенка, а полное включение в образовательный процесс с активным участием среды, семьи в образовательных запросах и индивидуальных особенностях детей. В настоящее время в мировом сообществе приоритет в образовательной политике основывается именно на принципах инклюзивного образования

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, нарушения речи, карточки Глена Домана, социализация.

Muratbekova A.M.¹, Baidildinov T.Zh.²

2nd year master s student of speciality 7M01902 – Logopedia

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai, muratbekovaarailym@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

*²candidate of pedagogic science and senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University
named after Abai, t_baidildinov2020@mail.ru,
Almaty, Kazakhstan*

ASSISTANCE TO CHILDREN WITH DISABILITIES AND SPEECH DISORDERS

Annotation

This article discusses the organizational basis for providing assistance to children with disabilities of preschool age. Due to the fact that the system of assistance to children with disabilities of preschool age has been formed in our state, but it is still being implemented with difficulties, the development of a methodological complex for their study and development is an urgent topic.

As part of the research work, the modern level of organizational foundations for providing assistance to children with disabilities in preschool through the study of pedagogical, psychological and methodological literature has been identified. Currently, all over the world we are talking about "one school for all" or inclusive education, which provides not correctional and pedagogical support and adaptation of the

individual needs of the child, but full inclusion in the educational process with the active participation of the environment, the family in the educational needs and individual characteristics of children. Currently, in the world community, the priority in educational policy is based precisely on the principles of inclusive education

Keywords: children with disabilities, speech disorders, Glen Doman cards, socialization.

Кіріспе. Мүмкіндігі шектеулі балалар – бұл белгілі тәртіпте бекітілген, туа біткен, тұқым қуалаушы аурулармен немесе жарақаттың салдарымен негізделген, өмір сүру әрекетінде шектеулері бар, дене және психикалық бұзылыстары бар он сегіз жасқа дейінгі балалар.

Мүмкіндігі шектеулі балалар категориясына жататындар:

1. Есту қабілетінде бұзылушылықтары бар балалар;
2. Көру қабілетінде бұзылушылықтары бар балалар;
3. Тірек-қозғалыс аппаратының функциясында бұзылушылықтары бар балалар;
4. Сөйлеуі тілінде бұзылушылықтары бар балалар;
5. Ақыл-ойында бұзылушылықтары бар балалар;
6. Психикалық дамуында тежелуі бар балалар;
7. Эмоционалды ерік-жігер сферасы мен мінез-құлқында бұзылушылықтары бар балалар;
8. Күрделі бұзылушылықтары бар, оның ішінде мүлдем көрмейтін және мүлдем естімейтін балалар.

Мүмкіндігі шектеулі адамдарға деген қоғамның қатынасы, олардың ерекше мұқтаждықтарына сыртқы ортаның бейімделмеуі салдарынан, денсаулық күйі, сырт бейнесі, дамуындағы бұзылыстары, аурудың нәтижесіндегі функционалды қиындықтары болады.

Қазіргі таңда барлық әлемде жеке қажеттілікті түзету – педагогикалық қолдау мен бейімдеу баланы емес, балалардың білімдік сұраныстары мен жеке ерекшеліктеріне ортаның, отбасының белсенді қатысуымен білім беру үрдісіне толық қосуды қарастыратын «барлығы үшін бір мектеп» немесе инклюзивті білім беру туралы айтылуда. Қазіргі уақытта әлемдік қауымдастықта білім беру саясатындағы басымдылық дәл осы инклюзивті білім беру принциптеріне негізделеді. Дегенмен инклюзивті білім беруді енгізу бойынша әр елдің қайталанбас ерекшеліктеріне байланысты барлық мемлекет үшін қолданылатын нақты әдістемелер мен нұсқаулықтар жоқ, инклюзивті үрдістерді дамыту тәжірибесі оның дұрыс бейімделу барысында оларды пайдалану үшін маңызды болып табылады. Тәжірибені біздің елімізде оқыту 2000 жылы «Мүмкіндігі шектеулі балаларға базалық білім беруге көмек» Қазақстан Республкасының Үкіметі және ЮНЕСКО-мен бірігіп САТР Орталығымен пилотты жобаны жүзеге асыру барысында басталды. Осы жобаның арқасында «инклюзивті білім беру» түсінігі орныққан еді. Қазақстан Республикасының қоғамдық-саяси құрылымының өзгеруі, БҰҰ дүниежүзілік құқықтық құжаттарымен сәйкес қоғамды демократияландыруға бағытталған іс-шаралар өткізу мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға, соның ішінде балаларға білім беруіне мемлекет пен қоғамның қатынасы жаңа ұстанымның қалыптасуына ықпал етті[1].

Негізгі бөлім. Білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Балалардың мектепке дейінгі сапалы тәрбие және оқыту мен толық қамтылуын, олардың мектепке дейінгі тәрбие және оқыту бағдарламаларына теңдей қол жеткізуін және «инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіруін» қамтамасыз ету көзделген. Қазіргі уақытта дамуында бұзылыстары бар балалар саны артып отыр. Оларды оқыту кеңейіп, түзетіп қолдау технологиялары жетілдірілуде. Білім беру жүйесінде мүмкіндігі шектеулі балаларға айырықша орын бөлінген. Бұл балаларға қатысты біздің алдымызда тұрған негізгі міндет-олардың әлеуметтік ақталуы мен бейімделуіне, қоғамдағы толыққанды өмірге дайындалуына жағдай жасау және көмек көрсету. Қазақстан Республикасы Президентінің 07.12.2010 жылғы №1118 Жарлығымен бекітілген білім беруді дамытудың Мемлекеттік бағдарламасы инклюзивті білім беру жүйесін жетілдіруді қарастырады. Мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпыға білім беру ортасына қарай бейімдеу 2002 жылдан басталды. Сол жылы Қазақстан ТМД елдерінің арасында алғаш рет «Мүмкіндігі шектеулі балаларды әлеуметтік және медицина-педагогикалық тұрғыдан қолдау» туралы заңы қабылдады. Осы заң аясында ерекше балаларға ерте бастан білім беру мәселесіне мән берілген. Оларды білім беру, әлеуметтік, медициналық тұрғыда қамтамасыз ету қарастырылған.

Инклюзивті білім беру – мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектептерде тең жағдайда бірдей білім алуына қолжетімділігін ұйымдастыру. Мәселен арбамен қозғалатын балалар

үшін мектептерде арнайы панустар өзге де мүмкіндіктер қарастырылуы керек. Бұл индикаторлар 2011-2015 жылдарға арналған стратегиялық жоспарда да талап етілген. Инклюзивті оқыту негізінде балалардың қандай да бір дискриминациясын жоққа шығару, барлық адамдарға деген теңдік қатынасты қамтамасыз ету, сонымен бірге оқытудың ерекше қажеттігі бар балаларға арнайы жағдай қалыптастыру. Тәжірибе көрсеткеніндей қатаң білім беру жүйесінен балалардың бір бөлігі шығып қалады, өйткені қалыптасқан жүйе мұндай балалардың даралық қажеттілігін қанағаттандыра алмайды. Инклюзивті бағыт мұндай балаларды оқуда жетістікке жетуге ықпал етіп, жақсы өмір сүру мүмкіншілігін қалыптастырады. Инклюзивті білім беруді ұйымдастыру үшін қандай арнайы жағдайлар қажет? Ең алдымен, даму мүмкіндігі шектелген балалармен жұмыс жасай алатын мамандар даярлау. Екіншіден архитектуралық кедергілерді жою. Білім мекемелерін арнайы тұтқалармен, парталармен, үстелдермен және басқа да компенсаторлық құралдармен жабдықтауды, көтергіш қондырғылар, пандустар, санитарлық бөлмелердің арнайы қондырғыларын орнататын іс-шаралар кешенін бастау қажет [2].

2015 жылға дейінгі инклюзивтік білім берумен мүмкіндігі шектеулі балалардың 25 пайызын қамту көзделсе, инклюзивтік білім беруге жағдай жасаған мектеп үлесі 30%-ға жету керек. Бұл мүмкіндігі шектеулі балалардың жалпы білім беретін мектепке дені сау балалармен қатар білім алуына жағдай жасайды. Білім берудің бұл түрінде мүмкіндігі шектеулі баланың өз-өзіне сенімі артады, ол маңайындағылардың тарапынан өзіне қолдау бар екенін сезінеді, бұл баланың өзін-өзіне бағалай білуіне, қоршаған ортасына сүйіспеншілікпен қарауына, өзін қоғамның толыққанды мүшесі сезінуіне жол ашады. Оқытудың бұл түрі арқылы мүмкіндігі шектеулі бала өз қабілетіне сай ата-анасынан алшақтамай, яғни арнайы мектеп-интернаттарда тұрып оқуға мәжбүр болмай, тұрғылықты жерде білім алады. Қоғаммен біте қайнасып, әлеуметтік жағынан бейімделеді. Ата-анасы да баласының дамуы мен тәрбиесіне белсене қатысып, жеткіншек алдында жауакершіліктері артады.

1. Адам құндылығы оның мүмкіндігіне қарай қабілетілігімен, жеткен жетістіктерімен анықталады.
2. Әрбір адам сезуге және ойлауға қабілетті.
3. Әрбір адам қарым-қатынасқа құқылы.
4. Барлық адам бір-біріне қажет.
5. Білім шынайы қарым-қатынас шеңберінде жүзеге асады.
6. Барлық адамдар құрбы-құрдастарының қолдауы мен достығын қажет етеді.
7. Әрбір оқушы үшін жетістікке жету-өзінің мүмкіндігіне қарай орындай алатын әрекетін жүзеге асыру.
8. Жан-жақтылық адам өмірінің даму аясында кеңейтеді.

Инклюзивті оқытуды ашқан мектептерде оқыған балалар адам құқығы туралы білім алуға мүмкіншілік алады, өйткені олар бір-бірімен қарым-қатынас жасауға, таным-білуге, қабылдауға үйренеді. ХХ ғасырдың басында неміс педагог-дефектологы П.Шуманның «Бала кемістігінің даму деңгейі неғұрлым төмен болса, соғұрлым мұғалімнің білім деңгейі жоғары болу керек» деген асыл сөзінен даму екенін ұғынамыз. Дамуында әр түрлі кемшіліктері бар балаларды арнайы оқытуға деген сұраныс, әсіресе олардың танымдық процестерін психологиялық жағынан зерттеу қазіргі таңда өзекті мәселе болып отыр [3].

Қазақстан мен ТМД елдерінде әлеуметтік – экономикалық дағдарыс кезеңінен бастап ерекше демографиялық жағдай туындап дүниеге сәбилердің келу көрсеткіштерінің аса төмендеуі, халық арасындағы өлім-жетімнің көбеюі және халықтың табиғи өсу төмендеуінен байқалды. Бұл жерде аналар денсаулығының нашарлауы, жүктілік және босану кезіндегі асқынулар да айқын әлеуметтік-экономикалық сипат алды. Осы жағдайларға байланысты соңғы жылдары елімізде мүгедек балалардың саны өсіп, мамандардың назарына түсті. (Сүлейменова Р.А., Хақимжанова Г.Д.)

Барлық экономикалық қиыншылықтарды ескере отырып, балалардың дамуындағы кемістіктерді түзетудің ең нәтижелі жолы ерте коррекциялық көмек көрсету жүйесін ұйымдастыру. Бірқатар шет елдегі және отандық зерттеулер көрсеткендей түзетушілік әсер етуді неғұрлым ерте бастаса, соғұрлым нәтижелі болады. (Ерсарина А.К., Стребелева Е.А., Сүлейменова Р.А., Разенкова Ю.А. т.б.)

Қолайлы ерте көмек көрсету маңыздылығы баланың анатомиялық-физиологиялық ерекшеліктерімен белгіленеді. Мектепке дейінгі жастағы, мектеп жасындағы балалардың, жеткіншектердің және ересектердің денсаулығының негізі осы ерте жаста қаланады. Осы кезде ағзаның барлық мифологиялық және функционалды жүйелері құрыла бастайды.

Ерте коррекциялық көмек көрсетудің негізі – сәбилер мен ерте жастағы балалардың физиологиялық және психикалық дамуын жан- жақты зерттеу болып табылады.

Ерте коррекциялық көмек көрсету тәжірибесін іске асыру нақты түзетушілік нысанын анықтаудан басталады. Көптеген мамандардың ойы бойынша мұндай жұмыстар тек дамуында белгілі бір кемістіктері бар балалармен ғана емес, сонымен қатар болашақта әлеуметтік бейімделуі қиын болу мүмкіндігі бар балалармен жүргізілуі тиіс. Осындай кешенді көмекті талап ететін балаларды анықтаудың негізгі құралы жалпы скрининг әдістемесі болып табылады.

Балалық психоневрологиялық ауытқулықтар деректеріне отбасының ауыр қаржылық, жалпы толыққанды өмір сүру жағдайларының жеткіліксіздігін жатқызамыз. Сонымен қатар ата аналар арасындағы ішімдік пен нашақорлыққа салыну да жағымсыз факторлар қатарына жатады. Мемлекеттік ерте жастан коррекциялық-педагогикалық көмек көрсету жүйесі әзірленіп (Р.А. Сүлейменова), негізгі бес деңгей бойынша жүзеге асырылуда. Бұл жүйе емханалар мен перзентханалардағы скрининг әдістемесінен басталады да, кейін арнайы білім беру ұйымдарында жалғасады. Нақты жүйе келесі деңгейлерден құрастырылған.

1 деңгей – дене және психикалық дамудағы ауытқушылықтарды скрининг әдістемесінен өткізу. Скрининг – катер тобындағы балаларды анықтау мақсатымен жаппай стандартталған тексеру. Бұл міндетті медициналық қызметкерлер атқарады.

2 деңгей – дене және психикалық дамудағы ауытқушылықтарды терең кешенді тексеру. Бұл қызметті психологиялық-медициналық-педагогикалық консультациялар орындайды.

3 деңгей түзетушілік көмек көрсету қызметінің оңалту орталықтары, психологиялық педагогикалық түзету кабинеттері мен арнайы балабақшалар және жалпы үлгідегі балабақшалардағы арнайы топтар атқарады.

4 деңгей ерте көмек көрсетуді ғылыми әдістемелік қамтамасыз ету жұмысын ғылыми зерттеу орталықтары мен зертханалар жүргізеді.

5 деңгей ерте көмек көрсету жүйесін мемлекеттік құқықтық қамтамаасыз ету қызметінің мемлекеттік білім беру, денсаулық сақтау және әлеуметтік қорғауды басқару ұйымдары атқаруға тиіс [4].

Отандық арнайы білім беру жүйесінде қазіргі уақытқа дейін мектеп жасына дейінгі кемтар балаларға арнайы көмек көрсету саласы өзектілігін жоғалтпады. Жалпы білім беру ұйымдарының мәліметтері бойынша мектеп жасына дейінгі есепке алынған мүмкіндіктері шектеулі балалардың 23% аса саны арнайы көмек алуда.

Ерекше мәселе ретінде ерте және мектеп жасына дейінгі терең бұзылыстары бар балаларды оқыту мен тәрбиелеуді қарастыру, зерттеу қажеттілігі өзекті.

Дүниежүзілік статистикаға сәйкес, мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілінің бұзылуының саны тұрақты өсіп келеді, сондықтан оларды уақытылы анықтау және түзету мәселесінің өзектілікті болып отыр. Сондықтан да зерттеу жұмысымызда 4-5 жастағы сөйлеу тілінде бұзылысы бар балаларға мектепке дейінгі мекемелерді көрсетілетін көмек ұйымдастыру мәселесін қарастырдық.

Логопед ауызша сөйлеу тілінің түрлі бұзылыстары, сөйлеудің жетілмеуі, фонетико-фонематикалық жетілмеуі, тұтықпа, сөйлеудің дыбыстау жағындағы бұзылыстары бар балалармен жұмыс жасайды. Сөйлеуінде бұзылушылықтары бар балалар сөйлеу бұзылушылықтарына байланысты топтарға жіктеуге арналған тізімге тіркеледі. Қабылданған әр балаға сөйлеу картасы толтырылады. Логопедиялық пунктке білімді толық меңгеруге кедергі болатын сөйлеу бұзыл-шылықтары бар балалар қабылданады. Логопедиялық жұмысты ұйымдастырдың негізгі түрі топтық жұмыстар болып табылады. Топтарға сөйлеу бұзылыстары бірдей, бір жастағы балалар алынады. Топқа әр түрлі жастағы келесі бұзылыстары бар балаларды алуға болады:

- 1) Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) – 3-5 адам;
- 2) СТЖД- мен түсіндірілетін жазу мен оқудың бұзылысы – 4-6 адам;
- 3) Фонетико-фонематикалық жетілмеу (ФФЖ) – 3-5 адам;
- 4) ФФН-мен түсіндірілетін оқу мен жазудың бұзылуы – 4-6 адам;
- 5) Тұтықпа – 3-4 адам;
- 6) Дислалиясы бар балалар – 5-6 адам.

Логопедтік жұмыс балалардың әр тобымен аптасына 2-3 рет өткізіледі. Топтық жұмыстардың ұзақтылығы балалардың жасына байланысты болады. Мектепке дейінгілер үшін:

Екінші бастауыш топта – 15-20 минут, орташа топта – 20-25 минут, жоғарғы және дайындық тобында – 25-30 минут.

Мектепке дейінгілер үшін топтық сабақтардың ұзақтылығы – 20-30 минут, ал жеке жұмыстардың – 15-20 минут. Коррекциялық оқытудың ұзақтылығы сөйлеу бұзылушылықтарының күрделілігіне байланысты. Мектепке дейінгі балалар үшін логопедиялық пункттегі жұмыс сабақтан тыс немесе «Сөйлеуді дамыту және сауаттылыққа оқытуға дайындық», «Бейнелеу өнері», «Еңбек», «Құрастыру» сабақтары кезінде жүргізіледі.

«Глен Доман» әдісі – баланы жан-жақты дамытудағы тиімді әдістердің бірі. «Доманның үлестірме қағаздары» 6 айдан асқан балаларды дамытуға арнайы жасалған. Сөйлеу тілінің, ойының, есінің, баланың елестетуі мен жылдам оқу және жылдам ойлауын дамытуға жағдайлар жасайды (сурет 1). Сонымен қатар, баланы қоршаған ортамен таныстырып, сөздік қорын арттыруға керемет мүмкіндік. Бала жиі қолданатын 150 сөз және «Алғашқы сөздер», «Күнделікті сөздер», «Жануарлар», «Сөз тіркестері» тақырыптары бар.



Сурет 1. Глен Доман үлестірме қағаздары.

Доман карточкаларымен жұмыс жасау.

Карточка мөлшері 10x50 см қызыл баспа әріптерін қолдану, алғашында ата-аналары немесе логопед балаға таныс сөздерді пайдаланады.

1 күні – баласына қатарынан бес карточканы сөздерімен көрсетіп бір уақытта дауыстап айтады. Мысалы, мама, папа және тағы басқа.

2 күні – кешегі карточкалардағы сөздерді қайталап, тағы бес карточка қосыңыз.

3, 4, 5 күні – тағы карточкалар қосып, сабақтар саны арта береді.

6 күні – есте сақталған сөздер алынып тасталады.

Доман әдістемесі жеңілден күрделіге қарай:

1 кезең – бөлек сөздер

2 кезең – сөз тіркесі

3 кезең – жай сөйлемдер.

Осындай карточкаларды беру арқылы балалардың сөздік қорын тексеруге, дүниетанымын кеңейтуге болады.

«Доман» әдісі бойынша «Менің отбасым», «Жануарлар», «Жемістер мен көкөністер» тақырыбы бойынша сабақтар өткізуге болады[5].

Қорытынды. Қорыта келгенде, ең бастысы кемтар балаларға деген қоғамның көзқарасын, пікірін өзгерту керек, олар үшін кедергісіз орта қалыптастыру қажет және мүмкіндігі шектеулі баламен бір сыныпта отырған дені сау бала әлдеқайда мейірімді, қайырымды болып өсетінін халықаралық тәжірибе көрсетіп отыр. Енді сол тәжірибенің біздің елімізде де қанат жайып, өркендеуіне педагогтар қауымы зор үлес қосуы қажет деп ойлаймын. Мүмкіндігі шектеулі балалардың сыртқы ортамен қарым-қатынасқа түсіп, өзін әлеуметтік ортада жеке тұлға санап, олардың тағдырын ел болып реттейтін уақыт келді. «Бала тағдыры-ел тағдыры» деп қарап, ұрпақтың өмірге келген сәтінен бастап, тәлім-тәрбиені бойларына сіңіріп, мүмкіндігі шектеулі балалардың әлеуметтік өмірге даярлап, еліміздің дамуына өз үлесін қоса алатын азамат тәрбиелейтін кез келді.

Қолданылған әдебиеттер тізімі :

1. А.А. Байтұрсынова «Арнайы педагогика: проблемалары мен даму болашағы» Алматы, 2008ж.
2. Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы ҚР 2002ж №343 заңы
3. Зайцев Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования, – 2004, – № 7, – С. 127-132.
4. Жалмухамедова А.К. «Оказание ранней коррекционно-развивающей помощи детей с ограниченными возможностями» Под.ред. Сулейменовой Р.А. 2008г – С 60.
5. Даму мүмкіндіктері шектелген балаларға кіріктірілген (инклюзивті) білім беруді ұйымдастыру бойынша Әдістемелік ұсынымдар. – ҚР БҒМ Хаты № 4-02-4/450 16 .03.2009 ж.

МРНТИ 14.29.23

УДК 376.43

А.Р. Боранбаева,¹ Ә.Ш. Махамбетәлі²

¹ғылыми жетекшісі, философия докторы(PhD), доцент м.а., raibekovna00@mail.ru

²7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты,
aigerim1300@mail.ru

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

**ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ
ҚАБІЛЕТІН ДАМУ ТҮЗЕТУДІ ҰЙЫМДАСТЫРУ НЕГІЗДЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты жеңіл түрде зақымдалған мектепке дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерінің ерекшеліктеріне тоқталып өттік. Ғалымдардың шығармашылық қабілеттің тұлғаның дамуында, оның ішкі жан-дүниесінің еркін болуының маңызды екендігін айтып өткен жазбалары бар. Осы категориядағы балалардың қиялын дамыту барысында педагогтың қолданатын тәсілдерін, шығармашылық қабілетінің дамуына ықпал ететін факторларды қарастырдық. Еркін ой, еркін баланың өзіндік қырлары, ерекшеліктері, қызығушылықтары, өзін-өзі ортада сенімді ұстауы үшін шығармашылық қабілетті түзету жұмыстары арқылы, ойын арқылы ұштастырып жұмыс жасау жақсы нәтежиелерге итермелейді. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерін анықтауда бақылау, әңгімелесу, диагностикалық әдістермен таныстық. Диагностикалық әдістерді қорытындылай келе арнайы сызба арқылы көрсетілді. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамыта оқыту бойынша түзету жұмыстарының ұйымдастырылуын сонымен қатар қағидаларын қарастырдық. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерінің деңгейіне қарай дамытуға терапияларға тоқталдық. Түзете-дамту мақсатында арт-терапияның түрлері оның ішінде сурет арқылы, құм терапиясы арқылы зияты зақымдалған балалардың оңтайлы нәтежиеге жеткізу үшін таптырмас түрлері екенін көрсеттік.

Тірек сөздер: Зияты зақымдалған балалар, шығармашылық, шығармашылық қабілет, диагностика, түзету, арт-терапия.

ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Боранбаева А.Р.¹, Махамбетали А.Ш.²

¹ научный руководитель доктор философии (PhD), и. о. доцента), raisbekovna00@mail.ru

² 7M01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса, aigerim1300@mail.ru

Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
Шымкент, Қазақстан

Аннотация

Данная статья посвящена вопросам особенностям творческих способностей дошкольников с легкой степенью умственной отсталости. Есть труды ученых, которые говорят о том, что в развитии человека важна творческая способность, что его внутренняя душа свободна. В процессе развития воображения детей данной категории мы рассмотрели методы, используемые учителем, факторы, способствующие развитию творческих способностей. Свободное мышление, свободные особенности ребенка, его особенности, интересы, самостоятельность в окружающей среде, работа по коррекции творческих способностей, совместная работа через игру приведут к хорошим результатам. Мы познакомились с методами наблюдения, беседы и диагностики для определения творческих способностей детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Обобщая методы диагностики, это было показано с помощью специального рисунка. Также мы рассмотрели принципы для коррекционной работы по развитию творческих способностей детей с умственной отсталостью. Мы сосредоточились на терапии для развития творческих способностей детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. В целях коррекции и развития мы показали, что виды арт-терапии, в том числе рисование и песочная терапия, незаменимы для доведения детей с умственной отсталостью до оптимальных результатов.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, творчество, творческие способности, диагностика, коррекция, арт-терапия.

Boranbaeva A.R.¹, Makhambetali A.Sh.²

¹ scientific adviser, doctor of philosophy (PhD), acting associate professor)

South Kazakhstan State Peagogical University, raisbekovna00@mail.ru

² 7M01901 – special pedagogy, master's student, South Kazakhstan state pedagogical university, aigerim1300@mail.ru

Shymkent, Kazakhstan

BASES OF ORGANIZATION OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF INTELLECTUALLY RELATED CHILDREN

Abstract

In this article, we focused on the features of creative abilities of preschool children with mild intellectual disabilities. There are writings of scientists who say that creative ability is important in the development of a person, that his inner soul is free. In the process of developing the imagination of children in this category, we considered the methods used by the teacher, the factors contributing to the development of creativity. Free thinking, free child's unique aspects, features, interests, self-reliance in the environment, creative ability correction works, combined work through play will lead to good results. We got acquainted with observation, conversation, and diagnostic methods for determining the creative abilities of children with intellectual disabilities. Summarizing the diagnostic methods, it was shown using a special drawing. We have also considered the principles of organization of correctional work on the development of creative abilities of children with intellectual disabilities. We focused on therapies for the development of creative abilities of children with intellectual disabilities. For the purpose of correction and development, we have shown that the types of art therapy, including painting and sand therapy, are indispensable for bringing children with intellectual disabilities to optimal results.

Keywords: intellectually disabled children, creativity, creative ability, diagnosis, correction, art therapy.

Кіріспе. Зият – жеке тұлғаның ақыл-ой қабілеттерінің біршама орнықты құрылымы. Бірқатар психологиялық тұжырымдамаларда интеллект ақыл-ой операцияларының жүйесімен теңдестіріледі. Сондықтан әр адамның зияты сан түрлі. Кей адамдардың интеллекті жоғары болса, кейбір тұлғаларда төмен болады. Зияты төмен болып келетін тұлғаларда интеллектінің бұзылысы орын алуы мүмкін. Мұндай жағдайда зият бұзылысын байқаған сәттен бастап дамыту шараларын жасау керек. Көбінесе бұл көрініс мектеп қабырғасында байқалады. Оқу орнында оқушылардың зиятын жоғарылату мақсатында көптеген жұмыстар атқаруда. Себебі, ерекше білім беруді қажет ететін балалардың танымдық қабілетінің дамуы тұлғаны тәрбиелеп шығаруда айрықша мәнге ие. Оның ішінде зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамыту өзекті мәселелердің бірі.

Зият бұзылысы (интеллектінің бұзылуы) – бас миының органикалық зақымдануынан болатын танымдық белсенділіктің тұрақты, қайтымсыз бұзылуы. Дәл осы белгілер: бұзылыстың тұрақтылығы, қайтымсыздығы және оның органикалық шығу тегі балаларды диагностикалау кезінде бірінші кезекте ескерілуі керек. Ақыл-ойдың артта қалуымен жетекші симптом да ми қыртысының диффузды зақымдалуы болып табылады. Бірақ жеке зақымданулар жоққа шығарылмайды, бұл психикалық, әсіресе жоғары когнитивтік процестердің (қабылдау, есте сақтау, сөздік-логикалық ойлау, сөйлеу және т.б.) және олардың эмоционалдық сферасының дамуындағы әртүрлі бұзылуларға әкеледі.

Көбінесе зияты зақымдалған балаларда физикалық дамудың бұзылуы (дисплазия, бас сүйегінің пішіні мен аяқ-кол мөлшерінің деформациясы, жалпы, ұсақ моториканың бұзылуы) байқалады. Қазіргі уақытта психиатрлар өздерінің практикалық жұмыстарында халықаралық классификациясы (ICD-10) интеллектуалдық кемістіктің тереңдігінің дәрежесі бойынша зият бұзылысы келесі түрлерге бөлінеді:

- жеңіл (IQ 50-69 аралығында)
- орташа (IQ 35-49 аралығында)
- ауыр (IQ 20-34 аралығында)
- терең (IQ 20-дан төмен).

Осы деңгейге сай біз зият зақымдалуының жеңіл түрде зақымдалған балалардың шығармашылық қабілетін дамытуды қарастырамыз.

Шығармашылық қабілет – бұл шығармашылық әрекеттің белгілі бір түрлерінің критерийлерінің деңгейіне сай келетінін сипаттайтын және оның өнімділігінің дәрежесін шарттайтын индивидтің қасиеттері мен ерекшеліктерінің жиынтығы. Баланың шығармашылығын көрсететін негізгі әрекет музыка, көркемөнер болып табылады, сол себепті жеке ерекшеліктерін ашу мен оны дамыту өте маңызды болып табылады.

Шығармашылық – бұл адамның өмір шындығына өзін-өзі тануға ұмтылуы, ізденуі. Өмірде дұрыс жол табу үшін адам дұрыс ой түйіп, өздігінен саналы, дәлелді шешімдер қабылдай білуге үйренуі қажет. Адам бойындағы қабілеттерін дамытып, олардың өшуіне жол бермеу оның рухани күшін нығайтып, өмірде өз орнын табуға көмектеседі [1].

Зият бұзылыстары бар балалар бұл шығармашылық қабілеттерін дамыту үлкен маңызға ие ерекше балалар. Шығармашылық еңбекпен айналысу оларға бұзылыстарын түзету құралы болып табылады, әлеуметтенуі оң ықпал етеді. Балалар үшін шығармашылық процесстің өзі маңызды, бұл процесстен олар күш-қуат пен ләззат алады, мәселелерін ұмытып, стрессті жояды. Зияты зақымдалған балалар үшін заттық-тәжірибелік әрекет ең қолжетімдісі және түсініктісі болып табылады. Әрекет түрлерінің көп болуы мидың барлық процесстерінің жұмысын қамтамасыз етеді, жеке тұлғаның қалыптасуына жақсы әсер етеді.

Зияты зақымдалған балалар мектепке келгенде көпшілігінде сурет салу, мүсіндеу мен аппликацияға қажеттіліктерінің болмауы тән. Зияттың зақымдалуы қайтымсыз құбылыс ретінде қарастырылғанымен, оны түзетуге болмайды деген сөз емес. В.И. Лубовский, М.С. Певзнер және басқалары зияты зақымдалған балаларды мектепте дұрыс ұйымдастырылған түзету оқыту кезінде дамуында жақсы динамика болатынын атайды.

Сабақтан тыс шаралардың тақырыбын балалардың жеке мүмкіндіктері мен қабілеттеріне сай етіп құрастырады, бар білік пен дағдылар, өзбетінділік, ұжымда байланыса алуы қарастырылады. Дифференциалды қадам күрделі өнімдерді жекешелендіруге мүмкіндік береді: дайындығы бар, тәжірибелі балаларға күрделі жұмыстар ұсынылады, әлсіз моторикасы нашар дамыған балаларға қарапайым тапсырмалар беріледі. Сонда да шараның оқыту мен дамыту мәні сақталады. Мұның барлығы балаларды қиындықтан қорықпауға, өзінің идеясы мен ойын айту мен жүзеге асырудан қорықпауға жәрдемдеседі.

Шараларды жүргізу түрлері әртүрлі, бұл экскурсия, саяхат, ойын, әңгіме, практикалық сабақтар да бола алады.

Сабақтарды ұйымдастыруда төмендегілерді ескеру қажет:

- балалардың жас, психологиялық және жеке ерекшеліктері;
- сабаққа оқыту және дамыту сипатын беру үшін техникалық және көркемдік құралдарды қолдану;
- сабақ балалар үшін жағымды эмоционалды күй беруі, балаларда рухани түсініктерді тәрбиелеуі керек;
- педагог балалар әр ойыншық немесе затты шынайы өмірде қолдану мақсатында әрекетті ұйымдастырады;
- сабаққа жақсы көңіл-күймен кірісу керек, олай болмаса балаларда еңбекке тұрақты теріс қарым-қатынас қалыптасады.

А.И. Занковскийдің пікірі бойынша оқушылардың шығармашылық қабілеттерін толыққанды дамыу үшін келесі біліктер қатарын жақсарту керек:

- түрлі негіздемелер және белгілер бойынша нысандарды, жағдайды және құбылыстарды жіктеу;
- себеп-салдарлық байланыс орнату;
- өзара байланысты көру, жаңа байланысты анықтау;
- нысандардың қарама-қарсы белгілерін бөлу;
- қарама-қайшылықты анықтау және тұжырымдау;
- кеңістіктік нысандарды бейнелеу;
- қиялындағы кеңістікте бағдарланудың әртүрлі жүйесін қолдану;
- нысандар, жағдайлар, құбылыстардың фантастикалық өзгерістері;
- берілген тақырып бойынша нысандардың ойша өзгеруі [4].

Балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту – заманауи педагогиканың өзекті мәселесі, оның шешімі белсенді шығармашылық тұлғаны тәрбиелеу үшін айрықша мәнге ие. Шығармашылық қабілет, өзіндік жұмыс істеу іскерлігі мен дағдылары өздігінен пайда болмайды, ол мақсатты түрде ұйымдастырылған оқу іс-әрекеті мен шығармашылық, тәжірибелік сипаттағы әртүрлі тапсырмаларды орындау процесінде қалыптастырылады. Тұлға шығармашылығының маңыздылығы көрнекті қазақ ойшылдары мен ағартушылары әл-Фараби, Ж.Баласағұни, А.Құнанбаев, Ш.Құдайбердиев, А.Байтұрсынов, Ы.Алтынсарин, М.Көпейұлы, Ж.Аймауытов, М.Жұмабаев, М.Дулатов және көптеген ғалымдар еңбектерінде ашып көрсетілген. «Шығармашылық» ұғымына әртүрлі анықтамалар беріледі. Мысалы, С.И.Ожеговтың сөздігінде «Шығармашылық – жаңа материалдық және мәдени құндылықтардың өмірге келуі» деген анықтаманы берген.

С.Л. Рубинштейн айтуынша «...Шығармашылық деп нәтижесінде жаңа түпнұсқалық және элеуметтік құнды өнім дайындалатын іс-әрекет аталады», – деп нақтылаған [2].

Б.Д.Эльконин «Шығармашылық – бұл ерекше тұрғыдағы жасампаздық, жаңадан жасалған нәрсе, бұрынғы нәрселердің механикалық қайталануы емес, ол өзінің біртұмалығымен ерекшеленетін болса, өзін-өзі куәлендіретін, дәлелдейтін болса, онда бұл нәрсені туғызған шығармашылық акт туралы сөз қозғауға болады» – деп баяндаған [3].

Педагог Б.А.Тұрғынбаева: «Оқушыларының танымдық қызығушылығын дамытудың негізгі факторы олардың білімі мен дағдыларының дәрежесі ғана емес, сонымен бірге, баланың маңызды психикалық қызметтерін, ақыл-ой жұмысының тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін оқу процесін жолға қою керектігі» – деп көрсетіп, оқушының шығармашылық қабілеті де оның ойлау мен практикалық әрекеттері арқылы дамитындығын баса айтады. Ғалымның пікірінше, ойлауға үйрететін сабақтар ғана дамыта оқыту сабақтары деп танылады [4].

Т.Рибо мектепке дейінгі кезең қиялдың ең жылдам дамуының жасы деп есептеді. Бұл балада ересектерге қарағанда бай емес, тек ойлау қарқынынан озып кетеді. Ғалым ойлау мен қиялдың салыстырмалы даму қарқынының қисығын келтірді, одан дамудың алғашқы кезеңдерінде тәжірибені тез игеруге байланысты "ересек" кезеңде қиялды дамытудың жылдам процесі жүреді. Т.Рибо бойынша қиялдың негізгі механизмі екі операцияны құрайды. Бұл диссоциация сана күйлерінің қатарларын бөлу және ассоциация-сәйкесінше оларды біріктіру. Диссоциацияланған жады әсіресе пластикалық және жаңа комбинацияларды тудыруы мүмкін. Жаңа комбинациялар, ассоциациялар, негізінен екі заң бойынша пайда болады: көршілес және ұқсастық. Ұқсастық бойынша ассоциациялар шығармашылық қиял үшін ерекше маңызды, өйткені олар диссоциация мен ассоциацияның біртұтас процесін көрсетеді. Әлбетте, бұл тәсілде өнімнің жаңалығы мен стандартты емес сипатымен

сипатталатын белсенді шығармашылық процесс ретінде өнімді қиялдың механизмі түсініксіз болып қалады. Ассоциациялардың пайда болуы жиілік, байланыстардың тіршілігі, уақыт пен кеңістіктегі ұқсастық және сабақтастық сияқты жалпы заңдарға бағынады. Бірақ олар мұндай заңдардан ауытқу болып табылатын шығармашылық жауаптардың пайда болуын түсіндірмейді. Сонымен қатар, ассоциациялар ағыны айқын пассивті және оның шешімге қалай бағытталуы мүмкін екендігі түсініксіз. [5].

Ойында баланың қиялын дамыту үшін маңызды болып табылатын Балалар іс-әрекетінің басқа түрлері пайда болады. Балалардың шығармашылығы негізінен синкретикалық болып табылады. Оның бұл ерекшелігін Л.С. Выготский атап өтті: "бала сурет салады және сонымен бірге сурет салатыны туралы айтады. Бала драматизациялайды және сөз жасайды" [6].

Зерттеу әдісі. Эксперименттік жұмыс 3 кезеңнен тұрды:

Бірінші кезең – анықтау кезеңі;

Екінші кезең – қалыптастыру кезеңі;

Үшінші кезең – қорытынды кезеңі.

Анықтау кезеңінің мақсаты – зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттердің дамуын анықтау.

Міндеттері: балалардың шығармашылық ерекшеліктерін анықтау, шығармашылық қабілетінің баму деңгейін диагностикалау, жеке ерекшеліктеріне шығармашылық назар аудару, балалардың деңгейін анықтау.

Зерттеу барысында келесі әдістер мен тәсілдер қолданылды:

– бақылау;

– әңгімелесу;

– шығармашылық қабілетінің, қиялының даму деңгейін анықтау.

«Бір нәрсе сал» әдістемесі (Е.Е. Туник), «Пішіндерді аяқтау» әдістемесі (О.М. Дьяченко).

Зияты бұзылған балалардың ерекшеліктерін ескере отырып, диагностикалау бірден емес, бейімделу арқылы жүзеге асуы керек.

1 кезең – бейімделу кезеңі – осы тұста бақылау арқылы баланың жеке ерекшеліктерін, шығармашылық қабілеттерін қарай отырып, баланың бейімделуіне әрекет жасаймыз. Зияты зақымдалған балалар эксперимент барысында өзін еркін ұстауға, ашық ойын жеткізуге жол ашуға ұмтыламыз.

2 кезең – жеке тәсіл – бұл кезеңде баланың эксперименторға бейімделгендігін ескере отырып, жеке әңгімелер жүргізу;

3 кезең – ұжымдық – жоғарыда таңдалған әдістер жүзеге асыру керек;

4 кезең – аналитикалық – алынған нәтижелерді талдау, эксперименттік және бақылау топтарын анықтау, қалыптастырушы эксперименттің бағдарламасын құруға жағдай жасау.

Зерттеудің эмпирикалық негізі – зияты бұзылған балалар саны – 10.

Зияты бұзылған балалардың зейінінің ерекшеліктері біршама түрлі деңгейде болады оның тұрақсыздығы, беймаздығы, зейінінің төмендігі, тапсырманы дұрыс түсінбеуі көрінеді, сондықтан болып жатқан оқиғаның мәні ұғынбай, балалар оны орындай алмауы мүмкін осы немесе басқа жағдайлар кездеседі. Баланың ерекшелігіне зият бұзылысының деңгейіне орай диагностикалық әдістер алынады, сұрақтар қойылады. Осы тұста жеңіл деңгейде зият бұзылысы бар балаларға эксперимент жүргіземіз.

1. Бақылау арқылы баланың жеке-жеке анамнезі, ата-анасы арқылы мектептен тыс ортадағы қызығушылықтарын қарастырып, баланың ортада өзін ұстауына, шығармашылық қабілеттерінің даму деңгейіне мұқият мән береміз. Баланың келесі кезеңдердегі тұста өзінің экспериментормен еркін қарым-қатынас жасауына жағдай жасау.

2. Әңгімелесу барысы баладан қарапайым сұрақтарды қою арқылы оның шығармашылық қабілеттерін бақылау мақсатында күрделіге кезеңмен өту. Әңгімелесу еркін түрде баланың қысылмастан жауап бере алатындай, жеке ерекшеліктеріне байланысты оңайдан күрделіге қарай қойылады.

3. Топтық «Бір нәрсе сал» әдістемесі.

Балаға бір парақ қағаз, фломастер жинағы беріледі және оған әдеттен тыс нәрсені ойлап табуға және сурет салуға шақырылады. Тапсырманы орындауға 4 минут уақыт беріледі. Келесі кезекте суреттің сапасы төмендегі критерийлер бойынша бағаланады және осындай бағалау негізінде баланың қиялының ерекшеліктері туралы қорытынды жасалады.

Нәтижелерді бағалау:

Баланың салған суретін бағалау келесі критерийлер бойынша ұпаймен қойылады:

10 балл – берілген уақыт ішінде бала ерекше қиялды, бай қиялды айқын көрсететін ерекше нәрсені ойлап тауып, сурет салды. Сызба көрерменге керемет әсер қалдырады, оның суреттері мен бөлшектері мұқият өңделген.

8-9 балл – бала жеткілікті түрде бірдене ойлап тауып, сурет салды. Бейне мүлдем жаңа болмаса да, түпнұсқа, қиял, эмоционалды және түрлі-түсті. Кескіндеменің бөлшектері жақсы жасалған.

5-7 балл – бала жалпы алғанда, жаңалық емес, шығармашылық қиялдың айқын элементтерін алып, көрерменге белгілі бір эмоционалды әсер қалдыратын нәрсені ойлап тауып, сурет салды. Сызбаның бөлшектері мен кескіндері орташа өңделген.

3-4 балл – бала өте қарапайым, оригиналды емес нәрсені салды, ал қиял суретте нашар көрінеді және бөлшектер өте жақсы өңделмеген.

0-2 балл – берілген уақытта бала ешнәрсе ойлап таба алмай, тек бөлек штрихтар мен сызықтарды сызды.

Даму деңгейі туралы қорытындылар

10 балл өте жоғары.

8-9 балл – жоғары.

5-7 балл – орташа.

3-4 балл – төмен.

0-2 балл – өте төмен.

«Пішіндерді аяқтау» әдістемесі

Мақсаты: қиялдың өзіндік ерекшелігін зерттеу.

Құрал-жабдықтар: фигуралар салынған әр балаға екі карточкадан жиырма карточка жинағы: заттардың бөліктерінің контуры, мысалы, бір бұтағы бар діңгек, екі құлағы бар шеңбер-бас және т.б., қарапайым геометриялық фигуралар (шеңбер, шаршы, үшбұрыш) және т.б.), түрлі-түсті қарындаштар, қағаз. Зерттеу тәртібі. Әдемі сурет алу үшін оқушы әр фигураны аяқтауы керек.

Нәтижелерді талдау.

1-типі – бала картаға фигураны салады, осылайша жеке заттың (ағаштың) бейнесі алынады, бірақ кескін контурлы, схемалық, бөлшектері жоқ.

2 -типі – бөлек нысан да бейнеленген, бірақ әр түрлі бөлшектермен.

3-типі – бөлек нысанды бейнелей отырып, бала оны әлдебір ойдан шығарылған сюжетке енгізеді.

4 типі – бала ойдан шығарылған сюжет бойынша бірнеше заттарды бейнелейді.

5-типі – берілген фигура сапалы жаңаша түрде қолданылады.

Шығармашылық қабілеттері бойынша даму деңгейін «Пішіндерді аяқтау» әдістемесі арқылы шығарылған қорытындыны 1-кесте арқылы көре аламыз.

1 кесте. «Пішіндерді аяқтау» әдістемесі арқылы шығарылған қорытынды

Аты-жөні	«Пішіндерді аяқтау» (О. М. Дьяченко) әдістемесі бойынша даму деңгейі							
	Жылдамдығы		Пәндік		Құралдар		Ерекшеліктер	
1	1	Төмен	1	Төмен	0	Нөл	1	Төмен
2	1	Төмен	0	Нөл	0	Нөл	1	Төмен
3	1	Төмен	1	Төмен	1	Төмен	0	Нөл
4	2	Орта	2	Орта	1	Төмен	1	Төмен
5	1	Төмен	0	Нөл	1	Төмен	1	Төмен
6	2	Орта	1	Төмен	1	Төмен	2	Орта
7	1	Төмен	1	Төмен	1	Төмен	1	Төмен
8	1	Төмен	1	Төмен	1	Төмен	1	Төмен
9	1	Төмен	1	Төмен	2	Орта	2	Орта
Барлығы	11		8		8		10	

Қалыптастыру кезеңінің мақсаты – зияты бұзылған балалардың шығармашылық дағдыларын дамыту. Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту барысында арнайы қағидалар бойынша жүргізіледі:

– жеке дамыту қағидасы;

- сенім және қолдау қағдасы;
- өзіндік қалыптасу қағдасы;
- шығармашылық және жетістік қағдасы.

