

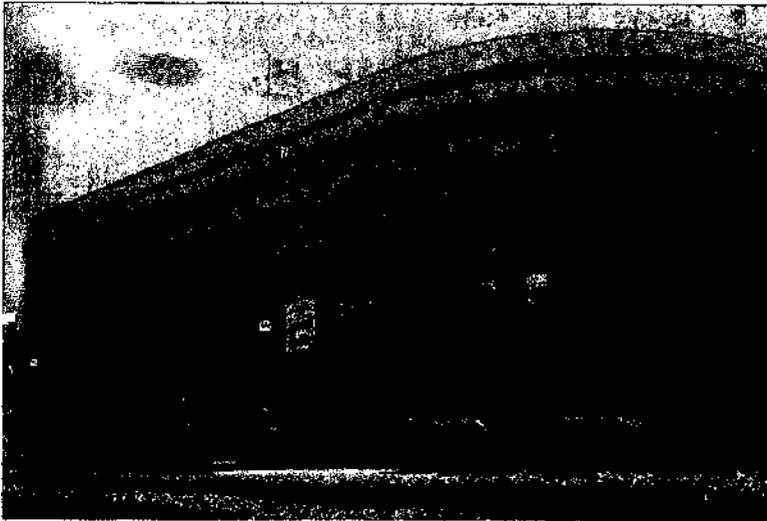
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы Серия «Специальная
педагогика»

№ 3-4 (26-27), 2011

Материалы межвузовского семинара: «Актуальные проблемы
теории и практики специального образования»



Алматы

Абай атын
Казахский



азақ ұлттық педагогикалық
әлпыйнал педагогикалық уни



ерситет!



тет имени Абая



ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Арнайы педагогика» сериясы Серия
«Специальная педагогика» № 3-4 (26-27), 2011

Материалы межвузовского семинара: «Актуальные
проблемы теории и практики специального
образования»

Алматы, 2011

Хабаршы. «**Арнайы педагогика**» сериясы.¹ - Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ. - 2011. - № **3-4 (26-27)**. - 104 бет.

Вестник. Серия «**Специальная педагогика**».² - Алматы: КазНПУ им.Абая. - 2011. - № **3-4 (26-27)**. - 104 с.

Бас редактор

п.гыл.к., профессорам., **ӨМІРБЕКОВА**

Редакция алқасы: *п.гыл.д.* **Р.А. Сүлейменова,**
м.гыл.д., профессор **А.А. Тайжан,** *п.гыл.к., профессор* **Г.М. Коржова,**
психол.гыл.к., доцент **Л.Х. Макина** (*жауапты хатшы*)

Главный редактор

к.п.н., профессор **К.К. ОМИРБЕКОВА**

Редакционная коллегия: *д.п.н.* **Р.А. Сулейменова,**
дмед.н., профессор **А.А. Тайжан,** *к.п.н., профессор* **Г.М. Коржова,**
психол.н., доцент **Л.Х. Макина** (*ответхекретарь*)

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2011

¹ Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті алқасының (2008 жылғы 23 сәуірдегі № 6) шешімі негізінде Абай атындағы ҚазҰПУ-дың Хабаршысы, «Арнайы педагогика» сериясы педагогика ғылымдары бойынша диссертациялардың негізгі ғылыми нәтижелерін жариялайтын басылымдар тізбесіне сәйкестендірілген.

² На основании решения коллегии Комитета по контролю в сфере образования и Школы Министерства образования и науки Республики Казахстан (№ 6 от 23 июня 2008 г.) Школа КазНПУ им.Абая, серия «Специальная педагогика» внесена в перечень изданий для цитирования основных научных результатов диссертаций по педагогическим наукам.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ЧТЕНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕЧИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ

В.В. Воронкова - *д.п.м, проф.,*
МОИУУ, г. Москва, К.Б. Бектаева
— *к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая,*
кафедра «Специальной педагогики»

В многонациональной Республике Казахстан целью общеобразовательной и специальной школы является воспитание общей культуры личности обучающихся путём соединения национальных и общечеловеческих духовных ценностей, создание благоприятных условий для всестороннего развития личности. Поэтому необходимо коренным образом пересмотреть наряду с содержанием образования формы, методы и средства обучения на основе единства национальных, духовных, культурных ценностей в соответствии с современным уровнем развития специального образования. Это в свою очередь требует создания учебников и других учебно-методических пособий нового поколения. В связи с этим возникает потребность создания концепции учебников и учебно-методических комплексов для специальных, общеобразовательных школ РК. Современный учебник должен принципиально отличаться от всех прежних своим содержанием, логической структурой, приобщением участников к самостоятельной работе, обеспечением широкого коррекционного фона, на котором может развёртываться процесс обучения, формирование целостной личности.

В современных условиях школьный учебник, будучи главным средством обучения, приобретает роль носителя основ социального опыта, подлежащих усвоению всеми. В этом видится его новая важнейшая функция. Вся совокупность учебников, учебных пособий для специальных общеобразовательных школ должна воплощать основное содержание и компоненты социального опыта в том составе и объёме, которые общество сознательно стремится передать молодому поколению.

Очевидно, эту задачу не разрешить в рамках эмпирического и сугубо индивидуализированного опыта отдельных, даже талантливых авторов учебных книг. Необходима точная теория построения учебников, которая помогла бы выработать «стандартизированные» типы учебных книг.

В настоящее время проблема построения учебника сталкивается с рядом трудностей. Наиболее серьёзной которая возникла на пути исследователей - это уход от теоретического обоснования проблемы.

Так, например, обсуждается проблема о месте учебника в системе

средств обучения или проблеме взаимодействия учителя и учебника в учебном процессе, например, как обучать чтению и пониманию литературного текста, как использовать учебник при проверке знаний, умений или обобщающего повторения, выявить условия, при которых использование учебника повышает качество знаний учащихся и обеспечивает им прочные навыки работы с учебной книгой.

В основу построения теории учебника как дидактической системы должны быть положены основные положения современной теории обучения, которые отражены в фундаментальных трудах некоторых ученых дефектологов:

М.Ф. Гнездилова,
В.Г. Петровой, В.Я. Васильевской, Н.К. Сорокиной, Г.Г. Процко, Р.С. Колеватовой, В.А. Сумароковой и др.

Настоящий этап в изучении проблемы по построению учебника связан с обновлением специального школьного образования в республике, его гуманизации и демократизации. Гуманизация и демократизация образования предполагает изменение педагогической системы, создание и применения новой педагогической технологий обучения, направленной главным образом, на развитие познавательной активности школьников, становление их как субъектов деятельности. Однако, следует отметить что в выше указанных работах эта проблема становится и решается на целостно относительно методической системе (цель, содержание, методы, формы, средства обучения предмету), и почти не исследовано в условиях применения новой педагогической технологии. Более того, новое содержание образования актуализирует рассмотрение данной проблемы в условиях создания нового поколения учебников для реализации нового социального заказа.

Проблема создания и использования учебника, несмотря на свою новизну, получила довольно широкое освещение в педагогической науке и школьной практике. Проблемы функции школьного учебника является одним из важных направлений теории. Функции определяют требования к учебной книге, влияют на содержание структуры учебника и выбор средств. Особое значение для теории приобретает данная проблема в связи с задачей создания учебников поколения нового поколения. Изменение социального заказа школе требует создание учебно-методических комплексов для работы учителя и учащихся при этом должны быть реализованы следующие основные положения:

- тщательный отбор содержания обучения, четкое определение целей и задач школьного обучения чтению, разработка конкретных критериев, результативности обучения;
- коррекционная направленность обучения;
- практическая направленность обучения;
- социальная направленность обучения;
- систематическое формирование у детей интереса к чтению

детской художественной литературы;

- развитие предметных, общеобразовательных умений и навыков.

Познавательной самостоятельности школьников;

- систематическое развитие мышления, в особенности логического мышления и пространственного воображения;

- взаимосвязь обучения чтению с обучением другим учебным предметам гуманитарного цикла;

- профессиональная ориентация в процессе обучения чтению;

- обеспечение необходимой последовательности и преемственности при переходе от начального к основному этапу обучения (5-9 классы), от основного к профессиональному.

Выбранные приоритеты теоретической разработки проблемы функции учебника сказываются на практике обучения.

Существенной особенностью учебника как одного из компонентов учебной литературы является то, что он одновременно выступает носителем определённого содержания и средств обеспечения его усвоения. В этом можно видеть его основную функцию.

В 80-е гг. выдвигается новая тенденция в теории учебника- разработка приёмов положительной мотивации учебной деятельности, устранение перегрузки учебным материалом, стимулирование творческой деятельности учащихся. Новыми тенденциями в обучении явились соотношение цели с результатами обучения. Соответственно выбор конкретных методических решений определяли и ограничивали возможность и эффективность получения конечного результата обучения, выведенного из анализа целей. Идея ориентации процесса обучения на конечный результат, её методологическое значение заключается в том, что взамен формальных критериев, связанных с отдельными характеристиками учебного процесса, она на первый план выдвигает целесообразные критерии, позволяет планировать соответствующие результаты и процесс их достижения. Ориентация на конечный результат определило границы применимости педагогических приёмов. В современной методической системе по чтению, задача выступает как цель, и как средство обучения (В .Г. Горецкий, М.И. Оморокова, А.И. Липкина,

М.И. Никитина, А.А. Новосёлов, Т.В. Нестерович, ЛИ. Лалаева и др.). Это определило некоторое изменение функции теории, уточнение соотношения теории и практики. В аспекте цели на первый план выходит не столько усвоение суммы явлений и фактов, описанных в тексте, сколько формирование умений их приложения к решению практических задач. Это выделяет операционные характеристики теоретического материала и проблему обучения методам решения указанных задач. Из этого вытекает важное конкретное положение о преимущественном усвоении и закреплении различных сведений, полученных в ходе анализа произведения. Успешное усвоение текстов достигает определённого, опорного уровня подготовки. Наши исследования показывают, что в настоящее время опорными умениями во вспомогательных школах не овладевают до 70% школьников. Поэтому возникает проблема обеспечения всем учащимся уровня обязательной подготовки как важнейшего направления совершенствования учебной литературы, как компонента методической системы. Основным направлением реализации учебных требований следует признать выделение уровня обязательной подготовки и ориентацию учебного процесса на первоочередное достижение этого уровня многими учащимися с одновременным созданием условий для более продвинутой реализации индивидуальных способностей. Иными словами дифференциация учебных требований должна осуществляться на основе обязательных результатов обучения. Нами выделены основные критерии отбора учебного материала в состав обязательного минимума. Ими являются:

а) важность его с точки зрения образовательных, воспитательных и коррекционных целей обучения;

б) место в логической структуре учебного курса вспомогательной школы как опорного, без овладения которым невозможно сознательное усвоение системы содержания обучения. Обязательный уровень рассматривается как необходимое и достаточное условие овладения курсом чтения на уровне специального общеобразовательного минимума.

В настоящее время наметились две тенденции в разработке функции учебника.

Первая тенденция связана с признанием многообразия функциональной нагрузки учебника и его компонентов. Возрастает обучающая, воспитывающая и коррекционная роль, которую раньше брал на себя учитель, возрастает значение функции руководства познавательной деятельностью учащихся. Это связано с накоплением в теории обучения знаний об учебном процессе, закономерностях, определяющих успешность его протекания.

Вторая тенденция имеет противоположный характер, она связана с разгрузкой полифункциональности учебника как ядра средств обучения в системе учебно-методического комплекса. В системе учебно-методического комплекса отдельные средства обучения частично берут на себя функциональную нагрузку, которая ранее была сконцентрирована только в учебнике. Происходит перераспределение роли и значимости его отдельных функций. Так, например, учебно-методический комплекс по чтению для начального звена вспомогательной школы состоит из следующих компонентов.

2-4 классы

1. Чтение-учебник.
2. Пособие для учителя.
3. Дидактический материал для учащихся младших классов вспомогательной школы по развитию и совершенствованию навыков чтения.
4. рабочие тетради для самостоятельной работы учащихся.

Мы придерживаемся второй тенденции, ибо создание учебно-методического комплекса позволяет разгрузить учебник, так как каждый вид изданий осуществляет только присущие им функции.

Разработка вопроса о содержании функции их количественной и качественной характеристики, взаимосвязи и иерархизации нельзя считать завершённой. Количество функций учебника, выделенное исследователями колеблется от семи до двенадцати наименований. Наиболее часто выделяются информационная функция, систематизация. Закрепления и контроля, самообразования, интегрирующая, координирующая, развивающе-воспитательная.

В теории учебника совокупность функции чаще всего называют комплексом или системой, системой педагогических функции современного школьного учебника. Наличие системы предполагает выявление систематизирующего фактора. Установление взаимосвязи и субординации. В настоящее время не выявлены принципы классификации и систематизации функции. В их трактовке авторы идут от описания целевого назначения учебного предмета и его воплощения в учебнике как модели прогностического теоретического представления об учебнике как модели нормативной среды. Выделенные в теории учебника функции недостаточно строго выстраиваются в систему, отчасти они разнородны. Изучение функции показывает, что существуют некоторые признаки системы как целостности. А именно определённого рода иерархические и координационные связи. Ни одна из названных функций не может выполнять своё назначение вне комплекса. Тесно связаны функции информационная и систематизации. Систематизация может осуществляться только на определённой информационной основе, она определяет требования к реализации

информативной нагрузки, направляет на выделение наиболее информативных позиций в учебном материале, предусматривает системную его организацию. Функция систематизации связана почти со всеми функциями - интегративной, координационной, закрепления и контроля, самоконтроля. Каждая из названных функций реализует воспитательную и коррекционную направленность, в том числе и систематизация и обобщения, которая направлена на развитие мышления, учит стройности изложения мысли, вооружает методами познания. Функция систематизации является предпосылкой для осуществления других функций. Представляется продуктивным рассмотрение вопроса о системе функций в свете концептуальности учебника чтения. В этом случае обосновано среди других выделить ведущую функцию, которая устанавливает связи субординации и координации в системе. Прослеживается в последние годы подобные подходы к определению функциональной направленности учебника. В качестве ведущей выступает развивающая функция. Позиция процессуальной направленности учебника. Концепция понимания учебника как определённого рода сценарий процесса обучения позволила в качестве главной функции выделить руководство познавательной деятельностью учащихся. Эта функция в достаточной мере значима для учебников чтения, где ведущим компонентом является понимание и воспроизведение текстов. Выделение в качестве ведущей функции руководства познавательной деятельностью учащихся не означает, что в иерархии системы она состоит на первом месте, а остальные выстраиваются вслед за ней. Признание её главной означает, что направленность всех функций комплекса и каждой по отдельности - информационной, систематизации, самообразования и другое имеет аспект руководства познавательной деятельностью учащихся.

В качестве ведущей в этих учебниках выделена функция управления познавательной деятельностью учащихся. Следует иметь в виду, концептуальность ограничивает и общее количество функций, необходимых и достаточных для определенных целей обучения. В связи с созданием учебно-методического комплекса имеющаяся номенклатура и система функций будет видоизменяться. Она не может быть раз и навсегда обозначенной, она динамична, подвижна, и открыта, может варьироваться в зависимости от дидактической концепции и аспекта актуальных целей процесса обучения. Большое значение в деле реализации функции, которые тщательно планируются, трансформируются составителями учебников, имеет не только их объективная представленность в средствах, но и субъективный фактор осознания учителями-практиками аспектности функции и полифункциональности средств для их реализации. Между тем, ознакомление с теоретическими вопросами проблемы «учебника» в

подготовке учителя осуществляется недостаточно. Описание состава и раскрытие содержания педагогических функций современных учебников, их эволюция в историческом ракурсе находят освещение только в специальной литературе, неизвестной широкому кругу учителей. Анализ литературы, исследований показал, что в современных методических руководствах преподаванию чтения отводится очень небольшое место. В этих методиках преимущественно раскрываются задачи курса, содержание тем. Включенного в учебник, содержатся практические рекомендации решения образовательных, воспитательным, коррекционных задач для усвоения содержания. Отсутствует оценка смены поколений учебников, что могло бы помочь правильному и глубокому осмыслению планируемых целей обучения в стремленных учебных книгах. В Республике Казахстан проблемы учебника, в частности, учебника чтения не рассматривались исследователями. Поэтому нами были выделены основные направления исследования, которые призваны:

- инициировать процессы обновления специального общего образования в РК;
- способствовать формированию информационного пространства, направленного на культивирование в обществе ценностей открытого общества;
- содействовать созданию нового поколения учебной литературы, ориентированной на гуманизацию и гуманитаризацию системы специального образования в Казахстане.

Концепция предполагает строить деятельность по разработке и созданию учебников на основе следующих принципов:

- открытость;
- состязательность;
- независимость экспертизы;
- поддержка инновационных идей и проектов.

Школьный учебник в современных условиях, будучи главным средством обучения, приобретает роль носителя основ социально опыта, подлежащих усвоению молодым поколением.

Анализ структуры учебников по чтению вспомогательной школы с русским языком обучения показывает, что он обусловлен программными требованиями. Во 2-6 классах проводится объяснительное

чтение, которое представляет систему учебных занятий. В процессе, которых у школьников совершенствуется техника чтения, развиваются умения анализировать произведения, объяснять поступки героев и причинную обусловленность событий. Доступность материала обеспечивается за счёт группировки его в соответствии с определёнными темами, связанными с жизнью и опытом детей. Это сезонные изменения в природе, морально-этические проблемы и др. такое расположение материала даёт возможность опираться при разборе произведения на наблюдаемые в данный момент сезонные изменения в природе, школьные и классные мероприятия, поступки и дела детей. Начиная с пятого класса, к разбору произведений привлекаются исторические знания учащихся. Доступность понимания читаемого достигается также и за счёт специального отбора произведения по жанрам. В книге для чтения 2-6 классов включены произведения малых форм: небольшие по объёму и доступные по сюжету рассказы, сказки, стихотворения, басни, пословицы загадки. Кроме художественных произведений в учебники чтения помещены и научно-популярные статьи. Их содержание во многом отражает тематику уроков развития устной речи, поэтому возникает необходимость межпредметной связи близкородственных дисциплин.

1. *Специальная педагогика /Под.ред. Н.М. Назаровой. -М., 2005.*
2. *Коррекционная педагогика /Под.ред А.Д. Гонеева. - М.,2004.*
3. *Коррекционная педагогика в начальном образовании. Под.ред. Г.Ф. Кумариной. -М., 2001.*

Резюме

Бул мақалада сөйлеу тілін дамыту және оқу бойынша оқу әдістемелік кешенді қорудың теориялық негізі қарастырылған.

Summary

This article is considered the theoretical basic construction of educational and methodic complex on reading and speaking development in special school

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РК В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДО 2020 г.

Г.А. Абаева -

к.п.н., завкафедрой специальной и социальной педагогики КазГосЖенПУ

На сегодняшний день в РК зарегистрировано порядка 149 тысяч детей с ограниченными возможностями. Существующая система специального образования в РК (специальные школы, специальные классы, специальные детские сады и т.п.), не охватывает всех детей с

ограниченными возможностями. В то же время, в Казахстане существует проблема территориальной удаленности населенных пунктов при немногочисленности их населения и наличии на данных территориях детей с ограниченными возможностями, нуждающихся в обучении. Следовательно, остро встает проблема развития системы инклюзивного образования.

В Государственной программе развития образования на 2011-2020 гг. впервые внимание было уделено инклюзивному образованию в Республике Казахстан и определена концепция его развития. Несмотря на то, что термин «инклюзивное образование» знаком нам с конца XX века, для нашей страны это понятие во многом является новым, и концепция инклюзивного образования вызывает сомнения и опасения.

С одной стороны это родители детей с особенностями развития, которые не хотят отдавать своего ребенка в обычную школу, опасаясь насмешек, конфликтов с одноклассниками и учителями, непонимания особых потребностей их детей и, соответственно, неадекватной реакции на них, непригодности помещений и учебного процесса к потребностям их детей и т.д.

С другой стороны, родители «обычных» детей опасаются, что ребенок с отклонениями в развитии будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень преподавания и знаний всего класса.

Учителя массовых школ, также зачастую, в замешательстве оттого, что им нужно будет учить ребенка даже с незначительными нарушениями развития и поведения и признаются, что не знают, как организовать его обучение, и, вообще, «что с ним делать»; при этом пока нет методических разработок, учебных пособий и т.д.

В настоящее время важно признать, что сомнения и опасения вполне оправданы. Совместное обучение - не решение всех проблем. Это подтверждают и западные специалисты, имеющие большой опыт инклюзии.

Однако, признавая инклюзивное образование одним из магистральных направлений системы специального образования на современном этапе, следует рассматривать этот подход лишь как один из возможных, который будет сосуществовать с другими подходами к образованию детей с ОВ в развитии, в частности с практикой их обучения и воспитания в условиях специальной (коррекционной) организации образования. Несомненным является факт, что в настоящее время более качественную коррекционно-педагогическую помощь дети с ОВ получают в специальных организациях образования. Необходимо их сохранить и на их базе организовать центры сопровождения, оказывающие помощь детям, интегрированным в массовую школу и педагогам, осуществляющим их педагогическую поддержку.

Проблема качества системы образования детей с ограниченными

возможностями в условиях инклюзии решается в зависимости от того, какой подход лежит в основе интеграции.

В реализации процессов интеграции лиц с ограниченными возможностями имеют место два пути: революционный, и эволюционный [2]. Революционный путь, осуществляется через ликвидацию традиционной системы дифференцированного специального образования и открытие взамен новых моделей интегрированного обучения.

Н.Н. Малофеёв считает, «такого рода попытки носят глобально деструктивный характер и могут на практике привести к откату системы на более ранние ступени развития или к ее разрушению».

Эволюционный путь, когда наряду с развитием инклюзивной системы обучения сохраняется система специального образования. К примеру, в 70-80 годы двадцатого века, когда по всей Европе активно закрывались специальные школы и, было сделано все, чтобы обучение детей с ОВ повсеместно стало интегрированным, система специального образования в Германии не была подвергнута такой кардинальной перестройке, как в других странах Запада. Германия не торопилась повторить данный шаг, и по желанию родителей ориентировалась наряду с развитием интегрированной системы обучения, сохранить существующую систему образования.

Спустя 20-30 лет опыт показал, что инклюзия не всегда работает, и сейчас Западе приходят к мысли, что ликвидация всех! Специальных школ была ошибочной. В настоящее время в ряде стран (Франция, Италия) начались заново открываться отдельные типы специальных школ. Кроме того, по данным некоторых исследований, инклюзия для определенных категорий детей, в частности для тотально слепых, с нарушениями интеллекта в умеренной и тяжелой степени не всегда приемлема. Инклюзивное образование действует преимущественно в отношении детей с более легкими нарушениями, и здесь приоритетным является желание родителей плюс создание соответствующих условий.

Учитывая современное состояние системы специального образования, мы полагаем, что для нашей республики оправданным будет эволюционный подход реализации интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы, позволяющий сохранить действующую систему специальных организаций образования и развивать процессы, направленные на включение детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы. Для Казахстана сохранение системы специального образования тем важнее, что сейчас в специальных организациях образования сосредоточен кадровый и учебно-методический потенциал специалистов, имеющих базовое коррекционное образование и соответствующую профессиональную квалификацию. В будущем специальные организации образования должны выступать в качестве

Ресурсных центров, на базе которых решаются следующие задачи:

- организация процесса обучения и воспитания детей с ОВ;
- обеспечение коррекционного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями, обучающегося в общеобразовательной организации;
- консультирование родителей;
- организация консультирования, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, как специальных педагогов, так и педагогов общеобразовательной школы.

Кроме того, необходимо обеспечить открытость системы общего и специального образования, что делает возможным свободный переход на массовую школу из специальной, и наоборот.

Важным условием формирования и развития инклюзивной системы образования является создание соответствующей нормативно-правовой базы. В настоящее время в Казахстане существует нормативно-правовая база, гарантирующая принцип равных прав на образование лиц с ограниченными возможностями. Эти гарантии заключены в Конституции Республики Казахстан, законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Однако этого недостаточно. Значимым показателем уровня развития интеграционных процессов является отсутствие нормативно-бюрократических препятствий для инноваций, связанных с совместным обучением. Следовательно, Госпрограмма в части развития инклюзивного образования будет реализована только при условии, если местные исполнительные органы будут относиться к данной проблеме не по остаточному принципу, как это делается сейчас, а будут создавать равные условия для образования «особых» детей. Возможно, это потребует участия координаторов, которые в местных исполнительных органах (возможно, в областных, районных департаментах образования) будут координировать деятельность инклюзивных организаций образования с одной стороны, а с другой - представлять их интересы в местных органах власти.