Арнайы оқулықтарды талдай келе, зият бұзылыс көптеген паталогиялардың әсерінен жоғарғы психологиялық процестің дамымауы, түрлі этиалогиялар, түрлі уақытта болатын ерекшеліктерді байқаймыз.

Зияты зақымдалған балалардың шығармашылық тұрғыдан дамыту үшін арт-терапияның маңызы зор. Арт-терапия көбіне шығармашылық әрекетке негізделген ем ретінде қарастырылады (көркемдік, бейнелік, театрлық). Алайда арт-терапияны сөздің медициналық мағынасында емдеу деп айтуға болмайды. Оқыту мен тәрбиелеуде қолданылатын педагогикалық технологиялардың көпшілігі ойлау, есте сақтау, зейін, ерік сияқты психикалық процестерді дамытуға бағытталған. "Арт-терапия" (шығармашылық емдеу) термині 1938 жылы Адриан Хиллдің тәжірибесі арқылы енгізілді. Арт-терапияның бірнеше модельдері бар: эклектикалық, интегративті, гуманистік, медициналық, педагогикалық. Арт-технология 1-кестеде берілген оқушылармен жұмыстың әртүрлі түрлерін ұсынады.

Арт-терапия – өнер, (art therapy – өнермен емдеу) адамның психикалық-эмоционалдық жағдайын білдіру мақсатында пластикалық бейнелеу шығармашылығымен емдеуді білдіреді. Арт-терапия түрлері: изотерапия, музыкалық терапия, ертегі терапиясы, қуыршақ терапиясы, имаготерапия (театрлық әрекет), кинезитерапия (би қозғалысы), библиотерапия, фототерапия. Арт-технологиясы көптеген адамдар психикалық шиеленісті жеңілдету, тыныштандыру, шоғырлану үшін қолданатын эмоционалды күйді өзгертудің ең көне табиғи түрі. Арт-технологиялардың тиімділігі жалпы білім беретін мектеп пен сыныптың психологиялық микроклиматын тұрақтандыру, өйткені оқушыларға психологиялық көмек олардың жеке даму мүмкіндіктерін толық жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Өзін-өзі бағалауды арттыру, балалар мен жасөспірімдерге мінез-құлқын бақылауға көмектесу. Бұл өте маңызды, өйткені мінез-құлық пен эмоцияларды бақылау адамдарға шешім қабылдауға, қорытынды жасауға көмектеседі. Оқытудың арт-технологиясын сабақта заманауи білім беру технологияларын дамытудың екі тенденциясы аясында бірден қолдануға болады: еркін білім беру және өмір процесінде білім беру. Өнер оқушылардың ішкі күштерін қалпына келтіруге, олардың жалпы және интеллектуалдық даму қарқынын қолдауға және тіпті жеделдетуге, эмоционалды жағдайдың тұрақтылығын қамтамасыз етуге, ақыл-ойы бар адамның рухын, жанын және денесін байланыстыруға қабілетті.

Арт-технология белсенділік тәсіліне негізделген және жаңа білім беру стандарттарына сәйкес келеді. Ол шығармашылыққа, дамуға, өзіне деген сенімділік пен еркіндікке жағдай жасайды. Арт-технология- бұл көркем шығармашылық арқылы зияткерлік қызметті оқыту. Шын мәнінде, бұл қарапайым білім беру бағдарламалары бойынша қарапайым оқушыларды тәрбиелеу педагогикасы.

Барлық кезеңдердің жеке мақсаттары, міндеттері, мазмұны мен әдістері бар тәрбие, бір-бірімен тығыз байланысты және қосылуға мүмкіндік беретін бірыңғай түзету-дамыту кешені көркемдік компонентпен бірге даму принциптері; жас, психологиялық-педагогикалық білім негізінде құрастырылған, бастауыш мектеп жасындағы балалардың физикалық ерекшеліктері зияткерлік бұзушылықтар. Білім алушылармен жұмыс құрмет негізінде бірлесіп құрылады, баланың жеке басына шынайы, нәзік және әдепті көзқарас. Оқытудың маңызды аспектісі-қанағаттандыратын жеке тәсіл баланың танымдық іс-әрекетінің талаптары. Қиял мен ақыл арасында үлкен байланыс бар адам. Қиялдың дамуы жеке тұлғаның дамуымен тығыз байланысты жалпы. Қиял ең алдымен сол әрекетте дамиды сіз қиялсыз жасай алмайсыз.

Қорытынды. Сонымен, жоғарыда айтылғандардың бәрін қорытындылай келе, баланың қиялы бастапқыда және үнемі шындықпен байланысты деп айтуға болады. Қиялдың пайда болуы мен қызметі мектеп жасына дейінгі баланың дамып келе жатқан іс-әрекетімен, ең алдымен ойынмен анықталады. Қиял белсенді, бағытталған, бастапқыда тұлғаның мотивациялық-қажеттілік саласының дамуымен байланысты. Яғни, қиял – бұл өзінің шығу тегі мен мазмұны бойынша әлеуметтік анықталған процесс.

Алайда, бұл ретте жеткіліксіз әзірленген бірқатар мәселелер қалады, оларға мыналарды жатқызуға болады: мектепке дейінгі балалық шақта қиялдың әлеуметтік детерминирленген және іс-әрекетке делдалдық механизмдерін дамыту; шығармашылық процестердің бірі ретінде баланың қиял құрылымының ерекшеліктері; қиялдың дамуының баланың жеке басының даму ерекшеліктерімен байланысы; мектепке дейінгі балалық шақта өнімді қиялдың даму деңгейін арттыру мүмкіндіктері.

Біздің зерттеуіміз осы мәселелерді шешуге бағытталған. Алайда, оларды талдауға кіріспес бұрын, қиялдың даму деңгейін бағалау критерийлері туралы ойлану керек.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь.– М.: ОНИКС Мир и Образование, 2005- 1035 б.
2. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности.: *Вопр. Философии*, 1989- 89-95 б.
3. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. – Ижевск: ERGO, 2010 – 279 б.
4. Тұрғынбаева Б.А. Шығармашылық қабілеттер және дамыта оқыту.– Алматы, 1999- 47 б.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника.– М., 1996 – 7 б.
6. Сабиева А.Ж. Мінез-құлқында ауытқушылығы бар жасөспірімдердің өзін-өзі бағалау ерекшеліктері. Педагогика ғыл. магистр. диссер. Қызылорда, 2012. – 86 б.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Г.Т. Бекмуратова¹, А.Е. Абдыкалыкова²

¹Ғылыми жетекшісі, пс.ғ.к., қауымд.проф (доцент)

Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті, bekmuratova1976@mail.ru

²7M01902 – Арнайы педагогика. Логопедия бойынша мамандар даярлау мамандығының

2 курс магистранты, Абай атындағы қазақ ұлттық университеті

Алматы қаласы, Қазақстан, aigera.zh99@mail.ru

ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ДЫБЫСТЫ АЙТУ ҮДЕРІСІНДЕ ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының дыбысты айту үдерісінде дидактикалық ойындарды қолданудың педагогикалық шарттары қарастырылды.

Ибатова Г.Б. зерттеулерінде жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың дыбыс айтуының ерекшеліктері сипатталып, оларды түзетудегі ойынның рөлі кеңінен қарастырылған. Зерттеу барысында аталған әдістемелік құралдың негізінде дидактикалық ойындарды қолданудың педагогикалық шарттары анықталып, оны тәжірибеде сынау жұмысы жүзеге асырылды.

Бастауыш сынып оқушыларында ойын әрекетінің оқу әрекетімен тең дәрежеде екендігін есепке алсақ, дидактикалық ойындарды тиімді деп бағалауға болады. Ойындар қатаң шарттарының болмауы, қызықты желісі және мазмұны болуына байланысты балалар үшін өзге әдістерге қарағанда қызық болып табылады.

Зерттеу жұмысының аясында жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айту бұзылысының деңгейі анықталып, оларды дамытудағы ойындардың қатары ұсынылды. Ұсынылған ойындар ысқырық және ызың дыбыстардың бұзылысы бар балалармен логопедиялық жұмыста қолдануға арналды. Ойындар балалардың жас және жеке ерекшеліктеріне негізделіп құрастырылды.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың санының артуы мен оларға логопедиялық қолдау көрсету қажеттілігі арасындағы қарама – қайшылықтар бұл тақырыптық өзектілігін негіздеп отыр.

Кілттік сөздер: жалпы сөйлеу тілінің дамымауы, дидактикалық ойындар, дыбыс айту, педагогикалық шарттар, дыбыстар.

Бекмуратова Г.Т.,¹ Абдыкалыкова А.Е.²

²Научный руководитель, п.с.к.н., ассоциированный проф (доцент), Казахский национальный педагогический университет им. Абая, bekmuratova1976@mail.ru

²7M01902 – Специальная педагогика: Логопедия, магистрант 2 курса, Казахский национальный педагогический университет им. Абая г. Алматы, Казахстан, aigera.zh99@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье рассмотрены педагогические основы использования дидактических игр в процессе звукопроизношения младших школьников с общим недоразвитием речи.

В исследованиях Ибатовой Г.Б. описываются особенности звукопроизношения детей с общим недоразвитием речи, широко рассматривается роль игры в их коррекции. В ходе исследования на основе данного методического пособия были определены педагогические условия использования дидактических игр, осуществлена работа по их апробации на практике.

Дидактические игры можно оценить как эффективные, если учесть, что игровая деятельность у младших школьников наравне с учебной деятельностью. Игры являются более интересными для детей, чем другие методы, благодаря отсутствию строгих условий, интересной сети и содержанию.

В рамках исследовательской работы была выявлена степень нарушения звукопроизношения младших школьников с общим недоразвитием речи и предложен ряд игр по их развитию. Представленные игры были посвящены использованию в логопедической работе с детьми с нарушениями свистящих и шипящих звуков. Игры строились на основе возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Противоречия между увеличением числа детей с общим недоразвитием речи и необходимостью оказания им логопедической поддержки обосновывают эту тематическую актуальность.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дидактические игры, звукопроизношение, педагогические условия, звуки.

Bekmuratova G.T.¹, Abdykalykova A.E.²

Scientific director, candidate of psychological sciences, professor of the association. (associate professor), Kazakh National Pedagogical University named after Abai, bekmuratova1976@mail.ru

²2nd course master speciality of 7M01902, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan, Aigera.zh99@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE USE OF DIDACTIC GAMES IN THE PROCESS OF SOUND REPRODUCTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

This article discusses the pedagogical foundations of the use of didactic games in the process of sound reproduction of younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

In the research of G.B. Ibatova, the features of the sound reproduction of children with general speech underdevelopment are described, the role of play in their correction is widely considered. In the course of the study, on the basis of this methodological manual, pedagogical conditions for the use of didactic games were determined, work was carried out on their approbation in practice.

Didactic games can be assessed as effective if we take into account that the gaming activity of younger schoolchildren is on a par with educational activities. Games are more interesting for children than other methods, due to the absence of strict conditions, an interesting network and content.

As part of the research work, the degree of violation of the sound pronunciation of younger schoolchildren with general speech underdevelopment was revealed and a number of games for their development were proposed. The presented games were devoted to the use of whistling and hissing sounds in

speech therapy with children with disabilities. The games were based on the age and individual characteristics of children.

The contradictions between the increase in the number of children with general speech underdevelopment and the need to provide them with speech therapy support justify this thematic relevance.

Keywords: general underdevelopment of speech, didactic games, sound reproduction, pedagogical conditions, sounds.

Кіріспе. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы – сөйлеу тілі бұзылыстарының ішіндегі ең кең тараған түрі. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (ЖСТД) – бұл қалыпты есту және ақыл – ой жағдайындағы сөйлеу жүйесінің дыбыстық және семантикалық жағына қатысты барлық компоненттерінің қалыптасуын бұзатын балалардағы әртүрлі күрделі сөйлеу бұзылыстары.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың ерекшеліктері туралы ең алғашқы зерттеулер 1960 жылдары Р.Е. Левинаның зерттеулерінен кейін жарық көре бастады. Р.Е. Левина зерттеулерінен кейін аталған бұзылыс түрін зерттеуге Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова және т. б. ғалымдар үлес қосты. Сөйлеудің жалпы дамымауымен тілдің сөздік құрамы мен грамматикалық құрылымының дамуының өзіндік ерекшелігі М.В. Богданов – Березовский, В.К. Орфинский, Б.М. Гриншпун, Т.Б. Филичева және басқалардың зерттеулерінде көрсетілген [1; 2; 3].

Ал, Отандық зерттеулерге келсек, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың мәселелерін зерттеуге Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Тулебиева Г.Н., Ибатова Г.Б және т.б еңбектері арналған. Аталған авторлар қазақ тілді балалардың сөйлеу тілі дамуының бұзылысы кезіндегің, ғ, қ, ұ, дыбыстарының бұзылуын зерттеп сипаттады. Сонымен қатар, жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың сөздік қорының бұзылысы, фонематикалық қабылдауының бұзылысы туралы сипаттап жазған [4; 5].

Сөйлеудің жалпы дамымауы көбінесе органикалық зақымданумен немесе орталық жүйке жүйесінің белгілі бір бөлімдерінің дамымауымен байланысты бұзылуларға байланысты пайда болады.

Сөйлеу бұзылыстары баланың басқалармен қарым-қатынасының сипатына, оның өзін-өзі тануы мен өзін – өзі бағалауының қалыптасуына әсер етеді. Сөйлеудің жалпы дамымауы бар мектеп жасына дейінгі балалардың даму ерекшеліктерін зерттей отырып, О.А. Слинко қарым-қатынас құралдарының қалыптаспауы құрдастар тобындағы қолайсыз қатынастардың басты себебі болуы мүмкін екенін айтады. Сөйлеу патологиясы бар балалардың жеке басы бар ақауларға байланысты өзіндік даму жағдайында қалыптасады. Сөйлеудің уақтылы дамуы баланың қалыпты психикалық дамуының негізгі шарттарының бірі болып табылады. Сөйлеу қарым – қатынасының кешеуілдеуі, нашар лексика және басқа да бұзылулар баланың өзін-өзі тануы мен өзін – өзі бағалауының қалыптасуында көрінеді [6].

Жалпы сөйлеу қабілеті дамымаған балаларда психикалық процестердің де даму ерекшеліктері бар. Оларға тән басты бұзылыс сөздік – логикалық ойлаудың төмендігі, зейіннің тұрақсыздығы, есте сақтаудың нашарлауы болып табылады. Сол себепті жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар ойын әрекетінің сензитивті кезеңінде де ойындарға қызығушылық танытпайды. Іс-әрекеттер кезінде тез шаршау, қажу мен агрессия басым болады.

Осылайша, сөйлеудің жалпы дамымауы (ЖСТД) – бұл дыбыстық және семантикалық жағынан байланысты сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуы бұзылған күрделі сөйлеу бұзылысы. ЖСТД бар балаларда сөйлеудің кеш дамуы, нашар лексика, аграмматизм, айтылым бұзылыстары және фонеманың пайда болу ақаулары байқалады [7].

Жалпы сөйлеу тілі бұзылыстары туралы алғашқы зерттеулер 1950-60 жылдардан бастап жарық көре бастады.

Қалыпты есту қабілеті бар және интеллекті сақталған балалардағы сөйлеудің жалпы дамымауы деп сөйлеу жүйесінің дыбыстық және семантикалық жағына қатысты сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуы бұзылған сөйлеу аномалиясының формасы екендігі анықталып, сөйлеу тілінің жеке бұзылысы ретінде талданды [8; 9].

Сөйлемейтін балалар сөздің грамматикалық өзгеруін қабылдамайды. Олар зат есімдердің, сын есімдердің, етістіктің өткен шақтарын, кейбір сөйлем мүшелері қолданылған кездегі сөздің мағынасын түсінбейді [10].

ЖСТД I деңгей кезінде дыбыстардың артикуляциясы өзгеруі мүмкін, сөздің буын элементтерін көбейту қабілеті бұзылған жағдайлар жиі кездеседі.

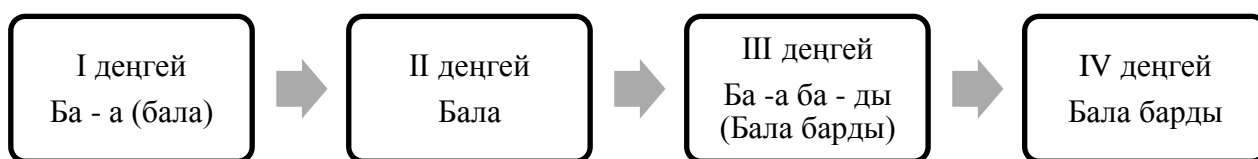
Сөйлеу деңгейінде дыбыстық талдау қол жетімді болмайды, дыбыстарды оқшаулау міндеті көбінесе өздігінен түсініксіз қалыпта қалып қояды

Сөз түрлендіру кезінде де қателіктер кездеседі, оның қателеріне мыналар жатады: зат есімдердің септелуі кезіндегі қателіктер; зат есімдердің жіктелуіндегі қателер; зат есімдер мен есімдіктердің дұрыс емес арақатынасы; сөздегі қате белгілер мен жалғаулар; етістік түрлерін ажыратпау; сын есімдердің зат есімдермен дұрыс сәйкес келмеуі; зат есімдер мен етістіктердің дұрыс үйлеспейуі [11].

Бұл деңгейдегі сөйлеудің дыбыстық жағы әлдеқайда жақсы қалыптасқан, ал, дыбыс айту бұзылыстары артикуляциясы күрделі дыбыстарға қатысты. Сөздердегі дыбыстардың өзгеруі тек таныс емес, буын құрылымында күрделі сөздердің көбеюіне ғана қатысты болып келеді [12].

Сонымен, жалпы сөйлеу тілінің дамымауы туралы бастапқы деректерді талдай отырып, олардың сипаты туралы бірқатар ақпараттарды қарастырдық.

Жалпы алғанда жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардағы сөйлеу тілінің дамуы туралы төменгі схеманы ұсына аламыз. Бала мектепке барды сөйлемін айту ерекшелігі түрінде көрсетеміз (Сурет 1).



1 – сурет – Жалпы сөйлеу тілінің деңгейлері

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауының құрылымын, оның себептерін түсіну, бастапқы және қайталама бұзылулардың арақатынасын түсіну балаларды арнайы мекемелерге жіберген кезде, тиісті түзету шараларын таңдағанда, бастауыш мектепте оқу мен жазудың бұзылуының алдын алу үшін қажет [13; 14].

Осылайша, СТЖД бар балаларда сөйлеудің барлық құрылымдық компоненттері зардап шегеді; есте сақтау, зейін, ауызша-логикалық ойлау қабілеті төмендейді; моториканың барлық түрлерінде – жалпы, мимикалық, таяз және артикуляциялық қозғалыстардың жеткіліксіз үйлестірілуі байқалады.

Зерттеу әдістері және нәтижелері. Зерттеуге жалпы сөйлеу тілінің дамымауы аңғарымы бар 15 оқушы қатысты. Оқушылардың барлығының жасы мен даму деңгейі ұқсас. Барлығы бастауыш сыныпта білім алады.

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған бастауыш сынып оқушыларының дыбыс айту үдерісінің бұзылыстарын тексеру үшін төмендегі әдістер қолданылды:

1. «Дыбыстарды қайтала» әдісі [15]

Экспериментатор балаларға ысқырық және ызың дыбыстарды атай отырып, оларды қайталауға тапсырма береді:

Тексеру дыбыстары:

[с], [з], [ц], [ж], [щ]

Жауаптарды бағалау жүйесі:

3 балл – жоғары деңгей – оқушы барлық тексеру дыбыстарын дұрыс атайды;

2 балл – орташа деңгей – ысқырық немесе ызың дыбыстар тобының бірінде бұзылыс байқалады.

1 балл – төмен деңгей – 2 топтың дыбыстарында бұзылыс байқалады.

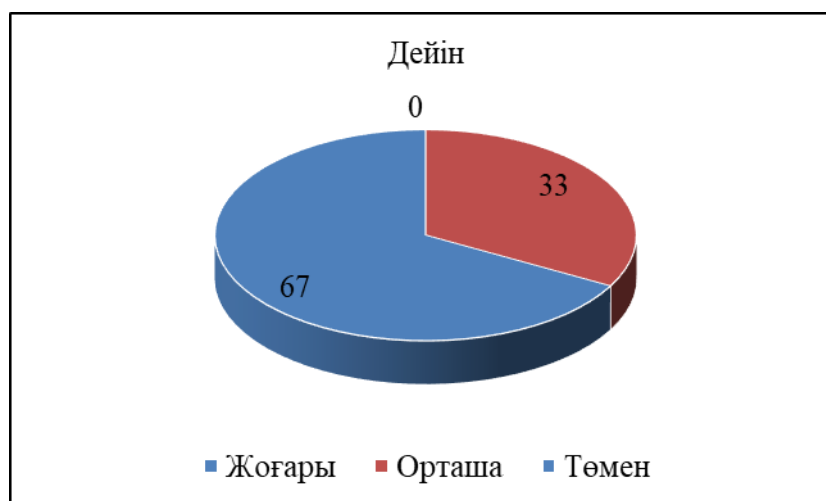
Зерттеу нәтижелері: зерттеу жұмысын жүргізудің алғашқы кезеңінде балалардың жиынтық нәтижелері төмендегідей болды:

Кесте 1. Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Р/с	Оқушының №	Баллдық нәтижесі	Деңгейлері
1	1	1	Төмен
2	2	1	Төмен
3	3	1	Төмен

4	4	2	Орташа
5	5	1	Төмен
6	6	2	Орташа
7	7	1	Төмен
8	8	2	Орташа
9	9	1	Төмен
10	10	2	Орташа
11	11	1	Төмен
12	12	2	Орташа
13	13	1	Төмен
14	14	1	Төмен
15	15	1	Төмен

Зерттеудің нәтижелерінен көріп отырғанымыздай, ысқырық және ызың дыбыстары кешенді бұзылған балалар саны басым болып отыр. Сонымен қатар, эксперимент жүргізу кезінде балалардың басым бөлігінде дыбыстық құрылымдардың өрескел бұзылғандығы байқалды. Зерттеу тобындағы балалардың 67 % төмен, 33 % орташа деңгейге ие болды. Алынған нәтижелер бойынша төмендегі диаграмма ұсынылады.



Сурет 2 – Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Нәтижелерді талқылау. Алынған нәтижелердің төмен екендігін ескере отырып, олардың деңгейінің төмен екендігін нақты айта аламыз. Сондықтан, олардың дыбыс айту үдерісінде дидактикалық ойындарды қолдануға шешім қабылданды. Логопедиялық жұмысты жүзеге асыру төмендегі кезеңдер бойынша жүзеге асырылды:

Логопедиялық жұмыстардың кезеңдері:

1. Дайындық кезеңі. Оның негізгі мақсаты – баланы мақсатты сөйлеу жұмысына қосу. Ол үшін бірқатар жалпы педагогикалық және арнайы логопедиялық міндеттерді шешу қажет.

Маңызды жалпы педагогикалық міндеттердің бірі – сабаққа деген көзқарасты қалыптастыру: логопед баламен сенімді қарым-қатынас орнатуы, оны өзіне тартуы, логопедтің кабинетінің жағдайына бейімделуі, оның сабаққа деген қызығушылығын және оларға қосылуды қалауы керек. Балаларда жуастық, ұялшақтық, оқшаулану және кейде бейтаныс құрдастарымен және ересектермен кездесуден қорқу жиі кездеседі. Логопедтен ерекше әдептілік, ізгілік қажет; баламен қарым-қатынас бейресми формада және шамадан тыс қатандықсыз жүзеге асырылуы керек [16].

Дайындық кезеңінде дидактикалық ойындар негізінен еліктеу, нұсқаулықтарды қайталау негізінде өткізілді. Дайындық кезеңінде мынадай ойындар қолданылды:

- 1.«Менімен бірге қайтала»
- 2.«Айтылым сандығы»
- 3.«Дәл мендей жаса»
- 4.«Сиқырлы қобдиша»

5.«Мен, сен»

Дайындық кезеңінен кейін бірінші кезең қарастырылады.

Бірінші кезеңдегі артикуляциялық жаттығулар және оған қойлатын негізгі талаптар:

1. Қажетті қалыпты қабылдау, оны ұстап тұру, бір артикуляциялық қалыптан біртіндеп ауысу қабілеттерін дамыту.

Таңдалған қалыпта бірнеше секунд ұстап тұрғаннан кейін оны басқа қалыпқа ауыстыру арқылы жасалатын тапсырмалар балалардың сөйлеу аппаратын дыбыстарды айту кезіндегі қалыпқа бейімдеу, шектен тыс қажуды жояды.

2. Артикуляциялық моториканы дамытуға арналған жаттығулар жүйесі статикалық жаттығуларды да, сөйлеу қозғалыстарын динамикалық үйлестіруді дамытуға бағытталған жаттығуларды да қамтуы керек.

3. Тіл мен еріннің қимылдарын үйлестіруге арналған жаттығулар қажет, өйткені дыбыстарды айту кезінде бұл органдар бір-біріне өзара бейімделіп, бірлескен әрекеттерге қосылады (бұл құбылыс деп аталады).

4. Сабақтар баланың шаршамауы үшін қысқа, бірақ бірнеше рет өткізілуі керек. Үзілістерде сіз оны басқа жұмыс түріне ауыстыра аласыз.

5. Кинестетикалық сезімдерді, кинестетикалық талдау мен көріністерді қалыптастыруға назар аударыңыз.

6. Дыбысты жүзеге асыру үшін қажетті қозғалысты игерген кезде логопед басқа дыбыстарға қажет қозғалыстарды дамытуға көшеді... [17].

2. Сөйлеу дағдыларын қалыптастыру кезеңі

Бұл кезеңнің мақсаты - балада арнайы таңдалған сөйлеу материалында дыбысты дұрыс айтудың алғашқы дағдыларын қалыптастыру. Нақты міндеттер: дыбыстарды қою, оларды сөйлеуде дұрыс қолдану дағдыларын қалыптастыру (дағдыларды автоматтандыру), сонымен қатар дыбыстарды бір-бірімен араластырмай таңдау (саралау) [18].

Негізгі кезеңдерде ұсынылған ойындар:

1.«Шыныларды әрлейміз»

2.«Кім, қайда?»

3.«Менің бау-бақшам»

4.«Алтын балық» және т.б.

Ұсынылған кезеңдер негізінде әртүрлі дидактикалық ойындар қолданылып, тәжірибеде сынақтан өткізілді.

Олардың тиімділігі мен динамиканы бақылау үшін қорытынды тексеру жұмысы ұйымдас-тырылды. Оның нәтижелері төмендегідей болды:

Кесте 2.Қорытынды эксперименттің нәтижелері

Р/с	Оқушының №	Баллдық нәтижесі	Деңгейлері
1	1	1	Төмен
2	2	2	Орташа
3	3	1	Төмен
4	4	3	Жоғары
5	5	1	Төмен
6	6	2	Орташа
7	7	2	Орташа
8	8	2	Орташа
9	9	1	Төмен
10	10	2	Орташа
11	11	2	Орташа
12	12	3	Жоғары
13	13	2	Орташа
14	14	1	Орташа
15	15	1	Төмен

Қорытынды тексеру дидактикалық ойындар негізінде өткізілген түзету жұмыстарының тиімді екендігін растады. Атап айтқанда, логопедиялық жұмыстың анықтау кезеңінде барлық балалар тек

орташа және төмен деңгейлерге ие болған еді. Ал, қорытынды тексеру жұмысында мынадай деңгейлік қатынастар алынды:

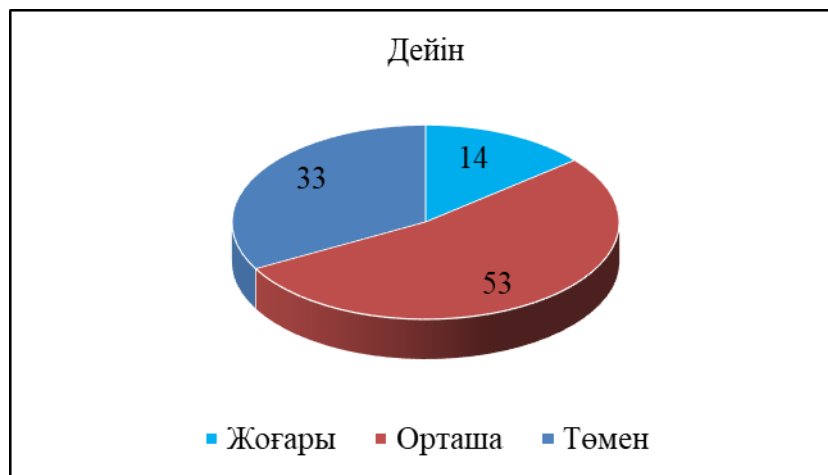
Жоғары деңгей – 14 %;

Орташа деңгей – 53 %;

Төмен деңгей – 33 %.

Сандық деректерге мұқият қарайтын болсақ, бастапқы кезеңдегі нәтижелерге қарағанда динамикалық өзгерістердің болуы айқын байқалады.

Алынған сандық нәтижелер негізінде төмендегі диаграмма ұсынылды:



Сурет 3 – Анықтаушы эксперимент нәтижелері

Қорытынды. Зерттеу жұмысын қорытындылай келе, дыбысты түзету үрдісінде дидактикалық ойындарды қолдану бойынша мынадай ұсынымдарды жасақтадық:

1. Дидактикалық ойындарды таңдау кезінде балалардың жеке және жалпы даму заңдылықтарын есепке алу. Ойындардың мақсаты мен мазмұнының әртүрлі болуына байланысты оларды қолдану кезінде баланың жасын есепке алу маңызды. Мысалы, мектепке дейінгі жаста балалардың ойындары еркін сипатта болса, бастауыш сынып жасында ойындар оқу бағытына ие болады.

2. Ойындар мен ойын әрекеттерінің мазмұнын үнемі кеңейтіп отыру. Бұл кеңес ойындар мен олардың түрлерін әрбір сабақ үшін өзгеше қолдануға арналады. Яғни, бір ойынды әртүрлі шарттар арқылы ұсыну немесе ойын түрлерін үнемі жаңартып отыру логопедиялық жұмыстың қызықты әрі тиімді болатындығына кепілдік береді.

3. Дидактикалық ойындарды қолдану кезінде озық тәжірибе ойындарын қазақ тілді балаларға арнап бейімдеу. Қазақ тілінің лексикалық құрылымының ерекшелігі мен төл дыбыстардың болуы қазақ тілді балаларға арналған ойындардың санының аз екендігін аңғартады. Сондықтан, ойындарды тілдік ерекшеліктерге қарай бейімдеу және оларды тәжірибеде кеңінен қолдану Отандық әдістемелік негіздеменің сапалық көрсеткіштерін арттырады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Левина Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М., 1966 305 б.

2. Логопсихология: учеб. пособие для студентов / Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М: ВЛАДОС, 2011. – 285 б.

3. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб: Пи-тер, 2004. – 80-81 б.

4. Борозинец Н.М. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие / Н.М. Борозинец, Т.С. Шеховцова. – Ставрополь, 2008. – 224 б.

5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб. Изд. «Детство-Пресс», 2008. – 144 б.

6. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. *The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// International Journal of Environmental and Science Education*. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016

7. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. *Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>*

8. Правдина, О.В. *Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Просвещение, 2008. – 272 б.*

9. Ткаченко Т.А. *Логопедическая энциклопедия / Т.А. Ткаченко. – М.: Мир книги, 2010. – 248 б.*

10. Голубева, Г.Г. *Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2000. – 220 б.*

11. Ушакова О.С. *Развитие речи дошкольников. – М.; Издательство института психотерапии, 2001. - 240 б.*

12. Чиркина Г.В. *Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 240 б.*

13. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. *Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 98 б.*

14. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. *Логопедия. Дизартрия. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009.-287 б.*

15. Карелина И. Б. *Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств //Дефектология. – 2000. – № 1. – 24-26 б.*

16. Фомичева М.Ф. *Воспитание у детей правильного произношения: Пособие для логопеда и воспитателя дет. сада. – 4-е изд., М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 320 б.*

17. Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. *Дизартрии // хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М. – 1997. – Т. 1. – 173-189 б.*

МРНТИ 14.29.37

УДК 376.4

С.Ж. Өмірбек,¹ Р.Б. Баймухамет²

¹пс.ғ.к.,²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 2 – курс магистранты,
Алматы, Қазақстан

АУТИСТІК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері қарастырылды. Аутистік спектр бұзылысы жағдайында мінез-құлық бұзылысының салдарынан тек өзіне ғана тән аузыша сөйлеу тілінің мынадай бұзылыстары кездеседі: мутизм, эхолалия, мақсатсыз қайталау. Мақала барысында осы терминдерге түсінік беріліп, олардың мәні ашылды.

Кілттік сөздер: аутистік спектр бұзылысы, қарым-қатынас, сөйлеу тілі, мутизм, эхолалия, стимдер.

¹Омирбек С.Ж., ²Баймухамет Р.Б.

¹к.п.н., ²Магистрант 2 курса, Казахский национальный женский педагогический университет
Казахстан, Алматы

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация

В данной статье рассмотрены особенности речи детей с расстройством аутистического спектра. В случае расстройства аутистического спектра вследствие поведенческого расстройства встречаются следующие характерные только для него расстройства устной речи: мутизм, эхолалия, нецелевое повторение. В ходе статьи были даны разъяснения этим терминам и раскрыты их значения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, общение, разговорный язык, мутизм, эхолалия, стимулы.

S.Zh. Omirbek ¹, R.B. Baymukhamet ²

¹Candidate of Ps.s.

²2nd year master's student of the Kazakh National Women's Pedagogical University
Kazakhstan, Almaty

FEATURES OF ORAL SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract

This article discusses the speech features of children with autism spectrum disorder. In the case of an autistic spectrum disorder due to a behavioral disorder, the following disorders of oral speech that are characteristic only for him are found: mutism, echolalia, non-targeted repetition. In the course of the article, explanations of these terms were given and their meanings were revealed.

Keywords: autism spectrum disorder, communication, spoken language, mutism, echolalia, stims.

Бүгінгі таңда заманауи білім беру тенденциялары мен трендтерінің дамығандығы жағдайына ерекше білімді қажет ететін балаларды сәтті кіріктіру арнайы педагогтар жұмысының бір бағыты болып табылады. Себебі, ерекше білімді қажет ететін балалардың жалпы білім беру мектептерінде инклюзивті жағдайда білім алуы, мамандық алу мүмкіндіктері мен кәсіби қызметті қалыптастыру жұмыстары олар үшін тұлғаны қалыптастыратын аспектілер ретінде қарастырылады.

Аталған аспекті іске асырудың педагогикалық шарттарының бірі ретінде ауызша сөйлеу тілін дамыту және қарым – қатынас дағдыларын қалыптастыру болып саналады. Ауызша сөйлеу тілін дамыту мәселесіне келсек, бұл ерекше білімді қажет ететін барлық балаларға ортақ жұмыс.

Арнайы педагогика мен психологияда балалардағы әртүрлі психикалық бұзылуларды зерттеу және түзету мәселесіне көбірек көңіл бөлінеді. Қазіргі білім беру жүйесіндегі маңызды мәселелердің бірі – аутистік спектрі бұзылған балаларды психологиялық – педагогикалық қолдау.

Аутистік спектр бұзылысы – ерік – жігер саласының бұзылысы мен мінез – құлықтың спецификалық ақауларымен сипатталатын ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі [1].

Аутистік спектр бұзылысы ХАЖ – 10 халықаралық жіктемесінде F84 кодымен белгіленеді және мынадай топтарды біріктіреді: атипті аутизм, Ретта синдромы, Аспергер синдромы және ерте жас аутизмі.

Аутизм спектрінің бұзылулары бар балалардың ерекшеліктерін сипаттай отырып, қарым-қатынастың бұзылуы баланың барлық мінез-құлқында басым болатындығын және оның қалыптан тыс дамуын қалыптастыруда басым орын алатындығын атап өткен жөн, ал психикалық дамудың басқа ақауларында қарым-қатынастың бұзылуы қайталама сипатқа ие және негізгі бұзылуды түзету кезінде айтарлықтай төмендейді немесе жоғалады: ақыл-ой кемістігі, невротикалық бұзылулар, сөйлеу және есту ақаулары және басқа да бұзылулар. Ерте балалық аутизмді түзету кешенді жұмысты талап етеді [2].

Аутистік спектрі бұзылған балаларда дамудың негізгі ерекшеліктерінен басқа, сөйлеу бұзылыстары жиі кездеседі. Олар, ең алдымен, әлеуметтік өзара әрекеттесуді орнатуға, бейтаныс адаммен

нақты психологиялық ыңғайсыздықсыз байланыс орнатуға қабілетсіздігінен зардап шегеді. Олар ақпаратты қабылдау және қарым-қатынас жағдайын түсіну қиындықтарымен сипатталады. Мұндай қиындықтар түсінікті себептердің салдары болуы мүмкін – қарым-қатынасқа деген қажеттіліктің болмауы, байланыстардан аулақ болу және қарым-қатынас жасағысы келмеуі және т.б. [3].

Алайда, көбінесе қалыптаспаған коммуникативті функцияның осы жағдайлармен қатар ауыр невротикалық тәжірибе, ерте балалық шақта созылмалы қарым-қатынас жеткіліксіздігі, сөйлеуді қолдану үшін қолайлы жағдайдың болмауы аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу тіліндегі әртүрлі бұзылыстардың пайда болуына алып келеді.

Баланың психикалық дамуымен тығыз байланысты сөйлеу әрекеті бала өмірге келгеннен бастап, алғашқы жылдарынан бастап назар аударуды қажет етеді. Ата-аналар үшін сөйлеу дамуының заңдылықтарын норма бойынша және психиканың қалыптасу процесінің бұзылуымен білу өте маңызды. Аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу сферасының қалыптасуы өте ерекше болғандықтан, түзету кезінде ерекше тәсіл қажет.

Л.С. Лебединская, О. С. Никольская осы санаттағы балалардағы негізгі сипаттамалар бойынша қарастырады:

I нұсқа – қатты стресстің салдарынан ми қабығының үшінші аймақтары (сұр заттың жұқа қабаттары) тежеледі және нәтижесінде – ми тұтас белсенділікті жоғалтады, мидың фронтальды аймағының алдыңғы бөлігі жауап беретін алдын-ала реакциялар әлсірейді (іздеу қызығушылығы, әлеуметтік байланыс, мотивация), сонымен қатар кеңістік пен әлеуметтік жағдайды қабылдау, дененің кеңістіктегі вестибулярлық – проприоцепторлық бағыты, сенсорлық реакциялардың тұтастығы (өмір сүру және шайнау, бөлу және сенсорлық қабылдауды контекстік қабылдау), кез келген тітіркендіргіштерге (дыбыс, жарық, түс, тактильдік) тұтас реакциясы әлсірейді. [4].

II нұсқа – кез-келген, кенет орын алатын тітіркендіргішке организм бейсаналы түрде толыққанды өмірге төніп тұрған қауіп ретінде реакция танытады. Реактивті лимбиялық жүйе мен қашу бағдарламасы қосылады. Басқа адамның көзқарасы күшті тікелей белгісіз әсерге ие болғандықтан, аутизмі бар бала тікелей көзге түспеуге, одан қашуға тырысады. Бұл жағдай толыққанды бейнелік қабылдаудың зардап шегуімен одан әрі нашарлайды – бала анасының бет-жүзін, кеңістікті, жағдайларды, суреттерді толық қабылдай алмайды, тек қана кейбір жеке бөліктерін, нысандарды ғана қабылдай алады немесе бейнелер бұлыңғыр болып көрінеді, бұл жағдайда бала нысандардың қозғалысын перифериялық көру арқылы ғана қабылдайды.

III нұсқа – мидың толыққанды белсенділігінің қиындықтарына байланысты оның орнын толықтыру үшін миды қоректендірудің негізгі көзі бас миының біріншілік және екіншілік аймақтары болады (И.П. Павлов бойынша ми иерархиясы) – бала оған ең көп қуат беретін негізгі ынталандыруды – қайталанатын әрекеттерді, жарық пен дыбыстық ынталандыруды, мультфильмдер мен суреттердің бөлшектерін, заттар мен тағамдардың белгілі бір түстерін, сезімдерді, сезімтал «сенсорларды» немесе соққыларды, аяқтың, іштің, дененің басқа бөліктерінің кернеуін, көрнекі ынталандыруды қайталай бастайды.

Аутистік спектр бұзылысы бар балаларда сөйлеудің дамуы айтарлықтай ерекшеліктермен сипатталады және көбінесе түзету араласуының жүргізілуіне және қашан жүзеге асырыла бастағанына байланысты. Жалпы, бұл мектеп жасына дейінгі кезеңнің соңында сөйлеудің қалыптасу жағдайы, бұл одан әрі қолайлы дамудың маңызды көрсеткіші бола алады. Сөйлеу бұзылыстарын ерте диагностикалау және оларды түзету болашақта балаға коммуникативті мінез-құлықтың негізгі формаларын игеруге және қоғамның талаптарына бейімделуді үйренуге мүмкіндік береді. Сондықтан ата-аналар өмірінің алғашқы күндерінен бастап баласына өте мұқият болу керек [5].

Аутистік спектр бұзылысы бар балалар ересектермен де, құрдастарымен де қарым-қатынаста енжарлық танытады, бұл кейіннен оның өзін-өзі тануында және өмірде өзін-өзі өзектендіруде айқын көрінеді. Коммуникативті дағдыларды түзету үшін осы жаста ойын түріндегі жаттығуларды қолданған дұрыс. Мектепке дейінгі балалық шақта, бастауыш мектеп жасында болған формалардағы ойын өзінің даму маңыздылығын жоғалта бастайды және біртіндеп біліммен алмастырылады.

Аутистік спектр бұзылысы кезіндегі сөйлеудің дамуы – бұзылу симптоматикасындағы негізгі көріністердің бірі. Әлеуметтік байланыстардың болмауы жақын адамдармен, сыртқы әлеммен қарым-қатынастағы жетіспеушілік сөйлеу функциясының бұрмаланған қалыптасуына, қабылдау мен ойлаудың ерекшелігіне, тұтастай алғанда жеке тұлғаға әкеледі.

Аутизмдегі сөйлеу дизонтогенезі өмірдің бірінші жылында көрінеді, сөйлеудің одан әрі қалыптасуының өзіндік ерекшеліктері бар. АСБ бар балалардың сөйлеуінің патологиялық формаларының

қатарына мыналар жатады: эхолалия, бұлыңғыр сөйлеу, қателіктер кездесетін айтылым, сөйлеудің бұзылыстары, жоғары тоналдылықтың басым болуымен дауыстың өзіндік интонациясы, екінші және үшінші тұлғада өзін ұзақ уақыт атау, балаға жақын адамдарды білдіретін сөздердің экспрессивті сөйлеуінде болмауы, сөйлеу кезінде номинативті сөздіктің предикативтіден басым болуы, өлендер, әндер, дәйексөздерде жүзеге асырылатын ауто стимуляция және т. б.

Қорыта айтқанда, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың ауызша сөйлеу тілінің мынадай ерекшеліктерін бөліп көрсетуге болады:

1. аутистік спектр бұзылысы бар балалардың басым бөлігінде мутизм байқалады;
2. аутистік спектр бұзылысы бар балалардың басым бөлігінде «грамафонды сөйлеу тілі» немесе эхолалия кездеседі. Эхолалия сөйлеу тілінің емес мінез – құлықтың ерекшелігі болып табылады.
3. балалар сөйлеу тілінде жаттанды сөздер мен сөз тіркестерін қолданады, оларды мағынасына емес, стереотиптер негізінде қолданады;
4. сөйлеу тілінің барлық құрылымдық саласы кешенді бұзылады [6].

Қорыта айтқанда, аутистік спектр бұзылысы бар балалардың сөйлеу тілі кешенді жұмыс пен сапалы ұйымдастырылған түзету әдістерін талап етеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Бакушева В.Ю. *Коррекционно-воспитательная работа с аутичными детьми.* / В.Ю. Бакушева. – М.: Логос. 2008.
2. Борисоглебская Н.И. *Основы психологической диагностики детей дошкольного возраста* / Н.И. Борисоглебская. – М.: Гуманитарное образование. 2007.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С. *Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления.* М. Просвещение. 1991.
4. Мамайчук И.И., *Психологическая помощь детям с проблемами в развитии* / Издательство «Речь», 2001
5. Морозова С.С. *Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога* / С.С. Морозова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007.
6. Волкова С.М. *Детский аутизм. Проблемы обучения.* / С.М. Волкова. – М.: Тритон. 2002.

МРНТИ 14.29.27

УДК 376.37

Қ.Р. Ергальмова

*Арнайы педагогика мамандығы бойынша магистранты
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті
Қазақстан, Ақтөбе қаласы, Kundizai_95@mail.ru*

**ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІ ДАМЫМАҒАН МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДА
ЭМОЦИОНАЛДЫ ЕСТУ ҚАБІЛЕТІНІҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Бұл мақалада жалпы сөйлеу тілі дамымаған мектеп жасына дейінгі балалардың эмоционалды есту қабілетінің даму ерекшеліктері қарастырылады. Мақалада ЖСТД ересек мектеп жасына дейінгі балалардағы психикалық процестердің дамуына әсер мәселесі көтеріледі, бұл қарым-қатынастың бұзылуына әкелуі мүмкін. Мақалада балалармен эмоционалды интеллект жағдайын, баланың өз және басқа адамдардың эмоцияларын түсіну деңгейін, сондай-ақ эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейін бағалау бойынша эксперименттік тәжірибе сипатталған. Эксперимент нәтижесінде автор қорытынды жасады: басқалардың сөйлеуін түсіну деңгейін арттыруға ықпал ететін және баланың одан әрі психикалық дамуына оң әсер ететін вербалды емес қарым-қатынас құралдарын дамытуға ерекше назар аудару керек.

Түйінді сөздер: эмоционалды есту, сөйлеудің жалпы дамымауы, үлкен мектеп жасына дейінгі балалар, қарым-қатынас дағдылары, вербалды емес қарым-қатынас, эмоциялар.

*Ергальмова К.Р.,
Магистрант по специальности Специальная педагогика
Актюбинский региональный государственный университет имени К.Жубанова
г. Актобе, Казахстан, Kundizai_95@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СЛУХА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

В данной статье поднимается проблема влияния ОНР на развитие психических процессов у детей старшего дошкольного возраста, что может привести к нарушениям в общении. В статье описывается экспериментальный опыт с детьми по оцениванию у них состояния эмоционального интеллекта, уровня понимания ребенком своих и чужих эмоций, а также уровня развития эмоционального слуха. В результате эксперимента автором были сделаны выводы: уделять особое внимание развитию невербальных средств общения, что будет способствовать повышению уровня понимания речи окружающих, и окажет положительное влияние на дальнейшее психическое развитие ребенка.

Ключевые слова: эмоциональный слух, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, коммуникативные навыки, невербальное общение, эмоции.

*Yergalymova K.R.,
Master's degree in Special Pedagogy, Aktobe Regional State University named after K.Zhubanov
Kazakhstan, Aktobe, Kundizai_95@mail.ru*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL HEARING IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract

The author of this article RAISES the problem of the influence of general speech impediment on the development of mental processes in children of older preschool age, which can lead to communication disorders. The article describes an experimental experience with children in assessing their state of emotional intelligence, the level of understanding by the child of his own and others' emotions, as well as the level of development of emotional hearing. As a result of the experiment, the author makes conclusions: to pay special attention to the development of non-verbal means of communication, which will help to increase the level of understanding of the speech and will have a positive impact on the further mental development of the child.

Keywords: emotional hearing, general speech impediment, older preschoolers, communication skills, non-verbal communication, emotions.

Сөйлеудің жалпы дамымауы, дыбыстық және семантикалық жағына қатысты сөйлеу жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуын бұзатын сөйлеу бұзылысы, сонымен қатар эмоционалды-жеке ерекшеліктердің сәтті дамуына, психикалық процестерге жанама әсер етеді, бұл қарым-қатынас қызметінің бұзылуына әкеледі. Басқа ерекшеліктермен қатар ЖСТД бар балаға тән болуы мүмкін:

1) эмоционалды тұрақсыздық, эмоционалды қорқу сезімталдығы, бұл эмоционалды-ерікті саланың жетілмегендігін көрсетеді;

2) оларды саралауға, түсінуге байланысты моральдық-құндылық категорияларын игерудегі қиындықтар;

3) өз-өзіне қызмет көрсетудің төмен деңгейі;

4) басқалардың пікіріне тәуелділік, өзін-өзі бағалаудың төмендігі;

5) қарым-қатынастағы іскерліктің және төмен бастаманың нәтижесі ретінде тұлғааралық байланыстардың тұрақсыз құрылуы;

6) бала құрдастарымен бірлескен ойындар мен оқу кезінде кездесетін сәтсіздік жағдайлары.

Балада жоғарыда аталған қасиеттердің біреуі немесе бірнешеуі кездескен кезде, бала сыртқы элеммен коммуникативті байланыстарды құруы қиынға соғады. ЖСТД бар баланың басқа адаммен қарым-қатынасы мен түсінуіндегі қиындықтар – бұл бұзылыстың ең ауыр зардаптарының бірі, бұл танымдық іс-әрекеттің кешігуіне, эмоционалды қаттылыққа, сондай-ақ бейімделуге кері әсерін

тигізеді. Мұның бәрі жеке тұлғаның дамуына кедергі болып табылады. Ақауға бағытталған түзету-логопедиялық және психологиялық көмектен басқа, дамудың бұзылуын жеңудің маңызды кезеңі-бұл толыққанды эмоционалды-позитивті қарым-қатынас, оның барысында бала өзін адам ретінде кедергісіз жүзеге асыра алады, өзінің әлеуетін дамыта отырып, қажетті ақпарат алады. Бұл идеяны өз еңбектерінде көптеген зерттеушілер алға тартты, олардың ең негізгілері Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, М.И. Лисина, Д.Б. Элкони.

Баланың қарым-қатынас дағдыларын дамытуға және айналасындағы адамдарды түсінуге бағытталған жұмыс түзету процесінде маңызды болып табылады. Табысты қарым-қатынасты ұйымдастыру ана тілінің тілдік құралдарын игерудің баяулау процесін жеңуге ықпал етеді. Адамдар арасындағы қарым-қатынас сапасын анықтайтын негізгі компонент-бұл эмоционалды интеллекттің даму деңгейі, ол өзінің және басқалардың эмоцияларын тануға және түсінуге, сондай-ақ оларды тиімді қарым-қатынас мақсатында басқара білуге жауап береді (Д.Майер, П.Саловей, Р.Бар-ол, Д.Големан, Д.Карузо, Г. Гарднер, Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова, К.В. Петридис). Қоғамдық дамудың қазіргі кезеңінде эмоционалды интеллект маңызды жеке құзыреттілік ретінде қабылданады, бұл адамға қоғамда оңтайлы өзектенуге, коммуникативті, позитивті әлеуметтенуге, әлемге деген өз көзқарасын білдіруге мүмкіндік береді [3, б.50].

Баланың жеке басының құрылымындағы бұл компоненттің маңыздылығын асыра бағалау қиын, өйткені дамыған эмоционалды интеллект оқу іс-әрекетінің деңгейін жоғарылатады, деструктивті мінез-құлықтың дамуына жол бермейді және адамның қоршаған ортаға ең адекватты эмоционалды реакцияларын дайындай отырып, стресстік және травматикалық жағдайлардан қорғайды. Мұның бәрі дамуға қолайлы жағдай жасайды.

Бұл жұмыста бізді тек эмоционалды интеллект ауқымына кіретін жеке компонент қызықтырады. Оның дамуы, автордың пікірінше, қарым-қатынас дағдыларының сөйлеудің жалпы дамымауы бар баланың үшінші деңгейінде дамуының кілті болып табылады. Бұл компонент – сөйлеудегі эмоционалды ақпаратты тануға жауап беретін эмоционалды есту. Бұл мақалада үшінші деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы бар ересек мектеп жасына дейінгі балаларда эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейін зерттеу кезінде алынған мәліметтер келтірілген.

Бастапқыда эмоционалды есту қарым-қатынастың қай жағымен байланысты екенін және оның ЖСТД-мен ауыратын балада дамуының маңыздылығын түсіндіру қажет. Адамның қарым-қатынасы сөйлеу және тіл арқылы құрылады – бұл ауызша, ал қарым-қатынастың мазмұны, оның семантикалық бөлігі, яғни адамның айтқаны көбінесе қарым-қатынастың вербалды емес компонентіне байланысты, оны тану коммуникацияның сәттілігін анықтайды. Эмоционалды есту қарым-қатынастың вербалды емес арналары арқылы келетін және басқа адамның шынайы күйін жеткізетін эмоционалды сигналдарды тануға жауап береді. Қарым-қатынас процесінде адамның эмоционалды жағдайын сипаттайтын эмоционалды ақпарат (қуаныш, қайғы, ашу, қорқыныш, таңдану, әртүрлі күрделі сезімдер) ең маңыздыларының бірі болып табылады [6, б.52].

Эмоциялар экстралингвистикалық коммуникация жүйесінің бөлігі болып табылады, ол сөздерден айырмашылығы ақпараттың әлдеқайда толық көлемін қамтиды. Сөздерге салынған эмоциялар адамдардың ойларын, ниеттерін, тілектерін жеткізеді. Белгілі орыс әдебиеттанушысы М.Бахтин сөйлеудің экспрессивтілігінің табиғатын зерттей отырып, сөздің мағынасы эмоционалды емес деген қорытындыға келді [1, б. 12]. Басқа адамның эмоцияларын білу – бұл сәтті қарым-қатынастың кілті, сондықтан сөйлеу қабілеті бұзылған баланың ауызша емес ақпаратты қабылдау дағдыларын қолдана отырып, айналасындағы адамдарды жақсы түсінуі өте маңызды. Бұл жағдайда эмоционалды есту интонация арқылы сөйлеудің семантикалық мазмұнын және ол айтылған эмоционалды түсті салыстыруға көмектеседі. Ол ауызша және вербалды емес ақпараттың үйлесімділігі мен сәйкестігін анықтау үшін қолданылады.

Вербалды емес байланыс құралдарының ақпараттылығы вербалды құралдарға қарағанда едәуір жоғары. Бұл адам өзінің эмоционалды көріністерін, вербалды емес мінез-құлқын өздігінен басқара алмайтындығына байланысты, яғни мимика, позалар, дауыс интонациясы, әдеттегі әрекеттер бейсаналық болуы мүмкін. Қарым-қатынас кезінде адам реакцияларының мұндай бақылаусыз көрінісін коммуникативті серіктес оңай оқиды. Ақпараттың ең кең көлемін есту байланыс жүйесі арқылы алуға болады, бұл тұрғыда эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейі адамға қабылдауға көмектесетін негізгі құрал болады.

Эмоционалды есту қабілетінің жақсы деңгейі үшінші деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымауы бар егде жастағы мектеп жасына дейінгі балалар үшін өте маңызды, өйткені, сөйлеуде қалған қателік-

терден, әртүрлі аграмматизмдерден зардап шегеді. Сонымен қатар, осы жастағы балалар мектепте оқуға дайындала бастайды, бұл олардан бастауыш білім алуға негіз болатын белгілі бір құзыреттерді талап етеді. Жағдай құрдастарымен де, ересектермен де өнімді қарым-қатынасқа кедергі келтіретін жеткіліксіз дамыған қарым-қатынас дағдыларымен қиындайды. Қарым-қатынас шеңбері көбінесе шектеулі, ал тілдік құралдардың жеткіліксіз қалыптасуына, сондай-ақ оларды қарым-қатынаста қолдана алмауына байланысты жаңа балалармен және ересектермен қарым-қатынас жасау мотивациясы төмендейді.

Үшінші деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымаған балалары қарым-қатынастың сөйлеу құралдарын жүзеге асыруда қиындықтарға тап болады, олар үшін әлеуметтік-сөйлеу байланыстарын кеңейту қиын. Мұндай балаларда эмоционалды интеллект деңгейі, сондай-ақ акустикалық арна арқылы берілетін эмоционалды ақпаратты тану қабілеті төмен. Бұл баланың жайлылық аймағында қалғаны жөн, бірақ нәтижесінде ол құрдастарының кең тобынан бөлінеді, өйткені онымен қарым-қатынас орнатылмаған. Егер бала өзінің эмоционалды күйін және басқалардың эмоционалды жағдайын түсінуді үйренбесе, болашақта эмоционалды күйлерді өзін-өзі реттеуде қиындықтар туындаса, ол сындарлы қарым-қатынас құра алмайды, қоршаған әлеммен өзара әрекеттеседі [5, 193-бет]. Мұндай жағдай даму және одан әрі оқыту жолында елеулі проблемалар туғызады.

Мұны растау үшінші деңгейдегі сөйлеудің жалпы дамымаған балалар тобын диагностикалау кезінде алынған мәліметтер болып табылады. Автор эмоционалды интеллектті тексеруге, баланың өзінің және басқалардың эмоцияларын түсінуге, эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейін анықтауға бағытталған үш әдісті қолданды: 1) «Эмоцияларды түсінуге арналған Тест». Н.Е. Веракс, А.Н. Веракс, М.Н. Гаврилова, Д.А. Бухаленкова, К.С. Тарасова; 2) «Не – неге – қалай» әдістемесі. Нгуен мин Ан; 3) В.П. Морозовтың фразаның эмоционалды көлеңкесін анықтау әдісі.

Экспериментке 15 бала қатысты. Зерттеу жеке түрде жүргізілді. Жоғарыда келтірілген әдістердің ішінде В.П. Морозовтың әдістемесі эмоционалды есту деңгейін өлшеуге тікелей байланысты, ал қалған екеуі баланың эмоционалды жетілуін талдауға бағытталған. Осыған байланысты, бұл мақалада балаларды диагностикалау нәтижелері олардың аталған әдістерінің соңғысы бойынша ұсынылады. В.П. Морозов өзінің зерттеуінің құрылымы мен әдістерін дамыта отырып, ересектер санатына назар аударды. Сондықтан, авторлық зерттеуде оның техникасы мектеп жасына дейінгі балаларға келесідей бейімделді: тыңдалған сөз тіркестерінен басқа, баланың алдында эмоциялардың визуалды бейнесі болды (баланың жынысына байланысты ұл немесе қыз әртүрлі эмоционалды күйлерді бейнелейтін сурет) - бұл қажет, өйткені балалардың жасын, сондай-ақ сөйлеу мәнерін ескере отырып диагностика кезінде бұзылу, қолдау тек есту үшін ғана емес, сонымен қатар көру сенсорлық жүйелері үшін де болуы керек.

Балаларға мультфильмдер мен балалар киносынан алынған 10 жазба ұсынылды. Эмоциялар палитрасы келесідей болды: қуаныш, ашу, қорқыныш, қайғы, тыныштық. Әр эмоция үшін екі жазба ұсынылды. Бұл баланың бір немесе басқа күйді қаншалықты дәл еститінін түсіну үшін қажет – екі түрлі жазбада бір эмоцияны дұрыс анықтау және атау оны танудың дәлдігін растайды, кездейсоқтықты жоққа шығарады.

Балаға келесі нұсқаулар берілді: "тыңда және кейіпкердің не сезінетінін анықта". Аудиожазбаны ұсынғаннан кейін бала өзі айтқан эмоцияны таңдады. Жауап ауызша да, вербалды емес те, яғни әр түрлі өрнектері бар суреттерді көрсету арқылы да рұқсат етілді. Эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейі ұсынылған сөз тіркестерінің санына қатысты дұрыс анықталған эмоциялар саны бойынша (пайызбен) бағаланды. Есептеу В.П. Морозов шығарған формула бойынша жүргізілді.

Есептеу нәтижелері бойынша он бес баланың төртеуі 30% жинады – олардың эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейі төмен деп анықталуы мүмкін. Бұл нәтиже олар үшін аудио тапсырманың күрделілігімен, сондай-ақ төрт баланың екеуінде бар ақыл-ой дамуының кешеуілдеуімен түсіндірілуі мүмкін, бұл ақпараттың осы түрін қабылдаудың күрделілігін анықтайды. Бес бала 40% жинады – олардың орташа көрсеткіші төмен. Үш бала орташа деңгейді көрсетті-50 %, қалған үшеуі орташадан жоғары анықталатын 60% көрсеткішке ие. Осылайша, тоғыз баланың жартысынан көбі эмоционалды есту қабілетінің даму деңгейі төмен.

Мәліметтерге сәйкес, ең танымал эмоционалды күй – ашулану, ал анықтау қиын – тыныштық. Сөйлеудің теріс түсін балалар жақсы біледі, ашуланған адамның дауысы бірнеше тонға көтеріліп, дөрекі болып, күрт естіледі. Мұны басқа зерттеулер де растайды (В.П. Морозов, О.О. Кислова, М.Н. Русалова). Дәл осы жағдайды анықтаған кезде балалар өз жауаптарына сенімді болды, көбісі 2 ұпай жинады – бұл олардың осы эмоциямен екі жазбаны дұрыс білгендігін көрсетеді, бұл жауаптың

кездейсоқтығын жоққа шығарады. Кейбір балалар "қорқыныш" пен "ашуды" тыңдағанда күмәнданып, шатастырды.

Анықтау үшін ең қиын нәрсе "тыныштық" болды, балаларға қиынға соқты, оны "қайғымен" шатастырды, өйткені сөйлеу қарқыны, осы күйлердегі әуен тегіс. "Тыныштықты" эмоционалды күй ретінде тек үш бала және бір-бірден анықтай алды. Басқа жағдайларда балалар жауаптарын бірнеше рет өзгертті немесе эмоцияны анықтай алмайтындықтарын бірден айтты. Жазбалар бірінен соң бірі шашыраңқы болғандықтан, көбінесе алдыңғы жазбаға тән эмоцияны бала тыңдағаннан кейін жаңасын атады. Сондықтан көптеген балалар жауаптарында шатастырды. Бірақ сонымен бірге эмоциялары бар карталар маңызды тірек болды, олар балаға эмоцияның бейнесін, оның бет-әлпетін бағдарлауға және елестетуге көмектесті.

Қорытындылай келе, зерттелетін балалар тобында эмоционалды есту деңгейі орташадан төмен деген қорытынды жасауға болады. Балалардың осы санатымен жұмыс жасаудағы мұғалімнің міндеттерінің бірі вербалды емес қарым-қатынас құралдарын, атап айтқанда эмоционалды есту қабілетін дамыту болуы керек, бұл басқалардың сөйлеуін түсіну деңгейін арттыруға ықпал етеді, сонымен қатар балалардың одан әрі психикалық дамуына оң әсер етеді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Автушенко И.А. «Сценическая речь и эмоциональный слух» / И.А. Автушенко. – Москва: ИПК ВГИК, 2012. – С. 124. – ISBN 978-5-87149-133-1.
2. Вербовская В.С. «От эмоциональной отзывчивости на музыку к эмоциональной отзывчивости на человека» / В.С. Вербовская // Вестник ТГПУ, 2017. – №12. – С. 129-133.
3. Ежкова Н.С. «Ретроспективный анализ проблемы развития у детей эмоционального интеллекта» / Н.С.Ежкова, М.Г. Юдина // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2021 – №1. – С.48-51.
4. Кислова О.О., Русалова М.Н. «Восприятие эмоций в речи. Обзор исследований в психологии и физиологии» / О.О.Кислова, М.Н.Русалова // Успехи физиологических наук, 2013. – Т.44, №2. – С.41-61.
5. Морозов В.П. «Невербальная коммуникация: экспериментально-психологические исследования» / В.П. Морозов; под редакцией А.Л. Журавлева. – Москва: Институт психологии РАН, 2019. – С. – 528. ISBN 978-5-9270-0187-3.
6. Морозов В.П. «Эмоциональный слух: экспериментально-психологические исследования» / В.П.Морозов // Психологический журнал, 2013. – Т.34. – №1. – С.45-62.
7. Романенко В.О. «Эмоциональные характеристики речи и их связь с акустическими параметрами» / В.О. Романенко // Общество. Среда. Развитие. – 2010. – №4(17). – С.119-123.

МРНТИ 14.29.27

УДК 376.33

А.А. Махметова¹, Д.Б. Әмірбек²

¹ ғылыми жетекшісі PhD доктор, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ,
aigerim_atankizi@mail.ru

² «7М01901 – Сурдопедагогика» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ,
danagul.amirbek@bk.ru, Алматы қ., Қазақстан

НАШАР ЕСТИТІН ОҚУШЫЛАРҒА СЮЖЕТТІК-РӨЛДІК ОЙЫННЫҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ

Аңдатпа

Мақалада сюжеттік-рөлдік ойын арқылы нашар еститін балаларды дамытудың маңыздылығы мен теориялық негіздері талданған. Сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы оқу, әуен тыңдау, кимыл-қозғалыстарға жүгіну, заманауи компьютерлік технологияларды қолдану нашар еститін балаларды дамытудың маңызды құралдары болып табылады. Зерттеушілер тарапы көрсеткендей, сюжеттік-рөлдік ойын нашар еститін балалардың қарым-қатынас дағдыларын шығаруға және маңызды әлеуметтік рөлдерді меңгерулеріне өз ықпалын тигізеді екен. Балаларды адамгершілікке тәрбиелеу

барысында әлеуметтік эталон ретінде зерттеушілер тарапынан үлкен рөлді атқарады, себебі, ол қоғамда қабылданған нормаға және әрекет ережелеріне деген күнделікті қарым-қатынас ретінде түсіндіріледі. Әлеуметтік дағдыларды қалыптастыру, яғни жоғарғы сезім мен аландаушылықтарды сезіне алу, адамгершілік, эстетикалық және этикалық нормаларды меңгеру мен қолданумен тығыз байланысты болып, эмоционалды реакциялармен, әлеуметтік ықпал ету барысындағы бағалаушылық категорияларымен жүреді. Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович сияқты ғалымдар іс-әрекеттің барлық компоненттері эмоцияның туындауы мен дамуында бірдей рөлді атқара бермейтіндігін атап өткен. Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери сияқты ғалымдардың зерттеу нәтижелері балалардағы есту қабілетінің зақымдалуы балалардың дамуын айтарлықтай тежейтіндігін көрсетті. Нашар еститін балаларды дамытудың өзекті мәселелері тәжірибелік қажеттілік бола отырып, оны шешудің нәтижелі құралдары мен әдістерін таңдаудың қажеттілігіне негізделеді. Бұл мәселелер Л.С. Выготский, Б.Д. Корсунская, О.И. Кукушкина, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, В.Нетшака, Н.А. Рау, Е.З. Яхнина т.б. ғалымдардың жұмыстарында көрініс тапқан.

Түйін сөздер: нашар еститін балалар, сюжеттік-рөлдік ойын, адамгершілік.

Махметова А.А.¹, Амирбек Д.Б.²

*¹научный руководитель, доктор PhD, старший преподаватель,
КазНПУ им. Абая, aigerim_atankizi@mail.ru, г. Алматы, Казахстан*

*²магистрант 2 курса по специальности «7М01901 – Сурдопедагогика»,
КазНПУ им. Абая, danagul.amirbek@bk.ru, г. Алматы, Казахстан*

ВАЖНОСТЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье проанализирована важность и теоретические основы развития слабослышащих детей с помощью сюжетно-ролевой игры. Важнейшими средствами развития слабослышащих детей в процессе сюжетно-ролевой игры являются чтение, прослушивание мелодии, обращение к движениям, использование современных компьютерных технологий. Как показали исследователи, сюжетно-ролевая игра способствует выработке коммуникативных навыков у слабослышащих детей и усвоению важных социальных ролей. В процессе нравственного воспитания детей большую роль со стороны исследователей играет социальный эталон, поскольку он трактуется как повседневное отношение к принятым в обществе нормам и правилам поведения. Формирование социальных навыков, т. е. умение ощущать высшие чувства и тревоги, тесно связаны с усвоением и применением нравственных, эстетических и этических норм, сопровождаются эмоциональными реакциями, ценностными категориями в процессе социального воздействия. Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Такие ученые, как Неверович, отмечают, что не все компоненты деятельности играют одинаковую роль в возникновении и развитии эмоций. Результаты исследований таких ученых, как Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери показали, что повреждение слуха у детей существенно тормозит развитие детей. Актуальные проблемы развития слабослышащих детей, являясь практической необходимостью, основываются на необходимости выбора продуктивных средств и методов ее решения. Эти вопросы затрагивают Л.С. Выготский, Б.Д. Корсунская, О.И. Кукушкина, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, В.Нетшака, Н.А. Пей, Е.З. Яхнина и др. нашли отражение в работах ученых.

Ключевые слова: слабослышащие дети, сюжетно-ролевая игра, нравственность.

A.A. Makhmetova¹, D.B. Amirbek²

¹scientific supervisor, PhD, senior lecturer,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay, aigerim_amankizi@mail.ru
Almaty, Kazakhstan

² 2nd year master's student of specialty «7M01901–Surdopedagogy»,

Kazakh National Pedagogical University named after Abay danagul.amirbek@bk.ru
Almaty, Kazakhstan

THE IMPORTANCE OF STORY-ROLE-PLAYING FOR HEARING-IMPAIRED STUDENTS

Abstract

The article analyzes the importance and theoretical foundations of the development of hearing-impaired children with the help of a story-role-playing game. The most important means of developing hearing-impaired children in the process of plot-role-playing are reading, listening to melodies, turning to movements, using modern computer technologies. As the researchers have shown, the plot-role-playing game contributes to the development of communication skills in hearing-impaired children and the assimilation of important social roles. In the process of moral education of children, a social standard plays an important role on the part of researchers, since it is interpreted as an everyday attitude to the norms and rules of behavior accepted in society. The formation of social skills, i.e. the ability to feel higher feelings and anxieties, is closely related to the assimilation and application of moral, aesthetic and ethical norms, accompanied by emotional reactions, value categories in the process of social impact. L.I. Bozhovich, A.V. Zaporozhets, A.N. Leontiev, Ya.Z. Scientists such as Neverovich note that not all components of activity play the same role in the emergence and development of emotions. The research results of such scientists as E.I. Isenina, B.D. Korsunskaya, N.M. Lagovsky, N.G. Morozova, L.P. Noskova, V.G. Tetshaka, V.I. Fleury showed that hearing damage in children significantly inhibits the development of children. Actual problems of the development of hearing-impaired children, being a practical necessity, are based on the need to choose productive means and methods of its solution. These issues affect L.S. Vygotsky, B.D. Korsunskaya, O.I. Kukushkina, N.G. Morozova, M.I. Nikitina, V. Netshaka, N.A.pei, E.Z. Yakhnina and others are reflected in the works of scientists.

Keywords: hearing-impaired children, story-role-playing game, morality.

Адам баласының жағдайын дұрыс түсіну адекватты тұлға аралық қарым-қатынастарды қалыптастыру үшін өте маңызды, себебі, өзіндік жеке күйін меңгере отырып, оларды реттеп, өзгелерге ықпал ету де маңызды. Сезім мен эмоцияларды түсіну көркем әдебиеттер мен көркем фильмдерді, театрлық қойылымдарды жақсы түсінуге ықпал етіп, ең алдымен балалардың сезім әлемі туралы білімдерін кеңейтеді. Балаларды адамгершілікке тәрбиелеу барысында әлеуметтік үлгі ретінде зерттеушілер тарапынан үлкен рөлді атқарады, себебі, ол қоғамда қабылданған нормаға және әрекет ережелеріне деген күнделікті эмоционалдық қарым-қатынас ретінде түсіндіріледі.

Бала дамуының сапалы динамикасының механизмі әлеуметтік іс-әрекетпен негізделуіне байланысты. Бірақ Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Я.З. Неверович сияқты ғалымдар іс-әрекеттің барлық компоненттері туындауы мен дамуында бірдей рөлді атқара бермейтіндігін атап өткен. Әсіресе, атқарылатын іс-әрекеттің мақсаттары мен міндеттері маңызды орынды алып, ал орындалатын іс-әрекеттердің тәсілдері тек жанама рөлді атқарады. Балалардың өз жолдастарымен және ересектермен қарым-қатынас пен бірлескен іс-әрекет құрылымы мен мазмұны бойынша күрделенген үрдіс барысында белсенді формада балаларда эмоционалды толқулар мен әлеуметтік мотивтерге бағытталған көріністер байқала бастайды. Бұл кездегі ересек адамның рөлі баланың өмір тәжірибесіне сүйене отырып, сөзбен түсіндіру арқылы мотив пен іс-әрекеттің өзара байланысын түсінуге көмектесу. Бұл балаға іс-әрекеттен бұрын оның әлеуметтік маңыздылығын алдын ала түсініп, оған эмоционалды тұрғыда дайын болуға көмектесіп, өз кезегінде балада қалыптасып жатқан қарапайым іс-әрекет мотивтерін өзектендіруге әкеліп, оның іс-әрекет динамикасы мен жалпы бағыттылыққа ықпалын күшейте түседі. Бұндай өзгерістер негізінде Л.С. Выготскийдің аффектінің іс-әрекет басында және аяғында жылжуы мен мектеп жасына дейінгі балаларда ерекше «қиялдардың» пайда болуы жатып, ол танымдық және аффективті үрдістердің үйлесімділігін қамтиды.

Естімеушілік баланың мәдени дамуы үшін ең ауыр кедергілердің бірі болып табылады. Осыдан шыға отырып, арнайы білім берудің басты міндеті ретінде Л.С. Выготский «баланың қоршаған әлеммен және өзін қоршаған адамдарымен қарым-қатынастағы сенсорлық жетіспеушілікті» көрген. Нәтижесінде ол баланың әлеуметтік-психологиялық бейімделуіне ықпал етеді. Е.И. Исенина, Б.Д. Корсунская, Н.М. Лаговский, Н.Г. Морозова, Л.П. Носкова, В.Г. Тетшака, В.И. Флери сияқты ғалымдардың зерттеу нәтижелері балалардағы есту қабілетінің зақымдалуы балалардың дамуын айтарлықтай тежейтіндігін көрсетті. Есту қабілетінен ерте айырылған балалар қалыпты еститін балалармен салыстырғанда өзгеше жағдайда болады. Нашар еститін балалардың дамуына келесідей факторлар бойынша ықпал етеді: ата-аналарының қатынасы, әлеуметтік ортамен толыққанды қатынастың болмауы, негізгі әлеуметтік қажеттіліктерді толық қанағаттандыра алмауы, сонымен қатар балалардың интернат типіндегі оқшау мекемеде білім алуы. Сондықтан, есту қабілеті зақымдалған балаларда қоршаған ортадағы адамдардың бет келбеті мен ым-ишарасына назар аударуы ерте қалыптасатындығына қарамастан, олардың дамуы өзіндік ерекшеліктерге ие болып келеді. Сонымен қатар оларда адамгершілік сезімдері мен түсініктерін қалыптастыру бойынша қиындықтар туындайды. Өсе келе өмірінің екінші жарты жылдығында ересектер тарапынан сөйлеу тілдік ықпалдың болмауынан артта қалушылықтар артып, сөздік коммуникацияның дамуына да кері ықпал етеді.

Сөздік коммуникация құралы ретіндегі ым-ишараның қалыптасуында да артта қалушылықтар пайда болады. Осының салдарынан аталмыш кезеңде коммуникация айқын ситуативті сипатқа ие болып, өз кезегінде диалог тақырыбының шектеулігі мен мазмұнының кедейлігін көрсетеді. Осылайша, сәби және ерте жас кезеңіндегі ересектердің сөйлеу тілін қабылдаудың мүмкін еместігі баланың дамуына ықпал етеді. Ақпаратты жеткізудің қосымша мүмкіндіктері айқын мимика, пантомимика, шынайы ым-ишараларда болады. Күрделі сезімдер мен эмоцияларды дамыту жұмыстары бойынша ұсыныстарда нашар еститін балалардың ата-аналары өздерінің балаға деген эмоционалдық қатынасын айқын жеткізіп, іс-әрекеттермен де білдіре білуі керек (құшақтап, басынан сипап, өзінің құшағына қысып т.б.). Мұнда бала тарапынан анасының баланың қандай іс-әрекетіне қанағаттанбайтындығын және оның себебін түсінуі керек (Б.Д. Корсунская, В.Петшак). Ерте жастағы және мектеп алды жасындағы балаларда біріккен іс-әрекеттен, және жаңа нәрсені танып білуден қуанышты сезінуі, этикалық және эстетикалық бағалауларға байланысты алаңдаушылықтарын қалыптастыруды бастау маңызды. Эмоция, сезім, эмпатияның дамуы барысында тұлғааралық қарым-қатынасты қалыптастыру өзге адамдардың эмоциясы мен сезімдерін түсінуге де байланысты. Кішкентай нашар еститін балаларда жолдастарының қалауларын, толғаныстырын түсінуі қиында-тылып, бұл ойын әрекеті мен сөздік қарым-қатынастың шектеулігімен байланысты. Кіші және орта мектеп жасындағы нашар еститін балалар әлеуметтік қатынасқа талпынып, өздері тарапынан түсінікті болуы үшін жиі жағдайда сырттай өз эмоцияларын білдіреді (қуаныш т.б.). Нашар еститін балалар ересектер тарапынан өздеріне берілген сынға реакциясын айқын байқатып, яғни мақтаған жағдайда – қатты қуанса, ал ескерткен жағдайда көңіл күйін түсіреді. Көп жағдайда балалар педагогтар тарапынан берілген сын мен ескертудің себебін түсінбей, сондықтан да терең ренжігіштік жағдайына душар болады. Сурдопедагогикада нашар еститін балалардың эмпатия мен сезімдерді түсінуін дамыту мәселесіне үлкен назар аудартылады.

Мектеп жасына дейінгі балаларға қатысты мәселелер Б.Д. Корсунскаяның (1969, 1979) қарастырылып, заттық-практикалық және ойын әрекеті үрдісінде эмоция мен сезімдерді шақыруға басты назар аудартады. 5-6 жастағы нашар еститін балалар өз әрекеттерінің нәтижелерін ұсынып, өзге адамның позициясына тұра алмайды. Ұнатқан баланы құшақтау, басынан сипауға талпынулары байқалғанымен, бірақ бұл сезімдер жауаптық әрекетке ие болмай, кедергі ретінде қарастырылады. (Н.Г. Морозова, 1985). В.Петшак (1985 ж.) атап көрсеткендей, күрделі сезімдердің дамуы үшін балаларды тапсырмаларды әрқайсысы өздері орындайтын, бірақ жалпы міндеттерді бірге шешуді қамтамасыз ететін ұжымдық іс-әрекетке жұмылдыру керек. Кей жағдайда нашар еститін оқушыларда өзге адамдарға деген айқын қатынастар мен күрделі сезімдер байқалған: аяушылық, жұмсақтық, ренжігіштік пен қызғаныштық т.б. қатынаспен үйлесетін айқын адамгершілік тұрғыда бағалау нашар еститін оқушыларда қалыпты балалармен салыстырғанда үш есе жиі байқалған (В.Петшак, 1991). Сонымен, есту қабілетінің бұзылысы тек қана сөйлеу тілі мен танымдық әрекетті ғана емес, сонымен қатар қарым-қатынасты, іс-әрекетті, тұлғалықты негіздеп қоршаған әлеуметтік ортамен өзара байланыс жағдайында ғана қалыптасып, баланы білім беру мекемесінде оқыту мен тәрбиелеу және отбасы жағдайында оқыту мен тәрбиелеу үрдістерінің мазмұны мен ұйымдастырылуын қамтиды.

Нашар еститін оқушылардың адамгершілік дамуының бағыттары қалыпты балалардың дамуында байқалатын бағыт тәрізді. Бірақ сөйлеу тілінің және сөздік логикалық ойлау қабілетінің кеш дамуына орай себеп-салдарлық байланыстарды жеткіліксіз дәрежеде түсінуі байқалып, ол әрекет мотивтерін адамдар арасындағы күрделі моральдық қатынастарды толыққанды түсінбеуімен сипатталады. Қарым-қатынастың шектеулігі мен нашар еститін оқушылардың оқшаулануы, қоршаған адамдардың қалаулары мен тілектерін түсінбеушіліктері ертегілер мен ертегі мәтіндері арқылы адамгершілік және эмоционалдық нормаларды түсінуінің жетіспеушіліктері сонымен қатар балалардың әлеуметтік өмір туралы түсініктерінің жеткіліксіздігі балалардың түсініктерін қалыптастырып, эмоционалды қабылдаушылығын арнайы дамытуды талап етеді.

Нашар еститін оқушыларды дамытудың өзекті мәселелері тәжірибелік қажеттілік бола отырып, оны шешудің нәтижелі құралдары мен әдістерін таңдаудың қажеттілігіне негізделеді. Бұл мәселелер Л.С. Выготский, Б.Д. Корсунская, О.И. Кукушкина, Н.Г. Морозова, М.И. Никитина, В.Нетшака, Н.А. Рау, Е.З. Яхнина т.б. ғалымдардың жұмыстарында көрініс тапқан. Нашар еститін оқушылардың дамуының басты негізі ересектермен өзара қарым-қатынас пен өзара іс-әрекет болып саналады. Ересектердің мектеп алды және кіші мектеп жасына дейінгі жастағы балалармен өзара әрекеттесуінің басты жағдайы комфортты туындату, ересек адамдарға деген қызығушылықтарын дамыту, олармен біріккен іс-әрекетке қызығушылықтарын ояту болып саналады. Кейін ересек адамдарға амандаса жымып, сөйлеп тұрған адамның бет келбетіне қарап, қарым-қатынас үшін ара-қашықтықты ұстанып, сөйлеушінің әңгімесін соңына дейін тыңдап, түрлі жағдайларда өзара әрекет етудегі сөйлеу тілдік іс-әрекет дағдаларын қалыптастыру керек. Ойынды дамытудың заңдылықтары мен мүмкіндіктері, сонымен қатар нашар еститін оқушылардың тұлғалық дамуындағы олардың рөлі Г.Л. Выгодскаяның жұмыстарында қарастырылып, ол балаларды ойынға арнайы оқыту мен үйретудің маңыздылығын атап өткен. Бұл жұмыстың күрделілігі, біріншіден аталмыш жұмыс шектеулі сөйлеу тілдік қарым-қатынас жағдайында іске асырылса, екіншіден тек қана ойын әрекетінің қалыптасуын ғана болжап қоймай, сонымен қатар баланың тәжірибесін молайту, сөйлеу тілдік қарым-қатынасын дамытуды да болжайды екен. Ойын барысында сонымен қоса, затты орналастыру қабілеті қалыптасып, бала сөздің белгілік функциясын меңгеріп, сөйлеу тілдік және ойлау қабілетінің дамуына ықпал етеді.

Сюжеттік-рөлдік ойын іс-әрекетін даярлау мен ұйымдастыруда арнайы маманға бірқатар талаптар жүктеледі. Ол ойынның заңдылықтарын біліп қана қоймай, сонымен қатар балалардың мүмкіндіктері мен қызығушылықтарында есепке алуы керек. Бастысы тәрибеші тарапынан ұйымдастырылатын ойын әрекеті эмоционалды тұрғыда болып, балалардың өз еркімен еш мәжбүрлеусіз ойынға жұмылуына ықпал етуі керек. Б.Д. Корсунская атап көрсеткендей, сюжеттік материал негізіндегі педагогтың міндеті балалардың бойында сюжеттік материалдар арқылы жақсы және жаман, нені болады нені жасауға болмайды деген сияқты түсініктерін қалыптастырып, балаларға дамыту үшін маңызды болып келетін мейірімділік, адалдық т.б. түсініктерді саналы түсіне білуге үйрете отырып, балаларға достықтың қуанышын аша білу және оған кімдер мұқтаж екендігін және дос болудың қандай жақсы екендігін түсіндіре білу міндеті тұрады. Әлеуметтік әрекеттердің нормаларын қалыптастыруға сюжеттік-рөлдік ойындағы бейнелерді толық түсінуі, жалпы ойынның мағынасын түсінуі өте маңызды болып келеді. Жалпы осы сабақ жүйесінде балаларға эмоционалдық қатынастарды білдіретін жалпылама сөздерді түсіндіру өте маңызды, себебі дәл осы түсініктер балаларға дұрыс түсіндірілмесе қате пайымдауларға бейім болып келеді.

Сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы педагогтың әңгімесі мәнерлі, эмоционалды болып, балалардың толғаныстарын туындатып, оларға әрекеттердің логикасын, бөлек жағдайда көріністердің себепсалдарлық байланыстарын түсіне білуге көмектесуі керек. Айқын мақсатқа жету үшін шынайы заттарды, ойыншықтарды, суреттерді қолдануға болады, ол өз кезегінде эмоционалдылық тұрғысынан сюжеттік-рөлдік ойынды байыта түсіп, оның шығармашылығының кемшіліктерінің орнын басуға көмектеседі. Сонымен, сюжеттік-рөлдік ойын барысындағы оқу, әуен тыңдау, қимыл-қозғалыстарға жүгіну, заманауи компьютерлік технологияларды қолдану нашар еститін оқушыларды эмоционалдық тұрғыда дамытудың маңызды құралдары болып табылады деп айтуға толық негіз бар. Сонымен қатар психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау барысы балалардың әлеуметтік дамуы мен өзін-өзі жетілдіруі жолындағы басқа да маңызды ойын функцияларын бөліп көрсетуге мүмкіндік береді: эмоциогенді, диагностикалық, релаксациялық, орын басушылық, коммуникативті, әлеуметтік мәдени, терапевтік т.б. Сюжеттік-рөлдік ойынның заманауи білім беру саласы алдында тұрған бірқатар міндеттерді шешудегі рөлі де ерекше. Бұл алдымен ойын әрекетінің балалар үшін

жетекші әрекет түрі бола отырып, балалар үшін алған білімдері мен дағдыларын өзара өңдеуіне де байланысты. Ойын нашар еститін оқушыларды оқыту мен тәрбиелеуде маңызды бола отырып, балалардың ойлау қабілеті мен эмоционалды тұрғыда дамуын іске асыруда маңызды бола отырып, тіпті оның қарым-қатынаста дамуына да зор ықпалын тигізеді.

Сюжеттік-рөлдік ойын іс-әрекеті нашар еститін оқушыларды оқыту мен тәрбиелеудің барлық жақтарымен байланысты бола отырып, балалардың ұжымдағы жақсы психологиялық климатын туындатуға мүмкіндік беріп, тұлғалық кешендерін жеңуге және өз бетінше әрекет етуі, қалаушылығы мен коммуникативті қарым-қатынасын қалыптастыруға ықпал етеді. Сюжеттік-рөлдік ойынның дамытушылық мағынасы балалардың жан-жақты даму мүмкіндіктерін іске асыруда ғана емес, сонымен қатар олардың қызығушылықтарын кеңейтіп, келесі бастапқы іс-әрекет мотивтерінің туындауына жол ашып, ол балалардың мектепке психологиялық дайындығын қалыптастыруда да маңызды. Ойын іс-әрекеті барысында қол жеткізілген психикалық даму прогресі балалардың сабақ барысындағы мүмкіндіктерін кеңейтуге ықпал етіп, қатарластары мен ересектер ортасындағы шынайы адамгершілік-этикалық позициясын жетілдіруге мүмкіндік береді. Сонымен зерттеу жұмысын теориялық тұрғыда талдау барысы балаларды оқыту мен тәрбиелеу барысында өзара байланысты және өзара тәуелді адамгершілік және эмоционалды даму үрдісі іске асырылатындығын көрсетті. Мектеп жасына дейінгі жас іс-әрекет нормалар мен ережелерін қарқынды меңгеру мен эмоционалды және әлеуметтік нормаларды жинақтаудың маңызды кезеңі болып саналады. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі кезеңде ересектер тарапына жүргізілетін жұмыс та маңызды болып табылады. Балалардың эмоционалды тұрғыда дамуында балаларды ересектермен біріккен іс-әрекетке жұмылдыру маңызды мақсаттарға қол жеткізу үшін қоғамда қабылданған нормалар мен іс-әрекет ережелерін бірге бөлісе өткеруге, сезінуге мүмкіндік береді. Есту қабілетінің зақымдалуы балаларды сенсорлық тұрғыда оқшаулап, оның әлемін эмоционалды тұрғыда біріктіріп, балаларда адамгершілік пен сезімдік түсініктерінің қалыптасуында қиыншылықтар туындатып, іс-әрекет нормаларын меңгеруді де тежелтіп, балалардың отбасындағы және білім беру мекемелеріндегі эмоционалды тұрғыда даму үрдісін қиындатады. Сондықтан нашар еститін оқушыларды арнайы әдістер мен тәсілдер арқылы эмоционалды тұрғыда тәрбиелеудің маңызды құралдарының бірі ретінде сюжеттік-рөлдік ойынды алуға болады. Есту қабілеті зақымдалған балалар тарапынан кейіпкерлердің эмоционалды әлеміне толық енуіне оқыған мәтіннің мән мағынасына енуі де зор ықпал етеді. Сюжеттік-рөлдік ойындар театрланған ойын ретінде балалардың сөйлеу тілінің, қимыл-қозғалысының, эмоционалды сферасы мен танымдық іс-әрекеті мен шығармашылық іс-әрекеттерінің дамуына үлкен ықпалын тигізеді. Ойын барысында қол жеткізілген психикалық дамудың прогресі қатарластары мен ересектер ортасында шынайы эмоционалды позицияны жетілдіруде маңызды болып келеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

- 1. Аубакирова Ж. Ойынның бала психикасына әсері. – Алматы, Гуманитарная – 1991*
- 2. Дьячков А.И. Дефектологиялық сөздік. – Москва, «МГЗПИ» баспасы, 1970*
- 3. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М., 1980 91*
- 4. Петров А.В. Ойын әрекеті арқылы белсенділікке баулу. – М., 2001.*
- 5. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Москва, «МГЗПИ» баспасы, 1970*

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.33

А.К. Сатова¹, Ж.Б. Жүгинисова²

¹Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., доцент, профессор

²7M01906 – Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты
Абай атындағы ҚазҰПУ, zh_baqytbekqyzy@mail.ru
Алматы қаласы, Қазақстан

КОХЛЕАРЛЫ ИМПЛАНТАЦИЯ ЕСТУ МҮМКІНДІГІ ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРҒА КӨМЕК РЕТІНДЕ

Аннотация

Бұл мақалада мазмұны кохлеарлық имплантация – есту қабілеті нашар балаларды оналтудың ең тиімді әдістерінің бірі екенін анықтайды. Айта кету керек, кохлеарлық имплантация мәселелесі медицина, педагогика және психология ғылымдарының қиылысындағы аса маңызға ие. Себебі, қазіргі таңда медициналық жабдықтардың деңгейі мен дәрігерлердің тәжірибесі еуропалық және әлемдік денсаулық сақтау саласына бірталай жетістіктерге жеткенімен, алайда, педагогикалық есту-сөйлеуді оналту мәселелері жеткілікті түрде дамымаған. Және біз мынадай тенденцияға басты назар аударамыз: кохлеарлық имплантация операцияларының көбеюі, демек, кохлеарлық имплантпен өтелген есту қабілеті нашар балалар санының көптігін көрсетеді. Демек, кохлеарлық имплантация жүргізудегі кездесетін негізгі мәселерді анықтау өажеттілігі туындайды.