Еще одной из существенных проблем организации инклюзивного образования является неготовность педагогических кадров к новому виду профессиональной деятельности. Это касается, с одной стороны, неготовности учителей массовой школы к новой ответственности, а с другой - неподготовленности специальных педагогических кадров к работе в режиме инклюзии. Организация совместного (инклюзивного) обучения автоматически повышает требования к уровню профессиональной компетентности, как учителя, так и специалистов. С

этой точки зрения, хорошим педагогом следует считать учителя, который *каждому ребенку* объяснит *любую тему*, решит с ним его проблемы и сможет работать с классом, в котором одновременно есть очень «сильные» и очень «слабые» дети.

В настоящее время подготовка специалистов для системы интегрированного (инклюзивного) образования не реализуется в ГОСО высшего образования, изучение специальных дисциплин «Основы дефектологии», «Основы специальной педагогики и психологии» включается в процесс обучения педагогов массовых школ выборочно и ведутся в условиях отсутствия качественного методического обеспечения, без привлечения кадров в области дефектологического (специального) образования. Это противоречие порождает целый комплекс проблем, связанных с определением оптимального содержания психолого-педагогической подготовки учителя, готового к работе с разными категориями «особых» детей в условиях инклюзии.

В данной статье мы осветили лишь небольшой круг проблем, связанных с реализацией Госпрограммы развития образования до 2020 года в части инклюзивного образования. В заключение можно сделать вывод, что инклюзивное образование - это сложный процесс, требующий определённой перестройки привычного уклада школьной жизни, принципиальных изменений в системе не только среднего, но и высшего профессионального и дополнительного образования и создания, определенных социально - образовательных условий.

1. *Государственная программа развития образования на 2011-2020 гг.*
2. *Актуальные проблемы становления профессиональной культуры педагогов интегрированного образования. Матер, межд. науч - практ. конф. - Волгоград, 2010.*
3. *Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики науч.период.изд. «Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии». - №6. - 2009.*
4. *Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества. - СПб., 1995.*
5. *Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике/Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. - СПб., 1998.*
6. *Комплексное сопровождение и коррекция развития детей - сирот: социально-эмоциональные проблемы /Подред. Л.М. Шипицыной и Е.И.Казаковой. - СПб., 2009.*
1. *Петерс Сьюзен Дж. Инклюзивное образование: стратегии для всех детей / Под ред. Т.В.Марченко, В.В.Митрофаненко, В.С.Ткаченко, пер. с англ. Ю.В.Мельник. - Ставрополь: ГОУВПО «СевКавГТУ», 2010.*
8. *Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. — ЮНЕСКО, 2009.*

Резюме

Бұл мақалада Қазақстандағы арнайы білім берудің қазіргі жай-күйі және инклюзивті білім беру жүйесінің даму мәселелері қарастырылған.

Summary

Condition and forecast development vocational education in republic of Kazakhstan.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

К.К. Омирбекова -

к.п.н., профессор КазНПУ им. Абая

На современном этапе главной задачей в сфере образования в РК является предоставление качественных образовательных услуг и подготовка высококвалифицированных кадров. Эта задача особенно актуальна при обучении детей со специальным образовательными потребностями, так как, от качественного оказания конкретных услуг детям зависит их дальнейшая социализация в обществе.

В последние годы в Казахстане наблюдается тенденция увеличения количества детей с различными отклонениями в развитии и уменьшения реального их охвата специальным обучением, то есть существующие специальные образовательные организации не охватывают значительной части детей, нуждающихся в коррекционной помощи. Свыше 63 тысяч детей с особыми потребностями обучаются в массовых школах, из них 2/3 в сельской местности. Таким образом, мы видим, что включение детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательных школ происходит стихийно, вынужденно. Анализ данной ситуации, а именно интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс показывает следующее:

- дети с особыми образовательными потребностями, обучаясь по общей программе, как правило, не получают соответствующую коррекционно-педагогическую, психологическую и социальную помощь; .

- учителя начальных классов общеобразовательных школ не готовы и не умеют работать с такими детьми;

- включение детей в общеобразовательный процесс без создания необходимых образовательных условий и отсутствия учебно-методического обеспечения приводит к формальной интеграции, к отсеву учащихся из школ и к социальной дезадаптации;

- не все массовые школы принимают таких детей, хотя они по месту жительства относятся к их участку;

- негативное отношение части педагогов к интеграции;

- необеспеченность школ дополнительными кадрами логопедов, психологов, специальных педагогов, социальных работников;

- недостаточное осуществления переподготовки учителей и руководящих работников школ.

В связи с происходящими социально-экономическими переменами и попытками реализации государственной общеобразовательной политики, предусматривающей выход республики в мировое образовательное пространство, в настоящее время широко рассматриваются вопросы инклюзивного образования.

Инклюзивное образование - это политика государства, направленная на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию несмотря на возраст, пол, этническую, религиозную принадлежность, отставание в развитии или экономический статус путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка и адаптации не ребенка, а среды к индивидам с особыми особенностями и образовательным потребностям детей, то есть путем создания адекватных образовательных условий при сохранении высокого качества общего образования. Обеспечение базовые образования для всех детей в массовых школах означает, что учителя должны получить соответствующие знания и навыки, позволяющие им реагировать на особые образовательные потребности учеников и должны быть готовы к неоднократной смене видов и уровня профессиональной деятельности.

Реализация данной политики предполагает изменение сознания общества о детях с особыми образовательными потребностями и принятие конкретных мер для осуществления качественных образовательных услуг. Работа по включению таких детей в общеобразовательный процесс должна проводиться в нескольких направлениях. Одним из важных направлений является обеспечение массовых школ республики специалистами в области коррекционной педагогики. Согласно типовому положению о специальном образовании в коррекционно-образовательных организациях и в специальных классах общеобразовательных школ, должны работать педагоги, имеющие квалификацию «специальный педагог». Однако в настоящее время обеспеченность специальными педагогами в коррекционных образовательных организациях составляет 9-10%, а в специальных классах при общеобразовательных школах кадры почти отсутствуют. Сложившаяся система специального образования не в состоянии полностью удовлетворить потребности общества в специальных педагогах. На наш взгляд, для удовлетворения растущей потребности общества в специальных кадрах необходимо:

1. В соответствии с национальной политикой в области образования необходимо в учебные планы всех факультетов педагогических

институтов и педагогических колледжах включить предметы, касающиеся специальных образовательных потребностей: как «специальная психология», «специальная педагогика» или «основы специальной психологии и педагогики», «специальная методика преподавания предметов», в частности языка и математики; «основы логопедии». Подготовка и переподготовка преподавателей для чтения вышеназванных дисциплин можно осуществить на базе ведущих факультетов, например, на психолого-педагогической факультете КазНПУ им. Абая, где сосредоточены высококвалифицированные кадры по специальности «коррекционная педагогика».

2. Уровневая переподготовка учителей общеобразовательных школ на базе факультета повышения квалификации КазНПУ им. Абая, институтов повышения квалификации, институтов усовершенствовании учителей, с привлечением ведущих специалистов-дефектологов.

3. Обеспечение вузов и инклюзивных организаций образования учебно-методическими, программными и другими вспомогательными материалами.

4. Увеличение количества грантов и целевых направлений с указанием места будущей профессиональной деятельности.

5. Отработка системы контроля над качественным составом преподавателей вновь открытых отделений дефектологии.

6. Создание соответствующих нормативно-правовых документов, касающиеся проблемы инклюзивного образования.

Включение детей с особыми нуждами в общеобразовательный процесс даст возможность в получении образования всеми детьми, без исключения, и реализовать основные положения, отраженные в «конвенции о правах ребенка» ратифицированной РК в 1996 г.

Түйін

Бул мақалда дамуында ауытқушылығы бар балаларды жалпы білім беру үрдісінде жүрістіріп оқытудағы ақуалды мәселелері жайың айтылған.

Summary

This article discusses the actual problems of inclusion of children with special needs in the education process.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОКАЗАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, СОЦИАЛЬНОЙ, МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО (ИНКЛЮЗИВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Г.С. Оразаева — к.п.н., доцент

Государственная программа развития образования РК 2011-2020 гг. четко определила главную цель как обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям. Это в полной мере относится и к детям с ограниченными возможностями здоровья. На сегодняшний день работа ведется в нескольких направлениях [1].

Первое направление - выявляемость детей с ограниченными возможностями здоровья.

На январь 2011 года по данным областных и городских ПМПК за истекший 2010 год выявлено 149043 детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии, что составляет 3,2% от детского и подросткового населения республики. Увеличение количества детей с ограниченными возможностями в развитии в 2010 году по сравнению с 2009 годом составляет 1364 ребенка.

В республике ведется централизованный банк данных о детях с ограниченными возможностями и сети специальных организаций. Это позволяет принимать скоординированные меры по расширению сети организаций образования, улучшению качества управления системой специального образования как в целом по республике, так и по отдельным регионам.

Динамика показателей о детях и подростках с ограниченными возможностями в развитии по данным ПМПК представлена в таблице 1.

Таблица 1.

№	Показатели:	2009 год	2010 год	
1.	Детское и подростковое население (чел.)	4.657.000	4.728.600	+71.600
2.	Зарегистрировано детей и подростков с отклонениями (абсолютное число) на 01.01.2010 г. на тысячу детского и подросткового населения	147.679 31,7	149043 31,5	+1364 -0,2

Как видно из таблицы 1. в 2010 году по сравнению с 2009 годом количество детей и подростков, имеющих отклонения в психофизическом увеличилось на 1364 человек или на 0,7%.

Выше среднереспубликанского показателя выявляемости - в Западно-Казахстанской, Южно-Казахстанской, Карагандинской, Восточно-Казахстанской, Северо-Казахстанской областях - 4,6; 4,3; 3,7; 3,6; 3,4% соответственно;

Среднереспубликанский - в г.Астане, где учтено 3,2% детей и подростков с ограниченными возможностями в развитии; Акмолинская область - 3,15 %;

Ниже среднереспубликанского уровня в Актюбинской, г.Алматы и Атырауской областях от 2,0 до - 3,0 %;

С расширением сети ПМПК (в стране действуют 58 областных, городских, районных ПМПК, одна республиканская) улучшилось выявление детей с ограниченными возможностями в развитии.

Анализ данных областных психолого-медико-педагогических консультаций за 2009-2010 годы выявляет увеличение количества детей с ограниченными возможностями по 8 категориям детей в целом по республике (оно составило - 2522 детей или 7,1%).

Наблюдается положительная динамика в выявлении детей от 0 до 3 лет и с 3 до 6 лет, в сравнении с 2004 годом увеличение данных показателей составляет 2,3% и 5,7% соответственно (В 2002 году количество выявленных детей с ограниченными возможностями в развитии составляло 115 240 детей, то на январь 2011 года выявлено 147 679 детей).

Динамика в выявлении детей с ограниченными возможностями в возрасте от 0 до 3-х лет за 2004-2010 гг. представлена на рис.1.

При имеющейся положительной динамике сохраняется неполное и избирательное выявление детей с ограниченными возможностями в большинстве областях республики. Общереспубликанский показатель выявляемости детей с ограниченными возможностями составляет всего 3,2% от детского населения при общемировых показателях выявляемости от 4 до 15% детей данной категории.

Причины недостаточной и несвоевременной выявляемости детей с ограниченными возможностями в развитии:

- недостаточность сети ПМПК в отдельных регионах (Например, в ЮКО должно быть 17 ПМПК действует 2, г. Алматы должно быть 5 ПМПК, действует 2)
- недостаточный уровень ведения статистического учета в ПМПК в некоторых регионах;
- недостаточность взаимодействия ПМПК с органами и

организациями здравоохранения и социальной защиты по выявлению детей в ряде областей.

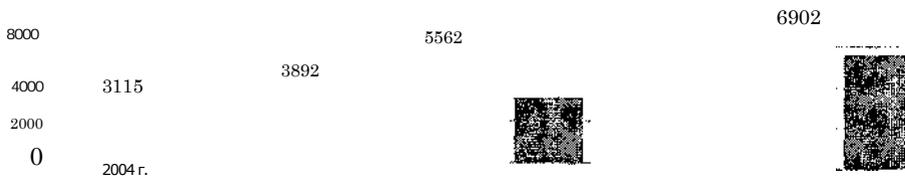


Рис. 1. Динамика в выявлении детей с ограниченными возможностями в возрасте от 0 до 3-х лет за 2004-2010гг.

Второе направление — доступ к качественному образованию путем создания вариативных условий для всех категорий детей с учетом их психофизических особенностей.

Увеличивается сеть новых видов специальных организаций образования, призванных оказывать комплексную коррекционно-педагогическую поддержку детям и их родителям. В 2011 г. количество Реабилитационных центров в РК составляет 16, кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК) 124, логопедических пунктов 402.

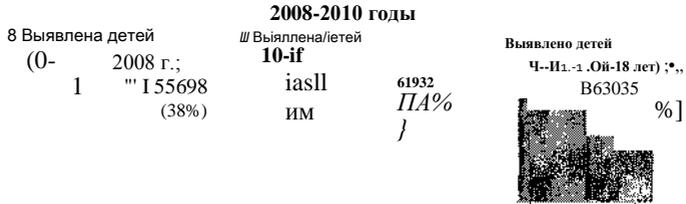
В республике существует дифференцированная сеть специальных организаций образования для организации обучения детей с ограниченными возможностями в развитии. Она включает: специальные (коррекционные) организации образования по видам и типам, специальные группы и классы при детских садах и общеобразовательных школах.

В 34 специальных детских садах и 280 специальных группах получают воспитание и образования около 10 тыс. детей дошкольного возраста.

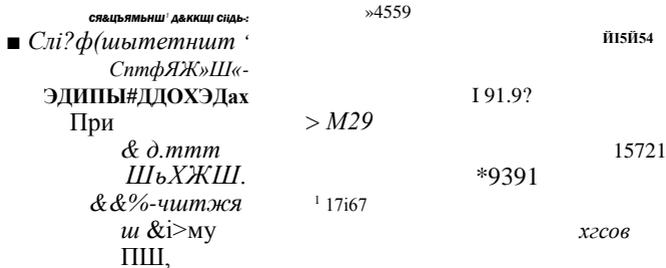
В 101 коррекционной школе и 1155 специальных классах при общеобразовательных школах обучаются около 25 тыс. детей школьного возраста по восьми основным видам и типам.

В 2008 году коррекционную помощь в специальных (коррекционных) и общеобразовательных дошкольных и школьных организациях образования восьми видов получали 55698 детей и подростков, что составляет 38% от всех выявленных детей с ограниченными возможностями. В 2009 г. эта цифра составляла 61932 детей и подростков (41,4%), 2010 г. 63035 детей и подростков (42,7%) (Слайд Диаграммы 1,2 по данным ННПЦ КП) [2].

Динамика охватом обучения детей с ограниченными возможностями,



Охвачены обучением и воспитанием (в специальных д/с, группах, школах, классах, на дому, инклюзивно, ПШ, колледжах) 2010 г.



Особую категорию детей с ограниченными возможностями представляют дети, обучающиеся на дому. Их доля составляет 9391 чел., т.е. 6% от общей численности детей с ограниченными возможностями. Обучение на дому позволяет детям, не имеющим реальной возможности самостоятельного передвижения, получить качественное образование по специальным учебным программам в соответствии с ГОСО.

Обновление содержания специального образования обеспечивается созданием:

1) учебно-методических комплексов нового поколения.

С 2007 по 2011 гг. разработаны и утверждены МОН РК 127 специальных учебных программ. Из них 116 для специальных школ и 11 для специальных детских садов.

Разработаны и разрешены к использованию МОН РК в учебном процессе 195 наименований учебников и УМК для специальных школ. Из них 91 наименование на казахском языке и 104 наименования на русском языке. Кроме того, допущены к использованию 12 учебно-методических пособий для обследования и обучения детей

дошкольного возраста с различными нарушениями развития. Средний показатель обеспеченности специальными учебными программами составляет 59,7%. Обеспеченность учебниками и УМК специальных (коррекционных) школ составляет 57% от требуемого количества наименований. Учащиеся с сенсорными, речевыми и двигательными нарушениями, осваивающие ГОСО, обеспечены специальными программами по коррекционным предметам на 69,4 % [2].

Таким образом, выявлена недостаточная обеспеченность специальных организаций образования программами, учебниками и учебно-методическими комплексами.

Необходима дальнейшая разработка учебного и программно-методического обеспечения по коррекционным предметам для детей сОВ.

Третье направление - развитие инклюзивного образования.

ННПЦ КП проведен анализ состояния специального и инклюзивного образования в Республике Казахстан. В настоящее время свыше 16000 детей с ограниченными возможностями интегрированы в общеобразовательные организации образования. Около 9000 детей с ограниченными возможностями в развитии по медицинским показаниям обучаются на дому. С 2011г. началось реализация Государственной программы по обеспечению рабочих мест детей - инвалидов, обучающихся на дому комплектами специального компьютерного оборудования. 3 тысячи детей - инвалидов в этом году получают самые современные технические и компенсаторные средства, что обеспечит более быстрое и качественное вхождения их в общеобразовательную среду и социум. В сложившейся ситуации вопрос о проведении мониторинга поставок и эффективного использования оборудования становится одним из самых актуальных. Лишь единицы детей-инвалидов с ОВР охвачены дистанционным обучением. Учащиеся специальных коррекционных школ занимаются по устаревшим (2004 г, Приказ №712) учебным планам.

Для полноценного и эффективного внедрения инклюзивного образования и успешной социализации детей с ОВР необходимо нормативно-правовое и методологическое обеспечение, регулирующее вопросы технической поддержки детей с ОВР, интегрированных в общеобразовательный процесс (включая детей-инвалидов, обучающихся на дому.). Учителя и воспитатели общеобразовательных школ не имеют базовых представлений о психо-физиологических особенностях детей с ОВР, не владеют методами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Базисные учебные планы специальных (коррекционных) школ не вполне соответствуют тенденциям, закрепленным в Программе развития образования РК до 2020 г. и новому ГОСО.

Инклюзия предполагает не просто «механическое» включение такого ребенка в общеобразовательное учреждение. Речь идет о

создании в этом учреждении широкого спектра разнообразных условий, необходимых для адаптации особого ребенка, создание безбарьерной среды - от атмосферы принятия ребенка через обеспечение необходимого сопровождения такого ребенка специалистами коррекционного плана. Мировая практика убедительно доказала, что ребенок с ОВ, с детства попадая в сообщество здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Для образования детей с ограниченными возможностями наиболее оптимальным вариантом является сохранение и совершенствование существующей сети специальных коррекционных организаций образования с параллельным развитием инклюзивного образования.

Одним из условий эффективности инклюзии является обязательное психолого-педагогическое сопровождение ребенка в общеобразовательном учреждении. На сегодняшний день можно выделить следующие барьеры инклюзивного образования в РК:

- Отсутствие гибких образовательных стандартов.
- Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка.
- Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ специальной педагогики и специальной психологии.
- Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей.
- Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.).
- Отсутствие возможности введения в штатное расписание образовательных учреждений дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников.
- Работа психолога - педагогических консилиумов, открытых в областях не выполняет своей задачи - сопровождения детей с ОВ, в большинстве они отсутствуют.
- Неготовность общества к принятию детей с ограниченными возможностями здоровья, настороженное, местами даже негативное отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс внедрения инклюзивного образования носит комплексный характер и предусматривает участие в нем государственных структур, родительской общественности, семьи, органов и организаций образования, неправительственных организаций, создание

определенных условий. К ним относятся: индивидуальная учебная программа, коррекционно-педагогическая и социально-психологическая помощь и т.п. При этом коррекционные организации образования выполняют функции ресурсных центров, оказывающих консультативно-методическую помощь учителям общеобразовательных школ и коррекционно-педагогическую поддержку детей с ограниченными возможностями.

Таким образом, анализируя современное состояние оказания педагогической, социальной, медико - психологической поддержки детям с ограниченными возможностями в условиях интегрированного (инклюзивного) образования можно отметить следующее при имеющейся положительной динамике сохраняется неполное и избирательное выявление детей с ограниченными возможностями в большинстве областях республики. Для специального образования острой проблемой остается вопрос об обновлении учебного фонда школьных библиотек, ощущается нехватка учебников для специальных школ на казахском языке. В соответствии с Правилами организации инклюзивного образования различные категории детей с ограниченными возможностями могут быть включены в общеобразовательный процесс при создании для них определенных условий.

Результатом реализации ГПРО будет к 2020г. создана система инклюзивного обучения, обеспечивающая соответствующий уровень дошкольного воспитания и обучения, школьного и профессионального образования для детей и взрослых с ограниченными возможностями в развитии. Инклюзивное образование — это движение к более справедливому обществу по отношению ко всем гражданам. Оно составляет важную часть в воспитании толерантности.

1. *Государственная программа развития образования на 2011-2020 гг. - Астана, 2010.*

2. *Материалы отчета Национального научно - практического центра коррекционной педагогики за 2011г.*

Резюме

Мақалада мүмкіндікгері шектеулі балаларға инклюзивті білім беру жағдайында элеуметтік, медициналық, педагогикалық және психологиялық көмек көрсетудің қазіргі таңдағы жай-куйі қарастырылған.

Summary

In article the Current state of rendering pedagogical, social is considered, the medical - psychological support to children with the limited possibilities in the conditions of integrated formations

О НЕКОТОРЫХ ПУТЯХ ВКЛЮЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В

О.Н. Маслич, А.С. Смакова,

И.А. Ким - магистранты 2 курса

*Института магистратуры и докторантуры PhD ■ . КазНПУ имени
Абая,*

руководитель: Г.М. Коржова —

к.п.н., профессор

Семья занимает центральное место в воспитании и обучении ребенка, играет главную роль в формировании его мировоззрения. Педагогическое взаимодействие школы и семьи состоит в создании условий, способствующих всестороннему личностному развитию, а это является основой для «формирования у молодежи активной гражданской позиции, социальной ответственности, чувства патриотизма, высоких нравственных и лидерских качеств». /1/ Основной целью обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями является осуществление процесса социального и средового адаптирования и интегрирования их в общество./2/ Семья же, воспитывающая ребёнка с ограниченными возможностями, является главным источником для его успешной социализации. Следовательно, взаимодействие организации образования и семьи способствует осуществлению более эффективного воздействия на ребёнка. Поэтому в деятельности организации образования, где воспитываются и обучаются дети с ограниченными возможностями, необходимо развивать сотрудничество специалистов с родителями, активизировать формы работы по взаимодействию организаций образования с семьёй, совершенствовать систему комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями - активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер. Взаимодействие организации образования и семьи должно быть индивидуальным, и поэтому педагогу необходимо действовать, первоначально изучив семью ребёнка с ограниченными возможностями, и только потом разрабатывать программу работы с семьёй.

В системе образования Республики Казахстан в настоящее время наиболее важной и осознаваемой потребностью является объединение усилий семьи и организаций образования в создании полноценных условий для развития личности ребенка.

Основными задачами по взаимодействию «педагог-семья» в коррекционно-развивающей работе должны быть:

- оказание консультативной помощи родителям по вопросам развития и обучения ребенка с ограниченными возможностями
- помощь в налаживании адекватных внутрисемейных отношений

- создание единого образовательного пространства и оптимальных условий для развития ребенка с нарушениями в развитии

В Республике Казахстан в настоящее время наиболее распространены традиционные формы работы с родителями детей с ограниченными возможностями. Наиболее предпочтительной формой участия в коррекционном процессе для родителей является беседа, консультация. Наряду с этим используются такие формы включения родителей в образовательно-коррекционный процесс как: лекторий, родительские собрания, посещение родителями коррекционных занятий и внеклассных мероприятий, оформление педагогами стендов, содержащих информацию образовательно-воспитательного характера, адресованную родителям. Но подобное взаимодействие не всегда является эффективным и чаще всего не способствует продуктивной совместной деятельности, направленной на гармоничное развитие ребёнка.

В данный период в системе специального образования развиваются также и нетрадиционные формы включения родителей детей с ограниченными возможностями в коррекционный процесс.