Түйін сөздер: кохлеарлық имплантация, хирургиялық араласу, оналту.

Сатова А.К.¹, Жүгинисова Ж.Б.²

¹Научный руководитель к.н.п., доцент, профессор

²Магистрант 2 курса по специальности 7M01906-Специальная педагогика: Инклюзивное образование
КазНПУ им.Абая, zh_baqytbekqyzy@mail.ru, г. Алматы, Казахстан

КОХЛЕАРНАЯ ИМПЛАНТАЦИЯ КАК ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация

Содержание этой статьи определяет, что кохлеарная имплантация является одним из наиболее эффективных методов реабилитации детей с нарушениями слуха. Следует отметить, что проблема кохлеарной имплантации имеет большое значение на стыке медицинских, педагогических и психологических наук. Дело в том, что в настоящее время уровень медицинского оборудования и опыт врачей достигли значительных успехов в европейском и мировом здравоохранении, однако недостаточно развиты вопросы педагогической слухоречевой реабилитации. И мы обращаем основное внимание на следующую тенденцию: увеличение операций кохлеарной имплантации, следовательно, свидетельствует о большом количестве детей с нарушениями слуха, компенсированных кохлеарным имплантатом. Следовательно, возникает необходимость выявления основных проблем при проведении кохлеарной имплантации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, хирургия, реабилитация.

Satova A.K.¹, Zhuginisova Zh.B.²,

¹scientific director, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
²2nd course master speciality – Special Pedagogy: Inclusive education 7M01906
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
zh_baqytbekqyzy@mail.ru Almaty, Kazakhstan

COCHLEAR IMPLANTATION TO HELP CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

Abstract

The content of this article determines that cochlear implantation is one of the most effective methods of rehabilitation of children with hearing impairments. It should be noted that the problem of cochlear

implantation is of great importance at the junction of medical, pedagogical and psychological sciences. The fact is that at present the level of medical equipment and the experience of doctors have achieved significant success in European and world health care, but the issues of pedagogical auditory-speech rehabilitation are not sufficiently developed. And we focus on the following trend: the increase in cochlear implantation operations, therefore, indicates a large number of children with hearing impairments compensated by a cochlear implant. Therefore, there is a need to identify the main problems during cochlear implantation.

Keywords: cochlear implantation, surgery, rehabilitation.

Кіріспе. Есту қабілетінің бұзылуы – бүгінгі күні өте өзекті тақырыптардың бірі. Себебі, Әлем жұртшылығының шамамен 10%-ы саңыраулықтан зардап шегеді және болжамдарға сәйкес, уақыт өте келе бұл сан тек ұлғая түсуде. Өйткені қоршаған ортада құлаққа акустикалық жүктеме деңгейі өсуде, екіншіден, адамдар әр түрлі гаджеттерді, құлаққаптарды және басқа да дыбыс деңгейі жоғары құрылғыларды жиі пайдалана бастады. Дүние жүзіндегі балалардың есту қабілетінің бұзылуы олардың оңтайлы сөйлеу дамуы мен білім алуына ерекше кедергі болып табылады. Шамамен дүниеге келген әрбір 1000 баланың 1-еуі керең болып туылады және 2-3-еуі өмірінің алғашқы жылында саңыраулыққа ұшырайды. Осылайша, орта есеппен алғанда әлемдегі әрбір жаңа туылған 1000 балаға 4 есту қабілеті нашар бала келеді. Қазіргі таңда есту қабілеті зақымдалған балалар санының артуы Қазақстан Республикасы үшін де өзекті мәселе болып отыр. Себебі, 2019 жылы Қазақстанда дүние келген 400 мыңнан астам баланың 1500-і бір жасқа дейін саңырау болып қалған. Бүгінгі күні Қазақстанда есту қабілеті зақымдалған жандардың жалпы саны 200 мыңнан асқан, оның ішінде 700-ден астам бала туа біткен есту кемістігімен дүние келген. Әрбір жыл сайын есту қабілеті зақымдалған жандардың саны 5%-ға артып отырады.

Барлық елдерде есту қабілеті нашар балаларды ерте анықтау және оңалту мақсатында жаңа туған нәрестелердің есту қабілетінің әмбебап скринингі енгізілді, осылайша Денсаулық сақтау, білім беру және әлеуметтік қамсыздандырудың қолданыстағы жүйелерін байланыстырады. Туа біткен немесе бұрын пайда болған есту қабілетінің жоғалуының этиологиясын зерттеушілер жүктілік кезіндегі ананың ауруларымен байланыстырады (мысалы, цитомегаловирустық инфекция, қызамық, менингит, қызылша, паротит және созылмалы отит) немесе қолайсыз перинаталдық жағдайлар (босану кезіндегі асфиксия, шала туылу, гипербилирубинемия), ототоксикалық препараттарды қолдану және мидың травматикалық зақымдануы да есту қабілетінің бұзылуына себеп болуы мүмкін. Жаңа туылған нәрестелердің немесе жас балалардың әмбебап есту скринингі болмаған жағдайда, есту қабілеті нашар балалардың көпшілігі неонатальды кезеңнен кейін анықталмайды. Ақиқатында, 6 жастан асқанға дейін жеңіл есту қабілетінің бұзылуын немесе бір жақты есту қабілетінің төмендеуін анықтау мүмкін емес. Егер есту қабілетінің бұзылуын анықтау және ерте араласу өмірдің алғашқы бірнеше айында анықталса, балалар мектепте жақсы жұмыс істейді, сөйлеу, артикуляция, әлеуметтік қабілеттер мен мінез-құлық функциялары жақсы дамиды.

Балаларда есту қабілетінің бұзылуы тілдік, когнитивті, эмоционалды және әлеуметтік дамуда айтарлықтай салдарға әкелуі мүмкін. Көптеген есту қабілеті нашар балалар ерте жаста оқшауланған өмір сүреді және олардың басқа балалармен алғашқы байланысы тек мектепке дейінгі орталыққа немесе мектепке барғанда ғана пайда болады (инклюзивті білім беру жағдайында). Ерте жаста олардың жетіспеушілігіне бейімделу әрекеті басым болуы мүмкін. Бұған жалпы білім беретін мектептерде де, мамандандырылған мектептерде де еріннен оқу және/немесе жестау тілін қолдану кіреді. Қарым-қатынастың болмауы баланың отбасы мүшелерінен алшақтауына әкелуі мүмкін. Туа біткен саңыраулығы бар балалардың білім алуда үлгерімі де қиынға соғады.

Қазіргі таңда есту қабілетінің қызметін түзетудің көптеген тәсілдері бар. Көп жағдайда, естуді протездеу тәсілі сәтті болып жатады. Әдетте, ол құлақтың дыбыстық өткізгіш құрылымдарының бұзылуымен байланысты есту қабілетінің жоғалуымен күресуде қолданылады. Көптеген жағдайларда дұрыс таңдалған есту құрылғысы осындай мәселелерді жеңуге көмектеседі. Мұндай жағдайларда есту мүмкіндігін қалпына келтірудің жалғыз жолы – кохлеарлы имплантация.

Есту қабілетін қалпына келтіру – бұл хирургиялық араласуды және білім беру бағдарламаларымен одан әрі терапияны қамтитын мәселе. Кохлеарлы имплантацияның 30 жылдан астам тарихы бар, бұл есту қабілеті нашар адамдарда дыбыстық сезімдерді дамытудың негізделген технологиясы. Дәстүрлі есту аппараттары есту функциясын жақсартып алады, бірақ ауыр немесе терең есту қабілеті нашар көптеген науқастар үшін тиімсіз. Ал КИ-дің мақсаты – дыбыстарды есту және ойнату қабілетін дамыту арқылы ауыр немесе терең есту қабілеті нашар науқастардың өмір сүру сапасын арттыру, бұл

басқаларды түсінуге, тиімді қарым-қатынас жасауға және олардың қоршаған ортада қауіпсіз қозғалуына ықпал етеді.

Электрлік ынталандыру арқылы дыбысты күшейту мәселесі XVIII ғасырда зерттеле бастады, бірақ өткен ғасырдың 60-жылдарында ғана саңырау науқас кие алатын аппарат алғаш рет жасалды. 1978 жылы науқасқа алғаш рет кохлеарлық имплант енгізілді. Алайда, мұндай араласулар тек терең есту қабілеті бұзылған ересектерде жүргізілді және тек 1990 жылдан бастап пациенттердің жасы біртіндеп төмендеді. Сонымен қатар, бір арналы аналогтық құрылғылар ауыстырылды, олар тек дыбыстың болуы мен көлемін анықтауға мүмкіндік берді, бірақ сөйлеуді қабылдауға мүмкіндік бермеді.

Ресейде бұл әдіс 1991 жылы Эрнст пен Моника Ленхардттың қатысуымен алғашқы имплантация жасалған кезде пайда болды. 1996 жылы Австриялық "Med-EI" фирмасының имплантация жүйесі тіркелді, біртіндеп операциялар саны артып, 2000 жылы олардың саны 10-ға жетті. Егер бұрын қаржыландыру қымбат медициналық көмек ретінде жүргізілсе, 2003 жылдан бастап федералды мақсатты бағдарламалар қосылады. Аудиология және есту протездері қызметкерлерінің белсенді қызметі көптеген мекемелердің жұмысқа қосылуына ықпал етті. 2006 жылы 4-ші буын имплантация жүйесі тіркелді және 9 айлық балаға алғаш рет операция жасалды. Бүгінгі таңда пациенттердің көпшілігі туа біткен саңырау балалар. Кохлеарлық имплантация әртүрлі бағдарламалар аясында Ресейдің бірнеше жетекші клиникаларында жүзеге асырылады. Қазіргі уақытта жыл сайын 200-ден астам араласу жүзеге асырылады – балаларға да, ересектерге де.

Әрине, естімейтін балаларды оңалтуда жақсы нәтижелерге ерте протездеу кезінде және әртүрлі сурдопедагогикалық әдістерді қолдана отырып, қарапайым есту аппараттарының көмегімен қол жеткізуге болады. Бірақ кохлеарлық имплантация жаңа мүмкіндіктер ашады – мұндай дыбыстық жиіліктерді қабылдау, оларды әдеттегі құрылғының көмегімен есту мүмкін емес. Сенсорлық есту қабілетінің жоғалуы кезінде кохлеарлы рецепторлар жиі зардап шегеді, ал есту нервінің талшықтары сақталады. Алайда, есту сезімінің пайда болуы үшін зақымдалған рецепторлар акустикалық сигналды электрлік импульске айналдыра алмайды. Бұл рөлді кохлеарлық имплант алады. Бірақ, алдыңғы жылдардан айырмашылығы, бүгінгі таңда әдістемелер мен кохлеарлық аппараттардың жетілдірілуіне байланысты пациенттерді іріктеу критерийлері өзгерді: көрудің қатар жүретін бұзылыстары, церебральды сал ауруы, ақыл-ой кемістігі операцияға кедергі емес.

Араласуды кез-келген жаста, әдетте 12 айдан бастап жасауға болады, бірақ ертерек жокқа шығарылмайды. Туа біткен патологиясы бар немесе өмірінің бірінші жылында есту қабілетінен айырылған науқастарда нәтижеге үш жылға дейін қол жеткізуге болады. Егде жастағы балаларда психологиялық және медициналық көрсеткіштерді ескере отырып, мәселе шешіледі. Ересектерде операция туралы шешім денсаулық жағдайын ескере отырып қабылданады. Жақында пайда болған нейросенсорлық есту қабілетінің жоғалуы бар адамдар, сондай-ақ аурудың өршуі кезінде есту аппаратын сәтті қолданғандар, сондай-ақ элеуметтік бейімделген, сөйлейтіндер – мұндай науқастарда кохлеарлық имплант ең тиімді болып табылады.

КИ жүйесі келесі компоненттерден тұрады. Құлақтың артында орналасқан сөйлеу процессоры. Сөйлеу процессоры кабель арқылы бастың уақытша аймағына бекітілген таратқыш катушкамен байланысады. Катушка электр сигналдарын (индукция арқылы) және деректерді (радиожілік сигналы ретінде) қабылдаушы катушкаға жібереді. Қабылдау катушкасы кохлеарлық имплантация жүйесінің ішкі құрамдас бөлігі болып табылады және хирургиялық араласу кезінде мастоидтық процесте пайда болған сүйек төсегіне орналастырылады. Катушка таратқыш және қабылдағыш катушка бір деңгейде ұсталады және тері арқылы қарама-қарсы полярлық магниттермен бір-біріне бекітіледі. Стимулятор – қабылдаушы катушадан электр сигналдарын қабылдайтын микропроцессор. Микропроцессор деректерді кохлеяға хирургиялық жолмен орнатылған электродтар тізбегіне жеткізілетін электрлік сигналдарға түрлендіреді. Бұл электрлік сигналдар есту нервінің талшықтарын нервтендіретін спиральды ганглион жасушаларын ынталандырады.

Қазақстанда ҚИ 2007 жылдан бері өткізіліп келеді. Тегін медициналық көмектің кепілдік берілген көлемі тек біржақты КИ жүргізуді ғана қамтиды. Қазақстан Республикасы Президентінің 2004 жылғы 13 қыркүйектегі №1438 Жарлығымен бекітілген Қазақстан Республикасының Денсаулық сақтауды реформалау мен дамытудың 2005-2010 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын іске асыру бізге жоғары технологиялық және қымбат тұратын жедел араласуларды енгізуге мүмкіндік берді. Қазіргі ғылым мен техниканың қарқынды дамыған заманында, естімейтін жандардың үзілген үмітін жалғап, айналадағы барлық дыбыстарды естуге мүмкіндік туды. Заманауи жоғарғы

технологиялық әдіс ретінде, естімейтін жандарға арналған кохлеарлы имплантация қазіргі таңда кеңінен қолданылып жатыр. Кохлеарлы имплантация зақымдалған естудің қызметін атқарып, естімейтін жандарға ести алатын қалыпты дамыған жандардың қоғамында толық қанды өмір сүруге, ғылыми тілде айтқанда, интеграциялауға, қоршаған орта әлеміне толықтай бейімделе алуға мүмкіндік береді.

Алайда, кейбір жағдайларда кохлеарлық имплант көмектесе алмайтындай жағдайлар болуы мүмкін:

– Егер патология есту нервінің немесе кортекстің уақытша бөліктерінде және ми бағанасында орналасқан есту анализаторының орталық бөліктерінің зақымдалуынан туындаса. Бұл, мысалы, нефриттен, мидың қан кетуінен туындауы мүмкін.

– Кохлеаның кальцинациясы немесе оссификациясы кезінде оған электродты енгізуді қиындатады, осылайша емдеудің сәтсіз аяқталу ықтималдығын арттырады.

– Ұзақ уақыт бойы есту қабілетінің жоғалуы, науқас есту аппаратын пайдаланудан бас тартты немесе оны пайдаланудан өтемақы жеткіліксіз болған кезде. Мұндай жағдайларда есту нервінің атрофиясы пайда болады.

Кохлеарлық имплантация – бұл бір реттік дүние емес, 3 негізгі кезеңнен тұратын кешенді, көп сатылы оңалту әдісі:

Бірінші кезең – пациентті алдын-ала тексеру, кохлеарлық имплантация жасау мүмкіндігін анықтау. Бұл кезеңде әр пациент үшін кохлеарлық имплантацияның тиімділігі мен қажеттілігі туралы сұрақтар шешіледі.

Екінші кезең – хирургиялық араласу. Операция кезінде имплант корпусы адамның құлағының артындағы тері астына орналастырылады, ал корпустан шыққан электрод торы кохлеяға енгізіледі. Кохлеарлық имплантация операциясы әдетте шамамен екі сағатқа созылады және техникалық жағынан күрделі емес. Операциядан кейін бір айдан кейін шашты жасыратын құлақтың артында кішкене тыртық қалады.

Кохлеарлық имплантацияның үшінші кезеңі – оңалту. Операциядан кейін 4-6 аптадан кейін сөйлеу процессоры кохлеарлық имплантқа қосылады және сөйлеу процессоры бастапқы күйге келтіріледі. Осы сәттен бастап пациент кохлеарлық импланттың артықшылықтарын пайдалана алады және дыбыстарды ести алады. Бұл кезеңде сөйлеу процессоры конфигурацияланады, сөйлеуді кодтау стратегиясы таңдалады, кохлеарлық имплантты қолданушыдан максималды әсер алу үшін жеке тыңдау бағдарламалары жасалады. Бұл жұмыс адамның толық есту сезімін қалыптастыруға бағытталған. Үшінші кезеңде сөйлеу функциясын дамыту мақсатында сурдопедагогпен сабақтар басталады.

Операцияға дайындық тереңдетілген аудиологиялық тексеруден тұрады. Сонымен қатар, отоларингологтың қорытындысы қажет. Сенсорлық саңырау аудиометриямен және дыбысты қабылдау аппаратының зақымдалуын көрсететін зерттеулермен расталуы керек. Сондай-ақ, операция тиімсіз болатын есту нервінің патологиясын жоққа шығару қажет. Құлақ қалқанының тұтастығы міндетті болып табылады. Сонымен қатар, компьютерлік және магнитті-резонансты бейнелеу ұсынылады.

Стандартты операция шамамен 1,5 сағатқа созылады, онда кохлеарлы имплант құлақ аймағында орналасады және электродтар кохлеяға енгізіледі. Операция алдындағы тексеру кезінде жалпы анестезияға кедергі келтіретін патологияларды алып тастау керек.

Оңалту кохлеарлық имплантацияның ажырамас бөлігі болып табылады. Кохлеарлық имплантациядан кейін сөйлеу процессоры мен қондырғысы қосылған кезде пациентті дыбыстарды қабылдауға, ажыратуға және осы білімді сөйлеуді дамыту үшін қолдануға үйрету керек. Негізінде, оңалту – ең ұзақ және аса төзімділік пен көп жұмысты талап ететін кезең. Оңалтуды аудиологтар, сурдопедагогтар, отохирургтар, психологтар кіретін мамандар тобы жүргізеді. Арнайы әдістемелер бойынша сабақтарға, ұзақ баптау сессияларына, мамандардың кеңестеріне дайын болу керек. Өмір бойы мамандардың бақылауы, сондай-ақ сөйлеу процессорын мезгіл-мезгіл қайта бағдарламалау қажет.

ҚР-дағы кохлеарлық имплантация проблемалары. Негізгі проблемалардың бірі – пациенттерге арналған орталықтардың аздығы, бұл операциядан кейінгі оңалтудың жеткіліксіздігіне әкеледі. Мұндай жағдайда кандидаттарды іріктеуге, оларды толыққанды тексеруге бірінші кезектегі мән берілуге тиіс. Сондай-ақ, мамандардың да, көмекті қажет ететін балалардың ата-аналарының да имплантация туралы жеткілікті хабардар болуы туралы мәселе туындайды. Ол үшін арнайы

конференциялар қарастырылып, кохлеарлық имплантация мәселесі бойынша форум, БАҚ-та жариялаулар көбірек өткізілуі тиіс деп санаймын. Бірақ қиындықтарға қарамастан, кохлеарлық имплантация мамандарының есебінде белсенді өмір салтына оралуға нақты мүмкіндік алған жүздеген пациенттер бар.

Кохлеарлық имплантацияның артықшылықтары:

– Есту. Есту қабілетін жақсартады, достарыңызбен және отбасыңызбен қарым-қатынасты жеңілдетеді.

– Сөйлеуді қабылдау. Кохлеарлы имплантация шу кезінде сөйлеуді қабылдауды айтарлықтай жақсартады.

– Мансап. Кохлеарлық имплантация жұмыс берушінің есту қабілетінің жоғалуы туралы алаңдаушылығын жою арқылы кәсіби мүмкіндіктеріңізді айтарлықтай кеңейте алады.

– Оқу мүмкіндігі. Кохлеарлы имплантация ақпаратты қабылдау сапасын жақсартады, жақсы оқуға ықпал етеді және материалды зерттеу кезінде көмексіз жасауға мүмкіндік береді.

– Қауіпсіздік. Кохлеарлық имплантация ықтимал қауіптің пайда болуына, мысалы, сиренаны немесе найзағайдың шығуын естуге уақтылы жауап беруге мүмкіндік береді.

– Музыка және телефон. Көптеген науқастар кохлеарлық имплант орнатқаннан кейін музыканы тыңдай алады және телефонды қолдана алады.

– Өзіне деген сенімділік және Тәуелсіздік. Кохлеарлық имплантанттарды пайдаланушылар диалогтарға толық қатыса отырып, өзіне деген сенімділікті сезінеді.

Кохлеарлы импланттағы ескеру қажет кемшіліктер:

– Фондық шу. Айналадағы адамдардың дауыстары мен көшедегі дыбыстар сияқты фондық шулар пайдаланушының Кохлеарлық имплантантты қабылдауына теріс әсер етуі мүмкін.

– Операция. Кез-келген операция қауіпті.

– Спорттық белсенділікті шектеу. Физикалық белсенділіктің кез-келген түріне, соның ішінде жоғары байланыс пен су спортына сақтықпен қарау керек.

– Қызмет көрсету. Кохлеарлы импланттың болуы маманға үнемі қызмет көрсетуді білдіреді (батареяларды ауыстыру, сымдарды немесе сөйлеу процессорын ауыстыру).

– Жанама әсерлері. Кохлеарлы имплантқа үйрену үшін уақыт қажет. Құрылғы теріңізді тітіркендіруі мүмкін және бұлшықет спазмы, ұйқышылдық немесе бет бұлшықетінің сал ауруы болуы мүмкін. Бақытымызға орай, бұл өте сирек кездесетін құбылыс.

– Кепілдік жоқ. Имплантант әрдайым тек жақсы нәтиже беретіндігіне кепілдік жоқ. Кейде тіпті қалдық есту қабілетін жоғалту мүмкін.

КИ негізгі мақсаты есту қабілеті бұзылған баланы максималды әлеуметтендіру және оны қоғамға біріктіру болып табылады. Кохлеарлық имплантация – жалпы есту қабілеті нашар адамдарды қалпына келтірудің клиникалық дәлелденген, тиімді және қауіпсіз әдісі. Бұл саңырау болып туылған адамға немесе есту қабілетінен айырылған адамға естуге мүмкіндік беретін адамдарды оңалтудың ең заманауи технологиясы.

Әлемде кохлеарлық имплантация жүйелерін қолданатын 250 000-нан астам адам бар. Бұл дегеніміз – есту қабілеті нашар бала үшін кохлеарлық имплантация оқуға кең мүмкіндіктер ашады (жалпы білім беретін мектеп, университет) және болашақта жақсы жұмысқа орналасу мүмкіндігі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Назарова Л.П. *Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха.* – М.: Владос, 2001, – С.288.

2. Басова А.Г., Егоров С.Ф. *История сурдопедагогике.* – М.: Просвещение, 1994.

3. Адешева Г. *В помощь сурдопедагогу и родителю с детьми с кохлеарной имплантацией / Адешева Г.: Дефектология – 2010 – С.3.*

4. Зонтова О.В. *Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации. Методические рекомендации.* – СПб.: Российский Государственный Педагогический Университет им. А.И. Герцена, 2007. – С.51.

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

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37.

¹А.Н. Аутаева, ²М.Қаналы
¹п.с.ғ.к. қауымдастырылыған профессор
²7M01902 – Арнайы педагогика бойынша арнайы
мамандарды дайындау мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

**ЛОГОПЕДИЯЛЫҚ РИТМИКАНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ЖАЛПЫ ДАМЫМАУЫ БАР
МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДАҒЫ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМЫТУДАҒЫ МАҢЫЗЫ**

Аңдатпа

Қазіргі кезде тіл кемістігі бар балалар саны күннен - күнге артуда. Педагогтар мен мамандарды көбінесе балалардың тілінің дамуы алаңдатады. Осындай тіл кемістігін жоюдағы тиімді әдістердің бірі логоритмика. Логоритмика: сауықтыру, оқыту, тәрбиелік, коррекциялық міндеттерді шешуді қарастырады. Бұл мақалада СТЖД мектеп жасына дейінгі балаларға логоритмиканың сөйлеу тілін дамытудағы маңызы және ғалымдардың еңбектері туралы қарастырылады.

Түйін сөздер: Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы (СТЖД), мектеп жасына дейінгі балалар, логоритмика, ғалымдар.

Аутаева А.Н.¹, Қаналы М.²
¹ к п.с.н., ассоциированный профессор
²Магистрант 2 курса по специальности 7M01906 – Специальная педагогика
КазНПУ им. Абая

**ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация

В настоящее время количество детей с нарушениями речи растет день ото дня. Педагогов и специалистов часто беспокоит развитие языка детей.

Одним из эффективных методов устранения такого дефекта языка является логоритмика.

Логоритмика предусматривает решение: оздоровительных, учебных, воспитательных, коррекционных задач. В данной статье речь пойдет о значении логоритмики в развитии речи детей дошкольного возраста и об открытии ученых.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи (ОНР), дошкольники, логоритмика, ученые.

A.N. Autaeva¹, M.Kanally²
¹ Associate professor
² 7M01902 – 2nd year master's student of the
specialty training of specialists in special pedagogy

**THE IMPORTANCE OF SPEECH THERAPY RHYTHMICS IN SPEECH DEVELOPMENT IN
PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract

Currently, the number of children with speech disorders is growing day by day. Teachers and specialists are often concerned about the development of children's language.

One of the effective methods of eliminating such a language defect is logorhythmic.

Logorhythmics provides for the solution of: health, educational, educational, correctional tasks. This article will focus on the importance of logorhythmics in the speech development of preschool children and the discovery of scientists .

Keywords: General underdevelopment of speech, preschoolers, logorhythmics, scientists.

Сөйлеу мәдениетін дамытпай, тұлғаның жалпы мәдениетін көтеру мүмкін емес, өйткені мәдени нормалар мен адам мінез-құлқын реттейтін барлық нәрсе тіл және сөйлеу қарым-қатынасы арқылы беріледі.

В.Калягин: «Адам үшін сөйлеудің маңызы соншалық, сөзсіз адам жоқ деп сенімді түрде айта аламыз». Қазіргі уақытта өзекті мәселелердің бірі – сөйлеу тілі бұзылған балалар санының үнемі көбеюі [1].

Қазіргі заманда коррекциялық-педагогиканың ең басты мәселелерінің бірі сөйлеу тілінің бұзылуы болып келеді.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың көпшілігі сөйлеу бұзылыстарынан зардап шегеді.

Соның ішінде балаларда көп кездесетіні жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бұзылыстары, оны зерттеу бұрынғыдай күрделі мәселе.

Қазақстан Республикасының «Мүмкіндіктері шектеулі балаларға әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзете отырып, қолдау көрсету туралы» заңы дамуында проблемалары бар барлық балаларға арнайы түзету көмегін көрсетуге кепілдік береді. Жоғарыда аталған балалардың ішінде ең үлкен топты құрап отырғандар – сөйлеу тілі дамымаған балалар. Балалардың бұл категориясына сөйлеу тілінің жан-жақты бұзылыстары тән болып келеді. [2]

Сөйлеу тілінің жалпы дамымауы (СТЖД) – есту қабілеті мен зияты әдеттегідей дамыған балалардың дыбыстық және мағыналық жағына қатысты сөйлеу тілі жүйесінің барлық компоненттерінің қалыптасуының бұзылуынан болатын әртүрлі күрделі тіл кемістіктері.

Жалпы сөйлеу тілі бұзылысының себептері тек ауыр түрдегі бұзылыстардан ғана емес, әр түрлі ұсақ моториканың жетіспеушіліктерінен де, өзара қарым-қатынастың дұрыс жүргізілмеуінен де болады. Тіл мүкістігі және оның әр түрлі патологиясы жайлы біршама зерттеулер жүргізілген болғанымен де, жалпы сөйлеу тілінің бұзылысы тән балалардың сөз құрау, мазмұндау дағдыларының әлсіздігі өте жиі кездеседі.

Жалпы сөйлеу тілінің толық дамымауындағы балалардың сөйлеу тілін қалыптастыру мәселесін шешу барысын зерттеп, өз үлестерін қосқан ғалымдар: К.Д.Ушинский, Т.А. Ткаченко, В.И. Тихеева, А.М. Бородич, В.П. Глухов, Е.М. Мاستюкова, Н.С. Жукова және т.б.

Р.Е. Левина мектепке дейінгі және мектеп жасындағы ЖСТД балалардың тіл компоненттерінің ерекшеліктеріне қарай сөйлеу тілінің дамуын үш деңгейге бөледі. Кейіннен Т.Б. Филичева 4-деңгейді сипаттап көрсетеді. [3]

I деңгейі сөйлеудің болмауымен сипатталады («сөйлемейтін балалар» деп аталады)

II деңгейі (жалпы сөйлеудің басталуы) қимылдар мен мылжың сөздермен қатар, бұрмаланған сөздер болғанымен, тұрақты жалпы сөздер пайда болатындығымен ерекшеленеді.

III деңгейі лексикалық-грамматикалық және фонетикалық-фонемалық дамымаған элементтері бар кеңейтілген фразалық сөйлеудің болуымен сипатталады.

IV деңгейі лексиканың, грамматиканың, фонетиканың және үйлесімді сөйлеудің айқын емес дамымауының қалдық көріністерімен сипатталады. Мұндай балалардың сөйлеуі, бір қарағанда, өте жақсы әсер қалдырады.

Біздің зерттеуімізде, СТЖД III деңгейіндегі мектеп жасына дейінгі балаларды алып отырмыз.

СТЖД III деңгейі сөйлем құрамындағы лексикалық-грамматикалық және де фонетикалық-фонематикалық элементтердің жетілмеуімен сипатталады.

Мақаладағы III деңгейдегі СТЖД бар мектепке дейінгі балалармен логопедиялық түзету жұмысының алдына қойған басты мақсат: кемшілік құрылымы және қиын жағдайға тап болған мәселелерді логоритмиканы пайдалана отырып шешу және түзету жұмысы қарастырылады. СТЖД III деңгейіндегі, соның ішінде мектеп жасына дейінгі балалар айналасындағылармен сөйлесе алады, бірақ қанша дегенмен де өзінің айтайын деген ойын толығымен, анықтап түсіндіре алмайды. Сонымен, СТЖД III деңгейі мынандай кемшіліктерімен сипатталады:

1. Бала ауызекі байланыстырып сөйлегенде кейбір сөздерді білмейтіндігі және орынды қолдана алмайтындығы білінеді.

2. Тілдің грамматикалық жағынан толық дамымағандығы байқалады. Сөз өзгерту қабілеті дамымаған.

3. Сөйлегенде көбінесе көбіне жай сөйлемдерді қолданады, құрмалас сөйлемдер өте аз кездеседі.

4. Бұл деңгейдегі көптеген балаларда сөздің буындарын дұрыс айтпау кемшіліктері болады да, талдау жинақтау тәсілдерін меңгеруде қиындық келтіреді.

Осы алып отырған СТЖД III деңгейіндегі балаларға логоритмиканы пайдалана отырып сөйлеу тілін дамытудағы маңызына келетін болсақ.

Логоритмика – бұл әуенмен және сөзбен үйлескен қимылдар жүйесі. Ырғақты сезіну – адамның маңызды сезімдерінің бірі болып табылады. Дәл логоритмика осы параметрлердің бәрі бойынша баланың ырғақты дамуынан құралады: музыкада және қимылдағы сөйлеуде (моторикада).

Қозғалыс сөзді түсінуге көмектеседі. Сөз бен музыка балалардың қозғалыс саласын ұйымдастырады және реттейді, бұл олардың танымдық белсенділігін, эмоционалды саласын белсендіреді және қоршаған орта жағдайларына бейімделуге көмектеседі. Сөзде, қозғалыста, музыкада ырғақ үлкен рөл атқарады, өйткені дыбыстық ырғақ сөйлеу қабілеті бұзылған адамдарда қозғалыс ырғағы сезімін дамыту және оны сөйлеуге қосу құралы ретінде қызмет етеді.

Музыканың балаларға әсері, оның эстетикалық, ақыл-ой, дене тәрбиесіндегі маңызы туралы М.Я. Басов, Н.Г. Александрова, Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман, Е.И. Зоткина және т.б. жазды.

М.Я. Басов баланың жеке басын зерттеу, егер ол белгілі бір мағынада музыкамен жүзеге асырылатын мотор белсенділігінің осындай ерекше түріне қолданылмаса, толық болмас еді деп атап өтті.

Музыка және музыкалық тәрбие түзету жұмыстарына үлкен көмек бола алады. Түзету және жалпы педагогикалық мәселелерді шешуде жақсы деңгейде жұмыс жасалса, дамуында ауытқулары бар балалар жақсы жаққа өзгереді. Жаттығулар мен ойындар және дұрыс таңдалған әдістерді қолданған жағдайда психикалық процестер мен жеке қасиеттер оң дамиды, сөйлеу таза және сауатты болады.

Сөйлеу бұзылыстарын түзетудің және баланы сыртқы және ішкі орта жағдайларына бейімдеудің ең тиімді әдісі – логоритмика, музыкалық-қозғалыс және музыкалық-сөйлеу ойындары мен жаттығулар жүйесі болып табылады.

Логоритмикалық білім берудің жүйесі балалардың сөйлеу қабілетінің бұзылуына байланысты бағытталған сабақтарды ұйымдастыру арқылы жүзеге асырылады және мыналарды ұсынады:

– тыныс алу қарқыны мен ырғағын тәрбиелеу және дамыту. Қозғалыс жаттығулары процесінде қарқын мен ырғақ алдымен сөйлеусіз, содан кейін сөйлеу арқылы тәрбиеленеді;

– әртүрлі сөйлеу бұзылыстары бар балалардың фонематикалық қабылдауының дамуына ықпал етеді. Әртүрлі тональдық, қаттылық, қарқын және ырғақтағы музыканы қабылдау фонематикалық процестердің жетілдірілуіне негіз жасайды. Музыкаға қарама-қарсы дыбыстармен қаныққан мәтіндердің айтылуы фонемалардың есту дыбыстарының дифференциациясының дамуына ықпал етеді;

– логарифмика көмегімен қарқын мен ырғақты тәрбиелеуді түзету жұмыстарының ерекше бөлімі ретінде бөліп көрсету керек. Музыка жетекшісі музыкалық-моторлы-сөйлеу негізінің бір түрін жасайды, оны логопед пен тәрбиеші өз сабақтарында таза сөйлеу жоспарында жетілдіреді. Мысалы, бір заттың атауының орнына шапалақ соғу арқылы, ән айтуда да ырғақпен шапалақ соғып айтылуы. Атаулардың орнына гүлдердің, ағаштардың, жануарлардың және т.б. атауларын таңдауға болады (сәйкес ырғақта).

В.А. Гиляровский, Ю.А. Фефенская, В.А. Гринер және т.б. мектепке дейінгі мекемелерде логоритмиканы қолдану мәселелерімен айналысты, осы мәселенің теориялық, әдістемелік және практикалық аспектілерін зерттеді. [4]

ЖСТД зардап шегетін мектеп жасына дейінгі балалармен түзету жұмыстары мамандар үшін қиын мәселе болып табылады, өйткені балалардың бұл тобы ақаудың әртүрлі сипатымен және клиникалық көріністердің гетерогенділігімен сипатталады.

Сондықтан да, мамандар тиімді және дұрыс әдс-тәсілдерді тандап қабылдау бұл балалар үшін маңызды.

Логоритмикада сөйлеу қабілеті бұзылған балалармен жұмыс істеудің екі негізгі бағыты бар.

Біріншісі, сөйлемейтін процестерді дамытуды көздейді: жалпы моториканы жетілдіру, қозғалыстарды үйлестіру, кеңістікте бағдарлану; бұлшықет тонусын реттеу; музыкалық қарқын мен ырғақ сезімін, әншілік қабілеттерін дамыту; зейін мен есте сақтаудың барлық түрлерін жандандыру.

Логоритмиялық жұмыстың екінші бағыты- балалардың сөйлеуін дамыту және олардың сөйлеу бұзылыстарын түзету.

Бұл жұмыс тыныс алуды, дауысты дамытуды; сөйлеудің қалыпты қарқынын және оның интонациялық экспрессивтілігін дамытуды; артикуляциялық және мимикалық моториканы дамытуды; сөйлеуді қозғалыспен үйлестіруді; дыбысты дұрыс айтуды және фонемалық естуді қалыптастыруды қамтиды.

Мектепке дейінгі мекемедегі сөйлеудің фонетикалық-фонемалық жағы бойынша түзету жұмыстары екі негізгі бағытта жүзеге асырылады, олар ЖСТД ІІІ деңгейдегі балалармен логоритмикалық сабақ жоспарлау кезінде тікелей енгізілуі керек: дыбыстарды қою және автоматтандыру және фонемалық процестерді дамыту.

СТЖД ІІІ деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балаларға арналған логоритмикалық сабақтың схемасы келесідей құрылады:

1. Кіріспе бөлім: жүру мен жүгірудің әртүрлі түрлеріне арналған жаттығулар. Сөйлеу сүйемелдеуімен тыныс алуды дамытуға арналған жаттығу.

2. Негізгі бөлім: дикция мен артикуляцияны дамытуға арналған жаттығу; ұсақ моториканы дамытуға арналған жаттығу; қозғалыс пен сөйлеуді үйлестіруді дамытуға арналған жаттығу; заттармен және сөйлеу сүйемелдеуімен жаттығу; би элементтерімен жаттығу; ойын-драматизация.

3. Қорытынды бөлім: бұлшықет тонусын дамытуға арналған жаттығу.

Логоритмикалық сабақтарда қолданылатын жаттығулардың мысалдары
Жаяу жүрудің әртүрлі түрлеріне жаттығу және ерікті зейінді дамыту.

Балалар логопедтің сөйлеу сигналына сәйкес шеңберде жүреді:

«жылқылар» – аяқтарын жоғары көтеріп жүру;

«ешкі» – өкшемен жүру;

«мысықтар» – аяқ ұшымен жүру;

«иттер» – жүгіру.

"Боран"

Мақсаты: тыныс алуды дамыту, есту қабілетін үйлестіру, фонемалық қабылдауды.

Көктем келді. Бірақ қыс кеткісі келмейді. Ол ашуланып, боран мен жел жібереді. Жел ысқырады: с-с-с-с. Жел ағаштарды қысады: ш-ш-ш-ш. Сосын боран тыныштала бастады. (Қайталайды, тек ақырын).

"Паровоз"

Мақсаты: есту, сөйлеу және қозғалысты үйлестіруде жаттығу.

Астында музыкалық сүйемелдеу.

Қатты, шулы музыка: қолмен кезек-кезек қимылдап, "чух-чух-чух" деп айту.

Тыныш музыка: тоқтап, "ту-тууу" деп айту.

Логоритмика сабақтарын мектеп жасына дейінгі балалардағы ЖСТД жеңуге арналған шаралар кешеніне қосу олардың сәтті дамуы мен оқуына қосымша мүмкіндіктер ашады. Логоритмика құралдарының алуан түрлілігі келесі мәселелерді шешуге ықпал етеді: оптикалық-кеңістіктік, есту функцияларын, праксис, тактильді гноз, танымдық, шығармашылық қабілеттер, музыкалық-ырғақты сезімдер, эмоционалды-сауық сферасы мен сөйлеу функционалды жүйесін түзету.

Осылайша, логоритмика түзету әдісі болып табылады және ол дамудың әртүрлі ауытқулары бар, соның ішінде сөйлеу тілінің дамымауын, түрлі қозғалыспен, музыкамен және сөздермен оқытуға және тәрбиелеуге бағытталған. Логоритмика – түзету жұмыстарының ажырамас бөлігі. Теориялық ережелерді зерделеуді қорытындылай келе, логоритмикалық жаттығулар СТЖД ІІІ деңгейдегі мектеп жасына дейінгі балалардағы фонетикалық-фонемалық дамымауды түзетуде маңызы зор деп айтуға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Белкина В.Н., Васильева Н.Н., Елкина Н.В. Дошкольник: обучение и развитие. – Ярославль, 1998.
2. Қазақстан Республикасының «Мүмкіндіктері шектеулі балаларға әлеуметтік және медициналық – педагогикалық түзете қолдау көрсету туралы» заңы, 2005 ж.
3. «Дефектология» журналы, № 3, 2016 ж
4. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

МРНТИ 14.29.29.
УДК 376.37.

А.Ф. Избасар¹, Т.Ж. Байдильдинов²

¹7М01902 – Логопедия мамандығының 2 курс магистранты

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, anel.izbasar99@mail.ru Алматы қаласы, Қазақстан

²Ғылыми жетекшісі п.ғ.к.,

²Абай атындағы ҚазҰПУ, t_baidildinov2020@mail.ru Алматы қаласы, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ ЖАЛПЫ ДАМЫМАҒАН (III-IV ДЕҢГЕЙ) МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ (1-2СЫНЫП) ТҰЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Бұл мақалада сөйлеу тілі жалпы дамымаған (III-IV деңгей) мектеп жасындағы оқушылардың (1-2сынып) тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктері зерттелді. Сөйлеу тілі бұзылған балалардың ішінде жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың санының басым болуына байланысты оларды зерттеу және дамыту бойынша әдістемелік кешен әзірлеу өзекті тақырып болып табылады. Аталған топтағы балалардағы бұзылыс айқын байқалатын саланың бірі тұлғааралық қарым – қатынас болып табылады. Себебі, жалпы сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар балалардың лексикалық – грамматикалық, фонетикалық – фонематикалық бұзылысының болуына байланысты олар өзгелермен қарым – қатынаста белсенді емес. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балаларда диалог құру дағдылары, қарым – қатынасқа талпыну дағдылары төмен деңгейде қалыптасқан.

Қарастырылып отырған бұзылыс түрін зерттеу Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева және т.б. жұмыстарында көрініс тапқан. Ал, Отандық авторлар – Ибатова Г.Б., Тулебиева Г.Н. зерттеу жұмыстарында олардың сөйлеу тілінің дамуындағы негізгі бұзылыс түрлері сипатталған. Сонымен қатар, тұлғааралық қарым – қатынастың дамуы А.А. Крыловтың, Л.И. Божовичтің, Р.С. Немовтың және т.б. авторлардың еңбектерінде көрініс тапқан. Зерттеу жұмысының негізіне аталған авторлардың жұмыстары алынып, өзіндік тұжырымдама жасауға талпыныс жасалды.

Кілттік сөздер: жалпы сөйлеу тілі дамымаған бала, тұлғааралық қарым – қатынас, лексикалық – грамматикалық сала, фонетика, диалог, қоғам, элеуметтену.

Избасар А.Г.¹, Байдильдинов Т.Ж.²

¹магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Логопедия
КазНПУ им. Абая anel.izbasar99@mail.ru г. Алматы, Қазақстан

²научный руководитель, к.н.п., КазНПУ им. Абая,
t_baidildinov2020@mail.ru г. Алматы, Қазақстан

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (1-2 класс) С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III-IV УРОВЕНЬ)

Аннотация

В данной статье исследованы особенности межличностного общения учащихся школьного возраста (1-2 класс) с общим недоразвитием речи (III-IV уровень). В связи с преобладанием среди детей с нарушениями речи числа детей с общим недоразвитием речи актуальной темой является разработка методического комплекса по их изучению и развитию. Одной из областей, в которой расстройство наиболее ярко проявляется у детей данной группы, является межличностное общение. Причина в том, что из – за наличия лексико – грамматического, фонетико – фонематического расстройства у детей с общим недоразвитием речи они не активны в общении с другими. У детей с общим недоразвитием речи на низком уровне сформированы навыки построения диалога, умения попытки общения.

Исследование рассматриваемого типа расстройства нашло отражение в работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и др. А в исследовательских работах отечественных авторов – Ибатовой Г.Б., Тулебиевой Г.Н. описаны основные виды нарушений в развитии их речи. Кроме того, развитие межличностного общения нашло отражение в работах авторов А.А. Крылова, Л.И. Божовича,

Р.С. Немова и др. В основу исследовательской работы положены работы указанных авторов и предпринята попытка создания собственной концепции.

Ключевые слова: ребенок с общим недоразвитием речи, межличностное общение, лексико – грамматическая сфера, фонетика, диалог, общество, социализация.

Izbasar A.G.¹, Baidildinov T.Zh.²

2nd year master s student of speciality 7M01902 – Logopedia

*¹Kazakh National Pedagogical University named after Abai, anel.izbasar99@mail.ru
Almaty, Kazakhstan*

*²candidate of pedagogic science, Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
t_baidildinov2020@mail.ru, Almaty, Kazakhstan*

FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION OF SCHOOL-AGE STUDENTS (GRADE 1-2) WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (III-IV LEVEL)

Abstract

This article examines the features of interpersonal communication of school-age students (1-2) with general speech underdevelopment (III-IV level). Due to the predominance among children with speech disorders of the number of children with general speech underdevelopment, the development of a methodological complex for their study and development is an urgent topic. One of the areas in which the disorder is most pronounced in children of this group is interpersonal communication. The reason is that due to the presence of lexical – grammatical, phonetic – phonemic disorders in children with general speech underdevelopment, they are not active in communicating with others. Children with general underdevelopment of speech at a low level have formed the skills of building a dialogue, the ability to attempt communication.

The study of this type of disorder is reflected in the works of R.E. Levina, T.B. Filicheva and others. And in the research works of domestic authors – Ibatova G.B., Tulebieva G.N., the main types of disorders in the development of their speech are described. In addition, the development of interpersonal communication is reflected in the works of authors A.A. Krylov, L.I. Bozhovich, R.S. Nemov, etc. The research work is based on the works of these authors and an attempt is made to create their own concept.

Keywords: child with general speech underdevelopment, interpersonal communication, lexico – grammatical sphere, phonetics, dialogue, society, socialization.

Кіріспе. Сөйлеу тілінің бұзылысы – ерекше білімді қажет ететін балалар тобының I санатына жататын жіктеменің құрамдас бөлігі. Сөйлеу тілінің ішіндегі кең таралған түрі жалпы сөйлеу тілінің дамымауы болып табылады. Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы сөйлеу тілінің барлық құрылымдық бөлігінің кешенді бұзылысымен сипатталатын бұзылыс түрі. Аталған бұзылысты зерттеудің алғашқы деректерінде ол I, II және III деңгей негізінде қарастырылған. Алғашқы зерттеудің авторлары – Р.Е. Левина және оның әріптестері. Кейіннен осы топтағы балаларды зерттей келе Т.Б. Филичева жалпы сөйлеу тілінің дамымауының тағы бір тобын анықтап, бүгінгі күнде кеңінен қолданылатын жіктеме пайда болды [1].

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауын зерттеу деректерінде қарастырылатын деңгейлер олардың ауырлық деңгейі мен тереңдігін білдіреді. I және II топтағы балалардағы сөйлеу тілінің бұзылысы ауыр болса, қалған екі топ жеңілрек сөйлеу бұзылысымен сипатталады. Алайда, барлық деңгейде де сөйлеу тілінің бұзылысынан бөлек танымдық, моторлық және әлеуметтік салалардың бұзылыстары орын алады.

Жүйелі сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда байқалатын өздерінің сөйлеу мінез-құлқын ұйымдастырудағы елеулі қиындықтар олардың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасына теріс әсер етеді. Балалардың осы санатындағы сөйлеу және коммуникативті дағдылардың бұзылуының өзара тәуелділігі сөздік қорының кедейлігі мен жетіспеуі, етістік сөздігінің айқын жеткіліксіздігі, біртұтас тұжырымның өзіндік ерекшелігі сияқты сөйлеу ерекшеліктерінің толыққанды қарым - қатынасты жүзеге асыруға кедергі келтіретіндігіне әкеледі. Осы қиындықтардың салдары мыналар: қарым-қатынасқа деген қажеттіліктің төмендеуі, қарым-қатынас формаларының қалыптаспауы (диалогтық және монологиялық сөйлеу), байланысқа қызығушылық танытпау, қарым-қатынас жағдайын бағдарлай алмау, негативизм [2].

Сөйлеу қабілеті дамымаған балалар қарым-қатынас кезінде сөйлеу негативизмін немесе сөйлеу пассивтілігін, басқалармен таңдамалы байланысын көрсете алады. Қарым-қатынас құралы ретінде қимылдар мен мимика қолданылады. Егер өз сөзіңіз болса, ауызша қарым-қатынас құралдарын қолдану қиын, өйткені балалардың сөйлеуі өз бақылауынан тыс қалады.

Жалпы сөйлеу тілінің дамымауы бар үлкен мектеп жасына дейінгі балалардың көпшілігінде оның ситуациялық-іскерлік формасы басым, бұл 2-4 жастағы қалыпты дамып келе жатқан балаларға тән. Олардың көпшілігі үшін ересектермен ойын әрекеті аясында қарым-қатынас жасау артықшылық болып табылады, ол тек мағыналы кедейлікпен ғана емес, сонымен бірге онда қолданылатын сөйлеу өнімдерінің жеткіліксіз құрылымымен де ерекшеленеді [3].

Сөйлеу бұзылысы бар балалардың аз бөлігінде қарым-қатынастың ситуациялық емес-танымдық формасы айқын басым. Олар ересек адамның кітап оқу туралы ұсынысына қызығушылықпен жауап береді, қарапайым қызықты мәтіндерді мұқият тыңдайды, бірақ кітап оқығаннан кейін олармен әңгіме ұйымдастыру өте қиын. Әдетте, балалар оқыған мазмұнына қатысты сұрақтар қоймайды, монологиялық сөйлеудің репродуктивті фазасының қалыптаспауына байланысты естігендерін өздері айта алмайды. Ересек адаммен қарым-қатынасқа қызығушылық болса да, әңгіме барысында бала көбінесе бір тақырыптан екінші тақырыпқа секіреді, оның танымдық қызығушылығы қысқа, ал әңгіме 5-7 минуттан аспайды [4].

Режимдік сәттер кезінде және әр түрлі іс-шаралар кезінде балалардың ересектермен қарым-қатынас процесінде олар көбінесе қарым-қатынас мәдениетінің қалыптаспағанын көрсетеді: ересектермен таныс, қашықтық сезімі жоқ, интонация жиі айқайлайды, кеседі, өз талаптарында тітіркендіреді. Ересектермен қарым-қатынаста олар қарым-қатынас құралдарының қалыпты онтогенезіне сәйкес келетін құрдастарымен қарым-қатынасқа қарағанда мағыналы және құрылымдық жағынан аз сөйлеу өнімдерін пайдаланады [5].

ЖСТД бар балаларда көшбасшылықты қамтамасыз ететін қасиеттер жоқ: қызметтің барлық түрлерінде сәттілік (ойын, өнімді, еңбек, оқу), қалыптасқан™ коммуникативті дағдылардың жеткілікті деңгейі (сөйлеуді тыңдай және түсіне алады, өз ойларын дәйекті түрде жеткізе алады), жағымды қасиеттердің болуы, балалар мен мұғалімдерге қатысты белсенділік [6].

Баланың құрдастар ұжымындағы сөйлеу бұзылысының ауырлығымен тығыз байланысты. Сонымен, жеке қарым-қатынас жүйесінде жоғары орынға ие балалар, әдетте, салыстырмалы түрде жақсы дамыған сөйлеуге ие. Қолайсыз жағдайға тап болған балалардың арасында жеке тұлғаның жағымды қасиеттері, жақсы мінез-құлқы бар, бірақ тұлғааралық қатынастар иерархиясында шешуші болып табылатын сөйлеу кемістігі бар балалар бар [7].

Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалардың көпшілігі қарым-қатынас деңгейінің жеткіліксіздігімен және басқалармен ынтымақтаса алмауымен сипатталады, бірақ қарым-қатынас шеңбері және бала үшін әлеуметтік жеке маңызды байланыстар саны сақталады. Қарым-қатынас серіктестері ретінде олар физикалық күшімен ерекшеленетін сыртқы тартымды Балалар мен балаларды таңдайды, бірақ олар Жолдас таңдауының себептері туралы жауап беру қиынға соғады, көбінесе ойын серіктесімен жеке қарым-қатынасқа емес, оның мұғалімінің таңдауы мен бағалауына назар аударады [8].

Балалар тобындағы тұлғааралық қатынастар өте күрделі әлеуметтік-психологиялық құбылыс болып табылады және белгілі бір заңдылықтарға бағынады.

Олардың біріншісі – тұлғааралық қатынастардың табиғатын жас ерекшелік әлеуметтік топтың қоғамда алатын орны.

Балалар тобындағы тұлғааралық қатынастардың екінші сипаттамасы – олардың бірлескен іс-әрекетке тәуелділігі.

Үшінші ерекшелігі – олардың деңгейлік табиғаты.

Құрдастар тобындағы тұлғааралық қатынастар баланың жеке басының дамуына айтарлықтай әсер етеді. Мектепте қарым-қатынас пен байланыс салыстырмалы түрде тұрақты жүйені білдіреді, онда әр бала тек іскерлік қатынастар жүйесінде ғана емес, сонымен қатар жеке жүйеде де белгілі бір орын алады. Жеке қатынастарды ешкім арнайы орнатпайды, олар бірқатар психологиялық жағдайларға байланысты өздігінен орнатылады. Оқушының жағдайы жақсы болуы мүмкін – оқушы топта өзін жағымды сезінеді. Бұл қолайсыз болуы мүмкін, бұл жеке тұлғаның дамуындағы ауыр асқынулардың көзі болады.

Бастауыш сынып оқушыларында топтағы жағдайды арттыратын факторларға жақсы қабілеттер (сонымен бірге жақсы оқу үлгерімі міндетті емес), көпшілік, достықтағы адалдық, жолдасқа көмек

көрсетуге дайын болу, тәуелсіздік, бастамашылдық, бай қиял, диалогқа деген ашықтық жатады. Жеке қарым – қатынас жүйесіндегі баланың мәртебесін төмендететін факторлар – бұл ашуланшақтық, агрессивтілік, қыңырлық, жалғандық, оқшаулану.

Тұлғааралық қатынастардың маңызды жағы – оларды қабылдау және бағалау, яғни, басқа адамды адекватты қабылдау, тану және бағалау қабілеті, топтың басқа мүшелерімен қарым-қатынасының негізгі параметрлері, топ мүшелерінің өзара қарым-қатынасы.

Тұлғааралық қатынастардың негізгі құрылымдық бөліктерін есепке ала отырып, олардың параметрлерін өзектендіру қажеттілігін аңғаруға болады. себебі, бұл параметрлердің жеткілікті деңгейде қалыптасуы баланың әлеуметтік саласының дамуын қамтамасыз етеді.

Басқа адамды дұрыс қабылдау және түсіну қабілеті – бұл өмірлік тәжірибе мен қарым-қатынас тәжірибесінің жинақталуына сәйкес біртіндеп қалыптасатын күрделі процесс. Біреуге деген көзқарасыңызды және оның өзіне деген көзқарасын бағалау мүмкіндігі бастауыш мектеп жасына қарай артады.

Тұлғааралық қатынастардың әртүрлі түрлерінің ішінде достық адамдар үшін ең маңызды болып табылады. Достық пен серіктестік сияқты күрделі адами қатынастарды тереңірек түсінуді қалыптастыру тек тиісті сөздік қорын игеруді ғана емес, сонымен бірге қарым-қатынастың кең ауқымын, оған белсенді қатысуды, әр түрлі жағдайларды үнемі түсініп, талдауды, білім алушылар мен олардың мінез-құлқын бағалауды талап етеді.

Бастауыш мектеп жасында сыныптың ресми құрылымы іс жүзінде оның бейресми құрылымымен сәйкес келеді. Бастауыш мектеп жасында «бала - маңызды ересек» қарым – қатынас түрі шешуші болып табылады.

Шын мәнінде, бұл жерде бастауыш сыныптарда мұғалімнің маңыздылығы туралы айтуға болады, ол сонымен қатар белгілер арқылы баланың отбасылық байланыстарының сипатына айтарлықтай әсер ете алады, сондықтан оқушыларды бағалау, демек, сыныптастардың қарым-қатынасының сипаты мұғалім мен нақты оқушылардың қарым-қатынасына байланысты.

Зерттеу әдістері және материалдары. Зерттеу жұмысының негіздерін сөйлеу тілін дамытудағы озық концепциялар мен жақын арадағы даму аймағы туралы концепция құрады. Аталған негіздеменің аясында балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының даму деңгейін анықтау үшін мына әдіс қолданылды.

«Сауалнама» әдісі.

Мақсаты: тұлғааралық қарым-қатынастардың даму деңгейін анықтау.

Барысы: зерттеу сынағына алынған балалар білім алатын мектептің сынып жетекшісіне сауалнама сұрақтары беріледі. Мұғалім онымен танысып, әрбір баланы тиісті көрсеткіштер бойынша сипаттайды. Бағалау үшін негізгі 3 көрсеткіш беріледі.

Бағалау көрсеткіштері:

3 балл – жоғары деңгей – белсенділер тобы

Бала сыныпқа сабаққа келгенді ұнатады, үнемі жақсы көңіл күймен жүреді, қажет болған жағдайда өзгелерге сұрақ қояды, өзгелердің сұрағына жауап береді. Ашық диалогқа үнемі дайын, диалог барысында өз ойын тұжырымды жеткізеді, дәлелдей алады. Кез – келген ортада өзін еркін ұстайды, тез бейімделеді.

2 балл – орташа деңгей – аралық топ

Бала сыныптың атмосферасына тез кіріге алмайды. Көңіл-күйі тұрақсыз. Диалогқа ашық болғанымен нәтижелері үнемі сәтті бола бермейді. Диалог барысында өз ойын тұжырымды жеткізеді, алайда, кейбір тұстарда дәлелдей алмайды. Ортаға бейімделуі ұзағырақ.

1 балл – төмен деңгей – енжар топ

Бала сыныпта сабақ оқуға құлшыныс танытпайды, көңіл-күйі жиі құбылады. Өзгелердің сұрағына қысқа жауап береді, өз бетінше сұрақ қоя бермейді. Қарым-қатынасқа бастамашылдық жасамайды. Диалог барысында ойын қысқа жеткізеді, екінші тарапқа түсініксіз қалыпта сөйлейді. Ортаға бейімделуі өте ұзаққа созылады.

Нәтижелері. Зерттеу жұмысын зерттеу тобында сынау кезінде алынған нәтижелер сандық және сапалық көрсеткіштер бойынша талданды. Алынған нәтижелер төменгі кестеде ұсынылады.

Кесте 1. Зерттеу нәтижелері

Балалар саны	Жоғары деңгей	Орташа деңгей	Төмен деңгей
15 (100 %)	0 (0 %)	5 (33 %)	10 (67 %)

Алынған нәтижелердің сандық және сапалық көрсеткіштеріне назар аударатын болсақ, тұлғааралық қарым-қатынастардың төмен деңгейде екендігін аңғаруға болады. Зерттеу тобындағы балалардың 67 % төмен деңгей байқалған. Мұғалімнің деректері бойынша балалардың басым бөлігі қарым-қатынас дағдыларының төмен деңгейіне ие. Атап айтқанда, олардың белгілі бір ортада қарым-қатынас жасауы бейімделу деңгейіне тікелей байланысты. Яғни, олар тек таныс адамдармен ғана қарым – қатынас орнатады, ал, бейтаныс ортада бірден ашық диалогқа даяр болмайды.

Ал, қалған 33 % орташа деңгей құрады. Олар төмен деңгеймен салыстырғанда қарым-қатынастың жақсырақ деңгейіне ие. Соған қарамастан, олардың тұлғааралық қарым-қатынас құру дағдыларының құрылымдары әлі де толық қалыптаспаған.

Нәтижелердің талқылануы. Сөйлеу қабілеті бұзылған балаларда байқалатын өздерінің сөйлеу мінез-құлқын ұйымдастырудағы елеулі қиындықтар олардың айналасындағы адамдармен қарым-қатынасына теріс әсер етеді. Бұл балалардағы сөйлеу және коммуникативті дағдылардың өзара тәуелділігі сөздік қорының кедейлігі мен сараланбауы, етістік сөздігінің айқын жеткіліксіздігі, біртұтас тұжырымның өзіндік ерекшелігі сияқты сөйлеу дамуының ерекшеліктері толыққанды қарым-қатынасты жүзеге асыруға кедергі келтіретіндігіне әкеледі.

Л.С. Выготскийдің айтуынша, жағдаяттардың сипатына қарай балаларда қарым-қатынас қажеттілігі төмендейді және сол кезде мінез-құлықтың мынадай ерекшеліктері көрінеді: байланысқа қызығушылық танытпау; қарым-қатынас жағдайында бағдарлай алмау; негативизм.

Көбінесе жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар кез-келген іспен айналыса алмайды, бұл олардың бірлескен іс-әрекет дағдыларының жеткіліксіз қалыптасқанын көрсетеді. Егер балалар ересек адамның тапсырмасы бойынша жалпы жұмыс жасаса, онда әр бала серіктесіне назар аудармай, онымен жұмыс жасамай, бәрін өзінше жасауға тырысады. Бұл бірлескен іс-әрекет барысында құрдастарына сөйлеудің дамымауы бар оқушының әлсіз бағдары, олардың коммуникативтік дағдыларының, ынтымақтастық дағдыларының қалыптасу деңгейінің төмендігі туралы айтады.

Қорытынды. Мақаланың тақырыбы бойынша зерттелген әдебиеттер мен жүргізілген зерттеу жұмысын есепке ала отырып, сөйлеу тілі жалпы дамымаған балалардың сөйлеу тілінің бұзылысы тұлғааралық қарым-қатынастың дамуына кері ықпал етеді. Себебі, сөйлеу тілінің барлық жағының қалыптаспауына байланысты коммуникативтік дағдылар, диалогтік сөйлеу тілі, қарым-қатынас дағдылары төмен деңгейде дамиды. Ал, бұл олардың әлеуметтік саласының бірқатар қиындықтарын тудырады. Сондықтан, бұл саланы дамыту өзекті және маңызды мәселе.

Сонымен, қорыта келе, сөйлеу тілінің дамымауы бар балалардың тұлғааралық қарым-қатынасының мынадай ерекшеліктерін анықтадық:

1. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар басқалармен қарым-қатынасқа талпынбайды. Оқшаулануды ұнатады, ашық диалогқа дайын емес болып келеді.
2. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар қарым-қатынас ережелерін белмейді. Қарым-қатынастың этикалық нормаларын сақтамайды.
3. Жалпы сөйлеу тілі дамымаған балалар қарым-қатынасты ұйымдастыра алмайды.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// *International Journal of Environmental and Science Education*. – ISSN: 1306-3065. – №11.– 2016
2. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. *Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>*
3. Қрылов А.А. *Практикум по общей и экспериментальной психологии*. – М.: Издательство Петербургского Университета, 2007. – С.256.
4. Немов Р.С. *Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х кн-х. Кн. 1 Общие основы психологии – 2-е изд.* – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 2008. – С.688

5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2006. – С.512
6. Фридман Л.И., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 2007.- 161 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. - М.: Просвещение, 2003. – С.256.
8. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Издательство Московского Университета, 2007. - 195 с.

МРНТИ 14.29.23

УДК 376.37

Г.И. Акилбаева¹, М.С. Ақылбек²

¹филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, akilbayeva71@mail.ru
²7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, maiko_28_95@mail.ru,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент қ., Қазақстан

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІНІҢ ФОНЕМАЛЫҚ ДАМУЫНЫҢ МЕХАНИЗМДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің фонематикалық даму механизмдерінің мәселесі қарастырылады.

Түйінді сөздер: психикалық дамудың тежелуі, ПДТ, ауызекі тілдің фонетикалық дамуы, даму және түзету әдістері, мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту және тәрбиелеу.

Акилбаева Г.И.¹, Ақылбек М.С.²

¹кандидат филологических наук, старший преподаватель, akilbayeva71@mail.ru
²магистрант 2 курса по специальности 7M01901 – Специальная педагогика, maiko_28_95@mail.ru,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
Шымкент, Казахстан

МЕХАНИЗМЫ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В статье рассматривается проблема механизмов фонематического развития речевого языка детей с задержкой психического развития дошкольного возраста.

Ключевые слова: задержка психического развития, ЗПР, фонематическое развитие разговорного языка, методы развития и коррекции, обучение и воспитание *детей дошкольного возраста*.

Akilbayeva G.I.¹, Akylbek M.S.²

¹candidate of philological sciences, senior teacher, akilbayeva71@mail.ru
²7M01901 – Special pedagogy, undergraduate 2 course, maiko_28_95@mail.ru,
South Kazakhstan state pedagogical university,
Shymkent, Kazakhstan

MECHANISMS OF PHONEMIC DEVELOPMENT OF SPOKEN LANGUAGE IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract

The article deals with the problem of the mechanisms of phonemic development of the speech language of children with mental retardation of preschool age.

Keywords: mental retardation, mental retardation, phonemic development of spoken language, methods of development and correction, education and upbringing of preschool children.

Баланың сөйлеу қабілеті – оның психикалық дамуының негізгі шарты болып табылады. Әлемдік кеңес психологі Л.С. Выготский өз зерттеулерінде сөйлеу әрекеті туралы «сөйлеу – танымның күрделі және ең жоғарғы түрі болып есептеледі» деген тұжырым жасайды [1;92б.]. Сондықтан балалардың сөйлеу іс-әрекетінің қалыпты деңгейде дамуына ерекше көңіл бөліп, танымдық қызығушылық әрекетін арттырып отыру ерекше маңызға ие. Дегенмен қазіргі кезде тілдің жалпы дамуы, сонымен қатар психикалық дамуы тежелген балалардың саны жылдан жылға көбейіп келе жатқандығы анықталды. Бұл процесс экологиялық және экономикалық дағдарыстармен тығыз байланысты екендігі белгілі жағдай. ПДТ (психикалық дамуы тежелген) балалардың клиникалық-психологиялық ерекшеліктері, психикалық дамуы әртүрлі дәрежеде тежелуі немесе уақытша дамуы 5-6 жастан 10-12 жас аралығында жиі кездеседі. Олар мектеп жасына келсе де, балалық мінездерден арыла алмайды және өзі қатарлы балалармен салыстырғанда ой-өрісі әлі жетілмегендігі байқалады.

ПДТ балаларға тән негізгі ерекшеліктер олардың жалпы танымдық әрекетінің толық қалыптаспауынан, сезімдік, эмоционалдық жігер, жеке басының көзқарасы төмендеуінен туындайды. Бұл өзгерістер өтпелі болады. Егер балалардың жалпы даму жағдайы жақсарса, олардың көзқарасы өзгеріп, орын алған патологиялық үдерістер анықталып, дер кезінде емдеу, педагогикалық дамыту-түзету әдістері орынды қолданылса, бұзылыс белгілері жеңілденіп, балалар өздері қатарлы қалыпты дамыған балалармен бірдей дәрежеде қалыптасуы әбден мүмкін.

Балалардың психикалық дамуының тежелуі жиі кездесетін белгілері мыналар: енжарлық, қызықпаушылық, өз-өзіне сенбеушілік, шаршау, тез жалығу, ынта-жігерінің төмендеуі, бастаған ісін аяқтамауы бұл жоғарғы жүйке жүйесінің қызметінің негізгі болып саналатын қозу және тежелу процестерінің тепе-теңдік заңдылықтарының бұзылуынан туындайды. Сонымен қатар кейбір балаларда көру, есту, қимыл-қозғалыс талдағыштарының әрекеті де толық жетілмейді, ал олар балалардың дұрыс қалыптасуына айрықша әсерін тигізеді.

Сөйлеу және ойлау қабілетін меңгеру процесі адамның үлкен ми сыңарлары қыртысындағы шартты байланыстардың негізгі бөлігі міндетті және басым түрде сөз тітіркендіргіш - терінің қатысуымен түзілуіне әкеліп тірейді, бұл жағдай жағымды, сондай-ақ жағымсыз шартты байланыстардың түзілуін тездетеді. Сөйлеу қызметінің құрылымы өте күрделі және келесі процестерден тұрады:

- Фонетикалық (дыбыстық) және сөйлем шығару;
- Фонематикалық (сөз мағынасын тану);
- Лексика- грамматикалық.

Тіл бұзылыстары аталмыш процестердің жекелеген немесе комплексті бұзылуларына байланысты болады. Мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балалар арасындағы сөйлеу қатынасын қалыптастыруда педагогтердің рөлі өте зор.

Мектеп жасына дейінгі балаларды оқыту мен тәрбиелеу, одан әрі дамытуды жетілдіру әдіс-тәсілдері мектепке дейінгі білім беру туралы заңдарда көрсетілген. Бұрынғы қалыптасқан концепциялардың ерекшелігі оқыту мен білім беру, білік-дағдыларын қалыптастыруда ғана емес, бүкіл оқыту процесін жан-жақты ұйымдастыру мақсатын көздейтіндігінде және ол баланың жеке тұлға ретінде қалыптасуы мен дамуына бағытталады. Қазақстан Республикасында қазіргі мектепке дейінгі мекемеде жаңа өзгерістер мен әлемдік білім беру тәжірибелерін пайдалана отырып, баланың жеке дара күшінің дамуын қамтамасыз ететін жаңа бағыттағы жобаны іздестіру және қолдануға арналған Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Әр баланың қабілетіне қарай интеллектуалдық дамуы, жеке адамның дарындылығын дамыту» [2;16б.]. мәселелері ҚР-ның білім саясатының басты ұстанымында атап көрсетілген. Әр елдің болашағы сол халықтың білім, ғылым деңгейінен көрінетіндіктен, оқу жүйесін неғұрлым тиімді құра білу қажеттілігі қай кезде де өзекті мәселе болмақ. Танымдық қызығушылық оқу-тәрбие үрдісінің барлық саласында көрініс табады. Қазіргі тәрбиелеп оқытудың ең көкейкесті проблемалары танымдық қызығушылық мәселелерін қарастырады. Бала өмірінде қызығушылықтың әр түрі (эстетикалық, көркемдік, музыкалық, т.б.) көрініс табады. Өскелең ұрпақ үшін танымдық қызығушылықтың маңызы өте жоғары. Танымдық қызығушылықты арттыру, дамыту туралы, бұдан басқа оның қоршаған ортамен тәрбиеге тәуелділігін Гельвеций атап көрсеткен болатын. Сондай-ақ дамыта оқытудың

әдістемесіндегі ең басты нәрсе мектепке дейінгі балалардың танымдық қызығушылық әрекетін арттыру. Мұның өзі эвристикалық және зерттеу әдістеріне ерекше мән берілетінін көрсетеді. Бұл әдістер тәрбиешінің «дәстүрлі емес тапсырма түрлерін ізденудің объектісі» ретінде қоюы, «жекеліктен жалпыны тауып шығару» тағы басқа сияқты мектепке дейінгі балалардың шығармашылық ізденісіне, танымдық қызығушылығына жетелейтін, іс-әрекетке қосатын, баланы «іс-әрекет біліктері мен дағдыларының шебері», «белсенді ізденгіш» ететін әдістемелік тәсілдер арқылы жүзеге асады.

«Тіл үшін дамудың «қиын-қыстау» кезеңі бала өмірінің алғашқы үш жылы болып табылады: осы кезге қарай негізінен мидың анатомиялық сөйлеу желісінің жетілуі аяқталады, бала ана тілінің басты грамматикалық формаларын меңгереді, мол сөз қорын жинайды. Егер алғашқы үш жылында сәбидің тіліне тиісті назар аударылмаса, кейін олқылықтың орнын толықтыру үшін қыруар күш-жігер жұмсауға тура келеді» – деп О.Г. Приходько айтқандай баланың тіл кемшіліктерін түзету үшін логопедиялық түзету жұмыстарын ерте бастаған нәтижелі болмақ [4, 85б.].

Сөйлеу - баланың психикалық дамуын қамтамасыз ететін ең негізгі функциялардың бірі. Баланың сөйлеу тілінің грамматикалық құрылысын дұрыс қалыптастыру, оның толыққанды сөйлеуінің және жалпы психикалық дамуының негізгі шарты болып табылады. Психикалық дамуы тежелген балаларда сөйлеу жүйесі қалыптаспаған. Кіші жастағы баланың сөзі ахуалдық сипатқа ие, бұл балалар шағын сөйлемдер құрастыра алады. Сөздерден сөйлемге ауысу балалардың сөйлеу тілі дамуының жаңа кезеңін білдіреді. Психикалық дамуы тежелген балалардың негізгі ерекшеліктері: қоршаған орта жайлы түсініктердің аз болуы, танымдық түсінік, белсенділіктерінің төмен болуы, жоғары психикалық қызметтері қалыптасуының баяулауы, ерікті белсенділіктің өте әлсіз реттелуі және сөйлеудің грамматикалық жақтарының бұзылуы.

Сөйлеу тілінің таза және түсінікті болуы көптеген факторларға, әсіресе, артикуляциялық аппараттың қалпы мен қозғалғыштығына байланысты. Аппараттың дұрыс емес құрылымы, дамымағандығы, тіл бұлшықеттерінің, төменгі жақтың, жұмсақ таңдайдың, еріндердің енжарлығы және соның салдарынан олардың қимылсыздығы көбінесе сөйлеу тілінің нашар айтылуының себебі болып табылады. Тіл дыбыстарды құруға және сөздерді айтуға белсенді қатысады.

ПДТ балалардағы дыбыстың айтылу бұзылысына көптеген фонетикалық топтар жатады. Мектеп жасына дейінгі балаларда дыбыстық бұзылулар арасында жиі кездесетін Л, Р дыбыстарының айтылу бұзылысы, содан кейін ызың дауыссыз дыбыстардың айтылу бұзылыстары жатады. Осы категориядағы балаларда дыбыстың айтылуы кемістігі арасында дыбыстардың араласуы көп кездеседі. Сөйлеу тілін дамыту үдерісі көбінесе фонематикалық қабылдау үдерісімен де байланысты. Яғни, кейбір тіл дыбыстарын (фонемаларды) басқа дыбыстардан ажырата білу. Фонетикалық қабылдаудың жетіспеуі, фонематикалық есту қабілетінің кемшіліктері психикалық дамуы тежелген балаларда дыбыстардың мен сөздердің, сөз тіркестері мен сөйлемдердің дұрыс айтылмауын тудырады [3, 25б.].

Сөйлеудің грамматикалық жағының жеткіліксіз дамуы – психикалық дамуы тежелген балалардың ауызша сөйлеуін білдіретін сөйлеудің жалпы дамымауының ең айқын белгілерінің бірі. Балалардың сөйлем құрауды меңгеру деңгейі сөйлеудің грамматикалық құрылымының дұрыс қалыптасуының көрсеткіші ретінде қызмет етеді. Психикалық дамуы тежелген балалар үшін сөйлем құрау қиын процесс. Олар өте көп қателіктер жібереді. Ең жиі кездесетін қателік – сөздерді орынды қолданбау.

Сөйлеудің толық қалыптаспаған грамматикалық құрылысының ең жиі көріністерінің бірі – етістіктің көсемше формаларын қолдану. Сөйлем құрауда тілдің құрылымдық элементтерін өз орнында дұрыс қолдану психикалық дамуы тежелген балалар үшін өте қиын процесс ретінде саналады. Әсіресе мұндай балаларға шылаулар мен қосымшаларды меңгеру қиынға соғады, оларды қолданған жағдайда да қателіктерді көп жібереді немесе сөйлемде қолданбай, тастап кетеді (шылауларды ауыстыру, тастап кету). Психикалық дамуы тежелген мұндай балаларда ауызша сөйлеудің дұрыс қалыптаспауы жазу жұмысының одан әрі бұзылысын туындатады. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалар үшін сөйлеудің интонациялық экспрессивтілік процестері дұрыс қалыптаспаған, оларға өлеңдер мен ертегілерді эмоционалды түрде оқу кедергі келтіреді.

Көбіне ерте жаста бұл санаттағы балаларда сөйлеу тілі дамымай қалады (алғашқы сөздердің кеш пайда болуы, фразалық сөйлеудің қалыптасуындағы артта қалушылық), ал кейінгі кезеңдерде сөйлеуді меңгеруде артта қалушылық байқалады.

Баланың сөйлеу тілін дамыту оның психикалық дамуының қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Өйткені балалардың дамуындағы бұзылыстар әртүрлі болып келеді. Олар баланың психофизикалық дамуының әртүрлі жақтарына, оның көру, есту және сөйлеу жүйелеріне, қимыл-тірек қозғалыс жүйесінің интеллектуалдық, эмоциялық-ерік салаларына қатысты болуы да әбден мүмкін. Мұндай бұзылыстар балаларда одан басқа себептерге байланысты болуы да мүмкін. Психикалық дамуы тежелген балалардың жұмыс жасау қабілеттілігі мен білім алуға деген құлшынысының төмендігі, есте сақтау қабілетінің тұрақсыздығы, жанама есте сақтаудың нашар дамуымен сипатталады.

Психикалық дамуы тежелген балаларда өмірінің бірінші жылында біз үшін қозғалу және сөйлеу әрекетінің дамуының кешігуі байқалады, ал ең соңғы қадамдарда сөйлеу қызметін меңгеруде, өзге адамдармен қарым-қатынас жасау кезінде баяу әрекет артта қалушылық байқалады.

Психикалық дамуы тежелген мектепке дейінгі балалардың сөздерінде негізінен зат есім және етістіктер сөйлеу бөліктері ретінде қолданылады, сонымен қатар пәндік және етістік сөздік қоры жиынтығында төмен, дәл емес. Балалар тек абстрактілі мағынаны ғана емес, сонымен қатар мектеп жасына дейінгі балалардың сөздерінде жиі кездесетін жағдай олар көптеген заттар мен құбылыстардың атауларын білмейді, сөздерді байланыстырып, сөйлем құрау кезінде сөздік қоры жетіспегендіктен олар жағдайды немесе әрекеттерді сипаттаумен алмастырады, антоним сөздерді және әсіресе синонимдерді таңдауда қиындықтар туғызады. Сын есімдердің ішінде көбінесе сапалы сын есімдерді, яғни олар тікелей қабылданатын белгілерді ғана біледі және сөйлемде сол қарапайым түрлерін ғана қолдана алады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу іс-әрекеті дыбыстық айтылу жағының ақауымен сипатталады, мектепке дейінгі балалардың сөйлеу әрекетінің дыбыстық шынайылығына бағытталу деңгейінің төмендігі, дыбыстарды саралаудағы қиындықтар, сондай-ақ дыбысты әріпті талдауды меңгерудегі қиындықтар байқалады.

Бұл категориядағы балалардың келесі ерекшелігі – байланыстыра сөйлеуінің ерекшелігі. Шығармаларды (әсіресе баяндау сипатындағы) қайта жазу олар үшін қиын; балалар иллюстрациялар сериясы бойынша әңгіме құрастыруда қиындықтарды бастан кешеді; көптеген балаларға шығармашылық әңгіме, әңгіме-сипаттама құрастыруға арналған тапсырманы орындай алмайды. Психикалық дамуы тежелген мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуі үшін жалпы сөйлеу ретінде фразаны құрудың танымдылығы мен орынсыздығы өзекті болып табылады, балалар ересектердің сұрағына толық жауап бермейді, жауаптарда жиі негізгі ой бөтен оймен және пікірмен бөленеді.

Мектеп жасына дейінгі психикалық дамуы тежелген балаларда сөйлеуінің реттеуші және жоспарлы функциялары жеткіліксіз қалыптасқан.

Психикалық дамуының тежелуі бар балалардың сөйлеу қызметінің толық емес болуы сөйлеу сөзінің қалыптасуының негізгі кезеңдерінің жеткіліксіз дамуымен байланысты. Сөйлеу қызметі белгілі бір биологиялық алғышарттар болған кезде пайда болады, алдымен әдеттегі жетілу және орталық жүйке жүйесінің жұмыс істеуі. Бірақ сөйлеу қызметі маңызды әлеуметтік қызмет болып табылады, өйткені оның дамуы үшін бір биологиялық алғышарттар жеткіліксіз, ол қарым-қатынас, коммуникация жағдайында ғана туады.

ПДТ бар балалардың сөйлеу қызметі қалыпты балаларға қарағанда толыққанды дамуымен ерекшеленеді. Мұндай балалар үшін (ПДТ бар балалар) белсенді сөздік қорының күнделікті жеткіліксіз болу жағдайы тән, олар қоршаған әлем туралы таным мен түсініктерінің шектеулі болуымен, заттардың атауларын меңгере алмау салдарынан болатын сөздік қорларының аздығымен ерекшеленеді. Мұндай балалардың сөздік қорының жеткіліксіздігі, таным-түсініктерінің мөлшерден төмен болуы мектепке дейінгі балалардың байланыстырып сөйлеу әрекетінің қарапайым қалыптасуының қиындығына әкеледі.

Қалыпты дамыған және психикалық дамуы тежелген балаларды салыстыра зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген балалардың негізгі ерекшелігі ретінде олардың сөздік қоры туралы мынадай жайттарды атап өтуге болады:

- белсенді лексика мен енжар лексика арасындағы айтарлықтай сәйкессіздік;
- сөйлем құрамындағы сөздердің өз орнында дұрыс қолданылмауы;
- жалпы ұғымдарды білдіретін сөздер мен жеке ұғымды білдіретін сөздердің айырмашылығы және осы ұғымдарды нақтылайтын бірнеше сөздер;
- сөздік қорын белсендендірудегі қиындық.

Мұндай балалардағы байланыстырып сөйлеу қызметі маңызды әлеуметтік қызметтерді атқарады: балаға қоршаған ортамен және айналадағы адамдармен байланысты диагностикалауға көмектеседі, қоғамдағы мінез-құлық нормаларын анықтайды және реттейді, бұл оның жеке басын дамытудың шешуші шарты болып табылады.

Психикалық дамуы тежелген балалардың грамматикалық құрылымының жеткіліксіз қалыптасуы өздігінен сөйлеуде байқалмауы мүмкін, сондықтан бала мектепке оқуға кіріскен кезде ғана байқалады. Ол сөздің жаңа формаларын – баяндау мен пайымдаумен игерген кездегі қиындықтарда көрінеді және толық сөйлеуді талап ететін жағдайларда сөйлейді.

Психикалық дамуы тежелген балалардың сөйлеу тілінің бұзылысы өзінің сөйлеу тәртібін ұйымдастыруда айтарлықтай қиындықтар туғызады және олардың қоршаған ортамен, адамдармен қарым-қатынасына теріс әсер етеді. Бұл категориядағы жататын балалардың сөйлеу және өзгелермен қарым-қатынас біліктерінің өзара шарттылығы, сөздік қорының кедейлігі мен дифференцияланбауы, сөздік қорында етістік сөздердің және сын есімдердің толық жеткіліксіздігі, байланысқан пікірлердің ерекшелігі, айналамен толыққанды қарым-қатынасты жүзеге асыруға кедергі келтіреді, балалардағы осындай қиындықтардың салдары қарым-қатынас қажеттілігінің төмендеуі болып табылады.

Психикалық дамуы тежелген балалардағы сөйлеу тілінің бұзылуын олардың деңгейлеріне байланысты 3 топқа бөлуге болады:

1. Оқшауланған фонетикалық бұзылыс (тек қана бірқатар дыбыстардың дұрыс айтылмауы). Себебі: балада артикуляциялық аппараттың және сөйлеу моторикасының жеткіліксіздігі 24,7% -ға дейінгі деңгейді құрайды;

2. Құрамдастырылған бұзылыс : дыбыс шығарудың кемшіліктері фонетикалық қабылдаудың бұзылысымен байланысты болады. Кейбір екі немесе үш фонематикалық топтарды меңгеру кезінде кемшіліктер жібереді. Ол кемшіліктер 52,6% -ға дейінгі деңгейде болады;

3. Сөйлеудің жүйелі дамымауы – балаларда сөйлеудің лексика-грамматикалық жағының жеткіліксіздігінен сөздік қорының өте аз болуы. Тіл бұзылысы 22,7% жағдайында кездеседі.

Осылайша, психикалық дамуы тежелген балаларда сөйлеу механизмдері толыққанды дамымауымен ерекшеленеді. Сөйлеудің кідірісі, фонематикалық қабылдаудың төмендігі, артикуляциялық аппараттың толық дамымауы, тағы басқа әртүрлі бұзылулар балалардың тұрақты "серігі" болып табылады. Байланыстырып сөйлеуді дамыту – баланың оқу мен жазу жұмыстарында сәттілігінің маңызды шарты. Жақсы дамыған, толыққанды сөйлеу қабілеті бар, жан-жақты жетілген балалар күрделі сұрақтарға толық жауап беруге қабілетті бола алады, үйде және балабақшада өз ойларын толық және дәлелді түрде жеткізе алады.

Сөйлеу тілінің бұзылыстары баланың психикалық дамуына, әсіресе психикалық дамуы тежелген балаға, оны оқытудың тиімділігіне теріс әсер етеді. Сөйлеу бұзылыстарын уақтылы және мақсатты түрде жою ақыл-ой белсенділігінің дамуына, баланың әлеуметтік бейімделуіне ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1 *Выготский Л.С. «Жоғары психикалық қызметтің даму тарихы». – М: Институт практической психологии, 2005 г.*

2 *Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы, 2007 жылғы 27 шілде № 319.*

3 *Керімбекова Ж. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу қабілетінің тежелуі //Ұлағат. - 2007. – №5. Б.24-28.*

4 *Приходько О.Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. – СПб.: КАРО, 2008. – 157, [1] с. : ил. –(Мастер-класс логопеда).*

МРНТИ 14.29.21
УДК 376.37

Бекбаева З.Н.¹, Айтбекова Ж.Д.²

¹ п.ғ.к., аға оқытушы

² Арнайы педагогика мамандығының магистранты
Абай атындағы қазақ ұлттық университеті
Алматы қаласы, Қазақстан

ЗИЯТЫ ЗАҚЫМДАНҒАН (F70) БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУДАҒЫ ОЙЫННЫҢ РӨЛІ

Аңдатпа

Бұл мақалада зияты зақымданған (F70) бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілін дамытудағы ойынның рөлі кеңінен талданды. Зияты зақымданған балалар ерекше білімді қажет ететін балалар тобының бірі және сипаты бойынша күрделі құрылымға ие бұзылыс болып табылады. Зияты зақымдануы зақымдану деңгейіне қарай F70, F71, F72 және F73 сияқты негізгі 4 топқа бөлінеді. Зият зақымдануы жағдайында балалардың танымдық, моторлық және сөйлеу тілінің дамуында бұзылыстар орын алады. Танымдық қызметтердің белсенділігінің төмендеуі, мотор саласындағы әлсіздіктер мен қажу, сөйлеу тілінің артта қалуы – осы белгілердің барлығы зияты зақымданған балаларға тән белгілер.

Аталған бұзылысы түрлерінің ішінде олардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі өзектілікке ие болып табылады. Зияты зақымданған (F70) балалардың сөйлеу тілінің барлық жағы зардап шегіп, қалыпты жағдайдан артта қалады. Атап айтқанда, олардың сөздік қорының деңгейі төмен, синтаксистік және морфологиялық құрылымдар бұзылысқа ұшырайды. Сонымен қатар, балалардың басым бөлігінде фонематикалық есту қабілеті зардап шегеді.

Зерттеу жұмысына зияты зақымданған балалардың сөздік қорының деңгейі тексеріліп, оларды ойын арқылы дамыту жұмысы ұйымдастырылды. Л.С. Выготский концепциясы мен С.Д. Забрамная зерттеулері негізінде ойын арқылы сөздік қорын дамыту, белсендіру жұмысы өткізілді. Ұйымдастырылған жұмыстың негізінде ойын тәсілі зияты зақымданған балалар үшін тиімді әрі нәтижелі әдіс деп тұжырымдалды.

Түйінді сөздер: зият зақымдануы, сөздік қоры, сөйлеу тілі, синтаксис, фонематикалық есту, ойын, дидактикалық ойын, морфология.

Бекбаева З.Н.¹, Айтбекова Ж.Д.²

¹ к.п.н, ст.преподаватель

² магистрант по специальности Специальная педагогика
Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы, Казахстан

РОЛЬ ИГРОВОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА (F70)

Аннотация

В данной статье широко проанализирована роль игры в развитии речи младших школьников с поражением интеллекта (F70). Дети с интеллектуальным повреждением являются одной из групп детей, которым необходимы особые знания, и расстройством, которое по характеру имеет сложную структуру. Интеллектуальное повреждение подразделяется на 4 основные группы, такие как F70, F71, F72 и F73, в зависимости от степени повреждения. В случае умственной отсталости возникают нарушения в когнитивном, двигательном и речевом развитии детей. Снижение активности познавательных функций, слабость и утомляемость в двигательной сфере, отставание речи – все эти признаки характерны для детей с интеллектуальными нарушениями.

Среди перечисленных видов нарушений актуальной является проблема развития их речи. Поражаются все стороны речи детей с повреждением интеллекта (F70), отстают от нормы. В

частности, у них низкий уровень словарного запаса, нарушаются синтаксические и морфологические структуры. Кроме того, большая часть детей страдает фонематическим слухом.

В исследовательской работе был проверен уровень словарного запаса детей с интеллектуальными нарушениями, организована работа по их игровому развитию. На основе изучения концепции Л.С. Выготского и Забрамной С.Д. была проведена работа по развитию, активизации словарного запаса через игру. На основе организованной работы был сделан вывод, что игровой подход является эффективным и результативным для детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллект, словарный запас, разговорный язык, синтаксис, фонематический слух, игра, дидактическая игра, морфология.

Bekbayeva Z.N.¹, Aitbekova Zh.D.²

*^{1,2} candidate of pedagogic science, Kazakh National Pedagogical University named after Abai
master s student of Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Almaty, Kazakhstan*

THE ROLE OF THE GAME APPROACH IN THE SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES (F70)

Annotation

This article extensively analyzes the role of play in the development of speech of younger schoolchildren with intellectual disabilities (F70). Children with intellectual disability are one of the groups of children who need special knowledge, and a disorder that has a complex structure by nature. Intellectual damage is divided into 4 main groups, such as F70, F71, F72 and F73, depending on the degree of damage. In the case of mental retardation, there are violations in the cognitive, motor and speech development of children. Decreased activity of cognitive functions, weakness and fatigue in the motor sphere, lagging speech – all these signs are characteristic of children with intellectual disabilities.