Так, например, значимость включения родителей в совместную работу со специалистами можно проследить уже на стадии выявления у ребенка нарушений в развитии. На данном этапе участие родителей состоит в предоставлении специалистам информации о психофизическом развитии ребенка, особенностях его поведения в повседневной жизни. В качестве инструмента для опроса родителей в настоящее время применяются опросники системы Children Development Inventory (CDI), разработанные американским профессором Х.Айртоном и адаптированные для *Казахстанских условий*. Адаптированные таким образом опросники являются национальной версией шкалы психофизического развития детей от 0 до 3 лет. /3/

После совместной работы родителей и специалистов, направленной на выявление отклонений в развитии ребёнка, условно следующим этапом включения их в коррекционный процесс должно являться участие в программах раннего вмешательства. Так как удовлетворение особых образовательных потребностей в раннем возрасте будет способствовать предупреждению возникновения трудностей, как правило, появляющихся с началом школьного обучения, и именно раннее вмешательство поможет обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала и, тем самым, максимально снизить возможность социальной недостаточности ребёнка.

Программы раннего вмешательства ориентированы на подготовку и активное участие родителей во всестороннем обучении детей младенческого и раннего возраста; страдающих задержками развития различного генеза. Они предназначены для оказания помощи в развитии двигательных и речевых умений, навыков самообслуживания детям до трех лет и старше. /4/

Участие родителей в таких программах начинается с того, что они

заполняют анкету, которая позволяет определить уровень их знаний в области детских проблем, а также их потребности и опасения. Программы предполагают:

а) активное участие родителей в реализации программы обучения ребенка;

б) индивидуальное консультирование семьи;

в) участие родителей в занятиях, где они знакомятся со специальными методами работы с детьми.

К настоящему времени в мире накоплен большой опыт комплексной помощи детям первых лет жизни с нарушениями развития и их семьями в рамках служб ранней помощи (раннего вмешательства). Имеются программы ранней педагогической помощи: «маленькие ступеньки» (Австралия), «Портедж» (США), «Каролина - руководство для дошкольников с особыми нуждами» (США). Одной из первых программ раннего вмешательства в России и в странах СНГ является программа «Абилитация младенцев», разработанная Институтом Раннего вмешательства Санкт-Петербурга в 1992 году.

Она направлена на выявление детей с отставанием или отклонением в психическом или речевом развитии, со зрительными, слуховыми, двигательными, эмоциональными нарушениями в первые годы жизни и на коррекционное и развивающее обучение выявленных детей. /4/

В Казахстане по отношению к детям с ограниченными возможностями раннего возраста в Национальном научно-практическом центре коррекционной педагогики под руководством профессора Р.А. Сулейменовой действует Служба ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями, разработано организационно-методическое обеспечение Службы./5/

Ещё одна из эффективных форм работы с родителями детей с ограниченными возможностями, получающая широкое распространение в настоящее время, является лекотека. Лекотека - это обучающий ресурсный центр, который предоставляет детям с особыми потребностями образовательные, развивающие и коррекционные услуги, а также психологическое сопровождение семьи на основе использования игровых методов и ресурсов.

В России проект «Российская Лекотека» стартовал в 2001 году при финансовой поддержке Агентства США по международному развитию (АМР США) в рамках программы «Помощь детям-сиротам в России». В Казахстане создана действующая модель лекотеки в системе раннего вмешательства в нарушенное развитие детей. По инициативе ЮНИСЕФ в г. Семей уже создана сеть лекотек для детей в возрасте от 2 до 6 лет при дошкольных мини-центрах и детских садах.

Одним из свидетельств актуальности данной формы работы с родителями является, проведённый 10 марта 2011 года в г. Астане, семинар «Организация работы лекотеки как формы сопровождения семей, имеющих детей с особыми потребностями»./ 6/

Все эти виды коррекционного воздействия во главу угла ставят

семью, а специалист является консультантом, таким образом, родители полностью вовлечены в коррекционный процесс.

Так же на базе Республиканского центра «Дошкольное детство» созданного Постановлением Правительства Республики Казахстан №405 от 29 апреля с 2005 года функционирует лаборатория психолого-педагогического консультирования семейного и дошкольного воспитания./6/

Наряду с этим в настоящий момент при ГККП МСВА (Модельной семейной врачебной амбулатории) «Демеу» г.Астаны проводятся консультации и тренинги для родителей, воспитывающих в семье "особых" детей.

При анализе современного состояния включения родителей детей с ограниченными возможностями школьного возраста в коррекционный процесс за рубежом мы пришли к выводу, что значительное место в системе образования также уделяется воспитанию родителей, которые могут получить квалифицированную помощь в рамках образовательных программ, при выборе которых учитываются все особенности ребёнка и его семьи. Помимо образовательных программ существуют общественные объединения, способствующие сближению школы и семьи. Подобные формы взаимодействия специалистов и родителей детей с ограниченными возможностями на данный момент не получили должного развития в нашей стране.

Если в системе специального обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста существуют достаточно новые и эффективные формы взаимодействия с семьёй, то в системе школьного обучения используются, как правило, традиционные формы, которые не всегда продуктивны.

Следовательно, для повышения эффективности взаимодействия семьи и школы, необходимо усилить внимание к проблемам педагогического сопровождения семьи и совместной деятельности семьи и организации образования. Для этого нужно помимо традиционных форм взаимодействия, которые, безусловно, необходимы для выстраивания партнёрских отношений между специалистом и семьёй, использовать инновационные методы, позволяющие реализовать педагогический потенциал семьи в полной степени.

1. *Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 - 2020 годы от 7 декабря 2010 года* № 1118.

2. *«Коррекционная педагогика» / Зайцев И. А., Кукушин В. С., Ларин Г. Г. и др. — Ростов н/Д., 2002. - Март.*

3. *Жалмухамедова А.К. Раннее выявление детей с ограниченными возможностями: проблемы и новые подходы //Дефектология. - 2002. - № 6 - с. 78-83*

4. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учебн.пособие для студентов высш.учебн. заведений / Под*

ред. В.И.Селеверстова. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. - 408 с.

5. Сулейменова Р.А. Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития. - Алматы, 2011 -С. 189-221.

6. Семинар по сопровождению семей, имеющих детей с особыми потребностями [электронный ресурс] <http://unicef.kz/ru/newsAttm..>

Түйін

Бү-І мақалада ұстаздар мен мүмкіндігі шектелген балалардың ата-аналарды бірлесіп атқарған жұмыстары туралы айтылады.

Summary

In article reveals the necessity of participation of parents of children with the limited possibilities in correctional process.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ А.Э. Абдрахманов-

к.п.н., КазАТУСО

Н.Б. Жиенбаева-

д.п.н., КазАТУСО (г.Алматы)

Стратегическая цель государственной образовательной политики Республики Казахстан - повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина - связана с созданием такой образовательной среды, которая обеспечивала бы успешную социализацию всех обучающихся вне зависимости от их психофизического состояния и развития. Предлагаются различные инновационные подходы к обучению и воспитанию детей, в частности детей с особыми образовательными потребностями. К ним инклюзивное образование. Инклюзивное образование - это образование, основанное на идеях инклюзии детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения, предусматривающее доступное для всех качественное обучение, воспитание, развитие и удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей.

Актуальными задачами для субъектов образовательного процесса, работающих с детьми в условиях инклюзивного образования является: разработка систематических, комплексных психолого-педагогических технологий; проведение специальных мониторинговых исследований; активное включение семьи ребенка в систему психолого-педагогической помощи; поиск форм психологической помощи самим родителям; создание моделей комплексного психокоррекционного

воздействия на детско-родительские отношения и т.д.

В рамках данной статьи мы выделим проблему психологического консультирования родителей в условиях инклюзивного образования, которая, на наш взгляд, заслуживает особого внимания.

Очевидно, нет необходимости подробно говорить о значимости семьи как института социализации, поскольку данный тезис убедительно раскрыт в многочисленных работах психологов и педагогов. Подчеркнем лишь, что в развитии ребенка с ограниченными возможностями семья играет не просто важную, а первостепенную и уникальную роль. Позиция родителей, их отношение к ребенку, их желание или нежелание, умение или неумение создать в семье развивающую среду в прямом смысле определяют судьбу ребенка.[1]

Осознают ли это сами родители? Согласно исследованиям специалистов Института коррекционной педагогики приблизительно две трети родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, не осознают определяющей роли семейного воспитания в развитии ребенка, не *связывают появление* вторичных дефектов в его развитии с неблагоприятными отношениями в семье, с неоптимальным стилем родительского воспитания и, как следствие, убедившись в собственной беспомощности, надеются только на то, что школа справится со всеми проблемами в развитии ребенка самостоятельно. На ошибочность такой установки указывается в работах М.М. Семаго, Н.Я.Семаго, В.В. Ткачева. [2,3]

Исследования Н.Н. Малофеева и И.И. Мамайчука подтверждают тот факт, что только при условии своевременного включения родителей в коррекционно-развивающий процесс можно скорректировать и предупредить появление вторичных отклонений в развитии, и, тем самым, достичь максимально возможного уровня личностного развития ребенка с целью интеграции его в общество. [4,5] Эта задача непосредственно сопрягается, с целью повышения эффективности психологического консультирования родителей в условиях инклюзивного образования.

Что предполагает оптимизация психологического консультирования родителей? Во-первых, осуществление психоконсультирования на основе материалов углубленной диагностики; во-вторых, целенаправленную работу по организации ранней консультативной помощи (лучше до поступления ребенка в детский сад); в-третьих, выделение в качестве приоритетной в консультировании задачи формирования у взрослых адекватного родительского поведения, основанного на умении выстраивать педагогически целесообразные отношения с ребенком и активно участвовать в совместной со специалистами коррекционно-развивающей работе; в-четвертых, ориентацию специалистов на работу с семьей проблемного ребенка как с целостной системой; в-пятых, специальные усилия коллектива школы по поддержанию благоприятного психологического настроения родителя и семьи в целом.

Оптимизация консультативного процесса возможна только в том случае, если субъекты учебно-воспитательного процесса хорошо знают, что собой представляет каждый проблемный ребенок и что собой представляет его семья. Для этого необходимо предусмотреть проведение углубленной диагностики детей, с составлением психологического заключения по результатам диагностики. Не менее важным считается изучение семей, поскольку материалы научных исследований позволяют, на наш взгляд, составить лишь некоторый обобщенный «психологический портрет» семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями. А для оказания адресной помощи ребенку, для обеспечения взаимопонимания с родителями необходимо увидеть «неповторимое лицо», особый микромир каждой конкретной семьи.

Для изучения типа отношения родителей к ребенку используются методы наблюдения, беседы и тестирования родителей. Тестирование осуществляется с применением валидной и надежной методики PARI (parental attitude research instrument = методика изучения родительских установок), разработанной американскими психологами Е.С. Шефер и Р.К. Белл и адаптированной Т.В. Нецерег.[6] Самочувствие родителей, преобладающее настроение, степень их удовлетворенности жизнью выявляются в ходе специальной диагностической беседы, являющейся частью консультативной встречи. При необходимости беседа дополняется тестированием с помощью теста «Индекс жизненной удовлетворенности», разработанного американскими учеными, впервые опубликованного в 1961 г. и адаптированного Н.В. Паниной в 1993г. [7]

Итак, на примере исследования, проведенного магистрами-психологами КазНПУ им. Абая представим в свернутом виде результаты изучения 22 семей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Для большинства таких семей характерны неконструктивные типы отношения к проблемному ребенку: чаще эмоциональная отстраненность от ребенка; реже самоотдача, излишняя концентрация на ребенке. Эмоциональная отстраненность от ребенка представлена в двух вариантах. Первый вариант - излишняя строгость и требовательность; второй вариант - предоставление ребенку фактически полной свободы в действиях, бесконтрольность. Во всех названных случаях ребенок с особыми потребностями оказывается в неблагоприятных условиях семейного воспитания. Так, например, такой тип отношения к проблемному ребенку, как излишняя концентрация на нем, приводит к тому, что к 9-10 годам ребенок теряет и без того слабую способность к мобилизации своих ресурсов в трудных ситуациях, он постоянно ждет помощи от взрослых: дома от родителей, в школе от педагогов. Следствие такого типа отношения к ребенку - трудности социализации, неизбежное усугубление вторичного дефекта. Убеждены, что родители, склонные к гиперопеке, объективно нуждаются в психологической помощи. Важно помочь им

понять, что чрезмерная концентрация на ребенке лишает нормальной жизни их самих и блокирует процессы саморазвития ребенка.

Исследование «индекса жизненной удовлетворенности» позволило обнаружить, что ни один из родителей детей не удовлетворен своей жизнью в полной мере. Средняя степень удовлетворенности своей жизнью наблюдается у 7 родителей. У остальных участников проведенного исследования, то есть у 15 человек, зафиксирован низкий индекс жизненной удовлетворенности. Эти родители считают, что жизнь несет им больше разочарований, чем большинству людей, с которыми они знакомы. Они убеждены в том, что многое упустили в своей жизни; отмечают, что с годами ощущают все большую усталость от жизни. Возраст участников обследования находится в интервале от 24 до 43 лет. 8 мам из 22, составивших данную группу, переживают чувство вины, считают, что совершили в своей жизни много ошибок, за которые приходится расплачиваться. Для всех респондентов данной группы характерны пессимистический взгляд на жизнь, на свое будущее, подавленное состояние. Результаты данного исследования представляют не столько теоретический, сколько практический интерес: 77 % родителей, принявших участие в обследовании, объективно нуждаются в психоконсультировании и по поводу своего состояния, и по поводу семейного воспитания особого ребенка. Заметим, что работать с родителями детей с особыми потребностями еще сложнее, чем с самими детьми, поскольку многие проблемы оказываются запущенными, а неэффективные способы взаимодействия с ребенком усвоенными на уровне автоматизированных действий. Это обстоятельство нацеливает педагогов, психологов школ, классов, групп искать разнообразные варианты выхода на родителей, имеющих особых детей, задолго до поступления ребенка в школу. Этот подход дает хорошие результаты: в тех случаях, где удастся провести раннюю психодиагностику в дошкольном возрасте детей и оказать своевременную помощь родителям, направленную на повышение их родительской компетентности, для дальнейшей адаптации ребенка уже в школе. Психоконсультирование родителей детей с особыми потребностями необходимо выстраивать как непосредственную работу с родителями, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в супружеских и детско-родительских отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа. Перед каждой встречей тщательно продумываются все этапы консультирования: конкретные приемы установления контакта; получение информации о психологическом климате в семье; особенности развития ребенка на ранних этапах и его поведение в разные периоды жизни и в разных ситуациях и т. д. Во время консультирования считаем особо важным помочь родителям преодолеть неконструктивные установки, стереотипы и страхи. Стремимся обеспечить «запуск» рефлексивного мышления, что

позволяет понять причины трудностей в развитии и поведении ребенка, спрогнозировать возможные варианты его индивидуального развития и, наконец, внутренне принять рекомендации психолога как инструмент собственной деятельности по воспитанию и развитию своего ребенка. В консультативной практике свою высокую эффективность обнаружили такие средства психоконсультативного воздействия, как нерефлексивное и активное выслушивание, информирование, перефразирование, резюмирование, отражение чувств.

Наиболее актуальными вопросами практики психоконсультирования родителей являются, на наш взгляд, следующие:

1. Как вовлечь родителей, имеющих ребенка с выявленными нарушениями развития в консультативный процесс и через него в активную коррекционную работу в условиях семейного воспитания?

2. Как правильно строить консультативный процесс, чтобы добиться желаемого результата в работе с немотивированными родителями?

3. Как удержать родителей от преждевременного прерывания консультативного процесса?

4. Как преодолеть известный феномен «хождения по кругу врачей», характерный для многих родителей особых детей?

5. Как вовлечь в консультативный процесс не одного родителя, а всю семью, в которой воспитывается ребенок с особыми потребностями?

6. Какие техники консультативной работы эффективны для преодоления установки, характерной для части родителей, на симбиотические отношения с ребенком?

Найти способы решения этих проблем означает реализовать основной принцип инклюзии «Другой - не значит плохой!» и защитить права детей с ограниченными возможностями на равный доступ к образованию и общению со сверстниками, а через консультативный процесс помочь их родителям.

1. Алешина Ю.Е. *Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.* - М., 2000. -2-е изд.

2. Семаго М.М., Семдог Н.Я. *Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Метод, пособие.* - М: АРКТИ, 2005.

3. Такачева В.В. *О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии//Дефектология.* -1998. -№ 1.

4. Малдфеев Н.Н. *Ранняя помощь - приоритет современной коррекционной педагогики //Дефектология.* -2003. -Ns 4. - С. 7-11.

5. Мамайчук И. И. *Психологическая помощь детям с отклонениями в развитии.* — СПб., 2001.

6. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Уч. пособие для студ. высш. уч. заведений. /Под. ред. Е. Г. Силяевой.* —М.: Издательский центр «Академия», 2002.

7. Бурменская Г.В., Лидере А.Г. *Возрастно-психологическое консультирование.* - М.: МГУ, 1998.

Бұл мақалада инклюзивті білім беру үрдісінде ата аналарға психологиялық кеңес берудің тиімді жолдары қарастырылған.

Summary

This article explores the ways to optimize the psychological counselling parents in inclusive education

К ВОПРОСУ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Г.Н. Тулебиева -

ст. преподаватель кафедры

специальной педагогики

КазНПУ им. Абая

В настоящее время в Республике Казахстан функционирует немало школ с небольшим числом учащихся, расположенных в отдаленных населенных пунктах. В последнее время малокомплектные школы стали возникать в больших городах, в связи с миграцией населения из сельской местности в города. О трудностях малокомплектной школы много писано и сказано. В стране идет поиск механизмов решения проблем.

Одной из актуальных проблем, с нашей точки зрения, является оказание логопедической помощи детям с нарушениями речи, в условиях малокомплектной школы. В специальных исследованиях была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку. Это прежде всего дети, у которых недостатки произношения сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования. При этом наблюдаются не только нарушения внятности речи, но и аномальное овладение звуковым составом слова. Еще большие затруднения при обучении испытывают дети с ОНР (общее недоразвитие речи), которое проявляется в нарушениях не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка. Попадая в общеобразовательную школу, такие дети становятся неуспевающими учениками только из-за своего аномального речевого развития.

В республике создана развернутая сеть специальных учреждений школьного и дошкольного типа, которые обеспечивают условия, необходимые для обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями. Здесь обучение проводится по специальным программам и методикам. Однако не все учащиеся с отклонениями в речевом развитии нуждаются в специальных школах. Значительная их часть может обучаться в общеобразовательных школах, но при условии, что им будет оказана специальная логопедическая помощь; Задачей логопеда в любом учреждении является объединение усилий семьи и

своих собственных в достижении главной цели - выработки правильной и красивой речи ребенка. *Повышение* эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся у некоторых из них недостатков устной и письменной речи. Наблюдения показывают, что процент учащихся с нарушениями речи в общеобразовательных школах немалый. Результаты наших исследований тому подтверждение. Среди учащихся 1 классов у 28%, 2 классов - 22%, у учащихся третьих классов-15%, четвертых - 4% нарушено произношение свистящих звуков, Показатели нарушения произношения шипящих звуков следующие: 1 класс -32%, 2 класс - 30%, 3 класс-18%, 4 класс- 16% . Среди неправильно произносимых звуков часто встречаются нарушения произношения сонорного звука *Р*. В 1 классах - у 24%, во 2 классах - 23%, третьих классах-16%, четвертых - 2% нарушено произношение данного звука. Нарушения произношения сонорного *Л* встречается реже по сравнению с другими звуками. Такие нарушения чаще встречаются у детей 1-2 классов (2-4%). Что касается специфических звуков казахского языка, то можно отметить, что чаще встречаются смешение звуков *Ц-Н*. Это связано, по нашему мнению, с недоразвитием фонематического восприятия. Своевременное выявление среди учащихся детей с речевой патологией, правильная квалификация имеющихся дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволяют не только исправить нарушения устной речи, но и предупредить появления у этих детей нарушений письма и чтения, которые являются вторичными по отношению к устной речи. Вследствие чего ребенок не будет испытывать трудности в усвоении программного материала по родному языку. Хочется подчеркнуть, что специфические ошибки письма, связанные с затруднениями при анализе речевого потока, исчезнут только тогда, когда ребенок полностью овладеет навыками звуко-буквенного анализа слова. Положительная динамика логопедического воздействия зависит от многих причин: от механизма возникновения; от тяжести речевого дефекта; от сроков распознавания дефекта и организации коррекционных занятий; от систематичности занятий; от активного участия родителей в исправлении речи; от сознательной активности и самоконтроля учащихся; от тесного контакта и единых требований к речи детей педагогического коллектива; от сформированности познавательных процессов; от компенсаторных возможностей мозга.

Работа логопеда должна быть хорошо оснащена различными пособиями. В качестве пособий в логопедической работе служат игрушки, картинки, карточки, настольные игры, книги, таблицы по родному языку. Пособия логопед использует в зависимости от той непосредственной задачи, которую он ставит перед собой в связи с характером нарушения, этапом работы, интеллектом и общим развитием ребёнка. Помимо занятий должны систематически проводить-

ся родительские собрания, консультации для родителей, а также работа с методическими объединениями, работа на совещаниях и педагогических советах. Необходимо поддерживать связь с дошкольными образовательными учреждениями, логопедами и врачами-специалистами детских поликлиник и психолого-медико-педагогических комиссий. К сожалению, в школьной практике выявление детей с нарушениями письменной речи (чтения и письма) протекает с запозданием. Учителя направляют к логопеду учащихся с такими нарушениями во втором-третьем классах и позже. Необходимо как можно раньше выявить учащихся с отклонениями в развитии речи и направлять их на коррекционные занятия к логопеду. Чем раньше начинается их коррекция, тем выше результативность устранения собственно речевых недостатков, не осложненных вторичными последствиями, а также и сопутствующей им педагогической запущенности. Вот почему особое внимание учитель-логопед общеобразовательной школы должен уделять школьникам первых классов.

Ряд опытных учителей начальных классов своевременно выявляют учеников с недостатками речи, упорно ведут работу над преодолением имеющихся у них нарушений устной и письменной речи и достигают хорошей успеваемости. Но подобных примеров можно привести немного. А значит, проблемы остаются не решенными. Поэтому, в любых общеобразовательных школах просто необходимо создание логопедической помощи. Поскольку в малокомплектной школе по штату не предусмотрен штат логопеда, большая ответственность в этом плане ложится на учителя. Учитель начальных классов должен хорошо знать особенности речевого развития своих учеников. Своевременное выявление речевых недостатков поможет ему определить, в какой помощи они нуждаются и как оказать им эту помощь наиболее эффективно.

Для решения проблемы необходимо:

1. Стимуляция учителей к получению заочного высшего дефектологического образования.
2. Проведение выездных консультаций, бесед, практикумов, семинаров для учителей специалистами дефектологами. На семинарах должны рассматриваться общие вопросы теории и практики логопедии, а также конкретные вопросы по организации обучения, коррекционно-развивающей и лечебно-восстановительной работы с учащимися.
3. Обучение учителей и воспитателей приемам и методам постановки, автоматизации, дифференциации звуков, расширения и активизации словарного запаса детей, уточнения грамматических категорий и развития связной речи.
4. Создание библиотеки по проблеме изучения детей с ОНР и работы с ними, приобретение практических пособий.
5. Организация логопедической работы в малокомплектной

школе в форме кружковой работы (выявляя самостоятельно недостатки речи у детей, учитель в процессе прохождения программного материала, индивидуализируя методы и приемы обучения), может весьма эффективно осуществлять *коррекцию имеющихся* нарушений. Тем самым повысить успеваемость учащихся.

Помощь ребенку может быть по настоящему действенной, когда мы верим в ценность его личности, как бы она ни была своеобразна, принимаем ребенка таким, какой он есть, и делаем все зависящее от нас, чтобы способствовать его развитию. Для этого в общеобразовательной школе нужны квалифицированные специалисты в области коррекционно-развивающего образования. И хорошо спланированная, систематическая, своевременная и совместная работа может решить актуальную проблему речевого *развития*.

1. *Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. -М., Просвещение, 1991.*

2. *Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 сентября 2004 года N 712 "Обутверждении нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность видов специальных организаций образования.*

3. *Тулбиева Г.Н. Жалпы білім беру меуіпеп оқушыларының сөйлеу тілінің сенсомоторлық дамуының қаты (фонематикалық қабылдау және артикуляциялық қаты) // Хабаршы Вестник, Абай атындағы ҚазШУ «Арнайы педагогика» сериясы. - 2011.-Ме 2.*

Резюме

Мақалада шағын комшіектілі мектеп жағдайында логопедиялық көмек көрсету мәселесі қарастырылған.

Summary

In article the question of rendering of the Iogopedic help in conditions malokomplektnoj schools is considered.

СОСТОЯНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ У УЧАЩИХСЯ 1-Х КЛАССОВ РЕЧЕВОЙ И МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Г.М. Коржова -

научный руководитель: к.п.н., профессор, КазНПУ им. Абая института магистратуры и докторантуры, К.КуЙкабаева - магистрант 2 курса

Приходя в первый класс ребенок сталкивается со множеством трудностей. Переход из дошкольного периода в младший школьный возраст является одним из критических периодов развития ребенка, так как у ребенка меняется основной вид деятельности, т.е. игровая деятельность сменяется на учебную. Переход от игровой деятельности к учебной существенно влияет на успеваемость в школе. Качество учебной деятельности будет зависеть не только от помощи педагога, родителей, но и от того, насколько хорошо ребенок был подготовлен,

насколько хорошо у ребенка сформированы предпосылки к обучению в школе.

Готовность детей к овладению навыком письма предполагает сформированность как речевых так и неречевых предпосылок. На основе критериев, выделенных Е.Н. Российской, были определены следующие базовые компоненты, обеспечивающие процесс письма: функциональные (кратковременная и словесно-логическая память; объем концентрации внимания; слухомоторная координация; оптико-пространственная ориентировка), речевые (звукоразличение; фонематическое восприятие; лексико-грамматический строй;), операциональные (программирование высказывания; фонематический анализ; реализация графо-моторных программ). [1]

Существует несколько причин несформированности предпосылок к обучению в школе младшего ученика: это дети шестилетнего возраста, которых родители не хотят оставлять в детском саду, или дети, достигшие календарных семи лет, но интеллектуальное развитие которых, на момент поступления в школу не соответствует возрастному уровню; соматически ослабленный ребенок; педагогическая запущенность ребенка (Н.А. Менчинская); конфликты ребенка с одноклассниками; застенчивость ребенка, но одной из самых распространенных и интересующих нас причин неуспеваемости является - нарушение речи.

В настоящее время дети младшего школьного возраста с недостатками речевого развития представляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития. Всесторонний анализ речевых нарушений у этих детей представлен в трудах Р.Е. Левиной, Л.С. Волковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. [2]

На основе исследований закономерностей развития речи детей с разной речевой патологией этих авторов, определены пути преодоления речевой недостаточности, содержание коррекционного обучения и воспитания, разработаны методы фронтального обучения и воспитания детей. Изучение структуры различных форм недоразвития речи - в зависимости от состояния компонентов речевой системы, позволило подойти к научно обоснованной индивидуализации специального воздействия в логопедических организациях разного типа (Е.Н. Винарская, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Н.А., Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева и др.).[3]

Анализ и обобщение литературных данных по вопросу состояния речи у учащихся школ для детей с речевой патологией свидетельствуют о специфичном характере речевых недостатков, и дают основание констатировать, что недостатки устной речи следует рассматривать как одну из причин трудностей детей овладении процессом письма.

У младших школьников с общим недоразвитием речи фонетические, лексические и грамматические трудности нередко наслаиваются с несформированными неречевыми функциями и дополняют друг друга,

что приводит к еще более значительным нарушениям письма.

В специальных исследованиях, проведенных в лаборатории логопедии НИИ дефектологии АПН, была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний.

Выявлено, что 1/3 учащихся с дефектами речи является не успевающими или слабо успевающими по родному языку. Это, прежде всего, дети у которых недостатки произношения сопровождаются недоразвитием процессов фонемообразования. При этом наблюдаются не только нарушения внятности речи, но и нарушенное овладение звуковым составом слова. [4]

Отставание в фонематическом развитии создает серьезные препятствия для успешного усвоения ребенком программного материала по письму, так как у него оказываются недостаточно сформированными практические обобщения о звуковом составе слова, которые у ребенка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

К ошибкам нарушения письменной речи относят: замены, смеше

ния, вставки букв и слогов, слитное написание слов, раздельное написание элементов одного слова, ошибки, связанные с неумением выделять границы предложения, аграмматические ошибки, ошибки в структурном оформлении предложения, пропуски слов в предложении, ошибки оптического характера. (И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев). [5, б]

При анализе работ ряда авторов отмечены различия в трактовке происхождения вышеперечисленных ошибок. В основе замен и смешений букв при письме Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.Н. Корнев видят недостаточную сформированность фонематического слуха, И.Н. Садовникова - неправильное обозначение звука буквой. В основе пропуска букв лежит нарушение звукового анализа (И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев).

Причину вставок букв И.Н. Садовникова видит в появлении призвука при медленном проговаривании слова в ходе письма. Другие авторы объясняют их несформированностью фонематического слуха и восприятия. Ошибки, проявляющиеся в нарушении структуры предложения, выделения границ предложения объясняются не только бедностью словаря, ограниченностью понимания слов (Р.Е. Левина), но и состоянием интеллектуальных способностей и предпосылок интеллекта: произвольной концентрации и переключения внимания, динамического праксиса (А.Н. Корнев) и т.д.

А.Н. Корнев указывает на то, что необходимой предпосылкой навыка символизации, т.е. буквенного обозначения фонем, является достаточная зрелость фонематического восприятия. [5]

Если одной из причин, обуславливающих школьную неуспеваемость, являются недостатки речи, то можно предположить, что выявление на начальных этапах обучения детей, имеющих предрасположенность к возникновению нарушения письменной речи и проведение с ними своевременной коррекционной работы, позволяет предотвратить появление у них трудностей в усвоении учебного материала и, таким образом, сократить число неуспевающих школьников.

Нами был проведен анализ предпосылок к овладению письменной речью младших школьников, школы для детей с тяжелыми нарушениями речи и младших школьников общеобразовательной школы.

Настоящая статья преследует цель описания состояния звукопроизводительной стороны речи и фонематического восприятия у детей 1-х классов речевой и массовой школы, как одной из предпосылок к овладению письменной речью.

Нами обследовалось звукопроизношение, по традиционной методике, которая предполагала называние детьми предметных картинок, в названии которых заданный звук находится в начале, середине и в конце слова, в словах простой и сложной слоговой структуры.

Эксперимент проводился **40** общеобразовательной специальной коррекционной школе-интернат № 9 для детей с тяжелыми наруше-

ниями речи и в общеобразовательной средней школе имени А.Молдагуловой Карасайского района. Всего в эксперименте принимало участие 20 учеников 1-х классов, по 10 из каждого типа школы.

По результатам исследования состояния звукопроизношения дети разделились на 3 группы, по характеру нарушения звукопроизношения. В I группу вошли учащиеся с отсутствием нарушения звуковой стороны речи (80%). Во II группу были включены дети с нарушениями звукопроизношения по типу замен и смешений (10%). В III группе оказались дети с другими нарушениями звукопроизношения по типу искажений (антропофонические виды нарушений)(10%).

Таблица 1 - Состояние звукопроизношения детей массовой и речевой школы

Группы детей	Общеобразовательная школа (%)	Речевая школа (%)
I	80	-
II	10	80
III	10	20

Таким образом, как показывают результаты проведенного исследования, данные по двум школам оказались неоднозначными. Если в общеобразовательной школе только 10% детей имеют нарушения по типу замен, которые в последующем окажут влияние на состояние их письма, то в речевой школе процент таких детей по звукопроизношению составляет 80%. Следовательно, можно предположить, что если не устранить данные нарушения своевременно, дети окажутся в числе неуспевающих, будут испытывать трудности в овладении письмом.

Во второй серии, было обследовано состояние фонематического восприятия. При обследовании фонематического восприятия использовались задания на умение выделять данный звук в ряде звуков, слогов, слов на слух. Всего было определено 3 серии заданий. Первая серия включала задания направленные на умение выделять изолированный звук среди других звуков. Задания второй серии предполагали, что дети должны выделять заданный звук в слогах. И задания третьей серии направлены на умение выделять заданный звук в словах. Мы поделили детей по следующим критериям: дети, которые справились самостоятельно, дети справившиеся с заданиями после помощи преподавателя и дети, которые не справились с заданиями даже после помощи преподавателя. Результаты показали, что дети обеих групп испытывали трудности в узнавании сходных по акустическим свойствам звуков, их различении.

Таблица 2 - Состояние фонематического восприятия детей массовой и речевой школы

Серия заданий №	Общеобразовательная школа (%)			Речевая школа (%)		
	Справились самостоятельно	Справились с помощью преподавателя	Не справился	Справились самостоятельно	Справились с помощью преподавателя	Не справился
1	80	20	-	50	50	-
2	80	20	-	50	40	10
3	60	30	10	20	40	40

Полученные данные дают основание для вывода о том, что в основе работы по формированию предпосылок к овладению письменной речью должна лежать система заданий по развитию фонематического восприятия, основывающаяся на принципах: от простого к сложному, учета специфики нарушения, доступности, наглядности и т.д.

Таким образом, нами выделена группа детей с выраженными нарушениями, которые окажут свое негативное воздействие на процесс овладения письмом. Критерием такого деления послужил характер ошибок, которые допускали дети в ходе выполнения заданий.

Своевременное устранение нарушений фонематического восприятия, звукопроизношения как одной из предпосылок к овладению письмом, будет создавать необходимую базу для устранения трудностей в усвоении письменной речью.

1. Мелихова О.В., Федосова О.Ю. Формирование готовности дошкольников с ОНР к овладению навыком письма. /Микфельд, Я.О., Мурашкина Ю.М. Логопедия — 3(13), 2006.-С.27.

2. Микфельд, Я.О., Мурашкина Ю.М. Формирование языкового анализа и синтеза у младших школьников с дисграфией. / Микфельд, Я. О., Мурашкина Ю.М. Логопед в детском саду, Вып. 2. — СПб., 2010.

3. Левина, Р.Е. О генезисе нарушения письма у детей с ОНР / Р.Е Левина. - Вопросы логопедии. -1959. - С. 25-28.

4. Венгер, А.Л., Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников/ А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. - М.: Владос, 2001. -159 с.

5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / Корнев А.Н. Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. -286 с.

6. Садовникова И.В. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. / Садовникова И.В. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. - М.: АРКТИ, 2005 - 400 с.

Түйін

Мақал ада жалпы білім беру мектебі мен сөйлеу тілі күрделі б.ұзылған балалар мек- тебінің бірінші сынып оқушыларының жазбаша сөйлеу тілін меңгерудің алғышарт- тары қарастырылады.

Summary

State of the prerequisites to mastering written language learners a voice classes and in regular school.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Г.С. Дербисалова -

*магистр дефектологии, ст. преподаватель
кафедры специальной и социальной
педагогике КазГосЖенПУ*

Овладение знаниями, умениями и навыками по орфографии лежит в основе успешного усвоения учебных программ по общеобразовательным предметам. Трудности в формировании орфографических навыков сказываются на усвоение не только программного материала по русскому языку и школьной программы в целом, но и на социальной адаптации учеников.

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков представляет собой сложный, многооперационный, динамический процесс. Успешность его протекания зависит от сложившейся к моменту изучения данного учебного материала «готовности» к усвоению, то есть меры обладания определенными умственными приемами и степени усвоения закономерностей родного языка на практическом уровне.

Ученые отмечают, что для детей с речевой патологией характерны значительные трудности овладения материалом по русскому языку, которые проявляются в большом количестве орфографических ошибок (Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, Л.Ф. Спинова, А.В. Ястребова и др.). Трудности усвоения правил правописания у школьников с общим недоразвитием речи носят стойкий характер и выявляются не только у учащихся начальных классов, но, и в средних и старших классах. Большинство авторов связывают неуспеваемость по русскому языку, прежде всего, с уровнем недоразвития речи.

Связь общего недоразвития речи с трудностями в овладении орфографией отмечается в работах многих авторов (О.Е. Грибовой, М. С. Грушевской, И.К. Колповской; Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной; Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой; И.Н. Садовниковой, С.Ф. Спировой; Т.В. Тумановой, С.Б. Яковлева; А.В. Ястребовой и др.). Все они отмечают, что у детей с ОНР оказывается несформированными многие речевые предпосылки овладения орфографией.

В младшем школьном возрасте речь ребенка с общим недоразвитием речи отличается бедностью словаря, неточностью значений слов, что проявляется в частых заменах одного слова другим, в вербальных парафазиях. При этом замены происходят по смысловому, звуковому и морфологическому признакам. Характерным для лексикона детей с ОНР является отсутствие обобщающих слов. Во многом это объясняется недостаточным пониманием детьми именно обобщающей роли этих слов, что проявляется в смешении общих и частных понятий. В речи детей преобладают слова, обозначающие

конкретные предметы и действия. Детям не доступно использование различных способов обогащения словарного запаса. С большим трудом им дается подбор слов - антонимов и синонимов.

Лексика детей с ОНР характеризуется также несформированностью структуры значения слова. (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова; Л.Г. Парамонова, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова и др.). Недостаточная сформированность значений является одной из самых типичных особенностей лексики этой группы детей.

Ограниченность и неполноценность лексических средств проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети с ОНР с большим трудом овладевают правилами образования новых слов, что задерживает пополнение словарного запаса. Они допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок. (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спирина, Т.В. Туманова, А.В. Ястребова и др.).

В рамках концепции, разработанной Р.Е. Левиной, были определены существенные трудности детей с ОНР в овладении морфемным составом слова. Р.Е. Левина отмечала, что преобразование слова оказывается для них подчас трудной задачей. При этом способы словообразования, которыми они пользуются, крайне ограничены. Очень редко дети с ОНР используют сложные приемы словообразования. Количество родственных слов, которые подбирают дети, часто ограничиваются лишь одним словом.

Исследуя особенности речевого развития детей с моторной алалией, Е.Ф. Собонович выделила ряд ошибок, связанных с нарушением словообразования, и определила механизмы, которые лежат в основе недостаточности актуализации морфем, их соединения в составе слова, замещении и пр. Нарушение всей системы морфологических изменений, по мнению автора, происходит из-за нарушения связей между семантическим компонентом морфем и их знаковой формой, несформированностью действий оперирования с языковыми элементами. При этом, даже последовательно овладев значением отдельных морфем, ребенок с недоразвитием речи затрудняется в их комбинировании, длительное время использует их в речи хаотично. Анализ морфологических ошибок позволил Е.Ф. Собонович сделать вывод о том, что «при моторной алалии оказывается нарушенным и процесс усвоения языковых (морфологических) знаков, и правил их использования (лингвистическая компетентность), ... и оперирование этими знаками в процессе порождения речи».

По мнению Тумановой Т.В., у дошкольников с ОНР оказываются не в полной мере сформированными многие предпосылки для овладения словообразованием: ограничен объем словаря мотивированной лексики, имеются трудности фонологического распознавания звуковых комплексов слов. Кроме того, отмечается также недостаточное развитие мотивационной сферы, когнитивных процессов, страдают мнестические процессы, объем зрительной и слуховой памяти и др. Словообразовательные процессы нарушаются в силу того, что «не происходит спонтанного овладения знаковыми операциями на уровне морфемы».

Дети с ОНР не умеют оперировать морфологическими элементами при словообразовании, что особенно ярко проявляется при выполнении заданий, связанных с подбором однокоренных слов. Подбор проверочных слов оказывается крайне бедным, стереотипным; к данному слову подбираются 2-3 формы слова, отличающиеся только флексиями, редко используются для образования проверочного слова суффиксы и приставки. Иногда подбираются слова, близкие в звуковом отношении, но разные по значению.

О нарушении формирования морфологической системы языка свидетельствуют и исследования Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филчевой, Е.Ф. Собонович, Т.В. Тумановой и др.

Н.Н. Трауготт отмечает, что у детей с речевым недоразвитием

отсутствует «чувство языка», благодаря которому нормальный ребенок спонтанно овладевает всей сложной системой грамматики русского языка». Эту мысль подтверждают исследования Г.И. Жаренковой: импрессивный аграмматизм у детей с ОНР, по мнению автора, является следствием недоразвития экспрессивной речи, недостаточного речевого опыта.

Несформированность лексико-грамматического строя речи проявляется у детей с ОНР и в младшем школьном возрасте. Вследствие этого у детей с ОНР наблюдаются нарушения письменной речи, сопровождающиеся аграмматизмами на письме. Так Л.Ф. Спирина выделяет целый ряд ошибок школьников, связанных с недостаточной сформированностью грамматического строя речи и лексико-семантической системы. Причиной этих ошибок, по мнению автора, является недостаточный запас слов, выраженные трудности в подборе однокоренных слов, что обусловлено недостаточным осознанием морфологического состава слова.

Подбор родственных слов у детей с речевым недоразвитием затруднен из-за ограниченности и статичности словарного запаса. Они с большим трудом находят форму слова, которая является проверочной, а иногда и вовсе не находят ее. Трудность усвоения данных правил усугубляется тем, что при подборе однокоренных слов ребенок должен уметь подмечать сходство значений, а это возможно лишь при наличии устойчивого звукового представления о словах.

Учащиеся с ОНР затрудняются также в употреблении падежных окончаний, смешивая формы склонений, испытывают трудности в определении множественного числа при изменении существительных среднего рода. Ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются при различных видах согласования.

Своеобразие грамматического оформления устной речи при данном уровне недоразвития состоит в том, что отдельные проявления аграмматизма, возникающие в основном вследствие нарушения согласования и управления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т. е. одна и та же грамматическая форма или категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей.

Одним из существенных проявлений недостаточности грамматического оформления речи является низкий уровень овладения структурой предложения. Учащиеся 2-3 классов, как в устной, так и письменной речи пользуются преимущественно простыми предложениями с небольшим распространением. При построении развернутых предложений, включающих более 5 слов, а также предложений сложных синтаксических конструкций они допускают различные ошибки в согласовании, падежном и предложном управлении.

К проявлениям аграмматизма можно отнести и такие синтаксические ошибки, как, например, ошибки, связанные с неумением выделить самостоятельно законченную мысль в предложении. Дети с

общим недоразвитием речи могут написать слитно несколько предложений, не связанных между собой, или, наоборот, разделить предложения на части, которые не являются чем-то завершенным ни в смысловом, ни в грамматическом отношении.

Самостоятельная связная контекстная речь детей с ОНР является несовершенной по своей структурно-семантической организации. Как указывают В.К. Воробьева; В.П. Глухов; Л.О. Гончарова; В. Н. Еремина; Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, у детей с ОНР недостаточно развито умение связно, логично и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме, испытывают значительные трудности в смысловом и языковом программировании высказывания, в синтетизировании отдельных элементов в структурное целое, в отборе и комбинировании речевых единиц. С затруднениями в программировании связаны пропуски, перестановки отдельных смысловых звеньев, нарушения целостности как устного, так и письменного текста.

Е.Ф. Соболич предполагает, что в основе синтаксических нарушений лежат дефекты симультанного синтеза, проявляющегося на языковом уровне. У детей отмечаются трудности объединения имеющихся в активном словаре слов в одну динамическую схему - предложение, трудности перестановки элементов и определения их места в словесном ряду.

Таким образом, несформированность грамматической стороны речи у младших школьников с ОНР проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Недостаточная сформированность как морфологических системы языка, так и синтаксической структуры предложения у школьников младших классов с ОНР приводит к заметным нарушениям в овладении орфографией, т.е. к дизорфографии.

У детей, формирование речи которых протекало с отклонениями (позднее начало формирования, бедность запаса слов, ограниченность общения, аграмматизмы, дефекты восприятия и продуцирования и др.), отсутствует надлежащая готовность к усвоению орфографического правила (Левина Р.Е.). По мнению Р.Е. Левиной, грамотное письмо не определяется только знанием правил. «Оно подготавливается еще задолго до его прохождения опытом устного общения и обобщений, возникающих в этом опыте». Бедность словарного запаса, неточность понимания значений слов не дают возможности полного применения правил, при этом формулировку правил в большинстве случаев дети знают наизусть. Существенные трудности встречаются у этих детей в реализации основных правил орфографии: написание безударных гласных, парных звонких и глухих, непроизносимых согласных, обозначение мягкости согласных, правильное написания приставок, суффиксов, твердого и мягкого разделительного знаков и др. Это объясняется тем, что для быстрого и правильного применения этих правил дети должны в совершенстве

или на достаточно хорошем уровне различать звуки речи по бинарным оппозициям, владеть морфологическим составом слова, уметь находить родственные слова, изменять форму слова. Все эти операции выполняются детьми с ОНР с большим трудом, так как у них не сформирована морфологическая система, т.е. способность к словообразованию и словоизменению, в связи с чем дети не могут быстро подобрать нужное проверочное слово, порой подбирают слово близкое по звучанию, но не по значению.

Письмо детей, испытывающих такие трудности, изобилует аграмматизмами (искажениями грамматической формы слова, отсутствием способности изменить или образовать новое слово). Многие дети плохо усваивают морфологический состав слова (путают приставки, корень, суффиксы, окончания; не дифференцируют их, на письме заменяют, даже при письме под диктовку). Все это подтверждает недоразвитие у детей с ОНР словообразовательных и формообразующих операций в языке.

Проявления и степень выраженности нарушений в овладении орфографией зависит от уровня общего недоразвития речи. Так, по данным Т.В. Тумановой, в письменных работах учащихся 2 класса (ОНР, III уровень) орфографические ошибки являются преобладающими: они составляют 29% от всего количества ошибок. Среди стойких орфографических значительную часть составляют ошибки, связанные с несформированностью словообразовательных операций.

Л.Г. Пармонова, анализируя уровень овладения орфографии-

ческими навыками у детей с общим недоразвитием речи, отмечает следующее:

1. Дети с ОНР могут добросовестно выучить правила, но не будут иметь реальной возможности применить их на практике. Дети, не владеющие морфологическим анализом слов, оказываются не в состоянии усвоить правописание приставок и предлогов, так как не умеют выделить их в речевом потоке и отличить друг от друга.

2. Дети с ОНР имеют бедный словарный запас и недостаточно точное понимание значений слов, не улавливают смысловой связи между родственными словами. Проверочные слова подбираются такими детьми чисто формально и чаще всего непадают. Этим и объясняется невозможность применения на практике даже хорошо выученных учащимися правил.

3. Дети с ОНР не владеют грамматическими нормами языка. Для таких детей характерны многочисленные ошибки в окончаниях слов, это свидетельствует о неумении учащихся согласовывать слова между собой.

При несформированности у учащихся рассмотренных предпосылок, необходимых для овладения морфологическим принципом письма, основная причина допускаемых ими грамматических ошибок будет заключаться не в простом незнании грамматических правил, а в невозможности их усвоения до проведения специальной коррекционной работы.

По данным Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитриевой у детей с дизорфографией (дизорфография - это стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках (Р.И. Лалаева)) имеются специфические нарушения, указывающие на заинтересованность определенных зон левого полушария: трудности выделения в предмете «пространственно-геометрических признаков»; затруднение анализа зрительных предметных образов с выделением их признаков; нарушение понимания слов и оттенков их значений. Особые затруднения у детей данной категории вызвали задания по подбору однокоренных слов, проверочных слов, задания на словоизменение, морфемное членение. В связной речи у детей наблюдалась замена слов, специфические парафазии. Авторы отмечают, что «несмотря на значительную сохранность невербальных ВПФ, у детей достаточно грубо нарушены предпосылки, лежащие в основе овладения морфологическим способом письма и орфографией».

У детей с ОНР имеет место отставание в речевом развитии у детей с ОНР, приводящее к трудностям усвоения школьной программы по русскому языку. Дети, с явными признаками отставания в речевом развитии, неизбежно встречаются в школе с большими или даже непреодолимыми трудностями в овладении морфологическим принципом письма, т. е. в усвоении и реализации на письме грамматических правил. Особенно большие сложности возникают при

овладении морфологическим анализом слов и при подборе проверочных слов.

Таким образом, можно сказать, что практически все исследователи (Р.И. Лалаева; Р.Е. Левина; И.В. Прищепова; Л.Ф. Спирина; Л.Ф. Спирина, Р.И. Шуйфер; А.В. Ястребова и др.) отмечают, что у школьников с общим недоразвитием речи не сформированы многие речевые и неречевые предпосылки усвоения навыков правописания или первоначальное звено ассоциативной цепи при образовании орфографического навыка. Кроме того, они подчеркивают, что необходимо учитывать ряд особенностей развития психических процессов у детей с общим недоразвитием речи. У учеников начальных классов с общим недоразвитием речи навыки автоматизма в письме по правилам вырабатываются с трудом. Школьники не способны в полной мере овладеть системой суждений и умозаключений, изложенных в правиле, и в ряде случаев формально усваивают грамматические признаки орфограмм. Нарушения речевого развития не позволяют учащимся с общим недоразвитием речи запомнить и усвоить операции и способы проверки данных слов.