Among the listed types of violations, the problem of their speech development is relevant. All sides of the speech of children with intellectual damage (F70) are affected, they lag behind the norm. In particular, they have a low level of vocabulary, syntactic and morphological structures are violated. In addition, most of the children suffer from phonemic hearing.

In the research work, the level of vocabulary of children with intellectual disabilities was checked, work on their game development was organized. Based on the study of the concept of L.S. Vygotsky and Zabramnaya S.D., work was carried out on the development and activation of vocabulary through the game. Based on the organized work, it was concluded that the game approach is effective and efficient for children with intellectual disabilities.

Keywords: intelligence, vocabulary, spoken language, syntax, phonemic hearing, game, didactic game, morphology.

Кіріспе. Арнайы педагогиканың дамуының барлық сатыларында зияты зақымданған балалардың дамуын зерттеуге үнемі аса мән беріліп, ауқымды зерттеулер жүргізіліп келеді. Бірақ 60-шы жылдардан бастап оларға деген қызығушылық одан әрі арта түсті. Лубовский В.И., А.Р. Маллер, В.С. Мухина, С.Я. Рубинштейн және тағы басқа ғалымдар арнайы педагогиканың теориясы мен практикасына баға жетпес үлес қосты [1; 2; 3; 4].

Балалардағы әртүрлі нейропсихиатриялық бұзылулардың ішінде туа біткен ақыл - ой кемістігі-олигофрениялар жиі кездеседі. Олигофрениямен ақыл-ойдың дамымауы бала кезінен байқалады (кейде психика ғана емес, бүкіл организм де дамымаған), ал деменциямен ақыл-ойы жоғалады. Халықаралық классификацияға сәйкес, ақыл-ой кемістігі кез-келген саланы немесе жеке дағдыларды бағалаудан гөрі адамның қабілеттерін жалпы бағалау негізінде диагноз қойылады. Бұл ретте адамның әлеуметтік жетілуге және бейімделуге қабілетін ескере отырып, дамудың жергілікті микроәлеуметтік жағдайларын, сондай-ақ ата-аналардан немесе науқастарға күнделікті күтімді қамтамасыз ететін адамдардан сұрау кезінде алынған деректерді назарға алады [5].

Зияты зақымданған балалардың педагогикалық-психологиялық дамуын зерттеген әдебиеттерге шолу жасайтын болсақ, олардың барлығы балаларда сөйлеу тілінің дамуының төмендігі туралы зерттеген.

Зияты зақымданған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктері. Л.С. Выготский алғашқылардың бірі болып сөйлеу психикалық процестердің қалыптасуында шешуші рөл атқарады және жоғары психикалық функциялардың дамуын талдаудың негізгі жолы – сөйлеу әсерінен болатын психикалық процестердің қайта құрылуын зерттеу деп тұжырымдады [6].

Баланың психикалық даму деңгейін сөйлеуді дамыту арқылы да бағалауға болады, өйткені сөйлеу тек қарым-қатынас құралы ғана емес, сонымен қатар жоғары психикалық функцияларды реттеу құралы болып табылады, психикалық даму процесінде орталық орын алады, сондықтан баланың психикалық дамуының көрсеткіштерінің бірі ретінде қызмет етеді [7].

Зияты зақымданған балада есту қабілеті де, сөздер мен сөз тіркестерінің айтылуы да кейінірек пайда болады. Оның сөйлеуі сирек және дұрыс емес. Сөйлеудің бұл күйін тудырған негізгі себептер-кортекстің жабылу функциясының әлсіздігі, барлық анализаторларда, кейде негізінен сөйлеу орталықтарының кез-келгенінде жаңа дифференциалды шартты байланыстардың баяу дамуы. Жүйке процестерінің динамикасының жалпы бұзылуы да теріс рөл атқарады, бұл динамикалық стереотиптерді – анализаторлар арасындағы байланыстарды орнатуды қиындатады [8].

Зияты зақымданған баланың интеллект дамуындағы қиындықтар олардың сөйлеу – моторлық талдағышының бұзылысымен де байланысты болады. себебі, аталған орталықтардың орны мен дамуының механизмі бір арнада болғандықтан бір-біріне тікелей әсер етеді. Сонымен қатар, сөйлеу дамуының ерекшеліктері сөйлеудің кешігуінде ғана емес, сонымен бірге оның қалыптасу сипатында да көрінеді.

Зияты зақымданған балалардың сөйлеу тілінің ерекшеліктеріне келетін болсақ, ең алдымен олардағы морфологиялық және синтаксистік құрылымдардың бұзылысын атап өтуге болады. Балалар ауызша қарым – қатынас кезінде сөйлемдері түсініксіз, грамматикалық әрлеуі бұзылған және сөздердің санының шектелуіне байланысты үйлесімділігі жойылған болып келеді [9].

Жоғарыда аталған сөйлеу тілінің бұзылыстары салдарынан балалардың басым бөлігінде талдау-жинақтау дағдысы да төмен деңгейде қалыптасады. Ал, талдау-жинақтаудың бұзылысы диалогтың артта қалуына ықпал етеді.

Дыбыс айту бұзылыстары туралы айтар болсақ, зерттеушілердің деректерінде балалардағы ең жиі кездесетін дыбыс айту бұзылысы ысқырық және ызың дыбыстар деп тұжырымдалған. Сонымен қатар, дыбыстарды тастап кету, бұрмалау, алмастыру жиі кездеседі [10].

Зияты зақымданған балалардың сөздік қорының дамуында үлкен артта қалулар орын алады. Нақты айтқанда, балалардың белсенді және енжар сөздік қорының теңгерімсіздігі, енжар сөздік қорын белсендіру дағдысының қалыптаспауы, сөздердің сипатының тұрмыстық деңгейден аса алмауы байқалады. Яғни, олардың қарым-қатынасы күнделікті жағдаяттарды игере алғанымен, басқа ортада сөздік қорын пайдалану дағдылары мен біліктері зардап шегеді.

Сөздерді семантикалық құрылымы туралы айтар болсақ, ең алдымен, сөздерді ұқсас белгілері бойынша алмастыруды, жалпылама атауды атап өткен жөн. Мысалы, бала бір лексикалық топқа жататын заттардың барлығын тек жалпы атаумен немесе алмастырылған жалқы атаумен атайды [11].

Сонымен қатар, зияты зақымданған балалардың танымдық қызметтерінің қабылдау ерекшеліктеріне байланысты олар заттардың бөліктеріне назар аудармайды. Ал, бұл сөйлеу тілінің семантикалық-морфологиялық құрылымына кері әсер етеді. Балалар көлікті көргенімен, оның дөңгелегін, рөлін, есігін бірден атап айтып бере алмайды.

М.П. Феофановтың айтуынша, қалыпты интеллектпен 8-9 жастағы бала сөйлеуде жеткілікті түрде қолданатын 22 үстеуді жақсы біледі, ал, зияты зақымданған балалар бұл жаста 5-6 ғана үстеуді қолдана алады [12].

Сөйлеу тілінің грамматикалық құрылымындағы артта қалулар олардың белгілі бір нұсқауларды орындауы, шылауларды, қосымшаларды, үстеулерді қолдануы кезінде айқын байқалады. Осы бұзылыстың себебінен балалардың хабарлама мәтіндері қарапайым, логикалық байланыстарсыз және сөздердің құрылымы бұрмаланған болып келеді.

Зерттеу әдістері және материалдары. Жоғарыда аталған сөйлеу тілінің ерекшеліктерін ескере отырып, зияты зақымданған балалардың сөздік қорының деңгейін анықтау бойынша зерттеу жұмысы ұйымдастырылды. Зерттеу жұмыстары үшін төмендегі әдістер қолданылды:

1. «Жедел такт» [13].

Мақсаты: белсенді сөздік қорының даму деңгейін анықтау.

Құрал – жабдықтар: 40 сурет.

Барысы: балаларға 40 сурет арты-артынан ұсынылып, олардың атауын атауға тапсырма беріледі. Тапсырманы орындауға жалпы көлемі 2 минут беріледі.

Бағалау жүйесі:

3 балл – жоғары деңгей – бала берілген уақыт ішінде 33 – 40 сөзді дұрыс атайды.

2 балл – орташа деңгей – бала берілген уақыт ішінде 25 – 32 сөзді дұрыс атайды.

1 балл – төмен деңгей – бала берілген уақыт ішінде 0 – 24 сөзді дұрыс атайды.

«Мұқият бол» әдісі[14].

Мақсаты: заттық және іс – әрекеттерді білдіретін сөздерді игеру деңгейін анықтау.

Құрал – жабдықтар: суреттер.

Барысы: экспериментатор балаға белгілі бір әрекет түрін атайды. Бала оны орындауға қажетті затты суреттен көрсетеді.

Ұсынылатын әрекет түрлері:

Мен бұл затпен тамақ жеймін – *қасық*;

Мен бұл затпен тісімді жуамын – *щетка*;

Мен бұл заттармен ойнаймын – *доп, қуыршақ*;

Мен бұл затпен су ішемін – *стакан*;

Мен бұл затты сабаққа пайдаланамын – *кітап, қалам*;

Мен бұл затқа қаламмен жазамын – *дәптер*;

Мен бұл затты аяғыма киемін – *туфли*;

Мен бұл затпен шашымды тараймын – *тарақ*;

Мен бұл затпен музыка тыңдаймын – *құлаққап*;

Мен бұл затпен алысқа барамын – *көлік*.

Бағалау жүйесі:

3 балл – жоғары деңгей – берілген тезистердің 7 – 10 дұрыс жауап береді.

2 балл – орташа деңгей – берілген тезистердің 5 – 6 дұрыс жауап береді.

1 балл – төмен деңгей - берілген тезистердің 0 – 4 дұрыс жауап береді.

Нәтижелері. Зерттеу жұмысының анықтаушы бөлімінде «Жедел такт» және «Мұқият бол» әдістерінің нәтижелері анықталды. Зерттеу әдістері бойынша мынадай деңгейлер алынды.

Кесте 1. Зерттеу әдістерінің нәтижелері

Р/с	Қатысушының №	Жедел такт	Мұқият бол
		Баллдары	Баллдары
1	№ 1	1	2
2	№ 2	2	1
3	№ 3	1	2

Кестеден көріп отырғанымыздай, сөздік қорының дамуын тексеру бойынша әдістер негізінде төмен баллдар алынды. «Жедел такт» әдісі кезінде балалардың басым бөлігі төмен деңгейге ие болды. Балаларды тексеру кезінде олардың сөздерді айту қарқынының төмендігі байқалды. Балаларға сұрақ қойғаннан кейін жауапты алу уақыты кідіреді. Жауаптар кезінде суреттердің атауын атау кезінде жалқы есімдерді жалпы есіммен атау, оларды ұқсас заттармен шататыру, заттардың атауын оның әрекетімен алмастыру сияқты спецификалық қателіктер кездесті.

Пайыздық қатынастар бойынша қатынастарына келсек, «Жедел такт» әдісі бойынша 0 % жоғары деңгей, 33 % орташа, 67 % төмен деңгей анықталды.

«Мұқият бол» әдісі бойынша балалардың деңгейі «Жедел такт» әдісімен ұқсас болды. Сөздерді атау мен олардың әрекетін сәйкестендіру кезінде оқушылардың жауаптарында сөйлеу тілінің синтаксистік, морфологиялық жағының бұзылғандығы, сөздік қорының енжар формасының басымдығы анықталды. Аталған әдіс кезінде экспериментатордың әрекеттерді атауы кезінде оқушы оларды зат атауымен сәйкестендіре алмады.

Оқушылар суреттерді таңдау кезінде олардың мәнін жеке лексикалық бірлік ретінде қарастыра алмады. Соның салдарынан сөздердің мағынасын түсіне алмау жағдайы жиі кездесті.

Сонымен, «Мұқият бол» әдісі бойынша оқушылардың 60 % орташа, 40 % төмен деңгейге ие болды. Бұл әдіс бойынша да жоғары деңгей анықталмады.

Нәтиженің талқылануы. Жүргізілген зерттеу жұмысының негізінде зияты зақымданған балалардың сөздік қорының даму деңгейінің төмен екендігі анықталды. Анықталған нәтижелердің

төмендігі мен түзетуді қажет етуіне байланысты оқушылардың сөздік қорын дамыту үшін ойын тәсілін қолдануды ұсынамыз. Ойынның өзекті және қызықты формасына байланысты оны логопедиялық жұмыстың белсенді әдісі ретінде қарастырамыз. Ойынның рөлін анықтау және нақтылау үшін Л.С. Выготскийдің «жақын арадағы даму аймағы» мен «өзекті даму аймағы» концепцияларын негізгі алуға болады. Аталған концепцияларды қолдана отырып, балалардың өзекті аймағының ойын жасында екендігін анықтай аламыз. Ал, оны жақын арадағы даму аймағына жеткізу логопедтің ойынды кіріктіруі нәтижесінде жүзеге асырылады. Сонымен қатар, ойын оқу қызметінің бастапқы кезеңіндегі бастауыш сынып оқушыларының танымдық қызметтерін дамытуға, оларды белсендіруге және тынығуына мүмкіндік береді.

Зияты зақымданған балалардың сөздік қорын дамытуда ойынды қолдану кезінде олардың мазмұнын кеңінен талдау арқылы енжар сөздік қорын белсенді түріне ауыстыруға болады. Себебі, ойын кезінде қолданылатын көрнекілік құралдар, тірек құралдарының кең болуына байланысты жаңа сөздерді сөздік қорына енгізуіне ықпал етеді.

Қорытынды. Зияты зақымданған оқушылардың педагогикалық – психологиялық ерекшеліктерін зерттеу олардың сөйлеу тілінің артта қалуын анықтай отырып, оны дамыту қажеттілігін тудырды. Біздің ойымызша, сөздік қоры сөйлеу тілінің барлық құрылымдық бөлігінің ішіндегі ең маңыздысы деп ойлаймыз. Себебі, сөздік қорының белсенді және кең болуы жағдайында өзге құрылымдық жағын дамыту әлдеқайда жеңіл болады деп тұжырымдаймыз[15].

Біздің зерттеуіміздің шеңберінде зияты зақымданған бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорының дамуының бастапқы деңгейі анықталып, оны дамытудағы ойынның рөліне болжам жасалынды. Ойынның әдістемелік және теориялық негізін есепке ала отырып, ойынның сөздік қорды дамытудағы мынадай рөлдерін бөліп көрсетеміз:

1. ойын – мектеп жасына дейінгі және бастауыш сынып оқушыларындағы белсенді қызмет түрі болып табылады. яғни, «сензитивті кезеңін» пайдалана отырып, ойын оқушыларды дамытудағы негізгі әдіс рөлін атқарады.

2. ойын мазмұндық жағынан кең құрылымға ие әдіс болғандықтан оны логопедиялық сабақтардың міндетті құрылымдық бөлігі ретінде қарастыру оның негізгі оқыту әдісі рөлін арттырады [16].

Қорыта айтқанда, ойын тәсілін бастауыш сынып оқушыларының сөздік қорын дамытудағы рөлін негізге ала отырып, сәйкес педагогикалық шарттарына сай қолдану нәтижелі және тиімді деп бағалауға болады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Кинаш, Е. А. Подготовка к письму детей с отклонениями в развитии : метод. пособие для педагога / Е. А. Кинаш. – М. : Парадигма, 2010. – 80 б.
2. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский.– М.: Педагогика, 1989.–104 б.
3. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 б.
4. Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. интов / В. С. Мухина. – М. : Апрель-Пресс, 1999. – 315 б.
5. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 б.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – Том 2. – М., 2018. – 53 б.
7. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Семенович. – М. : Академия, 2007. – 474 б.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 194 б.
9. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста : в 3 т. / Г. Е. Сухарева. – М. : Медгиз, 1965. – Т. 1. – 458 б.
10. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб: Речь, 2003. 391 б.

11. Movkebayeva Z.A., Oralkanova I.A., Mazhenov B., Beysenova A., Belenko O. The model of formation of readiness of teachers to work in conditions of inclusive education// *International Journal of Environmental and Science Education*. - ISSN: 1306-3065.-№11.-2016

12. Z.Movkebaeva, I. Denissova (with co-authors. Students Attitude towards Co-Education with Disabled People in Higher Education Institutions. *Journal of Entrepreneurship Education Research Article: 2017 Vol: 20 Issue: <https://www.abacademies.org/articles/students-attitude-towards-coeducation-with-disabled-people-in-higher-education-institutions-6917.html>*

13. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 172 б.

14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 2014. – 86 б.

15. Гришина, Е. Г. Обучающе – диагностическая система для исследования высших психических функций / Е. Г. Гришина, И. П. Лукашевич, В. М. Шкловский // *Информационные процессы*. – 2004. – № 1. – 24-31 б.

16. Волкова, Л.С., Туманова, Т.Е., Филичева, Т.Е., Чиркина, Г.В. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 153 б.

МРНТИ 14.29.29

УДК 376.37

Утепбаева А.А.,¹ Жиенбаева Н.Б.,² Наурызбаев Б.А.³

¹ «8D01901 – Дефектология: Арнайы педагогика бойынша мамандарды дайындау» мамандығының 2 курс докторанты, a.uterbayeva@mail.ru

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (Алматы, Қазақстан)

² Психология ғылымдарының докторы, профессор, zh_nadejda@mail.ru,

³ ақпараттық технологиялар кафедрасының аға оқытушысы, nbasom_1989@mail.ru
Alikhan Bokeikhan University (Семей, Қазақстан).

5-7 ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА СӨЙЛЕУ БҰЗЫЛЫСТАРЫН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ АРҚЫЛЫ ДИАГНОСТИКАЛАУ ЖАҒДАЙЫ

Аңдатпа

Мақалада қазіргі таңда жасанды интеллект арқылы диагностикалаудың жағдайы қарастырылған. Жасанды интеллектті сөйлеу бұзылыстарын диагностикалауға бағытталған зерттеу жұмыстарының талдануы берілген. Жаңа ақпараттық технологияларды қолданудың тиімділігі қарастырылған.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, білім беру, білім беру технологиялары, диагностика, сөйлеу бұзылыстары, арнайы білім беру.

Утепбаева А.А.,¹ Жиенбаева Н.Б.,² Наурызбаев Б.А.³

¹ Докторант 2 курса специальности «8D01901 – Дефектология: подготовка специалистов по специальной педагогике», a.uterbayeva@mail.ru

² доктор психологических наук, профессор, zh_nadejda@mail.ru

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (Алматы, Казахстан)

³ старший преподаватель кафедры информационных технологий, nbasom_1989@mail.ru
Alikhan Bokeikhan University (Семей, Казахстан).

СОСТОЯНИЕ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С ПОМОЩЬЮ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

В статье рассматривается состояние диагностики с помощью искусственного интеллекта. Представлен анализ исследовательской работы, направленной на диагностику речевых нарушений с

использованием искусственного интеллекта. Рассмотрена эффективность использования новых информационных технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, образовательные технологии, диагностика, нарушения речи, специальное образование.

Utepbayeva A.A.¹, Zhiembayeva N.B.², Nauryzbayev B.A.³

¹ *2nd-year doctoral student of the specialty "8D01901– Defectology: training of specialists in special pedagogy", a.utepbayeva@mail.ru*

² *Doctor of Psychological Sciences, Professor, zh_nadejda@mail.ru*

Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan)

³ *senior lecturer of the Department of Information Technology, nbacom_1989@mail.ru
Alikhan Bokeikhan University (Semey, Kazakhstan).*

THE STATE OF DIAGNOSIS OF SPEECH DISORDERS IN 5-7-YEAR-OLDS WITH THE HELP OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract

The article discusses the state of diagnostics using artificial intelligence. The analysis of the research work aimed at the diagnosis of speech disorders using artificial intelligence is presented. The efficiency of using new information technologies is considered.

Keywords: artificial intelligence, education, educational technologies, diagnostics, speech disorders, special education.

Бүгінгі таңда сөйлеуді автоматты түрде тану технологиясы ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың білімін жаңартудың қуатты құралы болып табылады. Соңғы жылдары сөйлеу диагностикасы логопедтер мен тәрбиешілерге және басқа да мамандардың сөйлеу бұзылыстарын диагностикалау мен бағалауға көмектесу үшін логопедия саласындағы әртүрлі инновациялық технологияларды қолданады.

Соңғы жылдары сөйлеу бұзылыстарын автоматты түрде бағалаудың көптеген әдістері ұсынылды, бірақ әртүрлі тәсілдердің салыстырмалы артықшылықтары мен сөйлеу сигналының кейбір аспектілерінің салыстырмалы пайдалылығы қазір ғана айқын бола бастады. Сөйлеу бұзылыстарын автоматты диагностикалау және бағалау көптеген жұмыстарда зерттелген. Балалардың анамнезін жинау мен бұзылыстарды тексеру автоматтандырылған жүйесі сөйлеу бұзылыстарын дәл диагностикалауға немесе бақылауға кететін уақытты едәуір қысқартуы мүмкін. Соңғы жылдары смартфондар мен басқа да гаджеттер кеңінен қолданылды, олар сөйлеуді және тіпті сапалы бейнелерді жазып, оларды жергілікті түрде өңдей алады немесе кейінірек талдау үшін қашықтағы жүйелерге кең жолақты деректер арналары арқылы жібере алады.

К.Р. Джоти, С. Сивараджу, Приянка Джаянт Явалкар афазиясы бар адамдардың сөйлемдерді, пікірлерді және айтылу мәселелерін қалыптастыруда қиындықтарға тап болуы мүмкін және де диагностикалау мен емдеуді қоса алғанда, алдыңғы зерттеулерге негізделген әртүрлі әдістерді қарастырады. Автоматты диагностика афазияның ауырлық деңгейін бағалай алады. Бұл бұзылыстың маңызды ерекшелігі-бұл олардың ақыл-ойына әсер етпейді. Бұл акустикалық ерекшеліктерге негізделген сөйлеуді бағалайтын сөйлеуді бағалау жүйесін ойлап табуға түрткі болды. Әрі қарай сөйлеу афазия коэффициенті бойынша жіктеледі. Бұл жүйе афазиялық сөйлеуді талдайды және пациенттермен кері байланысты қамтамасыз етеді. Бұл оларға сөйлеу және оқу дағдыларын жақсартуға көмектеседі [2].

Сондай-ақ, M.Danubianu, S.-G. Pentiu, O.A. Schipor, M.Nestor and I.Ungureanu зерттеулері румын тектес балаларға арналған дислалия терапиясына көмектесуге арналған интеллектуалды жүйені сипаттайды. Бұл жүйе teachers жобасының бөлігі ретінде әзірленген, оны зерттеудің өте маңызды саласына енгізуге болады: ақпараттық технологиялар-денсаулық үшін: ерте диагностика, жекелендірілген терапия. Жүйенің өзіндік ерекшелігі румын тіліндегі айтылымның бұзылуын түзетуге көмектеседі. Нейрондық желі негізінде деректерді өңдеу, ассоциациялау, кластерлеу әдістері қолданылған [3]. Зерттеудің мақсаты компьютерлік бағдарламаларды қолданған топ үшін тілді кешенді бағалаудың нәтижелерін классикалық терапевтік әдістерді қолданған топтың нәтижелерімен салыстыру болды. Логопедиялық диагноз қою кезінде дислалия және дислексия-дисграфияның логопедиялық терапиясындағы компьютерлік бағдарламалар тілдік бұзылуларға тән және тиісті

бұзылыстың маңызды аспектілеріне бағытталған емтихан сынақтарын қолданды. Сондай-ақ, дислексия мен дисграфияның түзету тиімділігін арттыру үшін қолданды: тілдік психологиялық жасты белгілеуге арналған тест, оқу/жазу қабілетін бағалауға арналған тест. Бұл зерттеуге қатысқан балалар жасына, сөйлеу бұзылысының түріне, оның дәрежесіне, сондай-ақ интеллектуалды даму дәрежесіне сәйкес тандалған [4]. Зерттелетін субъектілерді логопедиялық бағалаудан кейін логопедиялық терапияның бір жылында алынған мәліметтерді статистикалық өңдеуге және әр сөйлеу бұзылысы (дислалия, дислексия-дисграфия) үшін екі топта жүргізілген тест нәтижелері талданған. Бұл талдау жалпы логопедиялық терапияның тиімділігін де, Logomon компьютерлік бағдарламалық жасақтамасын қолдануға негізделген тілді ынталандыру және дамыту үшін қолданылатын стратегиялардың әсерін қарастырды. Зерттеу жұмысында ұсынылған және қолданылған компьютерлік жүйенің екі негізгі компоненті болды:

а) логопедтің есептеу жүйесі, оған мыналар кіреді:

* Фоно-артикуляциялық жүйенің 3D виртуалды моделі;

* мысалдармен балалардың эволюциясын бақылайтын аудио компонент;

* мониторинг жүйесі ұсынатын аудио деректердің эволюциясын ескере отырып, қорытынды жасайтын сараптамалық жүйе.

б) логопед қолданатын мобильді құрылғы, оның ішінде үй тәжірибесі.

PDA (жеке сандық көмекші) бұл қолданба үшін 3 компоненттен тұрады:

1. аудио компонент (жазу, өңдеу, кері байланыс)

2. графикалық компонент (сәйкес интерфейс)

3. бағалау процедураларына және логопедтің компьютерімен байланысуға қажетті есептеу құралдары[5].

M. Danubianu, S.-G. Pentiu, O. A. Schipor, M. Nestor and I. Ungureanu зерттеу жұмысының нәтижесі бойынша барлық статистикалық өңделген нәтижелер компьютерлік бағдарламаларды қолданғаннан кейін эксперименттік топтардың бақылау топтарымен салыстырғанда айтарлықтай жетістіктерін көрсетеді, бұл әзірленген және қолданылатын терапевтік бағдарламалардың дұрыс айтылуына және оқу мен жазуды меңгеруіне оң әсер еткенін көрсетеді.

Жасанды интеллект негізіндегі бағдарлама балалардың өз қызметіне және қойылған барлық міндеттерді орындауға деген қызығушылығы мен уәждемесін ынталандырды. Жалпы нәтижелер компьютерлік бағдарламаны қолданатын әдістер логопедиялық терапия шеңберінде сөйлеу бұзылыстарын түзетудегі жылдам прогресті анықтайтынын көрсетті.

Яғни, логопедиялық терапияның әртүрлі кезеңдерінде осындай бағдарламаны қолдану жаңа психологиялық-педагогикалық жағдайды анықтайды, арнайы оқу ортасын жасайды және сөйлеуді түзету мен дамытудың жаңа, тамаша әдісіне ықпалын көруге болады.

Бұдан өзге M.Krecichwost, Z.Miodonska, J.Trzaskalik and P.Badura, "Multichannel Speech Acquisition and Analysis for Computer-Aided Stigmatism Diagnosis in Children» зерттеу жұмысының ерекшеліктеріне тоқталып өтсек. Бұл зерттеу жұмысында жалпы сөйлеу бұзылыстарын (сигматизм) автоматтандырылған диагностикалау үшін акустикалық деректерді жинаудың жаңа тұжырымдамасы берілген. Олар кеңістікте ұйымдастырылған он бес акустикалық арнаға дейін қайталанатын сөйлеу сигналын алуға мүмкіндік беретін деректерді жинау құрылғысын жасап шығарды. Жүйе қауіпсіз, инвазивті емес, ыңғайлы, пайдаланушыға көзбен тартымды және артикуляция процесіне әсер етпейді. Бұл қарапайым және қолдануға және тасымалдауға ыңғайлы және арнайы өлшеу бөлмесін қажет етпейді. Олар бес - алты жастағы 107 баланың сөйлеу үлгілері бар үлкен сөйлеу корпусын жинады. Олар шыңғырған дыбыстарды қамтитын тандалған сөздердің көп арналы акустикалық жазбаларынан және логопед мамандары дайындаған артикуляциялық ерекшеліктердің диагностикалық сипаттамаларынан тұрды. Деректерді жинау құрылғысы әртүрлі синтетикалық және адам тудыратын акустикалық тітіркендіргіштердің қатысуымен жеке микрофондардың реакциясы мен қайталануына тексерілді. Нәтижелер көп арналы сөйлеу сигналын балалардағы ысқырықты дыбыстарды нормативті немесе патологиялық енгізу кезінде ауа ағынының кеңістіктікте таралуын талдау үшін сәтті қолдануға болатындығын растайды[6]. Әдіс сөйлеу бұзылыстарын сипаттаудағы жаңа тенденцияларға сәйкес келетін артикуляциялық ерекшеліктерді кешенді талдау үшін перспективалы болып табылады және де бұл тәсіл әлі күнге дейін сөйлеу бұзылыстарын диагностикасында немесе терапияда қолданылмаған. Бұл зерттеу жұмысында машиналық оқыту негізінде жасалғандығын атап өту керек.

Қорытындылай келе, логопедия саласы қарқынды түрде дамып келе жатыр. Жасанды интеллект

негізінде қазақ тілінде жоғарыда аталып өткендей бағдарламалар жоқ. Осы орайда қазақ тілінде 5-7 жастағы балалардың сөйлеу бұзылыстарын анықтауға арналған диагностикалық құрал жасақталуда. Балалардағы сөйлеу бұзылыстарының бірыңғай диагностикалық тәсілдері мен жіктемелерін әзірлеу және енгізу белгілі бір сөйлеу бұзылыстарының пайда болуы бойынша тәуекел топтарын уақтылы анықтауға және балаларға уақтылы кешенді психологиялық - педагогикалық, логопедиялық және клиникалық түзетулер енгізуге мүмкіндік береді.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Өмірбекова Қ.Қ., Оразаева Г.С., Төлебиева Г.Н., Ибатова Г.Б. Логопедия. Оқулық: Жоғарғы педагогикалық оқу орындарының дефектология бөлімдерінің студенттеріне арналған оқулық (Қ.Қ. Өмірбекованың редакциясымен) – Алматы: ЖШС РІБК «Дәуір», – 2011.– 495 бет.
2. Jothi K. R., S. S. Sivaraju and P. J. Yawalkar, "AI based Speech Language Therapy using Speech Quality Parameters for Aphasia Person: A Comprehensive Review," 2020 4th International Conference on Electronics, Communication and Aerospace Technology (ICECA), 2020, pp. 1263-1271, doi: 10.1109/ICECA49313.2020.9297591.
3. Danubianu M., S. -G. Pontiac, O. A. Schipor, M. Nestor and I. Ungureanu, "Distributed Intelligent System for Personalized Therapy of Speech Disorders," 2008 The Third International Multi-Conference on Computing in the Global Information Technology (iccgi 2008), 2008, pp. 166-170, doi: 10.1109/ICCGI.2008.31.
4. Danubianu, M., 2015. Step by step data preprocessing for data mining. A case study. In Proc. Of the International Conference on Information Technologies (InfoTech-2015) (pp. 117-124). <https://www.researchgate.net/profile/Mirela-Danubianu/publication/>
5. Pentiu S.G., Schipor O.A., Danubianu M., Schipor M.D., & Tobolcea I. (2010). Speech Therapy Programs for a Computer Aided Therapy System. Elektronika Ir Elektrotehnika, 103(7), 87-90. Retrieved from <https://eejournal.ktu.lt/index.php/elt/article/view/9282>
6. Krecichwost M., Z. Miodonska, J. Trzaskalik and P. Badura, "Multichannel Speech Acquisition and Analysis for Computer-Aided Stigmatism Diagnosis in Children," in IEEE Access, vol. 8, pp. 98647-98658, 2020, doi: 10.1109/ACCESS.2020.2996413.

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.3

Майгелдиева Ш.М.¹, Токжанова А.М.², Тулешова Т.³

¹профессор кафедры «Психолого-педагогическое образование и методика обучения»

²к.п.н., доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования

³магистрант 1 курса ОП «Специальная педагогика»

Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова

Республика Казахстан, г.Актобе, toleshovat@gmail.com

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ЧЕРЕЗ КАЗАХСКИЙ ФОЛЬКЛОР

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме развития коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи через казахский фольклор. Автор описывает особенности речевого развития детей дошкольного возраста, рассматривает уровни общего нарушения речи. Решение проблемы видится в использовании различных жанров фольклора: скороговорок для улучшения произношения, чтения и пересказа сказок для запоминания языковых конструкций, инсценировке сказок и ролевых игр на их основе для развития навыков коммуникации.

Ключевые слова: Коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи, казахский фольклор, сказка, общение в раннем возрасте.

ҚАЗАҚ ФОЛЬКЛОРЫ АРҚЫЛЫ ЖАЛПЫ СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТІ ДАМЫМАҒАН БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУ

Ш.М. Майгелдиева¹, А.М. Токжанов², Т.Тулешова³

¹Психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының профессоры
Психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының доценті, п.ғ.к.
Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік университетінің "Арнайы педагогика"

ББ 1 курс магистранты Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қаласы, toleshovat@gmail.com

Андатпа

Бұл мақала қазақ фольклоры арқылы сөйлеу қабілеті дамымаған балалардың коммуникативтік дағдыларын дамыту мәселесіне арналған. Автор мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу дамуының ерекшеліктерін сипаттайды, сөйлеудің жалпы бұзылу деңгейлерін қарастырады. Мәселенің шешімі фольклордың әртүрлі жанрларын қолдануда көрінеді: тілдік құрылымдарды есте сақтау үшін – ертегілердің айтылуын, оқылуын және қайталануын; тілдік бұрылыстар жақсарту үшін жаңылтпаштың айтылуын; коммуникация дағдыларын дамыту үшін ертегілер мен рөлдік ойындарды сахналау.

Түйін сөздер: Коммуникативтік дағдылар, сөйлеудің жалпы дамымауы, қазақ фольклоры, ертегі, ерте жастағы қарым-қатынас.

Maygeldieva Sh.M.¹, Tokzhanova A.M.², Tuleshova T.³

¹Professor of the Department of "Psychological and pedagogical education and teaching methods"

²Ph.D., Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Education of Aktobe Regional University.

³1st year "Special Pedagogy" EP master's student of Aktobe Regional University n.a. K.Zhubanov, Republic of Kazakhstan, Aktobe, toleshovat@gmail.com

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH KAZAKH FOLKLORE

Abstract

This article is devoted to the problem of the development of communicative skills of children with general underdevelopment of speech through Kazakh folklore. The author describes the features of speech development of preschool children, examines the levels of general speech impairment. The solution to the problem is seen in the use of various genres of folklore: tongue twisters to improve pronunciation, reading and retelling fairy tales to memorize language constructions, staging fairy tales and role-playing games based on them to develop communication skills.

Keywords: Communication skills, general underdevelopment of speech, Kazakh folklore, fairy tale, communication at an early age.

В условиях современного развития общества произошли изменения требований к личности обучающегося. В публикациях психологов и ученых, занимающихся проблемами развития речи детей: лингвистов, коррекционных педагогов, чаще встречаются вопросы изучения развития мягких навыков, к которым среди многих других относятся коммуникативные навыки.

Проблема развития коммуникативных навыков детей с общим недоразвитием речи является, несомненно, актуальной, так как в настоящее время существует необходимость развития коммуникативных навыков детей больше, чем когда-либо. Такая необходимость назрела в силу ряда причин: в современном обществе невозможно быть успешным человеком без умения самопрезентации, без умений проводить переговоры. Быть талантливым руководителем – означает также успешное овладение навыками коммуникации, умениями решать конфликты и понимать собеседника, и др. Надо признать, что все базовые навыки коммуникации закладываются в раннем детстве. Поэтому так важно научить детей навыкам общения.

Коммуникация – это «общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. - специфическая форма взаимодействия людей в процессе их познавательной-трудовой деятельности» [1, С. 233]. Коммуникация носит двухсторонний характер, и в дошкольном возрасте общение детей отличает

богатство эмоциональных переживаний, спонтанность и непредсказуемость речевого общения. Основным видом деятельности дошкольника является игра, где происходит взаимодействие детей друг с другом, в ходе которого они учатся общаться. Если говорить об участниках процесса коммуникации, то ребенок при общении отдает предпочтение общению со сверстником, потому что такое общение предполагает равное участие в акте коммуникации.

Развитие коммуникативных навыков на основе общения у ребенка проходит в несколько этапов [2]. Вначале ребенок воспринимает сверстника партнером по эмоционально-практической кооперации. В возрасте 4 лет дети активно подражают друг другу, стилю общения и поведению в целом. После этого общение становится более осознанным, его отличает распределение ролей в игровой деятельности. Дети в 4-6 лет активно осваивают сюжетно-ролевые игры, на первый план у каждого ребенка на данном этапе выступает его индивидуальность. К концу старшего дошкольного возраста дети могут общаться на темы, не обусловленные наглядной ситуацией, например, о любимых вкусах, передачах или играх, могут делать выводы, рассуждать. Складываются устойчивые предпочтительные приятельские отношения со сверстниками.

Данные этапы формирования коммуникативных навыков могут быть проявлены в более позднем возрасте, либо коммуникативные навыки бывают не сформированы совсем в силу ряда причин:

- задержка психического развития;
- нарушение или недоразвитие артикуляционного речевого аппарата ребенка;
- низкая речевая активность вследствие общего недоразвития речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – самостоятельное либо комплексное нарушение речи ребенка, которое проявляется при сохранном слухе и интеллекте в виде трудностей произношения, трудностей формирования лексического, грамматического строя речи. Выделяют четыре уровня недоразвития речи:

1 уровень ОНР проявляется в полном отсутствии речи, либо встречается использование отдельных звуков;

2 уровень ОНР отличают базовые элементы речи, а также бедный лексикон, произносительные трудности, неумение следовать грамматическим правилам;

3 уровень ОНР характеризуется появлением фразовой речи при фонетическом, лексическом и грамматическом недоразвитии ;

4 уровень ОНР – самое слабое нарушение речи, при котором существует полноценная коммуникация, но в такой речи представлены определенные грамматические или фонетические трудности.

Все дети с ОНР затрудняются в процессе коммуникации, так как формирование коммуникативных навыков невозможно без использования речи. У таких детей низкий уровень речевой и коммуникативной активности, обусловленной неоднократными ситуациями неуспеха в процессе коммуникации со сверстниками. Вследствие замкнутости, страха коммуникативных неудач, скованности, застенчивости, напряжения, тревожности речевое развитие таких детей идет с серьезной задержкой. В ситуациях общения такие дети испытывают затруднения с поиском слова, оформляют речь неправильно с точки зрения грамматики и связного высказывания. Речь таких детей зачастую никто не понимает, кроме членов семьи, и за недостатком общения со сверстниками ребенок привыкает к односложным ответам в общении со взрослыми, редко проявляет инициативу во время общения.

Предотвратить такие проблемы в процессе коммуникации призвано использование казахского фольклора для развития коммуникативных навыков. Надо отметить, что с фольклором ребенок знакомится еще в младенческом возрасте, слушая колыбельные песни, далее родители учат считалкам, различным играм на пальчиках, например, всем известны считалки, которые также помогают массировать ладони детей и развивать их мелкую моторику: *Куыр куыр куырмаш, балапанга бидай шаш. Бас бармақ, Балан үйрек, Ортан терек, Шылдыр шүмек, Кішкентай бөбек.*

При чтении кумулятивных сказок, связанных с повторением (Мақта қыз), ребенок развивает память, запоминает слова, учится правильно их произносить. Родителям отведена важнейшая роль в развитии речи детей, поскольку именно ситуация речевого успеха, доброе отношение и постоянное поощрение ребенка в ходе коммуникации способны раскрепостить ребенка и подтолкнуть его к развитию коммуникативных навыков.

При чтении сюжетных сказок в 5-6 летнем возрасте особое внимание нужно уделить умению пересказывать их по ролям. Сюжетно-ролевые игры на основе сказок призваны научить ребенка

общаться, менять речевые конструкции, ориентироваться в ситуации общения. Реконструкция сказки по памяти, инсценировка сказки, пальчиковые игрушки для кукольного театра, театрализованные игры – эти методы очень эффективны при развитии коммуникативных навыков дошкольника. Пересказ сказки позволяет ребенку запомнить новые слова, новые значения слов, обогатить лексическими единицами словарь.

Так, реконструкция текста по картинке, либо по памяти способно активизировать работу головного мозга, связанную с запоминанием. Использование пальчиковых игрушек для кукольного театра действует на центр речи в головном мозге: при активизации мелкой моторики у ребенка одновременно развивается речь. Для эффективного запоминания сюжета сказки в 5-6 лет можно дать задание ребенку нарисовать героев сказки, ребенка в 3-4 года можно попросить нарисовать пальчиками, макая пальчики в краску и воду, либо дать раскрашивать героев сказки.

Инсценировка сказки способна эмоционально обогатить ребенка с ОНР, помочь ему раскрыться и избавиться от смущения, кроме того, повторение роли дает возможность активизировать словарный запас, улучшить память и коммуникативные навыки. Сюжетно-ролевые игры также дают большой потенциал для развития коммуникации у дошкольников, так как дети воспринимают инсценировку сказки как новую игру.

При ОНР часто у детей страдают навыки произношения, для отработки этих навыков необходимо научить детей проговаривать скороговорки. Скороговорки помогают развивать речевой аппарат, улучшают артикуляционные навыки ребенка, в целом, исправляют дефекты речи, связанные с неумением произносить тот или иной звук. Кроме скороговорок очень полезно петь детские песенки, так как при пении есть возможность медленно проговаривать слова и четко произносить звуки, что в целом помогает отработать правильность произношения.

Так, на наш взгляд использование фольклора играет немаловажную роль для развития коммуникативных навыков ребенка, позволяя ему не только отработать произносительные, лексико-грамматические навыки, но также расслабиться, эмоционально обогатиться, почувствовать успех в ситуации общения, психологически раскрепоститься. Такие преимущества использования разных жанров казахского фольклора необходимо учитывать и использовать в работе с детьми с ОНР.

Список использованной литературы:

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь/ Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. - Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.
2. Зотова И.В., Могилка Д.В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 17 (99). – С. 78-81.

МРНТИ 14.29.29
УДК 376.37

А.Б. Утемуратова,¹ А.К. Рсалдинова²

¹7M01902 – Логопедия мамандыгының 2 курс магистранты

¹Абай атындағы ҚазҰПУ, *aktaral-u@list.ru*,

Алматы қаласы, Қазақстан

²Ғылыми жетекшісі п.ғ.к., доцент, Абай атындағы ҚазҰПУ,

Алматы қаласы, Қазақстан

СӨЙЛЕУ ТІЛІ БҰЗЫЛЫСЫ ҚАУПІ БАР МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ЖҮРГІЗІЛЕТІН ЛОГОПЕД ЖҰМЫСЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мектепке дейінгі жастағы баланың сөйлеу тілі, психикалық және физикалық қызметтерінің дамуы кезінде ата-ананың алатын орны ерекше. Бала дамуына ата-ананың көзқарасы, тәрбиесі мен қарым-қатынасы орасан септігін тигізеді. Мақалада Логопед маманының сөйлеу тілі бұзылысы қаупі бар балалардың ата-аналарымен жүргізетін жұмыстарының негізгі бағыттары, ата-ана мен логопед

маманының өзара байланысының маңыздылығы мен баланың сөйлеу тілінің дамуы кезеңінде ата – ананың атқаратын ролі мен орны айқын белгіленген.

Түйін сөздер: мектепке дейінгі жастағы сөйлеу тілі бұзылысы қаупі бар бала, ерте психологиялық – педагогикалық көмек, түзете – дамыту жұмыстары, коммуникация, консультациялық – түзету технологиясы

Утемуратова А.Б.¹, Рсалдинова А.К.²

¹Магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Логопедия

КазНПУ им. Абая akmaral-u@list.ru г. Алматы, Қазақстан

²Научный руководитель, к.п.н., доцент, КазНПУ им. Абая,

г. Алматы, Қазақстан

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РИСКОМ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Аннотация

Особое место в развитии речевой, психической и физической деятельности ребенка дошкольного возраста занимает родитель. Развитию ребенка способствует отношение, воспитание и общение родителей. В статье четко обозначены основные направления работы логопеда с родителями детей, находящихся под угрозой нарушения речи, важность взаимодействия родителей и логопеда, роль и место родителей в период речевого развития ребенка.

Ключевые слова: ребенок с риском речевых нарушений в дошкольном возрасте, ранняя психолого-педагогическая помощь, коррекционно-развивающая работа, коммуникация, консультативно-коррекционная технология

Utemuratova A.B.¹, Rsaldinova A.K.²

2nd year master s student of speciality 7M01902 –Logopedia

¹KazakhNational Pedagogical University named after Abai, akmaral-u@list.ru,

Almaty, Kazakhstan

²Candidate of pedagogic science, assistant professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK WITH PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN AT RISK OF SPEECH DISORDERS

Abstract

A special place in the development of speech, mental and physical activity of a preschooler is occupied by a parent. The child's development is facilitated by the attitude, upbringing and communication of parents. The article clearly outlines the main areas of work of a speech therapist with parents of children at risk of speech disorders, the importance of interaction between parents and a speech therapist, the role and place of parents during the child's speech development.

Keywords: a child at risk of speech disorders in preschool age, early psychological and pedagogical assistance, correctional and developmental work, *communication, consulting and Correctional technology*

Сөйлеу тілі бұзылған баланың отбасы мен логопедтің бірлескен ынтымақтастығы бала үшін табысты түзете-оқыту әсерінің қажетті шарты болып табылады. Балалардағы сөйлеу бұзылыстарын жою бойынша жұмыстың маңызды және ажырамас бөлігі логопед пен ата-аналардың тығыз өзара әрекеттесуі болып табылады. Ата-аналардың көмегі міндетті және өте құнды. Өйткені, біріншіден, ата-ана пікірі бала үшін беделді, екіншіден, тек ата-аналардың өз баласымен жеке, тікелей қарым-қатынас жасау процесінде қалыптасқан дағдыларды күн сайын бекітуге мүмкіндігі бар. Сондықтан бұл үдеріске ата-аналардың саналы қатысуы маңызды.

Сөйлеу тілі бұзылысы қаупі бар балалармен жүргізілетін ерте түзету – педагогикалық жұмыстың маңызды бағыты – отбасы мен логопед маманның өзара әрекеттесу формаларын дамыту, балаға уақытылы көмек көрсету жүйесіне ата-аналарды белсенді қатыстыру жағдайларын анықтау

болып табылады. Қ.Қ. Өмірбекова, Г.Н. Төлебиева сынды Отандық ғалымдар бала отбасыға тікелей тәуелді әрі балалармен жүргізілетін түзету жұмыстарының негізгі өзегі жанұяға тікелей байланысты болатындығын түсіндіре келе, бірқатар жұмыс түрлерін ұсынады:

– отбасы ықпалы(психологиялық, ақпараттық);

– ата-аналарды жекелей дамыту бағдарламасы бойынша түзету, орнықтыру әдістерін дамытуға қажет қосымша құралдармен қамтамасыз ету;

– маман ата-аналарға кеңес беру кезінде тексеру сұрақтарын беру, отбасы мен бала бойынша қосымша мәліметтерді жинау және ата-ана тарапынан туындаған сұрақтарға толыққанды жауап беру.

Ғалым Л.А. Зайцеваның зерттеуінде сөйлеу бұзылыстарының қауіп төндіретін факторларына биологиялық (сөйлеудің отбасылық патологиялық ауырлығы, баланың пренатальді, натальді, постнатальді кезеңдеріндегі қолайсыз дамуы және т.б.) әлеуметтік-психологиялық (микроортаның психотравмалық факторлары: бұрыс қарым-қатынас пен сөйлеу тәрбиесі, баланың ата-анадан белгілі бір мерзімге ажырауы, эмоционалды қарым-қатынастың жеткіліксіздігі және т.б.). Отбасылық-орталану тәсілі ата-аналардың түзету іс-әрекетіне белсенді қатысуын қамтамасыз ететін және олардың психологиялық-педагогикалық құзіреттілігін арттыратын жолдардың бірі болып табылады.

Л.А. Зайцева, Е.М. Мастюкова, И.В. Филипповичтің зерттеулерінде сөйлеу тілі бұзылысы қауіп бар балалармен жүргізілетін ерте түзету – педагогикалық жұмысты жүзеге асыру шарттарына ерекше назар аударады: ата-аналардың серіктестік жағдайында баланың іс-әрекетіне міндетті қатысуы; өзара педагогикалық әрекеттесу процесінде балаға ыңғайлы жағдайды қамтамасыз ету; баланың өз әрекетін таңдау еркіндігін қамтамасыз ететін, белсенділігін ынталандыратын жағдай жасау. Сөйлеу тілі шыққанға жейінгі және сөйлеу тілі дамитын кезеңдегі сөйлеу тілін ынталандыру мәселесі Е.М. Мастюкованың жұмыстарында қарастырылған. Бірінші кезең (1-3 ай) еріннің тактильді сезінуі, есту арқылы зейін әрекетінің дамуы, былдырлау бастапқы кезеңін қамтиды. Екінші кезең (4-8 ай) ерін гимнастикасының белсенді даму кезеңі: қос еріннің бір-біріне жақындауы, екі жаққа созылуы, шайнау әрекетінің қалыптасу кезеңі. Үшінші кезең (9-18 ай) ритмикалық дыбыстарды есту арқылы қабылдау және ересектердің қолының қимыл-қозғалысын көру арқылы қабылдау, сондай-ақ дыбыстың кеңістіктің қай бөлігінен шыққанын ажыратуды дамыту кезеңі. Төртінші кезең (18-36 ай) сөздердің дұрыс дыбысталуы және дыбыстардың кеңістікте локализациялануы, сөздік қорын ұлғайту, сөздердің интонациялық жағынан айтылуын, сөйлеу тілін суреттер көмегімен дамытуын қамтиды.[1]

Ғалым И.В. Филиппович ерте жастағы балалар мен олардың ата-аналарына түзету – педагогикалық көмекті ұйымдастыру, әдістемелік және техникалық құралдармен қамтамасыздану мәселелерін зерттеді және келесі мәселелерді анықтады: ата-аналардың түзете-дамыту жұмысына қатысу дәрежесінің сандық-сапалық сипаттамасы мен белсенділігі (жиілігі, хабардар болуы); сөйлеу тілі бұзылысы қауіп бар ерте жастағы балаларды дамыту және тәрбиелеу туралы білім көлемі мен сапасы ретінде ата-аналардың педагогикалық құзіреттілігінің жәй-күйі; бала мен ата-ананың қарым-қатынас сипаты; ата-аналардың сөйлеу тілдерінің ерекшеліктері.

Ғалымның зерттеу нәтижелері ересектердің түзету-дамыту жұмыстарын жүргізуге психологиялық-педагогикалық дайындықтарының жоғары, орташа және төмен деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді. Нәтижесінде түзете-дамыта оқыту жағдайында балаларға педагогикалық көмек көрсетудің консультациялық-түзету технологиясын әзірледі, логопед-мұғалімнің келесі қызметтік бағыттары айқындалды:

• Түзете-дамыту бағыты – Баланың импрессиивті және экспрессиивті сөйлеу тілін ынталандыру бойынша түзете-дамытушылық жұмыстардың түрлерін даярлау, баланың коммуникативті әрекетін дамыту үшін жағдай жасау, сондай-ақ сабақ барысында ата-аналарға түзету-дамыту әдістерінің үлгісін ұсыну;

• білім беру бағыты – түзете-дамыту жұмысы барысында ата-ананың белсенділігінің арттырылуына жағдай жасау, оқыту арқылы ата-ананың педагогикалық құзіреттілігін арттыру

• психотерапиялық бағыт ата-ананың баланың сөйлеу тілі көрсеткішін адекватты қабылдауына жағдай жасау және ата-ананың коммуникативті қызметін дамыту

• әдістемелік бағыт – балаға арналған жеке түзете-дамыту бағдарламасын, ата – анаға арналған жеке бағдарлама әзірлеу, ата-аналар үшін кеңес, семинар және т.б. өткізу.

Сондай-ақ, И.В. Филиппович әзірлеген технологияны қолдану тиімділігі консультативті – түзету сабақтары кезінде балалардың сөйлеу тілінің тұрақты оң динамикасы мен ересектердің баламен түзете-дамыту жұмыстарын жүзеге асыру барысында психологиялық-педагогикалық дайындығының жоғары деңгейінің басымдылығымен расталады.[2]

Логопедтің ата-аналармен жұмысының негізі келесі принциптері: диагностика мен түзету-дамыту процесінің бірлігі қағидасы. Баланы әр түрлі мамандар оның нақты және ықтимал даму деңгейлерін, соматикалық жағдайын және т. б. анықтау (анықтау) мақсатында тексереді және жеке даму бағдарламасын құру түрінде түзету және дамыту жұмыстарының жолдарын анықтайды; ата-аналар мен логопед, ата-аналар мен балалар арасындағы ынтымақтастық қағидасы. Ата-аналар маманның қолдауы мен көмегін іздейді, оны тыңдайды және оның кеңестерін тек кәсіби маман ата-аналарды "әсер ету нысаны" емес, түзету процесінде тең серіктес ретінде көргенде ғана ұстанады; жетекші қызмет қағидаты. Ата-аналармен жұмыс жасау кезінде әртүрлі мамандардың әрекеттерін үйлестіру қажет. Ата-аналармен өзара іс-әрекет үлкен дайындықты және бірлескен қызметті нақты жоспарлауды талап ететін өте көп еңбекті қажет ететін үдеріс. Отбасылармен қарым-қатынасты жаңа деңгейге көтере алған кезде, ата-аналардың көпшілігі өзін білім беру үдерісіне толыққанды қатысушы деп санай бастайды және баланы алға жетелеуге күш салады. [3]

Педагогикалық ғылымда логопедтің отбасымен ынтымақтастығы мен түзету-педагогикалық үдерісті ұйымдастырудың ең тиімді формалары әзірленді:

1. Ұжымдық қарым-қатынас түрлері (ата-аналар жиналысы, кеңестер, семинарлар, шеберлік сыныптары)

2. Отбасымен жұмыстың жеке түрлері (әңгімелесу, жеке жұмыс дәптерлері)

3. Көрнекі-ақпараттық қамтамасыз ету нысандары (сабақтардың бейнефрагменттері, фотосуреттер, стендтер, жылжымалы папкалар)

Ата-аналармен қарым-қатынасты дұрыс жолға қоюда ата-аналармен жұмыстың 3 түрін қолдану қажет: күндізгі, сырттай және қашықтықтан.

1. Күндізгі жұмыс түрі

Жеке кеңес беру - баламен, сондай-ақ оның отбасымен жұмыс істеу кезінде жеке тәсілді іске асыруға көмектесетін жұмыстың бір түрі. Ата-аналармен алғашқы кездесулер қалай өтіп бара жатқандығына, алдағы уақытта ынтымақтастық орнатылатынына байланысты болады. Баланың тілін толық диагностикалаудан кейін жүргізілетін алғашқы жеке консультацияда анықталған проблемалар мен оларды жою жолдары туралы айту қажет. Мұндай әңгімелесулер кезінде ата-аналарды түзету процесіне саналы түрде қосуға қызығушылығын арттыру керек.

Ата-аналармен әңгімелескенде ғылыми терминологияларды көп қолданбау керек. Себебі терминдер ата-аналар үшін түсініксіз болып қарым-қатынаста кедергі жасауы мүмкін.

Жеке кеңес берудің міндетті сәті баланың сөйлеу проблемаларын жеңудегі табыстары мен жетістіктерін талқылау болып табылады.

Ашық сабақтар. Бұл жұмыс түрі ата-аналарды түзету жұмысының әртүрлі кезеңдерінде логопедиялық әсер ету әдістерімен толығырақ және түсінікті таныстыруға көмектеседі.

Сабақ-практикумдар. Онда ересектер баламен жұмыс істеудің практикалық тәсілдерін үйренеді.

Ата-аналар жиналысы. Бұл жерде ынтымақтастық пен өзара іс-қимылдың негізі қаланады, достық, серіктестік қарым-қатынастар қалыптасады, пікір алмасу, баланы тәрбиелеу мен дамыту процесінде туындайтын проблемаларды шешу жүргізіледі.

Мастер-класс. Мастер-класстың негізгі принципі – "мен мұны қалай істеу керектігін білемін, Мен сізді үйретемін". Бұл ата-аналарға арналған оқыту семинарын өткізудің заманауи түрі.

Үйде жұмыс дәптерлерін қолдану. Ата-аналарды сабақтарда алған білімдерін лексика-грамматикалық тақырыптар бойынша, оқыған дыбыстар мен әріптер бойынша, фонематикалық қабылдауды дамыту, қойылған дыбыстарды мащықтандыру және саралау, байланыс тілін дамыту, тыныс алуды дамыту, моторика бойынша бекіту үшін логопед мұғалім жеке дәптерлерді пайдаланады. Оларда тапсырмалар топта зерттелген материалға және бағдарлама талаптарына сәйкес іріктелген болуы керек. Әрбір жас ерекшелігі үшін осы жастағы балалардың даму ерекшеліктері және әрбір баланың логопедиялық қорытындысы ескеріледі.

2. Сырттай жұмыс түрі

Сауалнама. Сауалнаманың көмегімен отбасы құрамы, отбасы тәрбиесінің ерекшеліктері, ата-аналардың оң тәжірибесі, олардың қиындықтары, қателіктері туралы барлық қажетті ақпарат жиналады. Сауалнаманың сұрақтарына жауап бере отырып, ата-аналар тәрбие мәселелері, бала тәрбиесінің ерекшеліктері туралы ойлана бастайды. Ата-аналардың логопедтік білімге деген қажеттілігін анықтауға бағытталған мәселе маңызды болып табылады. Жауаптарды талдау сөйлеу проблемаларының толық көрінісін жасауға, ата-аналармен жұмысты дұрыс жоспарлауға, жеке әңгімелесу тақырыбын белгілеуге мүмкіндік береді.

Жазбаша кеңес. Оның басты артықшылығы-ата-аналарды көптеген теориялық және практикалық материалдармен таныстыруға болады.

Ақпараттық бұрыш (стенд) Жұмыс тәжірибесі көрсеткендей, бұл жұмыс түрінің бірқатар он жақтары бар.

1. Ата-аналар өздерін қызықтыратын ақпаратты өздеріне ыңғайлы уақытта ала алады (мысалы, таңертең немесе керісінше, кешкі уақытта, баланы үйге алып кететін кезде).

2. Ата-аналарға ұсынылатын материал қысқаша түрінде беріледі, жадынама ретінде құрастырылады. Бұл ата-аналардың осы ақпаратты қабылдауын жеңілдетеді, ата-аналар үшін әрдайым түсінікті емес теориялық мәліметтерді немесе терминдерді түсіндіру үшін уақытты үнемдеуге мүмкіндік береді (мысалы, сөздің буындық құрылымы деген не, дыбыстардың әріптерден айырмашылығы және т.б. ажыратуға болады).

3. Ақпараттың шағын көлемі белгілі бір мерзімділікпен стендті жаңартуға мүмкіндік береді. Логопедтің поштасы. Бұл жәшік, ата-аналар өз ойларымен бөлісуге мүмкіндік беретін өз идеяларымен және ұсыныстарымен жазбаларды қоя алады.

4. Қашықтық жұмыс түрі. Электрондық пошта. Әдеттегі мәтіннен басқа, дыбыстық хабарлар, суреттер, құжаттар, сөз, файлға жазудың бәрін жіберуге болады. Электрондық поштаның көмегімен ата-аналарға визуалды байланыссыз кеңес беруге, түзету процесіне қатысты сұрақтарға жауап беруге, ұсыныстар беруге болады. Сонымен қатар, оқушыларға өзіндік үй жұмысы үшін тапсырмалар жіберуге болады: тесттер, тапсырмалары бар карточкалар, сурет материалдары, жадынамалар және т.б.

Мекеме сайты, жеке сайт ашу. Ата-аналар логопед маман туралы, оның жұмыс өтілі, санаты, олар бойынша жұмыс істейтін бағдарламалар туралы ақпарат алуға, оларды толғандыратын сұрақтарға жауап алуға, пікірлер мен түсініктемелерді қалдыруға мүмкіндіктері бар.[4]

Ата-аналармен өзара іс-қимыл үлкен дайындықты және бірлескен қызметті нақты жоспарлауды талап ететін өте көп еңбекті қажет ететін үдеріс. Отбасылармен қарым-қатынасты жаңа деңгейге көтере алған кезде, ата-аналардың көпшілігі өзін білім беру үдерісіне толыққанды қатысушы деп санай бастайды және баланы алға жетелеуге күш салады

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Мастюкова Е.В., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии М., 2004*

2. *Филиппович И.В. Взаимодействие специалиста, родителя и ребенка раннего возраста в коррекционно – педагогическом процессе// Логопед, 2004 №6 40-47стр.*

3. *Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление – М., 2001г.*

4. *Степанова О.А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении – М. – 2003г.*

МРНТИ 14.29.21

УДК 376.42

Базылбаева Л.Т.,

*Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,
2 курс магистранты, (Қазақстан, Ақтөбе) lbazylbayeva@bk.ru*

ЗЕРДЕ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа:

Отбасы – бұл шағын әлеуметтік топ. Кез-келген баланың тәрбиесі мен оқу іс-әрекетінің басталуы отбасында жатыр. Осы тұрғыда мақаланың мақсаты – зердесі бұзылған баланы тәрбиелеп отырған ата-аналардың алдында тұрған мәселелерді терең зерттеу және оларды шешу жолдарын қарастыру.

Мақалада ғалымдардың еңбегіне негізделген зердесі бұзылған балалардың ата-аналарымен жұмыс істеу ерекшеліктері қарастырылады.

Түйін сөздер: зерде бұзылысы бар бала, ата-анамен жұмыс

*Базылбаева Л. Т.,
Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова,
магистрант 2 курса (Казахстан, Актөбе) lbazylbayeva@bk.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация

Семья – это небольшая социальная группа. Начало воспитания и учебной деятельности любого ребенка лежит в семье. В этом контексте целью статьи является глубокое изучение проблем, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, и рассмотрение путей их решения. В статье рассматриваются особенности работы с родителями детей с нарушениями интеллекта, построенные на основе труда ученых.

Ключевые слова: ребенок с нарушением интеллекта, работа с родителями

*Bazylbaeva L. T.
Aktobe Regional University named after K. Zhubanov
2nd year master's student (Kazakhstan, Aktobe) lbazylbayeva@bk.ru*

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLIGENCE DISORDERS

Abstract

A family is a small social group. The beginning of the upbringing and educational activities of any child lies in the family. In this context, the purpose of the article is an in-depth study of the problems faced by parents raising a child with an intellectual disability, and consideration of ways to solve them. The article discusses the features of working with parents of children with intellectual disabilities, built on the basis of the work of scientists.

Keywords: child with intellectual disability, work with parents

Дамуында, әсіресе ақыл-ойында ауытқулары бар бала дүниеге келгенде, ата-ананың әлемге деген көзқарасы, өзіне, басқа адамдарға деген көзқарасы өзгереді. Бейімделу деңгейіні баланың дамуындағы ауытқудың ауырлығымен байланысы отбасылық қатынастардың сипатымен айтарлықтай делдал болады. Дәл осы қатынастар зерде бұзылыстары балалардың, жасөспірімдердің, ересектердің әлеуметтік-тұрмыстық және эмоционалды бейімделуінің маңызды факторларының бірі болып табылады.

Егер қалыпты толыққанды баланы тәрбиелеу өте қиын болса, онда даму проблемалары бар баланы тәрбиелеу ерекше қиын және жауапты іс болып көрінеді. Ата-аналар бұл жауапкершілікті баласының алдында және қоғам алдында сезінеді. Егер ерекше білімді қажет ететін балалар дұрыс тәрбиеден айырылса, онда кемшіліктер күшейеді, ал балалардың өздері отбасы мен қоғам үшін ауыр ауыртпалыққа айналады.

Белгілі американдық педиатр Бенджамин Спок ерекше білімді қажет ететін балалары бар отбасыларды қарастыра отырып, ата-аналардың баласымен қарым-қатынасының келесі түрлерін анықтайды:

1. Олар баласының оғаштығынан ұялады, оны тым артық қорғаштайды. Бала өзін тыныш және қауіпсіз сезінбейді, ол тұйық, өзіне қанағаттанбайды.

2. Олар қателесіп, өздерін баланың жағдайы үшін кінәлі деп санайды, баланы ренжітетін, оған ешқандай пайда әкелмейтін ең ақылға қонымсыз «емдеу» әдістерін жүргізуді талап етеді

3. Біртіндеп олар баланың жағдайының үмітсіздігі туралы қорытынды жасайды, оған назар аударудан, сүйіспеншілік көрсетуден бас тартады.

4. Олар баланың дамуындағы проблемаларды байқамайды және өзіне және бүкіл әлемге оның басқалардан кем емес екенін дәлелдейді. Мұндай ата-аналар баланы үнемі ынталандырады, оған

жоғары талаптар қояды. Тұрақты қысым баланы қыңыр және ашуланшақ етеді, ал өзін қабілетсіз сезінетін жиі жағдайлар оның өзіне деген сенімін жоғалтады.

5. Олар баланы табиғи түрде қабылдайды, ескертулер мен көзқарастарға назар аудармай, барлық жерде болуға мүмкіндік береді. Бала өзін сенімді, бақытты сезінеді, өзін басқалар сияқты қабылдайды [1, 3-4 б.].

Қазіргі уақытта дені сау баланы тәрбиелеп оқытудың өзі оңай емес, ал ерекше баланың туылуы, отбасыға қиын кезеңнің басталуын білдіреді. Отбасында мүмкіндігі шектеулі баланың пайда болуы үлкен стресстің себебі болады. Отбасында зерде бұзылысы бар баланы қабылдау ұзақ уақытты қажет етеді, осы уақыт ішінде отбасында да, қоғамда да проблемалар туындауы мүмкін. Отбасындағы бейімделу мәселесі ерекше баланың отбасындағы рөлін орындай алмауынан туындайды [2, 296-326 б.].

Ерекше балалардың ата-аналары, әдетте, баланың диагнозы тудыратын шок пен стрессті бастан кешіретінін ескеріңіз. Басқаларға ұқсамау фактісін қабылдау көбінесе ата-аналардың диагноздың ерекшелігі, күтім қажеттілігі туралы білімдері мен идеяларының жеткіліксіздігімен бірге жүреді, сондай-ақ мүмкін болатын неке проблемалары да ата-аналарды уайымға салады. Бұл жағдайда отбасы мамандары ата-аналардың баланың ауруына қатынасының түрін анықтауы керек: үйлесімді, стеникалық, анозогноздық, мазасыздық, гипохондриалық, неврастениялық меланхолиялық, апатикалық, истероидтық, агрессивті және т.б. [3].

Ерекше баласы бар отбасыларды кешенді сүйемелдеу аясында педагог-психологтар олармен диагностикалық, түзету және кеңес беру жұмыстарының ерекшеліктеріне ерекше назар аударады. Ерекше балалардың ата-аналары көбінесе тиісті моральдық, психологиялық қолдауға, коммуникативті құзыреттілік негіздеріне ие емес, осал, агрессивті, мазасыз, жанжалды, созылмалы күйзеліс пен шаршау жағдайында екенін түсіну керек. Сондықтан, ата-ананың түріне байланысты бастапқы байланыс орнатқан кезде (авторитарлық, невротикалық, психосоматикалық) оны бірлескен іс-әрекетке, сындарлы диалогқа тарту, кері байланысты күшейту, өз баласын қабылдаудың ерекше мәдениетінің қажеттілігін түсіну және түсіну үшін жағдай жасау өте маңызды: ата-ана баланы тәрбиелеу мен дамытуда ең жақсы сарапшы ретінде әрекет етеді.

Ата-аналарды алаңдататын мәселелерге балаларды оқыту және тәрбиелеу, олардың мінез-құлқының нормативтік ережелерін қалыптастыру, сондай-ақ мүмкіндігі шектеулі баланың ата-анасын алаңдатқан көптеген жеке мәселелер кіруі мүмкін.

Мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен жұмыс істеу принциптері:

1. Балаларға, ата-аналарға жеке-бағдарланған көзқарас, мұнда орталықта баланың, отбасының жеке ерекшеліктерін ескеру; жайлы, қауіпсіз жағдайларды қамтамасыз ету.

2. Адамгершілік – жеке-балаға, отбасының әрбір мүшесіне деген жан-жақты құрмет пен сүйіспеншілік, оларға деген сенім.

3. Кешенділік принципі-психологиялық көмек тек кешенде, мұғалім-психологтың мұғалім-дефектологпен, тәрбиешімен және ата-анамен тығыз байланыста қарастырылады.

4. Қол жетімділік принципі.

Ата-аналармен өзара іс-қимыл педагогикалық және психологиялық бағытта жүзеге асырылады. Психологиялық бағыт ата-аналардың, ең алдымен ананың өмірлік құндылықтарының иерархиясын қайта құрылымдауды мақсат етеді. Ол өзін-өзі тануды оңтайландыруға бағытталған және оның баламен қарым-қатынасының барабар тәсілдерін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл процесс баланың ата-анасы орналасқан эмоционалды стресстің көңілсіз әсерінің ауырлығын бейтараптандыру немесе төмендету жағдайында мүмкін болады. Алайда, жеке және тұлғааралық салаларды психологиялық түзету мүмкіндігі шектеулі балалардың аналарымен жиі жүргізілетінін мойындау керек, өйткені әкелер жұмыста, ал аналар баламен көбірек уақыт өткізеді [4].

Ананың қатысуымен баламен жеке сабақтар: баланың психикалық даму барысына тәрбиелік-педагогикалық әсер етудің тиімді әдістері және ата-аналарды түзету және дамыту технологияларына оқытудың тиімді әдістері таңдалады [5].

Ерекше балалары бар ата-аналарға психологтардан кейбір ұсыныстар беруге болады: жағдайды сабырмен қабылдаңыз, онымен келісіңіз, бұл қалай және неге болғаны туралы ойламаңыз, онымен қалай өмір сүру керектігі туралы ойланыңыз. Есіңізде болсын, сіздің барлық қорқыныштарыңыз бен "қара ойларыңызды" бала интуитивті деңгейде сезінеді. Сондықтан, егер сіз балаңыздың жүйкесі жұқа, ашуланшақ, қараңғы болып өсуін қаламасаңыз, болашаққа оптимистік көзқараспен қарауға күш табуға тырысыңыз. Ешқашан балаңыздың басқалар сияқты емес екеніне өкінбеңіз. Балаңызға

сүйіспеншілікпен көңіл бөліңіз, бірақ сүйіспеншілікке мұқтаж басқа отбасы мүшелері бар екенін ұмытпаңыз. Отбасының барлық мүшелерінің өзін-өзі дамыту және толыққанды өмір сүру мүмкіндігі бар екеніне көз жеткізіңіз. Сіздің өміріңізді отбасында ешкім жеке өмірінен бас тартып, өзін "құрбан" сезінбеуі үшін ұйымдастырыңыз. Баланы міндеттер мен проблемалардан қорғамаңыз. Егер баланың жағдайы мүмкіндік берсе, оған қарапайым үй міндеттерін ойлап табыңыз, баланы басқаларға қамқорлық жасауға үйретуге тырысыңыз. Онымен бірге барлық мәселелерді шешіңіз.

Сіздің балаңыздың болашағы оның әлеуметтенуіне, қоғамға бейімделуіне байланысты екенін әрдайым есте ұстаған жөн. Ол диагнозына қарамастан адамдар арасында болуға, қарым-қатынас жасай алуына және жақсы көруге, көмек сұрай алуына дағдылануы үшін қолдан келгеннің бәрін жасаңыз,

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. *Рекомендации родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья /Сост. Быстрова А.Ю., Гончарова И.А., Гурьянова М.В. – Калининград: 2016. – С. 40.*
2. *Özgüven İ.E. Evlilik ve Aile Terapisi. – Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık, 2014. – № 7.*
3. *Быкова, И.С., Краснощекова, И.В., Якиманская, И.С. Отношение к болезни у родителей детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья): постановка проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №1.*
4. *Алешина Ю.Е. Индивидуальное семейное консультирование. – М.: Класс, – 1998. – С.184.*
5. *Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. М.: ТЦ “Сфера”, 2005.*

МРНТИ 14.29.23

УДК 376.42

С.С. Жакипбекова,¹ А.К. Аканбаева²

PhD, аға оқытушы

² Абай атындағы ҚазҰПУ 1 курс магистранты,

ҚАЗАҚТЫҢ ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАРЫНЫҢ БАЛА ДАМУЫНДАҒЫ МАҢЫЗЫ

Аңдатпа

Қазақ халқының ұлттық ойындары-ептілікті, өжеттілікті, шапшандылықты, тапқырлықты талап етеді, олардың түрі сан-алуан. Сабақ барысында қазақтың ұлттық ойындарын қолдану тиімді және қазақи ұлттық болмысты сақтау жолындағы таптырмас құрал болып табылады.

Түйінді сөздер: оқушы, тіл, психикалық дамуының тежелуі, ұлттық ойын, дағды, тәрбие.

Жакипбекова С.С.,¹ Аканбаева А.К.²

¹PhD, старший преподаватель

² Магистрант 1 курса КазНПУ им. Абая

ЗНАЧЕНИЕ КАЗАХСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Аннотация

Национальные игры казахского народа-требуют ловкости, выносливости, ловкости, смекалки, многообразия видов. Использование казахских национальных игр в ходе занятий является эффективным и незаменимым инструментом на пути к сохранению казахской национальной идентичности.

Ключевые слова: учащийся, язык, задержка психического развития, национальная игра, навыки, воспитание.

Zhakupbekova S.S.¹, Akanbayeva A.K.,²

¹PhD, senior lecturer

²1st year master's student of KazNPU named after Abaya,
Institute of Pedagogy and Psychology

THE IMPORTANCE OF KAZAKH NATIONAL GAMES IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN

Abstract

The national games of the kazakh people require dexterity, endurance, dexterity, ingenuity, variety of species. The use of kazakh national games during classes is an effective and indispensable tool on the way to preserving the Kazakh national identity.

Keywords: student, language, mental retardation, national game, skills, education.

Кіріспе. Қазақтың ұлттық ойындары ертеден келе жатқан, ұлттық болмысымызды айқындайтын, балалардың жан-жақты, епті, зерек болып өсуіне тірек бола алатын дүние. Қазақтың ұлттық ойындары алты топқа бөлінеді:

1. Ойын-сауық, тұрмыс-салт ойындары
2. Жануарлар дүниесі, аңшылыққа байланысты
3. Дене шынықтыру ойындары
4. Ептілікке, зеректікке арналған ойындар
5. Түрлі заттармен орындалатын ойындар
6. Соңғы кезде қосылған жаңа ойындар

Бұл ойындардың көбісінің ежелден қалыптасқан арнайы өлеңдері бар. Өлеңдер ойынның эстетикалық әсерін арттырып, балалардың өлең-жырға деген ыстық ықыласын оятып, көңілін көтереді, дүниетанымын арттырып, еңбекке баулиды, ширектігі, шынықтырады. Қоғамымыздың іргетасын нығайту үшін бүгінгі жастарға үлгілі, өнегелі тәрбие беру - қазіргі міндеттердің ең өзектісі. Оқушыда жалпы адамзаттық құндылықтар мен адамның айналадағы дүниемен жеке тұлғалық қатынасын (этникалық, эстетикалық, адамгершілік тұрғысынан) тәрбиелеу мақсатын халқымыздың мәдени рухани мұрасының, салт-дәстүрінің озық үлгілерін оның бойына дарыту арқылы жүзеге асыруға болады. Жас ұрпақ өз халқының мәдениетімен, асыл мұраларымен ұлттық әдебиеттер арқылы танысып келеді. Халық ойынды тәрбие құралы деп таныған. Ойынды сабақта қолдану оқушылардың ой-өрісін жетілдірумен бірге, өз халқының асыл мұраларын бойына сіңіріп, кейінгі ұрпаққа жеткізе білу құралы. Халық педагогикасының адам, отбасы, өскелең жас ұрпақты тәрбиелеу туралы арман-мақсаттарын, орныққан пікірлерін, ұсыныстарын қамтып көрсететін педагогикалық идеялар мен салт-дәстүрлері өткен мен қазіргінің арасындағы байланысты көрсетеді [1]. Ол тарихи даму барысындағы әлеуметтік мәні бар ақпаратта (білім, білік) т.б. жиналып, ұрпақтан-ұрпаққа беріліп отырады. Ең алдымен, халық педагогикасы өскелең ұрпақтың еңбек пен өмір сүру бейнесінің негізі болып, оларды келешектегі қызметіне дайындайды. Біздің халықтық педагогикада еңбек тәрбиесі өте ертеден бастау алады. Ертеден келе жатқан еңбек тәрбиесінің әдіс-тәсілдер құралы, сөз жоқ, еңбек болып табылады. Еңбек адамның қалыптасуы мен тәрбиеленуінде бір ұрпақтан екінші ұрпаққа өмірлік тәжірибе береді және халықтың даму барысында шешуші роль атқарады. Еңбек ету кезінде адамның дене, ақыл-ой, эстетикалық дамуы мен еңбек тәрбиесі қатар жүреді. Халықтық педагогиканың ең бір көне тиімді құралдарының біріне ойын жатады. Ойын арқылы бала қоршаған ортаны өз бетінше зерделейді. Сөйтіп, өзінің өмірден байқағандарын іске асырып қоршаған адамдардың іс-әрекетіне еліктейді. Соның нәтижесінде өзі көрген жағдайларды отбасылық тұрмыс пен қызмет түрлерін жаңғыртады. Мәселен, қазақтың ұлттық ойындары: «Бәйге», «Көкпар», «Алтын сақа», «Хан талапай», «Қыз қуу», «Тоғызқұмалақ» «Қазақ күресі», т.б. балалардың еңбекке деген қарым-қатынасы мен қабілеттерін арттырады. Ойын дегеніміз адамның ақыл-ойын дамытатын, қызықтыра отырып ойдан-ойға жетелейтін, тынысы кең, алысқа меңзейтін, қиял мен қанат бітіретін ғажайып нәрсе [2].

Ұлы педагог В.И. Сухомлинский: «Ойынсыз, музыкасыз, ертегісіз, творчествосыз, фантазиясыз толық мәніндегі ақыл-ой тәрбиесі болмайды», – дейді. Демек, шәкірттің ақыл-ойы, парасаты ұлттық салт-сананы сіңіру арқылы байи түседі. Оқу үдерісінде ұлттық ойын элементтерін пайдалану сабақтың тақырыбы мен мазмұнына сай алынады. Сонда ғана оның танымдық, тәрбиелік маңызы

арта түседі. Оқушыларды әсіресе, «Сиқырлы қоржын», «Көкпар», «Асық» сияқты ұлттық ойындарға қатыстыру өте тиімді екеніне көз жеткізу қиын емес. Бұл ойындарды жаңа материалды бекіту немесе қайталау кезінде қолдану керек деген пікір бар. Оқушының ойынның үстінде не соңында өзінің қатысу белсенділігіне қарай түрлі баға алуы мүмкін. Мұғалім әр оқушының еңбегін бағалап, ынталандырып отыруы тиіс. Ойынның тәрбиелік маңызы мынада: ол баланы зеректікке, білгірлікке, алғырлыққа баулиды. Бабаларымыздың асыл қазыналарына деген көзқарасын құрметтеуге сөз әсемдігін сезінуге үйретеді. Батылдыққа, өжеттікке, адамгершілікке тәрбиелейді. Ендеше еңбекке баулу сабағын ұлттық ойындар арқылы сабақтастырып түсіндіру пән тақырыптарын тез, жылдам меңгеруге ықпал етеді [3]. Оқушының сөздік қорын байыта түседі. Халқымыздың ұлы перзенттерінің бірі, аса көрнекті жазушы М.Әуезов: «Біздің халқымыздың өмір кешкен ұзақ жылдарында өздері қызықтаған алуан өнері бар ғой. Ойын деген менің түсінуімше көңіл көтеру, жұрттың көзін қуантып, көңілін шаттандыру ғана емес, ойынның өзінше бір ерекше мағыналары болған», - деп тегіннен тегін айтпаса керек [4]. Қазақтың белгілі ғалым ағартушылары А.Құнанбаев, Ш.Уәлиханов, Ы.Алтынсарин халық ойындарының балаларға білім берудегі тәрбиелік мәнін жоғары бағалап, өткен ұрпақтың дәстүрі мен салтын құрметтеп, адамдардың ойы мен іс-әрекетін танып түсінуде жастардың эстетикалық, адамгершілік ой талабының өсуіне оның атқаратын қызметін жоғары бағаласа, М.Жұмабаев ойындарды халық мәдениетінің бастау алар қайнар көзі, ойлау қабілетінің өсу қажеттілігі, тілдің, дене шынықтыру тәрбиесінің негізгі элементі деп тұжырымдайды [5]. Ұлттық ойындар халық тәрбиесінің дәстүрлі табиғатының жалғасы. Ежелден дәстүрлі ойындарда халықтың өмір сүру әдісі, тұрмыс-тіршілік еңбегі, ұлттық дәстүрлері, батырлыққа-батылдық туралы түсінігі, адалдыққа, күштілікке ұмтылуы, шыдамдылық, т.б. құндылықтарға мән берілуі халық данышпандығының белгісі. ХХ ғасырдың басында өмір сүрген этнограф М.Гуннер қазақтың ұлттық ойындарын былайша жіктейді:

- Жалпы ойындар
- Қарсыласу мен күресу сипатындағы ойындар
- Ашық алаңқайдағы ойындар
- Қыс мезгіліндегі ойындар
- Демалыс ойындары
- Ат үстіндегі ойындар
- Аттракциондық-көрініс ойындар.

Негізгі бөлім: Қазақтың ұлттық қозғалыс ойындарын спорттық ойындардан ажыратып, алғаш рет бөліп қараған ғалым М.Гуннер қазақ ойындарына топтамалық жіктеу жасай отырып, ұлттық ойындарды оқу үдерісінде пайдалануға ұсыныс жасайды [5]. Ә.Бүркітбаевтың авторлығымен 1985 жылы жазылған «Спорттық ұлттық ойын түрлері және оның тәрбиелік мәні» жинағында ұлт спорты түрлері мен ұлттық спорт ойындарының балалардың күнделікті өміріндегі алатын орны, тәрбиелік маңызы және ат спорты мен ұлттық ойындарды ережесі қарастырылса, М.Балғынбаевтың «Қазақтың ұлттық спорт ойыны түрлері» (Алматы, 1985) атты еңбегіндегі ат спортына қатысты бәйгеден бастап жорға жарыс, аударыспақ, жамбы ату, аламан бәйге, т.б. жарыс түрлеріне салыстырмалы талдау жасалады. Бала өміріндегі ұлттық және спорттық қимыл-қозғалыстың және ойынның алатын орны, формасы және мазмұны үлкен адамның тұрмыстық күйімен, еңбек түрімен және мазмұнымен салыстырылса, қаладағы қажеттіліктің бір тұсы адамды дағдыға үйрету екендігін байқаймыз. Ғалым А.Усова өз еңбегінде ойынның мәнін баланың дербес іс-әрекет, айналасындағы өзгерістерді танып білуге, белсенді әрекет етуге жол ашуы ретінде түсіндіреді. Автордың айтуынша шынайы өмірде баланың аты бала. Өз бетінше әлі ештеңе жасай алмайтын жан. Қам-қарекетсіз өмір ағысына ілесіп кете барады. Ол ойын үстінде ол бейне бір ересек адам тәрізді өз күшін сынап көреді. Еліміздің егемендік алуы Қазақстандағы дене шынықтыру, ұлттық ойындар мәселесіне басқаша көзбен қарауды талап етеді [6].

Қорытынды: Заман талабына сай ағылшын пәнінің біздің өміріміздің ажырамас бөлігіне айналғаны рас. Осыған орай, біз ұлттық болмысымызды сақтай отырып, өзге тілді үйретуімізде қазақтың ұлттық ойындарын қолдану тиімді болып табылады. Сабақ барысында ерекше білім алуға қажеттілігі бар бала, оның ішінде психикалық дамуы тежелген оқушыларға 10-ға дейінгі санауды үйрету ойын арқылы ұйымдастыру тиімді болып табылады. Бұл үшін біз «Санамақ», «Сақина тастау», «Дауыста, атыңды айтам» т.б. ойындарды айта аламыз [7]. Бұларды атап, санауды қалай үйрететінімізді талқыласақ:

Санамақ ойыны арқылы, жалпы санамақ ойынының өзі зеректікті, ептілікті, икемділікті қажет ететін ойындар қатарына жатады. 10-ға дейінгі санның атының қасына, бір ұқсас сөз қосып айтады. Осылайша баланың санау және сөздік қорын дамытуға болады, сан мен сөзді қатар жаттаған бала тез жаттап алады. Есте сақтау қабілеті артады.

Мысалы:

Бір дегенім-білеу

Екі дегенім-егеу

Үш дегенім-үшкір

Төрт дегенім-төрткүл

Бес дегенім-бесік

Алты дегенім-асық

Жеті дегенім-желке

Сегіз дегенім-серке

Тоғыз дегенім-торқа

Он дегенім-оймақ

«Сақина тастау» ойыны арқылы үйреткенде 10 баланы қатар отырғызып, 10-ға дейін бірінші санатып алу керек. Сосын қолындағы затты отырған қатысушылардың түйіскен екі алақан орталарына салдырғанда нешінші балаға тастағанын есте сақтауды талап ету керек. Сақина тасталған бала өзгелерге білдіртпей орынан тұрған кезде сақина салушыдан баланың реттік санын және тағы бір рет ағылшынша санауды үйретеміз. Мысалы: екінші бала болса 2 және ары қарай санау. Бұл ойын бала бойындағы ептілікпен, алғырлық, көпшілік алдында қысылмау, есте сақтау дағдыларын дамытады.

«Дауыста, атыңды айтам» ойынында да 10 баланы іріктеп алып, басты ойыншыны шеңбер ішіне тұрғызып, көзін жұмғызып, 1 ден бастап санату, сосын қолындағы, бірінші тұрған баланың ерекшелігін есте сақтап қалу. Мысалы; үстіндегі киімі, шашы, қолы деген сияқты. 10-ға дейін санап біткен кезде, 1 тұрған баланың ерекшелігін айту. Көзін ашу, дәлелдеу. Ойынды аяқтау. Бұл ойын баланың ойлау, есте сақтау қабілеттерін дамытады. қайталап санату, бала бойындағы санау дағдыларын қалыптастырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Төтенаев Б.Ә. Қазақтың ұлттық ойындары. – Алматы: Қазақстан, 1978. – 150 б.
2. Таникеев М. Казахские национальные виды спорта и игры. – Алматы: КазГосИздат, 1957.
3. Сухомлинский В.И. Педагогика. – М.: 1975. 3бет
4. Әуезов М. Шығармалар, 12-томдық, 11-том. – Алматы, 1969. – 234 б.
5. Жұмабаев М. Бастауыш мектепте ана тілі. – Ташкент, 1923. – 110
6. Гуннер М. Краткий сборник казахских народно-национальных видов спорта. – Алматы, 1949.
7. Бүркітбаев Ә. Спорттың ұлттық ойын түрлерін және оның тәрбиелік мәні. – Алматы: 1985. – 89 б.

МРНТИ 14.29.27

УДК 376.33

А.А. Махметова¹, Ж.С. Өтебаева²

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

² 7M01901 – Сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты, zhansayaotebaeva@gmail.com,
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

ЕСТУ ҚАБІЛЕТІ ЗАҚЫМДАЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АУЫЗША ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасының даму ерекшеліктері мәселесі қарастырылды. "Қарым-қатынас" термині пәнаралық өрісте көрсетілген. Есту қабілеті бұзылған балалардың ересектермен және құрдастарымен ауызша қарым-қатынасының ерекшеліктері анықталды. Сонымен қатар, осы санаттағы балаларда қарым-

қатынас процесінің, коммуникативті мінез-құлықтың және сөйлеуді дамытудың өзіндік жақтары қарастырылды.

Түйін сөздер: есту қабілеті зақымдалған балалар, бастауыш сынып, ауызша қарым-қатынас, қарым-қатынас дағдылары

А.А. Махметова¹, Ж.С. Отебаева²

¹научный руководитель, доктор РНД, старший преподаватель, *aigerim_amankizi@mail.ru*

²магистрант 2курса по специальности «7М01901 –Сурдопедагогика»,
zhansayaotebaeva@gmail.com, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема развития речевого общения у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха. Термин "общение" рассматривается в междисциплинарном поле. Выявлены особенности речевого общения детей с нарушениями слуха со взрослыми и сверстниками. Кроме того, рассматривались специфические аспекты процесса общения, коммуникативного поведения и речевого развития у детей данной категории.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, начальная школа, речевое общение, коммуникативные навыки

А.А. Makhmetova¹, Zh.S. Otebayeva²

¹scientific supervisor, PhD, senior lecturer, *aigerim_amankizi@mail.ru*

²master's student of the 2nd year in the specialty «7M01901 – Surdopedagogy»,
zhansayaotebaeva@gmail.com, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Almaty, Kazakhstan

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SPEECH COMMUNICATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract

This article discusses the problem of the development of speech communication in children of primary school age with hearing impairment. The term "communication" is considered in an interdisciplinary field. The features of speech communication of children with hearing impairments with adults and peers are revealed. In addition, specific aspects of the communication process, communicative behavior and speech development in children of this category were considered.

Keywords: children with hearing impairments, primary school, speech communication, communication skills

Қарым-қатынас қажеттілігі онтогенезде пайда болатын алғашқы әлеуметтік қажеттіліктердің бірі болып табылады. Белгілі психологтардың көзқарастарына сәйкес (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Я. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин және т. б.) ауызша қарым-қатынас – бұл адамның іс-әрекетінің негізгі түрі, баланың сөйлеуі мен ойлауының дамуының жетекші шарты. Осының арқасында бала айналасындағы табиғи, объективті және әлеуметтік әлеммен әр түрлі байланысқа түседі, өзі өмір сүретін қоғамның мәдени және адамгершілік құндылықтарын біледі және танысады, өзін-өзі танып, қарым-қатынас орнатады.

Әдебиеттердегі "қарым-қатынас" термині пәнаралық өрісте қарастырылады. Лингвистикада "қарым-қатынас – бұл танымдық және еңбек қызметі барысында адамдардың өзара әрекеттесуінің нақты моделі". Психология ғылымында "қарым-қатынас" белгілі бір ақыл-ой мазмұнын тіл арқылы жеткізудің мақсатты процесі ретінде қарастырылады. Ал педагогикада "қарым-қатынас" өзара ақпарат алмасу ретінде анықталады, оның барысында адамдар өз ойларымен, идеяларымен, сезімдерімен, эмоцияларымен, қалауымен және тәжірибелерімен бөліседі.