Для школьников с общим недоразвитием речи характерно не только увеличение сроков усвоения орфограмм, но и нарушение всего его хода. В результате предшествующего патологического развития речи, а также несформированности неречевых функций, дети не могут до конца освоить алгоритмы орфографических действий, поэтому некоторые мыслительные, операции у них остаются неавтоматизированными.

Таким образом, анализ психолого-педагогической, психолингвистической, методической и логопедической литературы, освещающий вопросы овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками при нормальном и нарушенном речевом развитии, показал, что в настоящее время накоплен фундаментальный теоретический материал, касающийся психологической структуры и методики овладения орфографией детьми с нормальным речевым развитием. Однако вопросы этиологии, систематизации разнообразных проявлений нарушений в овладении орфографией, соотношения отклонений неречевых и речевых психических функций в структуре этого нарушения недостаточно разработаны.

Все вышеизложенное делает особо актуальной задачу по формированию орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Отсутствие специально организованной коррекционной работы вызывает стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками.

1. Андреева' Н.Г. Развитие письменной связной речи младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленным ОНР (III-IVур.) / Н.Г. Андреева // Шк. логопед. - 2008. - № 1.

2. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. - М., 1989.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997.

4. Овсякова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2007. - № 4.

5. Пармонова, Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л.Г. Пармонова. - СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.-224 с.

6. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-метод. пособ. / ИВ. Прищепова. - СПб.: КАРО, 2006 - 240 с.

Түйін

Мақалада сөйлеу тілінің жалпы дамымауы бар бастауыш сынып оқушыларының орфографиялық дағдылардың қалыптасу ерекшеліктеріне тапдау жасалынған.

Summary

In the article the features of forming of orthographic skills are considered for junior schoolchildren with the general exalation of speech.

ДАМУЫНДА АУЫТҚУЫ БАР БАЛАЛЫ ОТБАСЫНДАҒЫ АТ АНА МЕН БАЛА ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСЫНА ҚАЖЕТТІ ЕРТЕ КӨМЕК КӨРСЕТУ

А.Е. Ерболат-
дефектология магистры, «Арнайы
және элеуметтік педагогика
кафедрасының» оқытушы

Соңғы жылдары бүкіл дүние жүзінде мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналарымен ерте психологиялық-педагогикалық көмек берудің жаңа ұйымдастырылған формалары мен бағдарламаларын іздестіруге бағытталған ғылыми зеттеулер жүргізуге ден қойылды. Ерте жастан араласудың барлық үлгілері әр түрлі теориялық негізде болуына қарамастан, көпсалалы сараптама мен балалардың және оның жанұясының медициналық, білім беру, әлеуметтік қажеттілік- теріне қолдау көрсету, жекелей көмек беру бағдарламаларын құрас- тыру және жүзеге асыру негізінде болады. Ата-аналар барлық бағдар-

ламаларда дерлік жеке тұлғалық бағдарлама дамуын бағалаудағы, бақылаудағы және өңдеудегі ішінара қатысушы болып табылады.

Мүмкіндігі шектеулі балаларға ерте түзете-дамыта көмек беру әртүрлі арнайы білім беру ұйымдарында жүзеге асады: психологиялық-педагогикалық түзету кабинеттері, оналту орталықтары, жалпы типтегі және арнайы мектепке дейінгі мекемелері, сонымен бірге осы берілген топ балаларына білім беру және әлеуметтік қызметтер атқаратын үкіметтік емес мекемелер.

Білім берудегі түзету педагогикалық жұмыстың осы бағытының мақсаты - мүмкіндігі шектеулі ерте жастағы баланың жоғары деңгейде дамып, білім беру үдерісі мен әлеуметтік бейімдеу үшін жағдайлар жасау және де ата-аналарды осы іске тарту. Түзету педагогикалық жұмыс келесідей міндеттерді шешуге бағытталған:

- мүмкіндігі шектеулі балалардың мәселелерін, мүмкіндіктерін және қажеттіліктерін мамандардың пәнаралық тобымен кешенді зерттеу (топтық бағалау);

- мінез-құлқында қиындығы бар, оқуында қиындығы бар, қарым- қатынасында қиындығы бар, эмоционалдық-ерік-жігер сферасы бұзылған, тірек-қимыл аппараты бұзылған, естуінде кемістігі бар, сөйлеуінде кемістігі бар, көруінде кемістігі бар, тағы басқа ерте жас- тағы балаларды абилитациялау, реабилитациялау және интеграциялау мақсатында медициналық-педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық түзету түрінде кешенді көмек беру;

- мүмкіндігі шектеулі ерте жастағы балалардың жеке тұлғалық оналту бағдарламасын жүзеге асыру;

- түзете-дамыта оқытуда жекелей, топшілік және топтық сабақтардың түрлерін өткізу;

- жанұя жағдайында мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеу мәселелері бойынша ата-аналарға кеңес беру және оқыту;

- берілген категориядағы балаларымен жұмыс жасайтыш, олардың психикасы және дене дамуы күйінің ерекшеліктері жөнінде, даму мүмкіндіктері жөнінде, оқыту мәселелері жайында сұрақтары туын- дайтын жалпы білім беретін мекемелер педагогтарына кеңес беру және әдістемелік көмек көрсету.

Ерте түзете көмек беру туғаннан 3 жасқа дейінгі балаларға көрсетіледі. Түзете-дамыта оқыту курсының соңында бала 3 жасқа келгенде қызмет көрсетудің келесі кезеңі мектепке дейінгі бөлімге ауыстырылады.

Сонымен, жеке түзете-дамыту бағдарламасына сәйкес топ мүшелері келесі іс-шаралар кешені жүргізіледі:

- емдік-сауықтыру іс-шаралары (дәрі-дәрмектік және физиотерапиялық ем, емдік дене шынықтыру, массаж, тағы басқа.);

- түзете-дамыту сабақтары;

- әлеуметтік-құқықтық жүйелер туралы, мүмкіндігі шектеулі балалардың дамуы, оған жағдай жасау мен емдеу туралы сұрақтары бойынша ата-аналарға кеңес беріледі.

Зиятында бұзылысы бар баламен ата-анасының өзара қарым-қатынас ерекшеліктеріне мән беру өте маңызды. Зерттеулер көрсеткендей ата-аналар баласының даму мүмкіндіктерін ескере отырып, туындап отырған мәселенің өзектілігін түсінулері керек. Ф.Ф. Рау және Н.Ф. Слезина зерттеулерінде дамуында қиыншылығы бар балаларды жанұяда дұрыс тәрбиелеудің бірнеше түрлерін ажыратты:

- ата-ана баласына көп уақыт көңіл бөлмей, баланы өз еркіне көп қалдырады. Бұл баланың дамуына кедергі келтіріп, жағымсыз реакцияларын тудырады;

- ата-ананың шамадан тыс баланы еркелетуі. Баланы аяп, еркелетіп, қиындықтарға жолатпай, ол үшін бәрін өздері жасауға тырысулары. Мұның бәрі баланы әлсіз, бос етіп және дамуына үлкен кедергілер әкеледі.

Ерте көмек берудің көптеген тәжірибелерінің басты міндеті ана мен баланың бір-бірін жақсы көруіне көмек беру. Балаға деген ана махаббатының жеткіліксіздігі жас аналарда және ассоциалды аналарда (нашақор, ішімдікке салынған, жезөкшелер, тағы басқа) көп байқалады. Тәжірибелік күштің бағыты осы аналарды оқытуға және оларда аналық сезімді оятуға жұмсалады. Дәрістер жүргізіледі, бейнефильмдер көрсетіледі, топтық жұмыстар және анаға баласының қаншалықты жақсы екені туралы кеңес жүргізіледі. Психолог анасына оның мінез-құлқындағы қателіктерін ғана көрсетпей, баласының қылықтарына қандай сезімталдықпен қарау және оларға дұрыс жауап қайтаруға көмектеседі.

Балада қалыпты жүйкелік-психикалық даму жағдайын жасау мақсатында анамен жүктілік кезеңінен бастап мамандар мақсатты бағытталған жұмыстар жүргізу керек. Ана өз қиялында баламен біртұтастығын сезінуі керек.

Зиятында бұзылысы бар баламен ата-ана қарым-қатынасының бірнеше түрлері кездеседі:

- ата-ана баласының кемістігіне қатты күйініп, уайымдайды. Оны аяп, тым қатты көңіл бөледі. Бұл баланы өз бетінше әрекет етуіне, өмірдің қиын жақтарына төзе білуіне кері әсер етеді;

- баланың зиятында бұзылысы бар екенін ескермейді, ата-анасы оның кемістігін байқамайды;

- ата-ана баласының кемістігінен ұялып, намыстанып, адамдарға көрсетпейді, қоғамдық орындарға апармайды. Сондықтан бала баяу дамиды, түйық, енжар болады;

- бала жанұяда «өгей бала» тәрізді бөлектетіледі және оның кемістігін бетіне басып, оны мазақтап, келемеждеп, ренжітеді. Бала ыза-қор, тік мінез болып өседі;

- ата-ана баласына мүлдем көңіл бөлмей, тәрбиелеуді мектепке итеріп қояды.

Жүктілік және туу кезіндегі патологиялық жағдайлар, алғашқы өмір жылдарында созылмалы аурулармен ауыруы, тұқым қуалаушылық себептер, тәрбиенің теріс әсерлері баланың зиятының бұзылуына

экетін себептер болып табылады. Көптеген ата-аналар баланың дамуындағы ауытқушылықты медицина тұрғысынан, яғни дәрі-дәрмектерді қолдана отырып емдеуге ғана болады деп, балаға дұрыс тәрбие арқылы және арнайы жаттығулар көмегімен де кемістікті түзетуге, жоюға болатынын ескере бермейді. Ерте жастағы зиятында бұзылысы бар баланың әлеуметтік бейімделуі ата-ананың тәрбиесіне байланысты болатыны белгілі. Мұндай баланың дүниеге келуі ата-анасының эмоциясына күшті әсер етіп, жағымсыз қарым-қатынас туындатады. Жағымсыз қарым-қатынас тәрбиесі балада түрлі екіншілік кемістік тудыруы мүмкін.

Зиятында бұзылысы бар бала тәрбиелеп отырған жанұяға мынадай психологиялық мінездеме беруге болады. Зиятында бұзылысы бар бала дүниеге келген жанұя психотравмалық жағдайда болады.

Мысалы: анасына зиятында бұзылысы бар бала туылғаны жөнінде хабарлағанда 65,7% аналарда өте қатты эмоционалдық, шоктік, истерикалық бұзылыстар көрініс береді. Зиятында бұзылысы бар баланың дүниеге келуі ата-ананың дағдарысын туғызып, осыған байланысты болатын қарқынның 4 негізгі фазасымен ажыратылады, фаза тұңғышқа түсу, қорқыныш, көмексіз сезінуімен сипатталады. Ата-ана алдында мынадай сұрақ туындайды: «бұл жағдай неге дәл менімен болды?» Болған жағдайды қабылдауға дайын болмау көріністері жиі кездеседі. Қойылған диагнозға келіспеу, қарсылық көрсету 2-фазаны сипаттайды. Кейбір ата-аналар диагнозбен келіс-кенімен, баланың даму мүмкіндігін емдеу арқылы тез арада жоюға болады деп түсінеді. Бұл түсініктері уақытша болады, кейіннен ата-ана баласының диагнозын тереңнен түсінгеннен кейін, олар одан әрі қатты қайғырады. Ата-ананың жабығуы мен қамығулары шынайылықпен сипатталып, 3-фазаға ұласады. Бұл синдром «әлеуметтік бейімделмеуі» оның психикалық және дене кемістігі екенін ата-ана түсіне бастайды.

Ата-ананың өз еркімен баласына алғаш диагноз қойған жеріне кеңес сұрап баруы 4-фазаны жалғайды. Бұл барлық жанұя мүшелерінің әлеуметтік-психологиялық бейімделулерінің бастауы. Туындаған жағдайға дұрыс қарап, баласының кемістігін түзету, жою мақсатында арнайы мамандармен кеңесіп, көмек сұрайды. Бастапқыда бала дүниеге келіп, оның зиятында бұзылыстары бар екенін білгеннен кейін жанұяда ұрыс-керіс белең алады.

Зиятында бұзылысы бар бала тәрбиелеп отырған жанұяда анасы баласының тәрбиесіне өте қатты араласуы, ал әкесі бұл жағдайдан физикалық және эмоционалдық тұрғыдан қашуы жиі кездеседі.

Зиятында бұзылысы бар бала үлкейсе де, кішкентай баланың қылықтарын жасауы жиі байқалады. Баланың осындай кейпі жанұяға қалыпты бала тәртізді енуіне кедергі келтіреді. Жанұяның әлеуметтік жағдайы төмен түседі, бұл мәселе тек жанұя ішіндегі өзара қарым-қатынасты ғана бұзып қоймай, туыстарынан, достарынан баланы тығып, оның кемістігінен ұялып, өзге адамдармен қарым-қатынасқа түсуге шектеу қоюы байқалады.

Осындай психологиялық қайғыруларын, өздерін кінәлі сезінулерін, ұялуларын жеңуге және балаға дұрыс қарым-қатынас жасауларын орнатуға психологиялық көмек беру қажет.

Жанұямен жұмыс жүргізудің кезеңдері:

- жанұяға психологиялық диагностика жүргізу;
- жұмыстың басты нұсқамаларын қайта өңдеу;
- көмек көрсетуге бағытталған психокоррекциялық және психотерапевтік әдістерді қолдану;
- психокоррекциялық және психотерапевтік жұмыстың басты тапсырмасы - ата-аналарға баласы қандай сол қалпында қабылдауларына көмектесу;
- ата-аналарды түрлі коммуникациялық тәсілдермен қаруландыру;
- бір-біріне көмектесуге және қолдауға шақыру.

Жанұяға кеңес жүргізу кезінде мамандар келесідей ережелерге сүйенулері керек:

1. Бала қажеттіліктерін ескеру. Маман ата-анаға және жанұя мүшелеріне бала дамуы жөніндегі мәселелері бойынша кеңес береді. Кейбір ата-аналар әртүрлі жағыдайға байланысты бала дамуындағы ауытқуларды күрделі санап, ауытқу деңгейін асыра бағалайды. Тағы бір ата-аналар керісінше, ПМПК мамандарының пікірімен санаспайды. Маман баланың жанұясына немесе жанұя мүшелеріне ыңғайлы ұстанымдарды қолданбай, бала дамуы үшін қажеттіліктер мен қолайлы жағдайлар туралы кеңестер беруі ниәт;

2. Кеңес алушы тұлғаға құрметпен қарау. Бұл мамандар пікірімен санаспай, қарсылық білдірумен байланысты. Кеңес алушы тұлғаға бірнеше жағдайларды түсіндіру негізінде жүзеге асады:

а) диагнозды хабарлағанда аяушылық таныта отырып жеткізу. Бала дамуындағы ауытқулар мен бұзылыстар жайлы мәліметтерді қабылдау, ата-аналарда көптеген қайғырулар туғызады. Диагнозды және қорытындыны хабарлауда мамандар мейірімділік және тактикалық форманы ұстануы шарт, кәсіби терминологияға жүгінбеуі керек;

ә) жанұяның әлеуметтік-мәдени және психологиялық ерекшеліктерін есепке алу. Ата-аналар және жанұя мүшелерімен әңгімелескенде жасын, әлеуметтік беделін, білімі, экономикалық жағдайы, жанұяның мәдени деңгейі, балалар саны есепке алынуы тиіс;

б) барлық жанұя мүшелерінің пікірін есепке алу. Маман ата-аналармен, туысқандарымен кеңесті жекелей түрде өткізеді. Кеңес құпиясын сақтай отырып, біреуінің жағына өтіп кетпей, тек ғана баланың дамуын, қажеттіліктерін жетекші орынға қоюы керек. Барлық жақтың ұстанымдарын қабылдай отырып, бірыңғай бәріне тиімді болатын жолды көрсетуі шарт.

3. Маманның жеке жауапкершілігі мен кеңес берудегі әділеттілік. Әрбір маман өз іс-әрекеті үшін жауапкершілік сезінеді. Осы жауапкершілікті түсіну мен қабылдау мамандарға кеңес өткізу жағдайы еркін және саналы таңдауына жол береді: ата-аналар пікірімен келі- сіп, оларды қолдау немесе қарсылық білдіру, өздерінің

кәсіби іс-әре- кетіне сын тарапынан қарау.

Неғұрлым мүмкіндігі шектеулі бала кемістігін, кемістік құрылымын, себептерін ертеден, уақытында анықтап, ерте кезден бастап

қажетті түзету жұмыстары көрсетілсе, соғұрлым мүмкіндіп шектеулі баланың бойындағы кемістіктер түзетіліп, бала қоршаған, элеуметтік ортаға бейімделіп, жоғары деңгейде өмір сүре алады.

1. Сулейменова Р.А. «Система ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями в Казахстане: проблемы создания и развития». - Алматы, 2001.

2. Жалмухамедова А.К. «Оказание ранней коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями». - Алматы, 2008.

Резюме

В этой статье рассматривается важность ранней коррекционно-развивающей помощи, работы проводимой с детьми с ограниченными возможностями.

Summary

This article discusses the importance of early correction and development assistance work carried out by children with disabilities.

КӨМЕКШІ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫН САЛАУАТТЫ ӨМІР САЛТЫ НЕГІЗДЕРІНЕ ОҚЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Ж.Ж. Нурсейтова -

дефектология магистрі, Ф.С.

Шубаева — м.ғ.к., доцент

ҚазМемҚызПУ

Салауатты өмір салтын қалыптастыру қазіргі тагда Қазақстандағы білім беру және элеуметтік салаларындағы саясаттың алдыңғы қатарлы бағыттарының бірі болып отыр. Өйткені тұрғылықты халық арасында зиянды әдеттер күннен күнге кең таралып, ал аурулардың саны артып келеді. Бұл жағымсыз экологияға, адамдардың өз жеке басының және айналасындағы адамдардың саулығына деген көзқарасының өзгеруіне, дұрыс тамақтанбауға, денсаулықты күту саласындағы білім деңгейінің төмендігіне байланысты [1]. Әсіресе балалар мен жас жеткіншектердің өз денсаулығына күтім жасай білуінің маңызы өте зор. Қазақстан Ресубликасында (ҚР) соңғы 5 жылдың ішінде мектеп оқушыларының жалпы сырқаттанушылығы 22%-ға өсті, соның ішінде анемия - 2,5 есе, асқорыту жүйесінің аурулары 2 есе, тыныс мүшелерінің аурулары 1,5 есе, эндокриндік аурулар

60

және тамақтану бұзылыстары 1,4 есе, жүйке жүйесінің аурулары 1,5 есе, жарақаттар мен уланулар 1,2 есе артқан. ҚР Президентінің 2006 ж. 14 қарашасындағы №216 жарлығымен қабылданған ҚР 2007-2024 жж. арналған тұрақты дамуға көшу Концепциясының мақсаттарының бірі салауатты өмір салтын қалыптастыру болды. Сондай-ақ, ҚР 2011-2015 жж. арналған денсаулық сақтауды дамытудың «Салауатты

Қазақстан» Мемлекеттік бағдарламасы азаматтардың, жұмыс берушілердің және мемлекеттің өзара бірлесіп жоғары жауапкершілікпен жұмыла қызмет етуін көздейді [2].

Өмір салты дегеніміз - бұл адамның әлеуметтік, мәдениеттік, материалдық, кәсіптік жағдайына байланысты күнделікті өмірінде ұстанатын тіршілік ету тәсілі. Академик Ю.П. Лисицьш адам денсаулығы 50-55%-ға өмір салтына, 25%-ға экологиялық факторларға, 20%-ға тұқым қуалаушылыққа және 10%-ға медициналық қамтамасыз етілуге байланысты деген [3]. Салауатты өмір салтының бірнеше құрамдас бөлігін анықтауға болады: күн тәртібі, еңбек пен демалыс тәртібі; ұйқы; дұрыс тамақтану; қимыл белсенділігі; шынығу; зиянды әдеттерден аулақ болу. Салауатты өмір салты тіршіліктің барлық тарапында іске асырылуы тиіс - еңбекте (оқуда), қоғамда, жанұя мен тұрмыста, демалыста. Көп әдебиетте кездесетін «денсаулық» ұғымының әртүрлі тұжырымдамаларының ішінде зияты зақымдалған балаларда қолдануға әсіресе оңтайлы болып келетіні құндылықты-әлеуметтенуінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. Оның анықтамасы педагог С.М. Каракотованың еңбектерінде берілген: «Денсаулық адамның қоршаған ортасына және өзінің мүмкіндіктеріне бейімделе білу, сыртқы және ішкі теріс ықпалдарға, ауруларға, бұзылыстарға қарсы тұру, өзін-өзі сақтау, толыққанды өмір сүру мүмкіншіліктерін кеңейту, яғни өз жағдайыш жақсарту білу қабілеті болып табылады» [4].

Зияты зақымдалған балаларды денсаулығына күтім жасауға үйрету және дағдыландыру сапасын арттырудың әсіресе өзекті мәселе екендігі сөзсіз, өйткені олардың қосымша аурулары көптеп кездееді, олар зиянды әдеттерге тез салынады, сыртқы ықпалдарға тез еліктегіш келеді және денсаулыққа күтім жасау керектігін өз бетінше ұғып, түсінуі қиын. Салауатты өмір салтының негізінде адамның қажеттіліктеріне бағытталған жүйелі жүріс-тұрысы, жалпы өмірге деген кезқарасы, тұлғалық құндылықтары жатады. Көмекші мектеп оқушыларын салауатты өмір салтының негіздеріне үйрету барысында олардың денсаулық туралы біртұтас түсініктерін дамытып, оған деген құндылық ретіндегі көзқарастарын қалыптастыру, оған күтім жасап, сақтауға деген талпыныстарын ояту қажеттігі анық. Қазіргі таңда жалпы мектеп болсын, көмекші мектеп болсын, оқыту үрдісін де барлық оқушыларға қандай да бір саладағы білім (ақпарат) жиынтығын беріп қана қоймай, әртүрлі саладағы білімдерін біріктіріп, жинақтап, түсініктер, ұғымдар қалыптастыру қажет деген бағыт негізге алынады [5].

Жалпы білім беру мекемелерінде оқушыларды өз денсаулығын сақтауға үйрету мәселесін ғылыми еңбектерінде көтеріп жүрген көптеген авторлар бар (Брехман И.И., Вайнер Э.Н., Зайцев Г.К., Дүйсембин Қ., Алиакбарова З.М., Демеуов Ж.Д., Байназарова Б.Я., Исмагулова Ф.А., Төленбеков И.М., Сэтбаева Х.К., Нілдібаева Ж.Б.,

Жатқанбаев Ж. және т.б.)- Сондай-ақ мектепке дейінгі жастағы дамуында аутқуы бар балаларға қатысты осы мәселеге арналған біраз еңбектер бар (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А., Новикова И.М.), ал көмекші мектептерде осы тараптағы еңбектердің аздығы көңіл аударарды (Андросова Г.Л., Денисова Е.Н., Гомзякова Н.Ю.) [6, 7].

Зияты зақымдалған балалардың өздігінен үйрену қабілеті нашар болғандықтан, олар салауатты өмір салтын өз бетімен қалыптастыра алмайды, мұнда педагогикалық жағдайдың маңызы зор. Оқыту барысында оқушының білімін, дағдыларын кезең бойынша қалыптастырған жағдайда ол тиімді болады. Зияты зақымдалған балалардың біліктілік пен дағдыларды меңгеруінің өзіндік ерекшеліктері болатындығы мәлім (Выготский Л.С., Лубовский В.И., Малофеев Н.Н., Певзнер М.С., Шиф Ж.И. және т.б.). Олар өмірден алған тәжірибесін өз бетімен қорытындылап, түсініп, талдай алмауына байланысты, олардың білімді арнайы ұйымдастырылған көмексіз меңгеруі мүмкін емес. Бұл денсаулық сақтау, салауатты өмір салтын ұстану мәселесіне де қатысты.

XX ғ. басында алдыңғы қатарлы ғалымдар арасында баланың салауатты өмір салтын қалыптастырудағы мектептің рөліне деген ғылыми негізделген көзқарас пайда болды: Василенко И.А., Зайцев Г.К., Колбанов В.В., Косарева Ю.Д., Смирнов Н.К., Старикова Л.Д., Татарникова Л.Г., Школа О.Е., Дефектолог Мозговой В.М. «Зияты зақымдалған оқушының өз денсаулығын күту мен сақтауында ынталандыруды, қажеттілікті және дағдыларды қалыптастырып, тәрбиелеу» керектігіне көңіл бөлген болатын [8].