Жалпы көзқарас бойынша, "ауызша қарым-қатынас" термині адамдардың сөйлеу және тіл арқылы қарым-қатынасын тек әңгіме немесе әңгіме ретінде ғана емес, сонымен бірге өзара ақпарат алмасу мақсатындағы қарым-қатынас ретінде де түсіну керек.

Бәрімізге белгілі, баланың есту қабілетінің бұзылуы, ең алдымен, оның психикалық дамуына теріс әсер етеді, қоршаған әлемді білу мүмкіндіктерін шектейді, әр нақты адамға тән білім, дағдылар мен қабілеттерді, және де бейімділіктерді игеру процесін тежейді.

Сонымен қатар, есту қабілеті зақымдалған балалардың қалыпты еститін құрдастарымен салыстырғанда сөйлеу тілі айтарлықтай артта қалумен дамиды және сөйлеу дағдыларын қалыптастыру қиынға соғады. Мұның себебі бүкіл психиканың дамымауы: жалпы мотордың дамымауы, сөйлеу мүшелерінің қозғалыстарының жеткіліксіз үйлестірілуі, есту қабілетінің нашар дамуы немесе мүлдем дамымауымен сипатталады.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасының даму процесі өте күрделі және көп қырлы. Бұл процесс өзара тығыз қарым-қатынас жағдайында жеткілікті түрде жүзеге асырылуы мүмкін: яғни, бала тәрбиеленетін мекемелер мен отбасы. Ең алдымен, бала ауызша қарым-қатынасын дамытуда мотивацияға ие болуы керек. Себебі, бала оған деген қажеттілікті сезінген кезде ғана жақсы дамиды.

Есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының сөйлеу тілі дамуының кедейлік және лексиканың бөлінбеуі, келісілген мәлімдеменің өзіндік ерекшелігі сияқты ерекшеліктері толық қарым-қатынастың жүзеге асырылуына кедергі келтіреді, осы қиындықтардың салдары қарым-қатынас қажеттілігінің төмендеуі, диалогтық және монологтық сөйлеу формаларының қалыптаспауы, мінез-құлықтың кейбір ерекшеліктері: ауызша қарым-қатынасқа қызығушылық танытпау, қарым-қатынас жағдайында бағдарлай алмау, негативизмге алып келеді.

Сөйлеуді игерудің баяу қарқыны бұл ауызша қарым-қатынастың дамуына әсер етеді. Есту қабілеті зақымдалған балаға сөздердің айтылуындағы ақаулар ойлау мен сөйлеудің дамуына теріс әсер етуі мүмкін. Жалпы сөздерді жеткілікті түрде түсінбестен, ол көптеген сөздердің мағыналарының реңктерін ажырата алмайды. Бұл сөйлеудің жалпы дамуын тежейді, тілдің сөздік құрамы мен грамматикалық құрылымын игеруді баяулатады.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың ауызша қарым-қатынасын дамытуда қиындықтар туғызатын әлеуметтік мәселелер бар. Көбінесе, осы санаттағы балалар құрдастарымен белсенді қарым-қатынасқа қатыспайды, өйткені олардың ата-аналары көп жағдайда, баланың бұзылуынан ұялып, оның қарым-қатынас шеңберін шектейді. Осыған байланысты сөйлеу және қарым-қатынас дағдыларын дамытуға оң әсер етуі мүмкін қарым-қатынас тәжірибесі қалыптаспайды. Сонымен қатар, оң эмоционалды тәжірибенің болмауы сөйлеу тілін үйренуге деген ынтаны төмендетеді.

Сөйлеу дамуындағы бұзылуларға байланысты бала құрдастарымен және ересектермен қарым-қатынаста елеулі проблемаларға ие болуы мүмкін, ал кейбір жағдайларда ауызша қарым-қатынасынан мүлдем бас тартуы мүмкін, яғни сөйлеу негативизмін көрсетеді.

Құрдастарымен қарым-қатынас және өзара әрекеттесу процесінде балалар әлеуметтік құзіреттіліктің үш компонентін қалыптастырады: танымдық, мотивациялық - құндылық, мінез-құлықтық. Әр компонентті бөлек атап қарастыратын болсақ, танымдық-баланың өзі туралы, құрдастары туралы, олармен өзара әрекеттесу тәсілдері туралы идеялары; мотивациялық-құндылық-құрдастарымен қарым-қатынас жасау қажеттілігін, құрдастарымен және ересектермен өзара әрекеттесу кезінде мотивтерді бағынуды қамтиды; мінез-құлықтық компоненті қоғамдағы мінез-құлық нормаларын игеруді, басқа адамдармен тиімді өзара әрекеттесу қабілетін қамтиды.

Зерттеулерге сәйкес, есту қабілеті зақымдалған балалар ересектермен қарым-қатынаста құрдастарымен қарым-қатынасқа қарағанда аз мазмұнды және құрылымдық тұрғыдан дамыған сөйлеу өнімдерін пайдаланады, бұл байланыс құралдарының қалыпты онтогенезіне сәйкес келмейді. Режимдік сәттердегі қарым-қатынас процесін және ересектермен бірлескен іс-әрекетті бақылау кезінде есту қабілеті зақымдалған оқушыларда қарым-қатынас мәдениеті жеткіліксіз қалыптасқанын көруге болады.

Атап өту керек, есту қабілеті зақымдалған балаларда ауызша қарым-қатынастың қалыптасуы дамуы өзгелермен қарым-қатынаста сәтті тәжірибе алған кезде пайда болады. Бала мұндай тәжірибені ұжымда ойнау арқылы ала алады.

Сондай-ақ, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасын белсендіретін бірқатар факторларды ажыратуға болады:

1. Сөйлеуді дамытуға кешенді көзқарас, яғни, бір уақытта сөйлеудің барлық аспектілері бойынша жұмыс.

2. Тілді оқытудағы коммуникативтік бағыт.
3. Пәндік-практикалық қызметті кеңінен қолдану.
4. Сабақтан тыс уақытта кең сөйлеу практикасы.
5. Балалардың іс-әрекетін ұйымдастырудың әртүрлі формаларын қолдану.
6. Ақыл-ой әрекеттерін мақсатты қалыптастыру.
7. Есту қабілетін дамыту және есту – сөйлеу ортасын ұйымдастыру.

Және де мектепте кезеңді оқыту принципін басшылыққа ала отырып, есту қабілеті зақымдалған оқушыларға арналған сабақтар белгілі бір кезеңде дағдыларды қалыптастыру арқылы жүргізілуі керек. Яғни:

I кезең. Сөйлеуді қолдана отырып, қарым-қатынас қажеттілігін қалыптастыру. Бұл кезеңде бала қарым-қатынаста сөйлеуді қолданудың маңыздылығын түсінуі керек. Бала қарым-қатынаста сөйлеуді қолдана отырып, сұхбаттасушыға ақпаратты неғұрлым қол жетімді жеткізуге болатындығын түсінуі керек. Бала сөйлеуді қолдану қажеттілігін барынша сезінетін рөлдік ойындарды таңдау керек.

II кезең. Сөйлеу арқылы өз қажеттіліктерін білдіру қабілетін қалыптастыру. Бұл кезеңде бала фразаларды, сөздерді ойын ішіндегі қажеттіліктерін мүмкіндігінше дәл көрсетуді үйренетін ойындарды таңдау керек. Мұғалім алғашқы кезеңдерде жағдайға сәйкес келетін фразалардың үлгілерін қолдана алады, әрі қарай сөйлемдерді өз бетінше құру қабілетін дамытады.

III кезең. Диалог құру қабілетін қалыптастыру. Бұл кезеңде кем дегенде екі бала қатысатын ойындар қолданылады. Бастапқыда жағдай және қатысушылар арасында бөлінетін жауаптары бар шамамен сұрақтар беріледі. Содан кейін ойындар сатушы – сатып алушының, наукас дәрігердің және т. б. диалогы сияқты мүмкін болатын жеке тәжірибені ескере отырып ойналады.

IV кезең. Сөйлеу формасын қолдануды қалыптастыру –

монолог. Бұл кезеңде рөлдік ойын баланың аудитория алдында сөйлейтін жағдайын қамтуы керек. Бұл бала өлең айта алатын немесе айта алатын концертті ұйымдастыра алады. Сондай-ақ, әр баланың сөзбен өз рөлі болатын көрініс қоюға болады.

Жалпы жоғарыда айтылғандардың бәрін қорытындылай келе, есту қабілеті зақымдалған бастауыш сынып оқушыларының ауызша қарым-қатынасының келесідей ерекшеліктерін ажыратуға болады:

– қарым-қатынастағы қажеттілікті, бастамаларды, байланысқа қызығушылықтың төмен болуы;
– балалар коммуникативті мінез-құлықты ұйымдастыра алмайды, қарым-қатынас жағдайына баяу қосылады;

– диалог жүргізу дағдылары жеткіліксіз қалыптасады;

– қарым-қатынастың ситуациялық-іскерлік түрі басым болып табылады;

– ересектермен қарым-қатынас жасау мәдениетінің жеткіліксіздігі;

– ересектермен қарым-қатынас процесінде балалардың сөйлеу өнімі қалыпты сөйлеуі бар құрдастарына қарағанда мазмұнды және құрылымдық жағынан аз дамыған.

Есту қабілеті зақымдалған балалардың қарым-қатынасының көрсетілген ерекшеліктерін стратегияны құру және түзету-дамыту әсерінің мазмұнын жасау кезінде ескеру қажет.

Сонымен қатар, мұғалім ата-аналарға есту қабілеті зақымдалған балада туындаған қиындықтарды жеңуге қалай дұрыс көмектесе алатындығын түсіндіруі керек. Көбінесе ата-аналар өз балаларына тым көп қамқорлық жасайды, осылайша оның дамуын кешіктіреді және ауызша қарым-қатынастың қалыптасуына зиян тигізеді. Және ата-аналар баламен көп қарым-қатынас жасау керек. Сұрақтар қойып, әрекеттерді сөзбен сүйемелдеуі қажет. Мұндай жұмыс оқушыларға қоғамдағы қарым-қатынастағы қиындықтарды жеңуге көмектеседі.

Сондай-ақ, баланың сөйлеу қабілетінің бұзылуына қалай әсер ететінін, бағалайтынын және көзқарасын ескеру қажет. Теріс көзқарас қарым-қатынас дағдыларын игеруге кедергі келтіруі мүмкін.

Пайданылған әдебиеттер тізімі:

1. Власова Т.А. *О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка.* – М, 1954 – С.178.

2. Боскис Р.М. *Глухие и слабослышащие дети.* Ч.1, Ч.2. [Электронный ресурс:<http://do.sispp.ru/course/view.php?id=469>].

3. Барабанов Р.Е. *Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции. – Челябинск, 2013. – С.140-143*

4. Зыков С.А. *Обучение глухонемых детей по принципу формирования речевого общения. – М., 1961. – С.211.*

5. Кузьмина С. А. *Коррекционная работа по совершенствованию произносительной стороны речи неслышащих старшеклассников: дис. канд. пед. наук. – Москва: 2010. – С.270.*

6. Бамматказиева Х.Б., Ибрагимова Р.Ю. *Формирование общения как средства социализации глухих детей [Электронный ресурс: <http://www.rae.ru/forum2011/pdf/>]*

МРНТИ 14.35.05

УДК 159.9

П.Б. Дауткалиева,¹ И.К. Аманова²

¹*Абай атындағы ҚазҰПУ, магистр, аға оқытушы,
Алматы, Қазақстан, pdautkalieva@mail.ru*

²*«Туран» университеті, психол.ғ.к., доцент,
Алматы, Қазақстан*

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЖЕКЕ-КӘСІБИ ҚАСИЕТТЕРІН ДАМУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ КӘСІБИ МОТИВАЦИЯНЫҢ ҚҰРЫЛЫМЫ

Аңдатпа

Мақалада студенттердің жеке-кәсіби қасиеттерін дамыту факторы ретінде кәсіби мотивацияның құрылымын эксперименттік зерттеу нәтижелері ұсынылған.

Болашақ мамандарды даярлауға қойылатын заманауи талаптар жоғары оқу орнының алдына студенттердің кәсіби дайындығын және мотивациясын қалыптастыру міндеттерін қояды. Белгілі бір педагогикалық мамандықты игерген қазіргі заманғы түлек болашақ педагогикалық іс-әрекеттегі жоғары ынталандыру, ұтқырлық, мақсаткерлік және білім беру саласында бәсекеге қабілеттілік сияқты сипаттамаларға ие болуы керек.

Демек, студенттердің кәсіби қызметте өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылуына ықпал ететін кәсіби мотивацияны қалыптастыру мен дамытуды ұйымдастыру үшін психологиялық-педагогикалық шарттарды жасау керек.

Кілт сөздер: ЖОО студенттері, педагогикалық мамандық, кәсіби мотивация, психологиялық-педагогикалық жағдайлар, модель, мотивация құрылымы.

Дауткалиева П.Б.¹, Аманова И.К.,²

¹*ҚазНПУ имени Абая, магистр, ст.преподаватель,
Алматы, Казахстан, pdautkalieva@mail.ru*

²*Университет «Туран», к.психол.н., доцент,
Алматы, Казахстан*

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Аннотация

В статье представлены результаты экспериментального исследования структуры профессиональной мотивации как фактора развития личностно-профессиональных качеств студентов.

Современные требования к подготовке будущих специалистов ставят перед вузом задачи формирования профессиональной подготовки и мотивации студентов. Современный выпускник, освоивший определенную педагогическую профессию, должен обладать такими характеристиками, как высокая мотивация в будущей педагогической деятельности, мобильность, целеустремленность и конкурентоспособность в сфере образования.

Следовательно, необходимо разработать психолого-педагогические условия для организации формирования и развития профессиональной мотивации, способствующей стремлению студентов к самореализации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: студенты вузов, педагогическая специальность, профессиональная мотивация, психолого-педагогические условия, модель, структура мотивации.

Dautkalieva P.B.,¹ Amanova I.K.,²

*¹KazNPU named after Abai, Master, senior lecturer,
Almaty, Kazakhstan, pdautkalieva@mail.ru*

*²Turan University, PhD, Associate Professor,
Almaty, Kazakhstan*

THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL MOTIVATION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF STUDENTS

Abstract

The article presents the results of an experimental study of the structure of professional motivation as a factor in the development of personal and professional qualities of students.

Modern requirements for the training of future specialists set the university the task of forming professional training and motivation of students. A modern graduate who has mastered a certain pedagogical profession should have such characteristics as high motivation in future pedagogical activity, mobility, purposefulness and competitiveness in the field of education.

Therefore, it is necessary to develop psychological and pedagogical conditions for the organization of the formation and development of professional motivation, contributing to the desire of students for self-realization in professional activities.

Keywords: university students, pedagogical specialty, professional motivation, psychological and pedagogical conditions, model, motivation structure.

Бәсекеге қабілетті тұлға мен маманды қалыптастырудың негізі отбасында, қоғамда және білім беру жүйесінде қалыптасатын құндылықтар болып табылады. Қазақстанда "Рухани жаңғыру" бағдарламасын іске асыру жағдайындағы тәрбиенің тұжырымдамалық негіздері бекітілді" [1].

Ғылым мен техниканың жоғары деңгейдегі тенденциясы байқалатын, біздің қарқындап дамып отырған заманауи әлемімізде, біліктілігі жоғары кәсіби ынталы мамандарға деген қажеттілік ерекше өткір байқалады. Әсіресе білім беру саласында бұл мәселе анағұрлым өзекті болып табылады. Осы орайда маңызды мәселелердің бірі – тұлғаны тәрбиелеу мен оқытудың басты құралы, заманауи мектептің педагогы қандай маңызды өмірлік мотивтер мен позицияларға ие болуы тиіс екендігін анықтау.

Студенттердің кәсіби мотивациясы мен жеке қасиеттерін анықтау мектептегі ұзақ педагогикалық (кәсіби) практика басталар алдында оқытудың оқу-кәсіби кезеңінде жүргізілгенін атап өткен жөн.

Эксперимент барысында алынған эксперименттік мәліметтер арнайы дайындықтың әртүрлі бағыттарындағы студенттердің мотивациялық көзқарастары бір-бірінен қаншалықты ерекшеленетінін көрсетті. Деректер студенттердің сауалнамасының нәтижелері бойынша баллдық бағалау әдісі арқылы алынды, зерттелушілердің әр тобы орташаланған және Стьюдент критерийі бойынша айырмашылықтың маңыздылығына тексерілген.

Сауалнамадан алынған мәліметтер жаратылыстану бағытындағы студенттердің әлеуметтік тартымды мотивтері алдығы жоспарға шыққанын көрсетеді. Үшінші курс студенттері оқудан шығарылудан қорықпайды, өйткені оларда оқуға қажетті дағдылар бар екенін көрсетеді.

Мектеп мұғалімі мамандығын таңдау мотиві көрсеткіші бойынша мотивациялық профиль төмен деңгейді көрсетті.

Сауалнама бойынша көрсеткіштердің динамикасын талдағаннан кейін, кәсіби дайындық деңгейін бағалау кезінде өзінің кәсіби өсу перспективаларын бағалау тек психологиялық-педагогикалық факультеттің студенттері үшін жоғары болып қала береді.

1-ші кестеде мұғалім мамандығын таңдау мотиві және оқу-іс-әрекет мотиві, жоғарғы оқу орнын таңдау мотивінің орташа көрсеткіштері көрсетілген.

Жоғарғы оқу орнын таңдау мотивтерінің динамикасын талдау әр түрлі мамандықтағы студенттердің сауалнамалық мәліметтері бір-бірінен айтарлықтай айырмашылықтарды көрсетпейтінін көрсетеді (кесте. 1). Бірінші сауалнамадан алынған мәліметтерге сәйкес, студенттер үшін сұрақтар әлеуметтік маңызды болды және олар белсенділік таныта отырып жауап берді. Сондай-ақ, жақсы көрінуге деген ұмтылыс болды, біз оны жоғары бағалардан көре алдық [2].

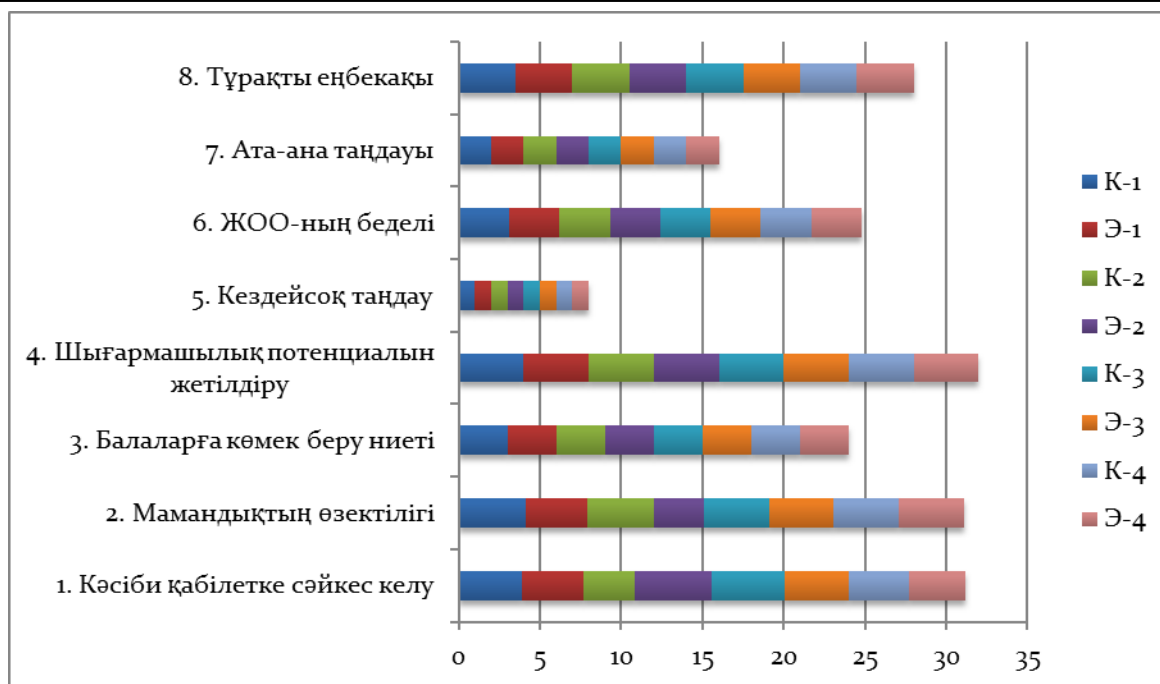
Кесте 1 – Жоғарғы оқу орнын таңдау, мұғалім мамандығы және оқу-іс-әрекет мотивтерінің 3 курс педагогикалық мамандықтарының (балдары) орташа көрсеткіштері

Мотивтер	Бағыттары (факультет, топтар, балдары)							
	Жаратылыстану				Гуманитарлық			
	Х/Б		Ф/М		П/П		Т/Ф	
	К ₁	Ә ₁	К ₂	Ә ₂	К ₃	Ә ₄	К ₄	Ә ₄
<i>ЖОО таңдау мотиві (1 сауалнама)</i>								
1. Кәсіби қабілеттерге сәйкестік	3,9	3,8	3,1	4,8	4,5	3,9	3,7	3,5
2. Мамандықтың өзектілігі	4,1	3,8	4,1	3,1	4,0	4,0	4,0	4,0
3. Балаларға көмектесу ниеті	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
4. Шығармашылық потенциалын жетілдіру	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
5. Кездейсоқ таңдау	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
6. ЖОО-ның салмақтылығы	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1
7. Ата-ана таңдауы	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
8. Тұрақты айлық	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
<i>Оқу іс-әрекет мотиві (2-сауалнама)</i>								
I								
1. Оқу - кәсіби мотивацияның жоғарғы сатысы	4,3	4,1	4,7	4,2	4,7	4,5	4,2	4,1
2. Жақсы болуға тырысу	4,5	4,3	4,3	4,1	4,8	4,6	4,5	4,2
3. Оқудан шығып қалмау	3,2	3,0	3,5	3,1	3,6	3,2	3,8	3,1
4. Ата-ана алдындағы борыш	3,8	3,7	3,8	3,6	3,9	3,8	3,8	3,6
5. Стипендия алу	4,8	4,5	4,8	4,1	4,5	4,3	4,7	4,5
<i>Мектеп мұғалімінің мамандық таңдау мотиві (3-сауалнама)</i>								
II								
1. Беделге ие болу	3,7	3,5	3,2	3,0	4,5	4,3	3,5	3,4
2. Мамандықтың деңгейі	3,2	3,0	3,1	3,0	4,3	4,1	3,4	3,1
4. Билік мотиві	3,5	3,0	3,2	3,0	3,6	3,5	3,2	3,0
5. Альтруистік мотив	3,8	3,5	3,5	3,0	4,0	3,9	4,0	3,8
6. Мамандық беделі	3,7	3,5	3,6	3,3	4,6	4,3	3,8	3,3
7. Танымдық мотив	4,3	3,7	4,6	4,3	4,4	4,2	4,3	4,0
8. Өз мәселесін шешу	3,7	3,3	3,2	3,0	3,7	3,5	3,8	3,6

Мұнда, Х/ – химия-биология факультеті; Ф/М – физика-математика факультеті; П/П – психология-педагогика факультеті; және Т/ Ф – тарих-филология факультеті; Б – бақылау тобы; Ә – эксперименттік топ;

Салыстырмалы талдау нәтижелері бойынша барлық мамандықтардың үшінші курс студенттерінің кәсіби мотивациясы төмен деңгейде деп қорытынды жасауға болады.

1-суретте жоғары оқу орнын таңдау мотивтерінің орташа көрсеткіштері көрсетілген (мәліметтер №1 сауалнама бойынша алынған)



Сурет 1. Педагогикалық мамандықтардың 3 курс студенттерінің ЖОО таңдау мотивінің көрсеткіштері

Сауалнама арқылы алынған нәтижелерді талдау кезінде сауалнамалардың көпшілігі айтарлықтай айырмашылықтарды білдірмейтінін атап өтуге болады. Психологиялық-педагогикалық институттың студенттерінің көрсеткіштері барлық жағынан басқа институттардың студенттеріне қарағанда жоғары көрсеткіштерді көрсетті. Топтар арасындағы айырмашылық мынадай: $\chi^2=14,132$, $\alpha = 0,002$ бойынша [3].

Барлық зерттелген педагогикалық мамандықтардың эксперименттік топтарының 3 курс студенттерінің мотивациялық құрылымын толық түсіну үшін біз эксперименттің екінші кезеңінде "Мотивация құрылымы" тест-сауалнамасы арқылы тестілеу жүргіздік.

Бұл әдіс тек тәжірибелік топтардың студенттері үшін қолданылды. Тестілеу нәтижесінде алынған деректер қалыптастырушы эксперимент басталғанға дейін және мектепте кәсіптік практиканың басталуына дейін эксперименттік топтар студенттерінің кәсіби мотивациясының деңгейлерін анықтауға негіз болды.

Эксперименттік топтар студенттерінің мотивациялық сферасының деңгейі келесі көрсеткіштер бойынша зерттелді: танымдық мотив, қарсыласу мотиві, жетістікке жету мотиві, ішкі мотив, нәтижелер мәнінің мотиві, тапсырмалардың күрделілігінің мотиві; бастама мотиві, ерікті күш-жігерді өзін-өзі бағалау мотиві, өзін-өзі ынталандыру мотиві, жеке әлеуетті өзін-өзі бағалау мотиві, жұмысты жеке түсіну мотиві, жағымды жеке күту мотиві. Алынған деректер 2-кестеде келтірілген.

Кесте 2 - Эксперименттік топтардың үшінші курс студенттерінің тренингке дейінгі "Мотивация құрылымы"

№	Мотивтер	Орташа көрсеткіштер				Салыстыру	
		Х/БЭ ₁	Ф/МЭ ₂	П/ПЭ ₃	Т/ФЭ ₄	χ^2	мәні
1.	Танымдық мотив	3,97	3,92	4,31	3,48	5,620	0,085
2.	Салыстырмалы мотив	4,77	3,09	5,90	4,90	3,697	0,441
3.	Жетістікке жету мотиві	3,43	3,15	4,54	3,00	18,12	0,002
4.	Ішкі мотив	3,0	3,45	5,00	3,67	3,218	0,374

5.	Қорытынды мотив	3,29	2,91	5,85	3,14	3,400	0,334
6.	Тапсырманың қиындығына байланысты мотив (субъективті бағалау)	3,59	3,63	4,19	3,10	4,916	0,178
7.	Инициация мотиві (инициативность)	3,47	3,65	5,42	3,05	3,536	0,304
8.	Ерікті күш-жігердің өзін-өзі бағалау мотиві	3,77	3,49	5,48	3,57	6,595	,086
9	Өзіндік жетілдіру мотиві (күш-жігер)	3,43	3,46	5,10	3,00	4,019	,259
10	Жеке әлеуетті өзін-өзі бағалау мотиві	3,27	3,32	5,42	3,14	1,493	0,684
11.	Жұмысты жеке түсіну мотиві (жеке мағынасы)	3,02	3,60	5,31	3,10	17,20	0,001
12.	Позитивті жеке күтудің мотиві	3,71	3,72	5,79	3,62	,298	0,960

Психологиялық-педагогикалық ғылымда "Мотивация құрылымы" ұғымы мотивтердің үстемдігі, иерархиясы, олардың негізгі топтары мен кіші топтарын бөлу кезінде қолданылады. Өртүрлі сипаты бар құрылымы мен мазмұны басым болатын мотивтер, студент тұлғасының бағыттылығын иерархиялық мотив арқылы анықтайды.

Кестеден көріп отырғанымыздай, эксперименттік топтардың үшінші курс студенттерінің қол жеткізуге деген ынталары танымдық мотиві бойынша (3,48), жетістікке жету мотиві бойынша (3,00), ішкі мотиві бойынша (3,0), нәтижелердің мәні мотиві бойынша (3,14), тапсырмалардың күрделілігі мотиві бойынша (3,03), бастамашылық мотиві бойынша (3,05), ерікті күш-жігерді өзін-өзі бағалау мотиві бойынша (3,3), жұмылдыру мотиві бойынша (3,00), жеке әлеуетті өзін-өзі бағалау мотиві (3,2), жұмысты жеке түсіну мотиві бойынша (3,01), позитивті жеке күту мотиві бойынша (3,3) [4].

Адамның тиісті мотивациялық деңгейі болмаған жағдайда, жасаған іс-әрекетінде қиындықтар туындайды. Сәтсіздіктерден аулақ болуға негізделген адамдар көбінесе өздерінің әлеуетті мүмкіндіктерін жүзеге асыра алатын дербес осындай қызмет саласын таба алмайды. Табысқа жету жағдайын жасау арқылы қызметті қайта құру арқылы адамның ішкі мотивациясының өзгеруін қамтамасыз етуге болады, бұл жеке деңгейде белгілі бір қайта құрылымдауға ықпал етеді.

Мотивацияны қалыптастыру - бұл ілімге оң немесе теріс көзқарастың қарапайым өсуі емес, оның артындағы мотивтердің мотивациялық сферасының құрылымын қиындату.

А.А. Вербицкий оқытуда үйренген білім, дағдылар енді оқу іс-әрекетінің пәні ретінде емес, кәсіби іс-әрекеттің құралы ретінде әрекет ететінін айтады [5].

Мамандықты қабылдау белгілі бір детерминациялық үрдісті тудыратыны және қызметтің психологиялық жүйесін қалыптастырудың бастапқы нүктесі ретінде қызмет ететіні туралы нақты сипатқа ие. Сондықтан мамандықты қабылдау процесіне мотивтерді талдау енгізіледі, онсыз кәсіби іс-әрекет мүмкін емес. Субъектілік тәжірибеде оқыту бейтарап білім емес, бұл студент үшін оның субъективті мағыналармен, мотивтермен, құндылықтармен, көзқарастармен толтырылған білім. Олар оқу-кәсіби іс-әрекеттің қозғаушы күші болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. «Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 988 қаулысы.

2. Занюк С. Психология мотиваций. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг. – сайт PRESS (HERSON) – 117с.

3. Митина Л.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых //Психология. – 2004. – № 2 – С. 56-65.

4. Мильман В.Э.Метод изучения мотивационной сферы личности / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. –С. 234-245.

5. Вербицкий А.А. Развитие, мотивации студентов в контекстном обучении: Монография. – М.: Изд. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – С.200.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Абдыкалыкова А.Е. – 7М01902 – Арнайы педагогика. Логопедия бойынша мамандар даярлау мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы қазақ ұлттық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан

Айтбекова Ж.Д. – Арнайы педагогика мамандығының магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті

Ақанбаева А.К. – Абай атындағы ҚазҰПУ 1 курс магистранты

Акилбаева Г.И. – ф.ғ.к., аға оқытушы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті

Ақылбек М.С., 7М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Аманова И.К. – «Туран» университеті, психол.ғ.к., доцент, Алматы, Қазақстан

Асылханова М.А. – психол.ғ.к., профессор Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы

Аугаева А.Н., пс.ғ.к. қауымдастырылған профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Әмірбек Д.Б. – «7М01901 – Сурдопедагогика» мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Базылбаева Л.Т. – Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті 2 курс магистранты (Қазақстан, Ақтөбе)

Байдильдинов Т.Ж. – п.ғ.к., аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Баймухамет Р. Б. – Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің 2 – курс магистранты

Бекбаева З.Н. – п.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті

Бекмуратова Г.Т. – пс.ғ.к., қауымд. проф (доцент) Абай атындағы қазақ ұлттық университеті

Боранбаева А.Р. – философия докторы (PhD) Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Вачеян Л.А. – психол.ғ.к., доцент, Қ.Д. Ушинский атындағы Ярославль мемлекеттік педагогикалық университетінің арнайы (түзету) педагогика және психология кафедрасының доценті, Ярославль қ., РФ

Дауткалиева П.Б. – Абай атындағы ҚазҰПУ, магистр, аға оқытушы, Алматы, Қазақстан

Ерғалымова Қ.Р. – Арнайы педагогика мамандығы бойынша магистранты, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік мемлекеттік университеті Қазақстан, Ақтөбе қаласы

Жакесова А.Ә. – 7М – 010902-Дефектология: Логопедия мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Жакипбекова С.С – PhD, аға оқытушы Абай атындағы ҚазҰПУ

Жиенбаева Н.Б. – Психология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті

Жүгінісова Ж.Б., 7М01906-Арнайы педагогика: Инклюзивті білім беру мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Канатова А.К. – 7М01201 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығының 1 курс магистранты, Қ.Жұбанов атындағы АӨУ, Ақтөбе қ., Қазақстан

Қаналы М., 7М01902 – Арнайы педагогика бойынша арнайы мамандарды дайындау мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Қаныт А.Б., 7М01906 – Арнайы педагогика: инклюзивті білім беру мамандығының 1 курс магистранты Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Магнурова М.А. – «Дефектология» мамандығының 3 курс докторанты, Абай атындағы ҚазҰПУ, (Алматы, Қазақстан)

Майгелдиева Ш.М. – Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік университетінің Психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының профессоры

Махамбетәлі Ә.Ш. – 7М01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Махметова А.А. – PhD доктор, аға оқытушы, Абай атындағы ҚазҰПУ

Мұратбекова А.М. – 7М01902 – Логопедия мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

Мұхит А.Ә. – 7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент.,

Намазбаева Ж.И. – психология ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан

Наурызбаев Б.А. – Ақпараттық технологиялар кафедрасының аға оқытушысы Alikhan Bokeikhan University (Семей, Қазақстан).

Өмірбек С.Ж. – п.ғ.к., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

Өтебаева Ж.С. – 7M01901 – Сурдопедагогика мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Полат Ә. Б., 7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан

Радченко Н.Н. – п.ғ.к., асс.профессор "Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті" КЕАҚ, Өскемен қаласы, Қазақстан

Рсалдинова А.К. – п.ғ.к., доцент Абай атындағы ҚазҰПУ

Сардарова Ж.И. – педагогика ғ.д., аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Сатова А.К. – п.ғ.к., доцент, профессор Абай атындағы ҚазҰПУ

Сахариева С.Г. – п.ғ.к., асс.профессор, "Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті" КЕАҚ, Өскемен қаласы, Қазақстан

Токжанова А. М. – Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік университетінің Психологиялық-педагогикалық және арнайы білім беру кафедрасының доценті, п.ғ.к.

Тулешова Т. – Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік университетінің "Арнайы педагогика" ББ 1 курс магистранты Қазақстан Республикасы, Ақтөбе қаласы,

Туребаева К.Ж. – п.ғ.д., профессор, Қ.Жұбанов атындағы АӨУ

Тұрсынғали Н.Б. – 7M01901 – Арнайы педагогика мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы қ., Қазақстан

Утемуратова А.Б. – 7M01902-Логопедия мамандығының 2 курс магистранты, Абай атындағы ҚазҰПУ

Утепбаева А.А. – «8D01901 – Дефектология: Арнайы педагогика бойынша мамандарды дайындау» мамандығының 2 курс докторанты

Ізбасар А.Ғ. – 7M01902 – Логопедия мамандығының 2 курс магистранты Абай атындағы ҚазҰПУ

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдыкалыкова А.Е. – 7М01902 – Специальная педагогика: Логопедия, магистрант 2 курса, Казахский национальный педагогический университет им. Абая г. Алматы, Қазақстан

Айтбекова Ж.Д. – магистрант по специальности Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Аканбаева А.К. – Магистрант 1 курса КазНПУ им. Абая

Акилбаева Г.И. – ф.ғ.к., старший преподаватель, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет

Акилбек М.С. – магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан

Аманова И.К. – университет «Туран», к.психол.н., доцент, Алматы, Казахстан

Амирбек Д.Б., магистрант 2 курса по специальности «7М01901 – Сурдопедагогика», КазНПУ им. Абая

Асылханова М.А. – к.психол.н., профессор Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Аугаева А.Н. – к п.с.н., ассоциированный профессор, КазНПУ им. Абая

Базылбаева Л.Т., Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова магистрант 2 курса (Казахстан, Актөбе)

Байдильдинов Т.Ж. – к.н.п., ст.преподаватель КазНПУ им. Абая

Баймухамет Р.Б., Магистрант 2 курса Казахский национальный женский педагогический университет

Бекбаева З.Н. – к.п.н., ст.преподаватель, Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Бекмуратова Г.Т. – п.с.к.н., ассоциированный проф (доцент), Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Боранбаева А.Р. – доктор философии (PhD), Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент., Қазақстан

Вачеян Л.А. – к.психол.н., доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, РФ, г. Ярославль

Дауткалиева П.Б. – КазНПУ имени Абая, магистр, ст.преподаватель, Алматы, Казахстан

Ергалымова К.Р. – Магистрант по специальности Специальная педагогика Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова Казахстан, г. Актөбе.

Жакесова А.А. – Магистрант 2 курса по специальности 7М-010902 – Дефектология: Логопедия КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Жакипбекова С.С. – PhD, старший преподаватель КазНПУ им. Абая

Жиенбаева Н.Б. – доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Жугинисова Ж.Б. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01906 – Специальная педагогика: Инклюзивное образование КазНПУ им. Абая

Избасар А.Г. – магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Логопедия КазНПУ им. Абая Казахстан, Алматы

Каналы М. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01906 – Специальная педагогика КазНПУ им. Абая

Канатова А.К. – Магистрант 1 курса по специальности 7М01201 – Дошкольное обучение и воспитание, АРУ имени К. Жубанова, г. Актөбе, Казахстан

Каныт А.Б. – магистрант 1 курса по специальности 7М01906 – Специальная педагогика: инклюзивное образование, КазНПУ имени Абая

Магнурова М.А. – докторант 3 курса специальности «Дефектология» КазНПУ им. Абая, (Алматы, Казахстан)

Майгелдиева Ш.М. – профессор кафедры «Психолого-педагогическое образование и методика обучения» Актюбинского регионального университета им.К.Жубанова Республика Казахстан, г. Актөбе

Махамбетали А.Ш. – 7М01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса Южно-Казахстанский государственный педагогический университет

Махметова А.А. – доктор PhD, старший преподаватель, КазНПУ им. Абая

Муратбекова А.М. – магистрант 2 курса по специальности 7М01902 – Логопедия КазНПУ им. Абая

Мухит А.А. – 7М01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент

Намазбаева Ж.И. – д.психол.н., профессор, КазНПУ им. Абая, г. Алматы, Казахстан

Наурызбаев Б.А., старший преподаватель кафедры информационных технологий, Alikhan Bokeikhan University (Семей, Казахстан).

Омирбек С.Ж. – к.п.н., Казахский национальный женский педагогический университет

Отебаева Ж.С., магистрант 2 курса по специальности «7М01901 – Сурдопедагогика», КазНПУ им. Абая

Полат А.Б. – 7М01901 – Специальная педагогика магистрант 2 курса, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент., Қазақстан

Радченко Н.Н. – к.п.н., асс.профессор НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», город Усть-Каменогорск, Казахстан, Алматы

Рсалдинова А.К. – к.п.н., доцент КазНПУ им. Абая

Сардарова Ж.И. – доктор педагогических наук, КазНПУ имени Абая

Сатова А.К. – к.н.п., доцент, профессор КазНПУ им. Абая

Сахариева С.Г. – к.п.н., асс.профессор, НАО «Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова», город Усть-Каменогорск, Казахстан

Токжанова А.М. – к.п.н., доцент кафедры психолого-педагогического и специального образования Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова Республика Казахстан, г. Актюбе

Тулешова Т. – магистрант 1 курса ОП «Специальная педагогика» Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова Республика Казахстан, г. Актюбе

Туребаева К. Ж. – доктор педагогических наук, профессор, АРУ имени К. Жубанова

Турсынғали Н.Б. – магистрант 2 курса по специальности 7М01901 – Специальная педагогика, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

Утемуратова А.Б. – Магистрант 2 курса по специальности 7М01902-Логопедия КазНПУ им. Абая

Утепбаева А.А. – Докторант 2 курса специальности «8D01901-Дефектология: подготовка специалистов по специальной педагогике»

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abdykalykova A.E. – 2nd course master speciality of 7M01902, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Aitbekova Zh.D. – master s student of Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Akanbayeva A.K. – 1st year master's student of KazNPU named after Abaya, Institute of Pedagogy and Psychology

Akilbayeva G.I. – Scientific adviser, Senior Lecturer, South Kazakhstan State Pedagogical University

Akylbek M.S. – 7M01901 – Special pedagogy, undergraduate 2 course, South Kazakhstan state pedagogical university,

Almaty, Kazakhstan

Amirbek D.B. – 2 nd year master's student of specialty«7M01901 – Surdopedagogy»,Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Amanova I.K. – Turan University, PhD, Associate Professor, Almaty, Kazakhstan

Asylkhanova M.A. – Candidate of Psychological Sciences, ProfessorKazakh National Pedagogical University named after Abaya,Republic of Kazakhstan, Almaty

Autaeva A.N. – Associate professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Baidildinov T.Zh. – candidate of pedagogic science and senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Baymukhamet R.B. – 2nd year master's student of the Kazakh National Women's Pedagogical University

Bazybaeva L.T. – Aktobe Regional University named after K. Zhubanov 2nd year master's student (Kazakhstan, Aktobe)

Bekbayeva Z.N. – candidate of pedagogic science,Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Bekmuratova G.T. – candidate of psychological sciences, professor of the association. (associate professor), Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Boranbayeva A.R. – Doctor of Philosophy (PhD), South Kazakhstan State Pedagogical University

Dautkalieva P. B. – KazNPU named after Abai, Master, senior lecturer, Almaty, Kazakhstan

Ergalymova K. R. – master's student of the Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov Kazakhstan, Aktobe.

Izbasar A.G. – 2nd year master s student of speciality 7M01902-Logopedia Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Kanaly M. – 7M01902 – 2nd year master's student of the specialty training of specialists in special pedagogy Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Kanatova A. K. – 2 1st course master speciality of 7M01201-Preschool education and upbringing, ARU named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan

Kanyt A.B. – 1st-year master's student in the specialty 7M01906- Special pedagogy:inclusive education Abai KazNPU

Magnurova M.A. – Doctoral student of the 3rd year of the specialty defectologyAbai Kaznpu (Almaty, Kazakhstan)

Makhambetali A.Sh. – 7M01901 – special pedagogy, master's student, South Kazakhstan state pedagogical

Makhmetova A.A. – Phd, senior lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abay

Maygeldieva Sh.M. – Professor of the Department of "Psychological and pedagogical education and teaching methods" Aktobe Regional University n.a. K.Zhubanov,Republic of Kazakhstan, Aktobe,

Mukhit A.A. – 7M01901 – Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University,Shymkent

Muratbekova A.M. – 2nd year master s student of speciality 7M01902-Logopedia Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Namazbayeva Zh.I. – Doctor of psychological Sciences,Professor, Kazakh national pedagogical university named after Abay

Nauryzbayev B.A. – senior lecturer of the Department of Information Technology, Alikhan Bokeikhan University (Semey, Kazakhstan).

Omirbek S.Zh. – Candidate of Ps.s.,Kazakh National Women's Pedagogical University

Otebayeva Zh.S. – master's student of the 2nd year in the specialty «7M01901 –Surdopedagogy, KazakhNational Pedagogical University named after Abai

Polat A.B. – 7M01901 – Special Pedagogy, Master's student, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

Radchenko N.N. – c.p.s., ass.professor NAO “Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University»,

Rsaldinova A.K.,Candidate of pedagogic science, assistant professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Sakharieva S.G. – c.p.s., ass.professor, NAO "Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University», Ust-Kamenogorsk city, Kazakhstan

Sardarova Zh.I. – Scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences Abai KazNPU

Satova A.K., Candidate of Psychological Sciences,Associate Professor Kazakh National Pedagogical University named after Abai

Tokzhanova A.M. – PhD., Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Education of Aktobe Regional University. Aktobe Regional University n.a. K.Zhubanov,Republic of Kazakhstan, Aktobe,

Tuleshova T. – 1st year "Special Pedagogy" EP master's student of Aktobe Regional University n.a. K.Zhubanov,Republic of Kazakhstan, Aktobe,

Turebayeva K.Zh. – scientific supervisor, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, ARU named after K. Zhubanov

Tursyngali N.B. – 7M01901 – Special pedagogy, undergraduate 2 course, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

Utemuratova A.B. – 2nd year master s student of speciality 7M01902-Logopedia KazakhNational Pedagogical University named after Abai

Utepbayeva A.A. – 2nd-year doctoral student of the specialty "8D01901-Defectology: training of specialists in special pedagogy"

Vacheyan L.A. – candidate of psychological sciences, associate professor, associate professor of the department of special (correctional) pedagogy and psychology of the Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinskogo, RF, g. Yaroslavl

Zhakesova A.A. – 2nd course master speciality of 7M010902 Kazakh national pedagogical university

Zhakupbekova S.S. – 1PhD, senior lecturer KazakhNational Pedagogical University named after Abai

Zhienbayeva N.B. – doctor of psychological sciences, professor

Zhienbayeva N.B. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan)

Zhuginisova Zh.B. – 2nd course master spesiality – Spesial Pedagogy:Inclusive education 7M01906 Kazakh National Pedagogical University named after Abai

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 (80-100слов);
- 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.