Оқыту жұмысының Зайцев Г.К. тұжырымдаған бағыттарының арасынан біз зияты зақымдалған балалар үшін әсіресе өзекті дегендерін бөліп шығардық: 1) өз денсаулығын басқаруға даярлығын қалыптастыру; 2) өз организмнің жағдайын білу; 3) ынталану компонентін қалыптастыру.

Гомзякова Н.Ю. өзінің зерттеуінде көмекші мектеп оқушыларын салауатты өмір салтына үйретуге арналған факультативті сабақтар жүйесін жан-жақты талдап, ұсынған.

Андросова Г.Л., Виткаускайте Д.А., Стожок Л.С. және т.б. VIII типті арнайы (түзету) мектеп оқушыларына қатысты, яғни зияты зақымдалған оқушыларды жаратылыстану және әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау сабақтарында оқыту мәселесіне орай зерттеулерінде олардың тазалық сақтау, дұрыс тамақтану, алғашқы көмек көрсету тарапындағы дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын атап көрсеткен. Андросова Г.Л. өзінің «Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау» курсына оқыту сапасын арттыруға арналған диссертациялық зерттеуінде зияты зақымдалған балалардың құндылықтарды тандау өрісінің шектеулі екендігін айтқан [9]. Автор мектеп оқушыларының денсаулыққа деген көзқарасына талдау жасамағанымен, оның құндылықтарды зерттеген нәтижелеріне негізделсек, «денсаулық» ұғымы оқушылардың түсінігіндегі құндылықтар иерархиясында басты орын

алмайтындығы туралы ой түйе аламыз. Бұл жұмыста келтірілген мәліметтер көмекші мектеп оқушыларының алғашқы көмек көрсету жайлы білімдерінің саяздығын, азық-түлік қоржынын өз бетімен таңдап толтырудағы қиындықтардың болатындығын көрсетеді. Виткаускайте Д.А., Стожок Л.С. сынды педагогтар да өз еңбектерінде көмекші мектеп оқушыларының жеке бас гигиенасын сақтау ережелері туралы білімінің төмен екендігін атап өтеді.

Зияты зақымдалған жоғарғы сынып оқушыларының жыныс аралық және жанұялық қарым қатынас туралы түсініктерін қалыптастыру мәселесіне арналған Денисова Е.Н. зерттеуінде осы саладағы маңызды сұрақтар қарастырылған: оқушылардың өз денесіне жасайтын күтімі, жасөспірім кезінде үл мен қыз организмінде болатын өзгерістер, олардың денсаулық жағдайына әсері және т.б. жайындағы түсініктері мен білімінің деңгейі. Автор осы саладағы оқушылардың біліктілігін арттыруға бағытталған педагогикалық шаралар мен әдістерді құрастырған.

Андреев В.И. ұсынған тұлғалық құндылықтарды қалыптастыру алгоритміне сүйенен отырып, зияты зақымдалған оқушыларды салауатты өмір салты негіздеріне үйретуді бірнеше кезеңге бөлуге болады. Бірінші кезеңде әр бала үшін ұғышу керек болатын әрекеттің, білімнің және дағдылардың қажеттігі мен маңызын ашып көрсету. Оған өз өмірін сақтау, оның сапасын жақсарту, айналадағы адамдармен қарым-қатынастың сәттілігін жатқызамыз. Екінші кезеңде оқып-үйренетін мәселеге қызығушылық туындататын әрекет түрлерін, әдістерін және тәсілдерін таңдау керек. Үшінші кезеңде денсаулыққа құндылық ретінде қарауды бекіту, яғни мектеп-интернат жағдайында ысқындылықты өмірде пайдалануға тәрбиелеу жүргізіледі.

Белгілі ғалымдар Выготский Л.С., Шиф Ж.И. және басқалары көрсеткендей, ғылыми түсініктерді қалыптастыруда балалардың тіршіліктегі тәжірибесін пайдалану оң нәтиже беретіндігін естен шығармау керек. Қандай да бір ойды тек өз басынан кешкен, оның жеке өмір тәжірибесінің бір бөлігі болатын адам ғана ұғынып, түсіне алады. Балалардың ішін пыстыратын мәліметтер оның өз басына қатысты бола қалса, қызықты бола бастайды. Осылайша, оқушылардың білімін қалыптастырып қана қоймай, оқыту ситуациясының шеңберінен шыға бөлуге үйрету қажет. Осы мақсатпен жаңа ситуация жасау тәсілінің маңызы зор. Баланы әртүрлі іс-әрекетке қатыстыру оның өмір тәжірибесін байытады және қоғамға жағымды қызметтерге атсалысу ынтасын белсенділендіреді.

Осы мәселеге орай өткізілген зерттеудің мақсаты ретінде - көмекші мектеп оқушыларын салауатты өмір салтын сақтау негіздеріне оқытудың тиімділігін арттыруға септігін тигізетін педагогикалық жағдайларды анықтау деп белгіледік. Зерттеуді екі кезеңге бөлдік:

1) 1-ші кезеңінде көмекші мектептердің адам денсаулығына қатысы бар оқу бағдарламаларына және оқулықтарына талдау жасалды; 2) 2-ші кезеңінде көмекші мектептің 5-сынып оқушыларының салауатты

өмір салты туралы білімі мен дағдыларының жағдайы тексерілді. Әр кезеңде келесі зерттеу тәсілдері қолданылды: көмекші мектеп бағдарламалары мен оқулықтарына талдау жасау; әңгімелесу нәтижелерін тіркеу мен бағалау.

Көмекші мектеп оқушыларының денсаулығына күтім жасауға қатысты білім мен дағдыларын қалыптастыруға бағытталған материал «Айналамен таныстыру», «Адам және қоғам», «Әлеуметтік-тұрмыстық бағдарлау» пәндерінің құрамында қамтылған [10]. Сондықтан зият кемістігі бар балалардың денсаулық сақтау, оған қажетті күтім жасау жайлы білімі мен Дағдыларын қалыптастыруға толық мүмкіндік бар дей аламыз.

Алайда, тақырыптарға тереңірек уңіліп талдау жасағанда толықтыру мен өзгертуді меңзейтін тұстарды да байқауымызға болады. Нақты айтқанда, өмірлік тәжірибеде маңызы зор болып табылатын төтенше жағдайларда қарапайым алғашқы медициналық көмек көрсету мәселесі тек 7-сыныпта қарастырылған. Ал мұндай жағдайлар одан әлдеқайда ерте кездесіп жатады, сондықтан осы тақырыпты 1-2 сынып ертерек бастауға болады. Сондай-ақ қазіргі заманғы техниканың дамуына байланысты компьютерді, ұялы телефонды пайдаланудың жалпы ережелері қарастырылған, бірақ денсаулыққа зиянды әсері мен одан сақтану жолдарына қатысты тақырыптар бағдарламада керініс таппаған сияқты. Қазіргі таңда соңғы зерттеулер нәтижесіне сүйенсек, барлық елдерде осындай мәселе туындап отыр. Жасөспірімдер арасында жыныстық қатынас, жүктілікті жоспарлау мәселесі бүгінде өзекті мәселе болып отыр. Зият кемістігі бар оқушылар психологиялық ерекшеліктеріне байланысты осындай зиянды ықпалдарға тез ергіш болып келетіндігі мәлім, сондықтан алдын алу шараларын күшейту қажет. Мұндай тақырыптарды, әсіресе біздің елдегі қалыптасқан менталитет ескерсек, үл балалар мен қыз балаларға жеке өткізген дұрыс сияқты. Бірақ бұған бөлінген міндетті сағаттар, әрине, жеткіліксіз. Сондықтан осы орайда факультативті сабақтар немесе жеке кездесулер септігін тигізері сөзсіз, оларды педагогтар, ата-аналар, мектептегі медициналық қызметкерлермен қатар осы мәселелермен айналысатын репродукция орталықтары, салауатты өмір салтын қалыптастыру орталықтары мамандарының қатысуымен ұйымдастырса, тиімділігі арта түседі. Сонымен қатар қазақ тіліндегі оқулықтар мен оқу құралдарының жеткіліксіздігі өзекті мәселе болып отыр.

Зерттеудің 2-ші кезеңінде анықтаушы эксперимент өткіздік. Оған Алматы қаласындағы зият дамуының бұзылысы бар балаларға арналған №7 арнайы (түзету) мектеп-интернатындағы 5-ші сыныптың 23 оқушысы қатысты. Барлық баланың диагнозы жеңіл дәрежелі

ақыл-ой кемістігі - F70 болды. Балалардың 60% ІІІ денсаулық тобына жатқызылған, яғни бұл созылмалы ауруы бар балалар. Көмекші мектеп оқушыларында қосымша патология жиі кездесетіндігі белгілі [11]. Оқушылардың неврологиялық диагноздарында гипертензиялық-гидроцефалдық синдром, микроцефалия, астено-невроздық синдром анықталған. Психика тарапынан 2 балада зейін тапшылығы синдромы мен гиперактивтілік және бір балада ұйқы бұзылыстары мен психопатия тәрізді синдром анықталған. Соматикалық аурулары арасында созылмалы гайморит, пиелонефрит, тонзиллит, рецидивті обструкциялы бронхит, сонымен қатар майтабан, шап жарығы диагноздары қойылған. Зерттеуге қатысқан 8 оқушы жиі ауыратын балаларға жатқызылды, өйткені жылыша 4 реттен артық жедел тыныс инфекцияларымен ауырады. Балалардың медициналық диагноздарына ерекше тоқталған себебіміз, бұл олардың денсаулық туралы білімі мен дағдыларын қалыптастыру қажеттігінің жоғары екендігін көрсетеді. Сондай-ақ, балалардың өз басында болған дерттер салауатты өмір салтын ұстанып, денсаулығын нығайту қажеттігін түсінуге күшті ынталандырушы фактор болып табылады.

Эксперимент барысында біз балалардың «денсаулық» және «салауатты өмір салты» туралы түсініктерін тексердік. Өйткені бұл түсініктер - осы саладағы білімнің туп негізі, оны білмесе, қалған білімі шашыраңқы, жүйесіз болып қалады. Балаларға берілген тапсырмалар әңгімелесу түрінде өткізілді, жауаптарын бағалауда Румянцева А.В. ұсынған критерийлерді пайдаландық [3]. Зерттеудің нәтижесі бойынша, салыстырмалы жоғары білім деңгейі бір де бір балада анықталған жоқ, 9 бапаның білім деңгейі орташа, 14 балада төмен болды. Яғни, бұл оқушылардың салауатты өмір салтының негіздерін меңгеру деңгейінің жеткіліксіз екендігін көрсетті. Осылайша зият кемістігі бар балаларды оқытудың тиімділігін арттыру үшін осы салаға арнайы бағытталған қосымша жұмыс ұйымдастыру қажеттігін анықтадық.

Көмекші мектептің оқу бағдарламаларына сәйкес апта сайын факультативті сабақтар ұйымдастырып, өткізуге болады. Солардың бірін салауатты өмір негіздеріне арнауға болады деген ойдамыз. Өйткені зияты зақымдалған балаларға денсаулық құндылығын ұғынуына қосымша көмек қажет. Факультатив сабақтары қосымша пән болғандықтан, оның кәдімгі сабақтармен салыстырғанда бірқатар артықшылықтары бар. Мұғалім сабақты өткізу құрылымы мен түрін еркін өзгерте алатындықтан, базалық бағдарламадан өткен материалды жүйелендіріп, бекітуге мүмкіндігі болады. Факультативті сабақтар оқыту үрдісінің сапасын арттырудың бірегей мүмкіндіктерін ашады, балалармен ресми емес жағдайда қарым-қатынас жасай отырып,

олардың шығармашылық жігерін ашуға болады, сол арқылы көптеген тәрбиелік және оқыту мәселелері шешіледі. Э.Сеген жазғандай: «Балаларға қозғалуға рұқсат беріндер - сонда олар жұмыс істейді, шулауға рұқсат етіндер - сонда олар сөйлейді». Жүйелі факультатив-ті сабақтар танымның, шығармашылықтың және ересек пен балалардың қарым-қатынасының үйлесімді бірлігіне сайып келеді. Мұндай жағдайда әр баланың жеке басындағы дертіне қарай денсаулық ерекшеліктерін қарастырып, әр балаға жеке нұсқаулар беру арқылы денсаулық туралы білімін нығайтуға уақыт табылып, толық мүмкіндік болады. Бұл үшін жоғарыда атап кеткен авторлардың ұсынған факультатив бағдарламаларын пайдалануға болады.

Салауатты өмір салтына тән дағдыларды қалыптастыру үрдісі тек балаға эсер етумен шешілмейтіндіктен, іске оның әлеуметтік ортасын да қосу қажет. Оған мектеп-интернаттағы педагогтар мен мектептің медициналық қызметкерлері жатады. Олар біріге отырып педагогикалық қызметтің тиімді түрде жүзеге асырылуын қамтамасыз етеді.

Қорыта келе, оқушыларды салауатты өмір салты негіздеріне оқытудың тиімділігін арттырудың педагогикалық жағдайына мыналарды жатқызуға болады: тұлғаға бағытталған және әрекеттік әдіс-тәсілдерді қолдана отырып қосымша факультативті сабақтар ұйымдастыру, оқушылардың білімі мен дағдыларын қалыптастырудың және дамытудың кезеңдерін сақтау, ынталандырушы компонента қолдану, педагогтың тәрбиешімен және мектеп дәрігерімен бірлесіп отырып, тығыз қарым-қатынаста өзара пікір алмасып, кеңес бере отырып жұмыс істеуі, қажет болғанда медициналық орталық мамандарын тарту.

1. Нукетаева Д.Ж. Развитие нации - через сохранение и укрепление здоровья школьников Казахстана// Материалы международного форума специалистов формирования здорового образа жизни «Здоровое будущее здоровой нации»// «Актуальные вопросы формирования здорового образа жизни, профилактики заболеваний и укрепления здоровья», - №1. - 2011. - С. 12-15.

2. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. - М.: Знание, 1982. - 65 с.

3. Кабаева В.М. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: Дисс... к.п.н. - М., 2002. —280 с.

4. Гомзякова Н.Ю. Педагогические условия повышения эффективности обучения основам здорового образа жизни учащихся старших классов специальных (коррекционных) школ VIII вида: Дисс... к.п.н. - М, 2009. - 266 с.

5. Мозговой В.М. Здоровьесберегающие технологии - модель нового подхода в реализации основных направлений повышения функциональных возможностей школьников с нарушением интеллекта//Организация и содержание образования детей с нарушениями развития: Материалы Межд. научно-практ. конференции. - М.: МГТУ им. М.А.Шолохова, 2008. - С.380-384.

6. Андросова Г.Л. Курс "Социально-бытовая ориентировка" как педагогическое средство социализации подростка с нарушением интеллекта: Дисс... к.п.н.- Екатеринбург, 2003.-214с.

7.

Типтік арнайы білім беру оқу бағдарламалары: Көмекші мектептерге арналған типтік оқу бағдарламалары. 10-жынақ// Құрастырғандар: А.Қ.Рсалдинова, Л.В.Ляхова. - Алматы: Центр САТР, 2010. - 96 б.

8. Шубаева Ғ.С. Көмекші мектеп оқушыларындағы негізгі және қосымша патологияның сипаттамасы// Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «Хабаршы», «Арнайы педагогика» сериясы. -2009. - №1(16).-32-40 б.

Резюме

В статье рассмотрены проблемы обучения детей с интеллектуальными нарушениями основам здорового образа жизни.

Summary

The paper considers the problem of educating children with intellectual disabilities the basics of a healthy lifestyle.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Л.Ж. Шалданова - к.ф.н.,
доцент КазНПУ ги.Абая

Малокомплектная школа сегодня развивается в новых условиях: изменились стратегические ориентиры системы образования. Необходимость новых подходов к решению проблемы организации учебного процесса в малокомплектной школе обусловлена изменением цели обучения и воспитания учащихся, сменой образовательных парадигм, изменением понятия субъекта в системе образования, субъекта обучения и развития.

В малокомплектной школе должны быть созданы условия, необходимые для саморазвития и становления школьника как личности, его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к осознанному построению своей познавательной активности. Применение компетентностного и личностно-деятельностного подходов в школьном образовательном процессе является велением времени и направлено на формирование компетентной личности, способной решать задачи в различных ситуациях, опираясь на имеющиеся знания, умения и навыки, на максимальное развитие индивидуальности школьника, его способностей и интересов. Компетентность в данном случае понимается как общая способность устанавливать связь между знанием и ситуацией, осуществлять действие, подходящее для решения проблемы. При этом «предполагается действие не по аналогии с образцом, а опыт самостоятельной деятельности на основе полученных универсальных знаний».[1]

Одна из актуальнейших проблем обучения - развитие творческих способностей школьников, способности к самообучению, что способствует выработке активной жизненной позиции в современных изменяющихся условиях.

Творчество является высшим компонентом в структуре личности и понимается как универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение разнообразных видов деятельности. Творчество также рассматривается как вид деятельности по решению специальных задач, который характеризуется новизной, нетрадиционностью и трудностью в решении.[2] Творческая деятельность определяется в педагогической литературе как процесс создания новой продукции с высокими показателями качества.

;

Под творческими способностями понимаются индивидуально-

психологические свойства личности, способствующие созданию новых, оригинальных предметов и объектов материальной и духовной жизни.

Компетентностное обучение опирается на организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью учащихся: учитель выступает в качестве менеджера образовательного процесса. Проблема обучения творческой деятельности младших школьников рассматривается как планомерное решение творческих задач. Деятельностный принцип, используемый в процессе обучения, проявляется в осуществлении на уроке активной самостоятельности учащихся, их готовности к учебной деятельности, к решению творческих задач, способствует развитию компетентности ученика, развитию его личности.

Особое значение в формировании и развитии творческих способностей личности приобретают уроки русского языка в начальной школе, на которых школьникам предоставляется возможность создавать собственную продукцию, самостоятельно решать задачи. На творческих уроках в МКНЛЛЛ детей необходимо научить пользоваться родным словом, чувствовать и понимать его.

Этапы обучения творческой деятельности, согласно теории П.Я.Гальперина, располагаются следующим образом:

- 1) ориентировка в условиях деятельности:целеполагание, определение возможного результата;
- 2) выработка плана действия с опорой на результаты ориентировки: определение материала, способов и порядка операций для достижения поставленной цели;
- 3) выполнение плана: написание творческой работы;
- 4) контроль: соотнесение полученного результата с целью. [3]

Названные этапы представляют модель коммуникативно-деятельностной технологии, применяемой для развития связной речи учащихся.

На уроках русского языка для развития речевого творчества детей необходимо использовать работу *со словами*. Задания носят следующий характер:

- 1) придумать новое слово, соединив два слова в одно, например, *слономышь, волкоптица*. Какие они? Опиши их. Что они любят делать? Что едят? Напиши о них рассказ. Учащиеся, опираясь на имеющиеся у них представления, создают из реальных элементов образы нереальных, фантастических объектов;
- 2) из слова, записанного по вертикали, придумать любое, даже

самое неожиданное предложение, например,

Д-дятел

О- откусил

М- мороженое

И-и

К-кекс

3) «слово-магнит». Это упражнение на развитие воображения помогает детям перейти от слова к созданию собственного текста. [4]

Младшие школьники учатся воспринимать слово, его энергетику. Затем, представив, что данное слово превратилось в магнит, подбирают слова, которые «притягиваются» к нему. Таким образом, слова, подобранные детьми, служат основой для создания собственного текста-сочинения. Например: весна (+); поле слов: солнце, травка, листочки, тепло, дети, радость, день.

«Наступила весна. На деревьях появились зеленые листочки. На улице тепло. Дети играют во дворе. Все радуются теплomu дню».

Такие задания развивают творческие способности младших школьников, способствуют формированию речевых умений.

Следующая группа заданий также направлена на развитие чутя слова, языковых знаний, речевого творчества.

Младшие школьники выполняют необычное творческое задание - сочиняют рассказы и сказки о звуках (гласных и согласных), словах знаменательных и служебных частях речи, обращаются к данному слову: уточняют его лексическое значение, определяют его синтаксические связи с другими словами, строят словосочетания или предложение с данным словом. Выполняя это задание, учащиеся приобретают интерес к языку, развивают свою речь и культуру.

Таким образом, продуманная система заданий, используемых на уроках русского языка, является важнейшим условием максимального развития творческого и коммуникативного потенциала младших школьников.

Использование компетентностного и личностно-деятельностного подходов на уроках русского языка направлено на формирование активной позиции учащихся. Эффективная организация творческой деятельности на уроках русского языка способствует развитию личности младшего школьника.

1. Шагулари В.В. Управление творческой деятельностью учащихся в современной школе. - Алматы, 2010.
2. Психология мышления//Под ред.А.М.Матюшкина. - М.: Прогресс, 1965.
3. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологические науки в СССР. -М.,1959. - Т.1
4. Синкин В.А. Путь к слову. -М.,1997.

Түйін

Бұл мақалада шағын жинақты мектептерде оқитын бастауыш сынып оқушылары- нын шығармашылық қабілетін дамыту жолдары қарастырылған.

Summary

This article discusses the development of creative abilities of pupils as an essential condition for the kompetentnostnogo approach in educational process of school malokomplektno

МАЛОКОМПЛЕКТНЫЕ ШКОЛЫ В РАКУРСЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.К. Жалмухамедова-

к.п.н., ст. преп. КазНПУ им. Абая

В Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана от 28.01.2011г. - ключевом для нашей страны стратегическом документе - указывается на то, что «качественное образование должно стать основой индустриализации и инновационного развития Казахстана».

Значимость данного заявления главы государства относительно детей с ограниченными возможностями подкрепляется Статьей 8 о государственных гарантиях в области образования в июльской редакции Закона РК «Об образовании» 2011 года (далее Закон), в которой гражданам с ограниченными возможностями государством гарантируется обеспечение условий «... для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации».

В другом документе, определяющем основные направления государственной политики в сфере образования, - Государственной программе развития образования на 2011-2020 гг., одной из программных целей является «... обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям»; а из задач - совершенствование системы

инклюзивного образования в школе. Программой предусматривается довести долю школ, создавших условия для инклюзивного образования, до 70 % от общего количества.

В перспективе детям с ограниченными возможностями будет обеспечен доступ к получению образования в специальном или интегрированном варианте. Однако нерешенными остаются проблемы получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями в сельской местности, в которой проживает 52% детского населения. Это означает, что требует отдельного изучения проблема оказания коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями, обучающихся в сельских школах, число которых составляет 75% от общего числа, 68,6% из них являются малокомплектными. Статистики о количестве детей с ограниченными возможностями, проживающих в селе, обучающихся в малокомплектных школах (МКШ), условиях получения образования и коррекционной поддержки не существует. МОН РК необходимо пересмотреть формы ведения централизованного учета детей с ограниченными возможностями в развитии (приказ МОН РК от 04.09.2007 г. № 470), включив в них графы для сведений о детях, проживающих в сельской местности, а также обучающихся в малокомплектной школе.

Кроме того, необходимо проведение выездных заседаний (сессий) областных, городских и районных ПМПК для обследования детей, не усваивающих образовательные программы, имеющих нарушения психофизического развития; оценке нужд и потребностей в получении социальных услуг и консультативной помощи родителям по индивидуальному образовательному маршруту. Таким образом, будет решена еще одна проблема - выявление детей с ограниченными возможностями, проживающих в сельской местности или обучающихся в малокомплектных школах.

Другой вопрос ^ оказание комплексной помощи в рамках Закона РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (2002)» детям с ограниченными возможностями, а особенно, детям-инвалидам, если большинство специальных организаций образования (реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции) функционируют в областных и районных центрах. При этом в республике лишь 41,4% детей с ограниченными возможностями охвачено специальными образовательными программами. Если ребенок с ограниченными возможностями проживает в таком населенном пункте или обучается в такой организации образования, где ему ограничен доступ к «... инклюзивному, качественному и бесплатному начальному

образованию и среднему образованию в местах своего проживания», то речь идет о нарушении прав на образование в стране, которая в 2008 году подписала Конвенцию о правах инвалидов ООН. В этом случае мы можем говорить о таком социальном явлении как дискриминация детей с ограниченными возможностями, но еще и по признаку места жительства.

Если в населенном пункте единственным образовательным ресурсом выступает малокомплектная школа, то именно в ней должны будут решаться проблемы оказания социальной и медикопедагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. В связи с этим следует ввести в одну из задач Концепции развития малокомплектной школы в РК следующее дополнение: обеспечить государственные гарантии доступности и равных возможностей на получение качественного образования *всех категорий обучающихся* и успешную социализацию, *в том числе детей с ограниченными возможностями.*

В структуру учебного плана необходимо обязательно включить коррекционный компонент, предусматривающий проведение Коррекционных занятий, направленных на исправление и компенсацию физических и (или) психических нарушений. Обязательным условием является социальная поддержка семей, воспитывающих детей данной категории. Согласно Концепции, малокомплектные школы должны выступать «активными участниками и инициаторами социального партнерства с различными институтами» - это семьи детей, учреждения здравоохранения и социальной защиты и т.п., которые совместно с учителями школы могут оказать существенную помощь в обеспечении качественного образования детям с ограниченными возможностями и адресной социальной помощи.

Следующая проблема - обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями дошкольного возраста. В республике лишь 41,6% от общего количества детей в возрасте от 1 до 6 лет посещают детские сады, 88,9% детей охвачены предшкольной подготовкой. Только половина зарегистрированных психолого-медико-педагогическими консультациями (ПМПК) дошкольников с ограниченными возможностями получают коррекционно-развивающую помощь в специальных (коррекционных) или обучаются в дошкольных организациях общего типа, функционирующих в городах и районных центрах. По нашему мнению, в тех случаях, когда в населенном пункте отсутствуют ресурсы для функционирования дошкольной организации, малокомплектная школа может осуществлять реализацию программ дошкольного образования, конечно, при наличии соответствующей лицензии. В итоге получается, что малокомплектная школа в населенных пунктах с малой численностью населения при

определенной поддержке социальных партнеров может выполнять многопрофильные функции, направленные на оказание комплекса социально-образовательных услуг детям раннего, дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями. Для этого в проект Типовых правил деятельности мало-комплектных школ внести следующие дополнения: «Пункт 6. МКШ, в соответствии с уставом, вправе реализовывать *специальные для детей с ограниченными возможностями раннего, дошкольного и школьного возраста* и дополнительные образовательные программы. Виды и формы *специальных и дополнительных образовательных услуг* определяются уставом школы».

Другой вариант: опорная школа (ресурсный центр) может быть использована и как ресурсный центр психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Согласно Типовым правилам, дети из малокомплектной школы три раза в год выезжают на десятидневные сессии в опорную школу и сдают в ней промежуточную и итоговую аттестацию. Выездные сессии также можно использовать для проведения коррекционных занятий и консультаций родителей детей с ограниченными возможностями. Для этого необходимо ввести в Типовые правила следующие дополнения: «В сессионный период на базе опорной школы (ресурсного центра) проводятся коррекционно-развивающие занятия детей с ограниченными возможностями; консультации учителей МКШ и родителей».

Еще одна проблема - подготовка педагогических кадров малокомплектных школ. Специфика работы в малокомплектной школе подразумевает широкий спектр профессиональной компетентности, поэтому необходимо ввести в образовательные программы дисциплины, направленные на подготовку к работе с различными категориями детей. Другой аспект - повышение квалификации учителей малокомплектных школ. В данном случае эффективным будет применение информационно-коммуникационных технологий, например, портал «Академия малокомплектных школ Республики Казахстан КазНПУ им. Абая» может быть использован как ресурс для аккумуляции передового опыта и эффективных образовательных технологий малокомплектных школ, его систематизации и транслирования в масштабах всей республики.

Түйін

Бұл мақалада шағын жинақгы мектептерде біріктіріп оқыту ресурстары жайлы қарастырылған.

ЗИЯТЫ БҰЗЫЛҒАН БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЕҢБЕК ТҮРТКІСІНІҢ СИПАТТАМАСЫ

*А.Ы. Ермағамбет - ҚазМемҚызПУ
Арнайы және әлеуметтік педагогика
кафедрасының аға оқытушысы,
дефектология магистрі*

Зияты бұзылған оқушыларын еңбекке дайындаудың, тәрбиелеудің және дұрыс тиімді оқытудың маңызды шарттарының бірі - іс-әрекет үдерісінде тұлғаның ерекшеліктері мен оның қалыптасуын білу. Әсіресе, олардың еңбек іс-әрекетінің түрткісі мен құрылымын ескеру маңызды орын алады.

Зияты бұзылған оқушылардың даму барысында тек сапалы жақсы психологиялық процестерді ғана емес, олардың түрткі әрекеті мен эртүрлі ерекшеліктері де қалыптасады. Олардың басқару түрткісі мен алдына қойылған мақсаттың қандай екенін білмей отырып, ақыл-ой кемістігі бар оқушыларының психологиялық ерекшеліктерін дәл және толық жеткілікті білу мүмкін емес.

Зияты бұзылған оқушылардың ерекшеліктерін білмей, олардың оқу және практикалық жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру мен педагогикалық процесте нәтижелі қорытынды алу мүмкін емес.

Карвялис В.Ю. [1] зерттеуінің көрсетуінше, мұғалім ақыл-ой кемістігі бар оқушылардың әрекетіне бағыттаушылық әсерінен, әсіресе төменгі сынып оқушыларында, қойылған мақсатқа сәйкес және оны орындауда қиындықтар туындайды және алынған нәтижеде ауытқулар байқалады.

Бастауыш сынып оқушыларының сабақ орындау барысындағы кемшіліктері анық көрінеді.

Карвялис В.Ю. [1] оқушылармен жүргізілген эксперименттердің бірінде құрылыс материалдардың бөліктерінен үлгі бойыша қиын емес модельдер жасау керек болатын. Үлгіге қарап, оның құрамын түсінбей балалар жұмысқа кірісіп кетті. Алдарында арнайы стол үстінде тұрған үлгіге олар өздерінің іс-әрекетін сәйкестіндірмеді. Олар ездерінің жасаған модельдерін үлгімен салыстырып, дұрыс орындалғанын тексерген жоқ. Балалар жасаған модельдердің нәтижесінде тек үлгінің кейбір сызбаларына ғана сәйкес келді, бірақ оған еш ұқсамады.

Көмекші мектептің төменгі сынып оқушыларымен жүргізілген эксперимент, олар үшін орындауда қиындық туғызатын операциялар-конструктор бөліктерінен құрылыс тұрғызу болды.

Балалар қиындық туғызған операцияларды басқа сәйкес, оңайырақ түрімен ауыстырылғаны байқалды. Дұрыс орындалмаған операциямен келесі жүргізілген дұрыс емес операцияның эсері құрылыс жасаудың нұсқау мен үлгі талабына сәйкес келмеді. Бақылау көрсеткендей, олардың қате орындап жатқан операциялары нақты тапсырмадан ауытқуына әкеліп соқтыратыны белгілі болды.

Қалыпты дамыған балалармен дәл осы эксперимента жүргізгенде басқаша нәтиже берді.

Зияты бұзылған оқушылардың тапсырма орындаудың және алынған нәтижелердің дұрыс болмауы, қиындықтар кездесу негізінде оларда керекті орындайтын зерттеу әрекеттері араласып кетуі, бір жағынан баланың қажеттілігіне сәйкес қойылған осындай не басқа-ша түрдегі талсырманы орындау, ал басқа жағынан - оны дұрыс тану мүмкіндігі болмайды.

Тапсырмаға мойынсұнбау «іштей» оны қабылдамай, ақыл-ойы кемістігі бар балалар түрткісін жетекшілікке ала бастайды, ол соңында іс-әрекеттің қатал, анық нәтижеге ұмтылмауына әкеліп соғады, ал анық іс-әрекет орындауға ұмтылу барлық талаптарды ескермей, берілген тапсырмаларға белгілі қарым-қатынас жасау болып табылады.

Айтылғандармен қоса, ересек ақыл ойы кем балалардың маңызды ерекше әрекеттерінің бірі - ол өмірдің қиын жағдайларына дайындығының жеткіліксіздігі болып табылады. Жағдайлардың барлық қиыншылықтарын білмей, олардың басқа жақтарына байланыс және қатынас орнатпай, адекватсыз әрекеттер жасай бастайды.

Әрекет барыюының дамымағандығы, сонымен қоса сөз саптауының дұрыс дамымағандығы зияты бұзылған балаларға болашақта болатын ситуациялардың толық объективті қажеттіліктері мен талаптарын ескермейді

Зияты бұзылған балада болашақта болатын жағдайды басқаруға және толық оның объективті қажеттіліктері мен талаптарын ескеруге әрекет барысының дамымауы мен сөз саптауының дұрыс еместігі эсер ететіндігі белгілі болды. Қиын өмір жағдайлары қоғамдық мағыналары мен нормалардың байланысын ақыл-ойы кемістігі бар балалар түсінбейді деп түйіндеуге негіз бар.

С.А.Мирский [2] ақыл-ойы кем бала үлкендердің бағыт-бағдарынсыз өзінің жасаған іс-әрекеті нәтижесіне жеткіліксіз сын көзбен қарайтындығын меңзейді, Олардың орындаған тапсырмалары талапқа сай келмейді және нәтиже мәніне шын көңіл белмейді.

Қызметтің ерекшелігі оқушының даму үрдісіне үлкен септігін тигізеді. Ақыл-ойы кем оқушылардың еске сақтау қабілеті ерекшелі-

гінің бірі-есте сақтау үрдісінің бұзылуы және еске түсіру қабілетінің ерекше формада қызмет етуі, ал ойлаудың үжен кемшілігі - мақсатқа бағытталу әрекетінің бұзылуы.

Осы категориядағы балалардың маңызды ерекшеліктерінің бірі-өзінің жұмысын жақын түрткімен басқарады және нақты жағдайлармен байланысты үлкен мақсатқа қол жеткізуді ойластырмайды. Көмекші мектеп бастауыш сынып оқушылары түрткіні, қызметтерді көбіне ойластырып қабылдамайды. Сбндықтан да қызмет барысында түрткілер соңғы мақсатпенен қызметтің өзіне араласып кетеді. Қызмет барысында түрткілердің араласып кетуі түсініксіз әрекетке алып келеді.

Белгілі дефектолог, кәсіптік еңбекке оқыту әдістемесінің негізін салушылардың бірі С.А.Мирский [2] ақыл-ойы кемістігі бар балаларды дамыту үшін арнайы түзете-тәрбиелеу жұмыстарының түрткі аясы мен мақсатты іс-әрекеттері, олардың жалпы психикалық даму деңгейінің жоғарлауына бағытталу қажет дейді. Қалыпты дамудағы балалар мектепке дейінгі шақта қабылдаса, ал ақыл-ойы кемістігі бар балалар оны тек арнайы мектепте білім алу мен арнайы түзете-тәрбиелеу жұмыстарын жүргізу арқылы ғана қабылдайды. Мектепке дейінгі кезеңде ақыл-ойы кемістігі бар балалар қажетті деңгейде білім алуда қалыпты балалар сияқты жақсы нәтиже бере алмайды. Сондай-ақ таным процестерінің бұзылуы ақыл-ойы кемістігі бар оқушылардың түрткілері мен мақсатқа бағытталған әрекеттің бол- мауына да әкеліп соғады.

30 жылдары Л.С. Выготский «балалардың интеллектуальды дамуы мен және оның еңбек іс-әрекетінің дамуында байланыс бар екенін түсіндіру маңызды көрсетті» және: «Баланың саналы және мақсатты түрде тәжірибелік дамуы біздің алдымызда әр түрлі жас сатыларына байланысты іс-әрекет пен ойлаудың жоғары және жаңа синтездерінді пайда болу диалектикасының күрделілігін ашады [3]. Ол баланың ойлауы мен тәжірибелік әрекетін біртұтас етіп біріктіретін генетикалық түйіндерінің байланысуын көрсетеді. Ақыл-ой кем балалардың интеллектуальды дамуы мен еңбек іс-әрекетінің дамуы, оның ішінде жалпы еңбектік біліктілік пен дағдының қалыптасуы арасындағы байланыс әсіресе оданда күрделі болып табылады.

Б.Шинский [4] жүргізген психологиялық талдауы көрсеткендей, көмекші мектепте оқитын оқушылардың жалпы еңбектік біліктілік пен дағдылардың қалыптасу ерекшелігі, оның өз бетінше орындалатын іс-әрекеттерімен тығыз байланыста болатындығына байланысты. Еңбек іс-әрекетін дұрыс ұйымдастыру, оны жоспарға сай орындалуы, оны бақылау мен басқару, бұрын білген біліктілік пен дағдыларды, білімдерді қолдану, талапқа сай операцияларды иақты және ұқыпты

орындау үшін оқушылардың өз бетінше орындай алатындай қажетті тәжірибесі болу керек.

Зияты бұзылған мектеп оқушыларының жалпы еңбектік біліктілік пен дағдыларының даму шарты - мұғалімнің бағыттаушылық ықпал етуі мен көмегі болып табылады. Мұғалімнің көмегінсіз олар алдына қойылған тапсырманы орындау үшін керекті білімдері мен дағдыларын жалпылай алмайды. Мұғалім оқушылардың зейіндерін белгілі бір бағытқа аудару, арқылы және бұрын жинаған дағдылары мен білімдерін қолдануды үйрету арқылы оларда жалпы еңбектік біліктілік пен дағдыларын дамытады. Мұғалімнің жүйелі көмегінің нәтижесінде оқушылар өздерінің іс-әрекеттерін бақылай алу біліктілігі қалыптасып, бұрын жинаған тәжірибесі мен білімдерін пайдалана отырып, дұрыс жоспармен орындай алуға үйренеді.

Ж.И.Намазбаеваның [5] бақылауы көрсеткендей, көмекші мектеп мұғалімдері көбінесе оқушыларға нақты еңбек операциясы орындауды үйретіп қана қойып, оқушыларға еңбек тапсырмаларын талдауға, оны дұрыс ұйымдастыра білуге, өзінің іс-әректін бақылап, дұрыстауға, бұрынғы білімдері мен дағды-біліктерін дұрыс қолдануға үйретпейді. Кез-келген еңбек іс-әрекетін орындау кезінде ақыл-ой әрекеттерін де орындауға тура келеді. Еңбек іс-әрекетін орындау процесінде белгілі бір жобаға сай орындап, өз іс-әректін бақылау керек. Оқушылар тек мұғалімнің көрсеткен жоспарына ғана сүйеніп жұмыс істемей, ал өзі белгілеген жоспарға сай жұмыс жасай алуы керек. Егер жоспарлау мен өзін-өзі бақылауға үйретпесе, оқушы мұғалімнің көмегінсіз ештеңе істемей, мұғалімге көп сұрақтар қоя беретін болады деп айтады. Мұндай оқыту оқушылардың өз бетінше жұмыс істеуін, мақсатқа бағыттаушылығы және тағы басқада түлғалық қасиеттерінің дамуына жол бермейді.

Сонымен, еңбек түрткісінің дамуы мен мақсатқа бағытталған әрекеттің болуына ең негізгі эсер ететіні - ол еңбек. Көмекші мектепте дұрыс ұйымдастырылған еңбек оқушылардың жалпы психологиялық дамуына және олардың мақсатқа бағытталған әрекет және түрткі деңгешінің жоғарлауына эсер етеді. Арнайы мектеп мұғалімдерінің міндеттерінің бірі, зияты бұзылған оқушыларды жұмыс істеу үдерісінде үлгіге қарап жұмыс істеуге дағдыландыру болып табылады. Ол тек дұрыс жұмыс істеу үшін ғана емес, сонымен қатар жоспарлаудың білік пен дағдысын қалыптастыру үшін де қажет. Өз бетінше орындаушылық әрекетін жоспарлау үдерісінің қалыптасуын байланыстыру маңызды болып табылады.

1. Карваллис В.Ю. «О путях повышения коррекционно - развивающего значения труда во вспомг. школе. Известия АПН РСФСР, 1985. Вып.135.

2. Мирский С.А. «Организация развивающего обучения во вспомогательной школе». //Дефектология. - № 3. - 2001.
3. Выготский Л.С. Выготский Л.С. «О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка». //Дефектология. - № 6. -1976.
4. Пинский Б.П. «Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы». -М., 1979.
5. Намазбаева Ж.И. «Развития уровня притязаний и самооценки умственно отсталых в процессе обучения во вспомогательной школе и в условиях самостоятельной трудовой деятельности». Автореф. канд. дисс. - М., 1971.

Резюме

В статье рассмотрены проблемы развития мотивации трудовой деятельности детей с нарушениями интеллекта.

Summary

In the article the problems of development of motivation of labour activity of children are considered with violations of intellect.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ

Л.Т. Исаева - КазГосЖенПУ, магистр
дефектологии, преподаватель кафедры
«Специальной и социальной педагогики.»

*«Детское творчество научит ребенка
Овладевать системой своих переживаний,
побеждать их и учит психику
восхождению» Л.С. Выготский*

Любая деятельность, в том числе и изобразительная, благоприятна для развития речи. Деятельность с бумагой, красками, карандашами - это не только сенсорно-двигательные упражнения. Она отражает и углубляет представления детей об окружающих их предметах, способствует проявлению умственной и речевой активности. Этим определяется ее связь с коррекционным обучением.

Значение рисования для всестороннего развития и воспитания детей с нарушениями речи очень велико и многогранно. Изобразительное искусство выступает как специфическое образное средство познания действительности, поэтому имеет большое значение для умственного развития детей. В свою очередь умственное воспитание ребенка теснейшим образом связано с развитием речи.

На занятиях изобразительным искусством детей можно знакомить с новыми словами, учить понимать, различать и, наконец, употреблять слова в активной речи. Ребенок может знакомиться с названиями

предметов, действий, которые он производит с предметами, различать и употреблять слова, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действий.

Первым шагом в развитии понимания речи на занятиях изобразительным искусством является усвоение номинативной (назывательной) функции слова: все, что находится вокруг ребенка, все, что он делает и как делает, получает название.

Для того чтобы слово-название стало словом-понятием, на него надо выработать большое число различных условных связей, в том числе и двигательных. Все виды изобразительной деятельности способствуют этому. Разнообразный наглядный материал, который периодически меняется, помогает уточнить понимание названий предметов, действий, признаков. Ребенок приучается вслушиваться в короткую фразу взрослого, понимать смысл постепенно усложняемых высказываний, новых слов, уточняет их лексические, фонетические, грамматические оттенки. Слово помогает ребенку в познании всех сторон изобразительного искусства, осмыслении процессов изображения.

В продуктивной деятельности значительно быстрее происходит развитие восприятия и осознания речи детьми, так как речь приобретает действительно практическую направленность и имеет большое значение для выполнения той или иной предложенной деятельности. Различные виды изобразительного искусства благоприятны для развития речи и тем, что при осуществлении легко можно создавать проблемные ситуации, способствующие появлению речевой активности. Проблемные ситуации формируют коммуникативную направленность речи. Так, если кому-то из детей специально «забыть» положить лист бумаги, кисть или карандаш, ребенок вынужден просить недостающее, то есть проявлять речевую инициативу.

Изобразительное искусство имеет большое познавательное, воспитательное и коррекционное значение благодаря своей наглядности. Дети быстрее и полнее усваивают речевой материал, если в качестве наглядной опоры используются натуральные объекты.

Все рисунки, которые создаются ребенком, выполняют роль наглядной опоры для речевых упражнений.

Материал, которым оснащаются занятия, используется на разных этапах коррекционной работы с разными речевыми целями, а его применение варьируется в зависимости от речевого развития детей данной группы. Определенный набор фраз, слов, произносимых взрослыми во всевозможных речевых комбинациях, делает слово мобильным, подвижным. Его структурный облик уточняется. Слово прочно входит сначала в пассивный, а затем в активный словарь

ребенка во всем многообразии его форм. С этой целью на занятиях необходимо каждодневно использовать весь наглядный материал: оречевлять демонстрируемые действия, предметы оборудования, их признаки и значение. Для того чтобы дети лучше усвоили название материала, важно постепенно в течение всего года создавать условия для самостоятельного посильного выполнения поручений воспитателя и логопеда как до занятий, так и после них. Дети как бы играют с этим материалом, убирая его со стола или раскладывая, производя разнообразные действия.

Важно и то обстоятельство, что ребенок в изобразительной деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи.

Дети с трудом связывают слово с предметом или действием, воспринятыми только зрительно. Когда детям дают предмет в руки и предлагают действовать с ним, при этом называют также действия и признаки, в таких условиях новые слова усваиваются значительно быстрее и прочно запоминаются.

Изобразительное искусство благоприятно для развития речи прежде всего тем, что ребенок сам непосредственно действует с предметами (бумагой, карандашом, фломастером, кистью). В описанных опытах М.М. Кольцовой дети раннего возраста почти в два раза быстрее начинали реагировать на слово, обозначающее предмет, если имели возможность этим предметом манипулировать.

В изобразительной деятельности создаются условия для осуществления тесной связи слова с действием, с признаками действия. Обеспечить связь слова с предметом значительно легче, чем связь слова с действием: можно показать сам предмет, картину. Значительно труднее показать через картину связь слова с движением или состоянием предмета. В изобразительном искусстве это происходит естественно, поскольку ребенок сам выполняет различные действия. Например, *взял* карандаш, *веду* линию, *рисую* мяч, кисточку *положил* на подставку и т.д.

Следует заметить, что, например, приставочные глаголы дети начинают усваивать значительно раньше, если во время рисования логопед часто употребляет их, говоря о том, что делает ребенок: *рисует* облако, *раскрашивает* шарик, *проводит* черту, *подрисовывает* листок и т. д.

При специальном обучении дети хорошо усваивают определенную цепь последовательных действий, характерных для изобразительной деятельности. Это способствует развитию речи - правильному пониманию и выполнению инструкции типа: «Нарисуй красный шар, а

потом - синий». Именно на этих занятиях дети хорошо усваивают последовательность действий и причинно-следственную взаимосвязь различных действий и явлений: «Кисточка грязная. Моем грязную кисть. Кисточка стала чистой».

Важно, что действия детей, оречевленные в изобразительной деятельности, становятся более совершенными, осмысленными, целенаправленными, ритмичными, регулируемыми. Ускоряется процесс усвоения изобразительных навыков.

Изображение предмета, даже самого элементарного, предполагает наличие достаточно ясных представлений о нем. Формирование представлений о предметах и явлениях требует от детей усвоения знаний об их свойствах и признаках (об их форме, цвете, величине, количестве, положении в пространстве и т.д.). Логопед и воспитатель перед обучением детей изображению выделяют и называют эти свойства, путем сравнения предметов учат детей находить сходство и различия.

Постепенно дети приобретают способность самостоятельно анализировать предмет, видеть его составные части, сравнивать их и в то же время воспринимать предмет в целом. Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, прочнее закрепляется в сознании. Признаки (форма, величина, цвет) становятся присущими не только отдельным определенным предметам, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам. Дети узнают и называют, например, красный цвет, круглую форму, прямую линию, а к концу года активно используют эти слова и словосочетания в общении.

Как в массовых детских садах, так и в группах для детей с нарушениями речи на занятиях изобразительного искусства наблюдается тесное вплетение в него игры и речи детей. Дети «дорисовывают» словами то, что не могут изобразить. Они придают нарисованному предмету движения (машина едет), на основе предметного рисунка с помощью речи создают целый сюжет, оживляют и оречевляют предметы, передавая звукоподражаниями и доступными словами их диалог.

Выполняя повторяющиеся движения в рисовании (штрихи, мазки, линии), дети любят сопровождать их речью в такт движениям руки: топ-топ-топ («следы»), кап-кап-кап («дождик идет»), туда-сюда и т.д.: «оживляют» свои выполненные работы. Это также следует использовать для развития разных сторон речи.

Учитывая стремление детей рисовать играя, следует использовать изобразительное искусство для того, чтобы уточнять представления о предметах и возможных связях между ними. Дети рисуют заборчик, а

логопед говорит: «У меня есть петушок, он любит сидеть на заборчике». Дети рисуют коврик, а логопед говорит: «Собачка будет спать на коврик». Чтобы дети научились представлять общий вид предмета, его строение, следует подкреплять их знания систематическими наблюдениями, развивая при этом конкретно-образное мышление и зрительное восприятие параллельно с речью.

В группах для детей с нарушениями речи необходимо специально воспитывать умение воспринимать речь в процессе рисования, а затем и совмещать с речью свою деятельность. Руководство взрослого должно быть направлено не только на обучение рисованию, но и на развитие восприятия, воображения. Сам процесс изображения сопровождается у детей живой работой мысли и воображения. Рисуя карандашом, красками, ребенок лучше воспринимает очертание формы, яркость цветовых пятен, если этому помогают слово или различные звукоподражания, связанные с предметом. Сочетание разнообразных пятен с фоном, подкрепляемое речью, вызывает у ребенка различные ассоциации, определенную настроенность. Ребенка привлекают яркие краски, карандаши, большой лист бумаги; он испытывает удовольствие, рисуя вместе со взрослыми. Надо стремиться к тому, чтобы дети с радостью и желанием занимались этим. Детей увлекает сам процесс деятельности, повторяемость действий, но результат пока их мало интересует.

У детей еще нет собственного замысла, они не умеют намечать тему. Задание по изобразительному искусству должно строиться так, чтобы ввести ребенка в образную ситуацию, которая поможет ему эмоционально воспринимать созданный вместе с воспитателем (логопедом) рисунок. Следует также привлекать образные сравнения, стихотворные тексты, которые помогают создать характеристику предмета, развивают у детей образное восприятие, обогащают речь выразительными средствами.

Изобразительное искусство позволяет решать и коррекционно-воспитательные задачи: воспитывать такие положительные качества, как самостоятельность и целенаправленность в выполнении работы, усидчивость и настойчивость, умение довести работу до конца, аккуратность, т.е. все те качества, которые слабо выражены у детей с нарушениями речи.

Логопед, воспитатель поощряют активность детей, выполняющих установленные правила, благодаря чему у детей постепенно вырабатывается осознанное поведение, умение ограничивать свою активность, воспитывается выдержка. Воспитывая у детей навыки правильного поведения, следует как можно реже прибегать к замечаниям, порицаниям, так как они гасят интерес к деятельности.

Таким образом, все перечисленные положительные стороны изобразительного искусства оказывают большое влияние на формирование различных сторон речи при аномальном ее развитии.

1. *Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. для учителя. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1991.-93 с.*
2. *Григорьева Г.В. Изобразительная деятельность дошкольников. - М., 1998.*
3. *Игнатьев С.Е. Закономерности ИЗО деятельности. - М, 2007. - С. 208.*
4. *Косминская В.Б. и др. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду. - М.: Просвещение. - 2001. -124 с.*
5. *Некрасова-Каратаева, О.Л. Детское творчество в музее: учеб. Пособие. - М.: Высш.Шк., 2005. —207 с.*

Резюме

Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі, оның ішінде сойлеу хілі толық дамымаған балалардың шығармашылық және бейнелеу өнері үрдісінде түзеге-дамыту жұмысын ұйымдастыру ерекшеліктері туралы жазылған.

Summary

In article the fine arts as means of psychological pedagogical correction of speech are considered.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО МЕТОДА В ЦЕЛЯХ ОБУЧЕНИЯ ПРИЕМАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

А.Б. Акпаева - к.п.н.,
доцент КазНПУ им.Абая,
Л.А. Лебедева -к.п.н.,
доцент КазНПУ им.Абая

Центральной проблемой организации учебного процесса в МКШ является планирование и проведение самостоятельной работы на уроках. Самостоятельная работа - это деятельность учеников, направленная на овладение знаниями, умениями, способами их применения на практике, проводимая без участия учителя. Выделяют следующие виды самостоятельной работы учащихся:

- подготовительные (подготавливающие к изучению нового материала);

- обучающие (способствующие изучению нового материала);
- проверочные (на закрепление и применение пройденного материала).

Традиционно на первом этапе при разработке самостоятельной работы учитываются виды; форма (устная и письменная); длительность.

Эффективность самостоятельной работы зависит от

- ясного представления учеником цели работы;
- осознанного ее выполнения;
- самостоятельной или взаимопроверки и исправления ошибок.

Цель нашего исследования - изучение возможности использования технологии деятельностного метода в обучении приемам самостоятельной учебной деятельности на уроке математики учащихся малокомплектной школы.

Задачи - выявить особенности организации самостоятельной работы в технологии деятельностного метода на уроке в МКШ.

Результаты исследования состоят в теоретическом обосновании возможности адаптации технологии к условиям МКШ.

Класно-урочная малокомплектная школа испытывает трудности в воспитании современного человека, которого требует стремительно изменяющееся общество, который сам сможет быть строителем этого будущего. Как показывают исследования, в течение ряда лет многие школы ищут способы, как научить детей учиться. Однако налицо недостатки класно-урочной системы МКШ, состоящие в том, что на уроке ребёнку позволяется общаться, главным образом, с учителем и при этом однообразно: ученику больше приходится слушать учителя, чем говорить самому. Ученик не является строителем коммуникативной ситуации. При малочисленности класса всё решено за ученика, ограничена его инициатива. Таким образом, важнейшие социальные умения - умение вступить в плодотворное сотрудничество с другим, самоопределиться в ситуации, поставить цель, спланировать свою деятельность и суметь её реализовать, проанализировать, отрефлексировать, принять ответственность за себя и за коллектив - не позволяют сформировать у большинства учеников как условия сельской жизни, так и класно-урочный уклад школы.

В условиях МКШ для коллективных учебных занятий характерно, как правило, одновременное наличие нескольких видов учебных ситуаций. Во-первых, индивидуально-опосредованная работа ученика по освоению определенной части материала с помощью различных дидактических средств (книг, учебников, компьютера, видео и т.д.), во-вторых, - одностороннее обучение, проверка у учителя или у

хорошо владеющего материалом ученика, в-третьих, - взаимная учебная деятельность в парах: взаимообучение, взаимопроверка, совместное изучение или обсуждение, в-четвёртых, работа в группе, когда каждый говорящий (учитель или ученик) обращается к нескольким слушающим.[1] Одной из принципиальных черт образовательного процесса в разновозрастных группах является то, что на занятиях разворачиваются одновременно несколько учебных ситуаций. При этом ведущее место занимает работа учащихся индивидуально, в парах с учителями и другими учениками, а также в микрогруппах; фрагменты фронтального взаимодействия не исключаются, но переводятся в разряд вспомогательных. [2]

По мнению некоторых ученых, будущее МКШ видится в отходе от классно-урочной системы. [3] Однако в условиях ограничения возможности экспериментировать, своевременного доступа к повышению квалификации, что позволило бы внедрять технологии более успешных школ, учитель в большинстве случаев работает не на ученика, а на «выполнение» программы, поэтому нам видится и другой способ решения данной проблемы - использование технологии деятельностного метода на уроках в малокомплектной школе.

Принципиальным отличием технологии деятельностного метода от традиционной технологии демонстрационно-наглядного метода обучения является, во-первых, то, что предложенная структура описывает деятельность не учителя, а учащихся. Кроме того, при прохождении учащимися описанных шагов технологии деятельностного метода обеспечивается системный тренинг полного перечня деятельностных способностей. Мы полагаем, что этапы урока открытия нового и урока-рефлексии в технологии деятельностного метода могут быть применены к условиям МКШ, что позволит успешнее обучить приемам самостоятельной учебной деятельности учащихся малокомплектной школы.

Так, следующие этапы урока «Открытия нового знания» могут быть адаптированы к одномпредметным и разнопредметным урокам таких школ:

- 1) мотивация к учебной деятельности (самоопределение);
- 2) актуализация и пробное учебное действие;
- 3) выявление места и причины затруднения;
- 4) целеполагание и построение проекта выхода из затруднения;
- 5) реализация построенного проекта;
- 6) первичное закрепление с комментированием во внешней речи;
- 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;

8) включение в систему знаний и повторение;

9) рефлексия учебной деятельности.

Приведенная структура урока при сохранении общих закономерностей включения в учебную деятельность может видоизменяться в зависимости от возрастного этапа и типа урока.

Предложенная технология носит интегративный характер: в ней

синтезированы не конфликтующие между собой идеи из концепций развивающего образования ведущих российских педагогов и психологов с позиций преемственности с традиционной школой. Действительно, при реализации шагов 1,2,5-9 выполняются требования со стороны технологии демонстрационно-наглядного обучения; шаги 2-8 обеспечивают системное прохождение ими всех этапов, выделенных П.Я. Гальпериным как необходимых для глубокого и прочного усвоения знаний; завершение 2-го шага связано с созданием затруднения в деятельности («коллизии»), являющегося, по мнению Л.В. Занкова, необходимым условием реализации задач развивающего обучения. На этапах 2-5, 7, 9 обеспечиваются требования к организации учебной деятельности учащихся, разработанные В.В. Давыдовым. Таким образом, методологическая версия теории деятельности позволила построить последовательность деятельностных шагов, которая может использоваться в современной сфере образования в качестве синтезирующего предиката. [4]

Использование данной технологии обучения позволит также обеспечить индивидуализацию учебно-воспитательного процесса. Становится возможным обеспечение обратной связи с каждым учеником и по каждой теме, индивидуальный темп прохождения учебного материала, выбор подходящего способа и определённой последовательности его изучения. Большую роль играет организуемый педагогами процесс рефлексии учащимися своей учебной деятельности: выявление возникающих в ходе обучения проблем, обсуждение и составлении планов своей деятельности, оценка её результатов. Здесь решающее значение играет качество процесса коммуникации между учениками и учениками и учителем.

Формирование новых образовательных результатов возможно только при системном включении обучающихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность; именно деятельностный метод обеспечивает непрерывность саморазвития личности в процессе обучения; сам процесс освоения деятельностного метода педагогами создаёт среду, в которой развиваются отношения партнёрства на основе совместного решения творческих задач.

1. Лебединцев В. Б. Виды учебной деятельности в парах //Школьные технологии,- 2005. -№4.- С. 102-112.

2. Коллективные учебные занятия: обучение в разновозрастных учебных группах [Мультимедиа]: учебное пособие / В.Б. Лебединцев, О.В. Запятая, Н.М. Горленко, А.Ю. Карпинский. - Красноярск, 2005.

3. Мкртчян М.А. и др. Теория и технология коллективных учебных занятий / Под ред. В.Б. Лебединцева. - Красноярск, Гротеск, 2005

4. Петерсон Л.Г. Теория, методические положения и результаты апробации деятельностного метода обучения "Школа 2000...". - М.: Ювента, 2007.

. Түйін

Бұл мақалада шағын жинақты мектептерде оқитын оқушылардың өзбетінше оқу іскерлігін жетілдіру технологиялары мен әдістері қарастырылған. ;

Summary

Describes the use of tehnologii deatel' nostnogo method in cel'ah teach independent learning activities of students malokomplektnoj school ;

ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ МЕКТЕПТЕРДЕ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ІС-ӘРЕКЕТШДЕГІ АУЫТҚУШЫЛЫҚТАРДЫҢ ТУЫШДАУЫ МЕН ПАЙДА БОЛУЫНЫҢ НЕГОГИФАКТОРЛАРЫ

Р.Б. Абдрахманова - психол. г, к,

*PhD докторантура және магистратура
институтының доценті,*

Г.И. Казахбаева -

Абай атындағы ҚазҰПУ

психология және педагогика магистрі

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңындағы негізгі бағыттарды жүзеге асыру жағдайында, болашақ өсіп келе жатқан ұрпаққа білім беру үрдісін қазіргі заманға сай етіп жүзеге асыруға қажетті педагогтың маңызы өте зор [1].

Қазіргі таңда балаларды тәрбиелеу және даму ерекшеліктерін арнайы ғылыми зерттеу жұмыстары жүргізілуде, сонымен қатар балалардың тәртібі мен дамуында жағымды өзгерістерге апаратын тәрбиенің ғылыми дәлелденген жүйенің негізгі ережелерін кеңінен тәжірибеге ендіру жүзеге асырылуда.

Кіші жастағы балалардың ерекшеліктерін зерттеу жұмыстарының саны өте көп. Көптеген авторлар олардың іс-әрекеттерін зерттеуде

жүйке жүйесінің пайда болған туындыларға ықпалына кеп көңіл

аударды. *А.Д. Савченко* өзінің «Балалардың қылықтары мен олардың себептері» деп аталатын мақаласында жағымсыз қылықтар өз бетімен пайда болмайды деді, оның басты себебі - баланы дұрыс тәрбиелемеуде деп жазады ол. Сонымен қатар «баламасыз аффект» деп аталатын туындылар және іс-әрекеттің сәйкес түрлері (қасару- шылық, негативизм, қыңырлық, эмоционалды тұрақсыз және т.б. қасиеттер) мен жағымсыз реакциялар пайда болатын балалармен терең зерттеу жұмыстарын жүргізу өте маңызды. *Е.Д. Белованың* көзқарасы бойынша, іс-әрекетінде «баламасыз аффект» пайда болатын балапарға қыңырлық пен қасарушылық, дөрекілік пен түйық- тылық сияқты қасиеттер тән болады. Әдетте, мұндай балалар басқа балалармен ұрыскеріске тез дайын тұрады, кикілжіңді жағдайлар туғызады, ересек адамдардың ескертулері мен талаптарын тыңдамайды. Автордың зерттеу жұмысының мақсаты осындай бұзық балапардың іс-әрекеттері мен қылықтарын нақты, дәлме-дәл талдау, мұндай жағымсыз халге жеткізген себеп-сапаларды зерттеп, іс-әрекеттері мен қасиеттеріндегі ерекшеліктерді жеңу жолдарын анықтап көрсету. Зерттеу барысында жиналған мәліметтер арқасында автор мынадай қорытынды шығарды, қасарушылық пен қыңырлықтың және дөрекілік сияқты жағымсыз қасиеттердің себептері тәрбие берудің қателіктері болып табылады. Олар мынадай қателіктер:

- талаптардағы жүйелілік пен дәйектіліктің болмауы;
- тым шексіз аялау;
- ересек адамдардың бақылау жүргізбеуі [2].

Л. Ф. Островская өзінің зерттеулерінде балалардың қыңыр болуы оны дұрыс тәрбиелемеу және оның психофизиологиясы мен жас ерекшеліктеріне байланысты екенін көрсетеді.

Қасарушылықтың туындау себептерін талдасак, ол мынадай қорытындыға келді, бала еркіндігіне бөгет жасап, шектеген кезде, яғни өзінің қалауы бойынша өз бетімен, өз еркімен шешім қабылдауға шек қойған кезде қыңырлық пайда болады.

В.Д. Шадриковтың зерттеулері көрсеткендей, іс-әрекеттің жағымсыз қасиеттері мен ерекшеліктері дұрыс тәрбие бермеудің нәтижесі болу мүмкін. Автордың пікірі бойынша, бала бұл кезеңде еркіндік атмосферасында өседі, бір сұрағаннан бәрін иеленеді, ал оның қылықтарына шек қойылмайды, осыған орай балада өз іс-әрекетінің ережелері мен нұсқауларын басқару қабілеті қалыптасады. Оның іс-әрекеті мен қылықтарында «мен талап етемін» мотиві елеулі орын атқарып, «керек» мотивін өзіне бағындырады. Балалар өз іс-әрекеттері мен қылықтары жайлы басқа балалардың қажеттіліктері жайлы

ақылдаспайды, сол себептен балалар бір-бірімен ұрысып кикілжінді жағдайға ұшырайды.

Осылайша, эмоционалдық тұрақсыздық пен қалыпсыздық темперамент пен жүйке қызметінің дербес ершеліктерінің нәтижесі болуы мүмкін. Сылбырлық пен қимылсыздық флегматиктерге тән, қозғалғыштық пен тұрақсыздықтың өзгеруі сангвиниктер мен холериктерге тән, өзінде батыллықтың болмауы меланхоликтерге тән [3].

А.И.Захаров тәрбиелеу барысында мышаларды ескеру қажеттігін бөліп көрсетеді:

- түсінбеушілік;
- қабылдамау;
-

талаптарға сәйкессіздік;

- балалармен қарым-қатынастағы икемсіздік;
- балалармен жұмыс жасағанда бірқалыпсыздық;
- ересек адамдардың арасындағы қарым-қатынастардың келіспеушілігі;

Сонымен қатар ересек адамдардың балаға деген қарым-қатынасындағы мынадай себептер болуы мүмкін:

- аффектілік;
- алаңдаушылық;
- басымдылық;
- гиперэлеуметтілік;
- сенімсіздік;
- жеткіліксіз көңіл бөлу;
- қарым-қатынастағы келіспеушіліктер.

Автордың анықтауы бойынша, егер ересек адамдар өзінің жеке дербес проблемаларына көп көңіл аударғанда, балада ауытқушылықтар пайда болады.

Р.В.Овчарова мен басқалардың зерттеулеріне сәйкес баланың іс-әрекетіндегі ауытқушылықтардың себептерін күрделі топтарға жатқызуға болады:

- 1) элеуметтік-педагогикалық панасыздық;
- 2) терең психикалық; ыңғайсыздық;
- 3) психикалық және физиологиялық денсаулығ; пен даму жағдайындағы ауытқушылықтар;
- 4) өзін-өзі көрсету үшін жағдайдың болмауы;
- 5) панасыздық.

М.Раттер дамудың қиынға ұшыраған дәрежесі ретінде кедергілер мен ережелерге қарағанда қарым-қатынас кедергілерінің екі жақ-

тарын көрсетті. Түрлі іс-әрекеттерде мүмкін болатын ауытқушылықтар мен ерекшеліктерді бағалау үшін *M.Pattner* бірнеше түрлі критерийлерді қолдануға ұсынады, олар:

- бұзушылықты сақтау ұзақтығы;
- өмірлік себеп-салдар;
- элеуметтік-мәдени кедергілер;
- кедергі дәрежесі;
- белгілердің түрлері;
- белгілердің ауырлығы мен бос болуы;
- іс-әрекеттің өзгеруі;
- белгінің жағдайлық ерекшелігі.

Осылайша, *M.Pattner* мынадай қорытынды шығарды, ережелерден тыс іс-әрекеттегі болатын ауытқушылықтар мен ерекшеліктер жайлы сұрақтарды шеше отырып, жоғарыда айтылған критерийлерге көп көңіл аудару қажет.

Выготский, Бреслав, Божович сияқты психологтар іс-әрекеттегі ауытқушылықтардың негізгі еріктік саладағы кедергілер болып табылады деп ойлайды.

Еріктік қасиеттерінің қатыптасу деңгейі көп жағдайда баланың өзіндік іс-әрекеттерін басқару қабілеттеріне байланысты.

Еріктік қызмет негізінде баланың қызығушылықтары мен үмтылыстарын көрсететін мотивтері бұйрық беру мен сөйлеу мәнерінде өте маңызды орын атқарады. Осыған орай, *А.А.Люблинская* ересек адамдар қолданатын «керек» пен «рұқсат етілмейді» сияқты сөздік белгілерін екі топқа бөледі, әйтпесе, автордың анықтауы бойынша, осындай сөздік белгілерге бағынбаушылық қиырлық пен қасарушылық сияқты жағымсыз бейнелерді туғызады. *Г.Л.Лэндреттің* пікірі бойынша, өзін-өзі бақылаудың дамуы бала шешім қабылдауда өз жауапкершілігін сезіну сияқты факторлардың өзара қарым- қатынасы ретінде ақыл-ойында жүзеге асады, сонымен қатар ересек адамның басқарушысыз өз қалауы бойынша таңдау жасап, іс- әрекеттерін өз бетімен бақылайды [4].

Балалардың іс-әрекеттеріндегі жағымсыз туындылар мен қасиеттерді болдырмау шарттарымен қамтамасыз етуде көңілді эмоционалды орта пайда болады. Мұндай көңілді эмоционалды ортаны тудыру педагогтар мен ересек адамдардың негізгі міндеті болып табылады, себебі балалардың сезімі мен жағымды эмоциялары құлықтық-еріктік қасиеттерді дамытады.

Осылайша, балалардың іс-әрекетінде болатын ауытқушылықтары жайлы сұрақтарды ережеден тыс шешіп, баланың іс-әрекетіндегі

проблемаларға әкеп соғатын факторларды ескеру жөн. Баланың жағымсыз іс-әрекеттерінің себептерін табу өте маңызды және оларды түзету жолдарын белгілеу қажет.

Жоғарыда айтылған мәліметтердің негізінде ережеге сәйкестендірілмеген іс-әрекеттегі ауытқушылықтардың топтамаларын қарастырған жөн деп есептейміз.

Баланың психологиялық дамуындағы ауытқулар жайлы бірінші көзқарас психикалық депривация ұғымы болып табылады.

Психологиялық депривация - бұл ұзақ уақытқа созылған аралықта және қажетті мөлшерде оның кейбір негізгі өмірлік психикалық сұраныстарды қанағаттандыруға мүмкіндік берілмейтін өмірлік жағдайлардың нәтижесінде пайда болған психологиялық қалып.

Р.Шпитц, Дж.Боулби, Й.Ланшейр және тағы басқалары депривацияның мынадай түрлерін анықтады:

1. сенсорлық, жеткіліксіз сенсорлық стимулдардың жағдайында пайда болатын түр;
2. когнитивті, бұл өзгеріске ұшырайтын айналадағы ортаның хаостық құрылым жағдайында пайда болады;
3. эмоционалды, анасымен ұзақ уақытқа қоштасқан кезде пайда болады;
4. әлеуметтік, автономдық әлеуметтік рөлді мектепте баланың мүмкіндіктеріне шек қойған кезде пайда болады.

Баланың психологиялық дамуына психологиялық депривация жағымсыз ықпал тигізетіні жайлы сандық зерттеу жұмыстары бар, олар:

- интеллектуалдық дамудың бұрмалануы мен тежелуі;
- эмоционалды шалдығу;
- еріктің бұзылуы;
- коммуникативті кедергілер.

Й.Ланшейр, З.Матейчик депривациялық бұзылыстардың симптоматикалық қалыптасуы мен дамуында маңызды орын атқаратын ішкі жағдайларды бөліп көрсетеді:

- баланың жынысы (ұлдар депривациялық жағдайларға әлдеқайда көп көңіл аударады).
- баланың конституциялық ерекшеліктері мен туқымқуалаушылық қабілеттері.
- перинатальды генезистің жүйке жүйесінің минималды бұзылуының бар болуы [4].

Баланың психологиялық дамуындағы бұзылыстар эмоционалды жағымды іс-әрекеттерде, яғни ойындарда бүл баланың іс-әрекеттері

мен психикалық дамуын реттеуде маңызды орын атқарады.

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. - Алматы, 1999.
2. Мухина В.С. Детская психология. - М., 1999. - 352 с.
3. Запорожец А.В. Баланың психологиялық дамуы. Таңдамалы психологиялық еңбектер: 2 т. - М. Педагогика, 1986.
4. Абульханова К.А. Психология познавая и сознательная личности. - М. Воронеж, 1999.

Резюме

Рассматриваются факторы способствующие возникновению отклонений в поведении школьников малокомплектной школы.

Summary

This article discusses factors contributing to rejection in the behaviors of schoolchildren malokomplektnoj school.

ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ МЕКТЕП ЖАҒДАЙЫНДА БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

К.Т. Алтыбаев -

*Абайатындағы ҚазҰПУ-дың ППФ-
нің аға оқытушысы Алматы
облысы Кербұлиц ауданы Шиеліу
мектебінің қазіргі тілі мен әдебиеті
пән оқытушысы.*

Білім беруді дамытудың қазіргі заманғы кезеңі - оқытудың дәстүрлі түрінен жаңа педагогикалық технологияларға ауысатын өтпелі кезең. Қиыншылықтарды шеше алатын жеке тұлғаны қалыптастыру міндетін орындау мектеп жүйесіне үлкен өзгерістер алып келді. Бүгінгі таңда шағын жинақты мектептер де қоғам талабына сай даму үстінде.

Білім беру технологияларын қолдану сабақты еапалы түрде түрлендіре өткізуге, жаңа жобалардың тууына негіз болып, оқушының тұлғалық қабілетін дамытуға, әр оқытушыға өзіндік әдістемелік жүйесін құруға септігін тигізіп отыр. Әсіресе оқушының ақпараттық, креативті, коммуникативті күзіреттілігін, өз бетінше білім алу қабілетін қалыптастыруды көздейді.

Білім берді дамытудың негізгі мақсаттарының бірі-әр оқушының тұлғалық қабілетін дамыту болып саналады. Оқушының білімділік, біліктілік дағдылары оқыту барысында қалыптасып дамитындықтан, нәтижеге бағытталған білім беруді жетілдіруде оқыту технология-

ларын тиімді қолданудың маңызы зор.

Білім беру технологияларын енгізу арқылы оқушылардың ақыл-ойын, өз бетінше ізденуін, шығармашылықпен жұмыс істеу, ғылыми тұрғыда баға беру, өзінің жеке пікірін жеткізе білу қабілеттерін дамыта аламыз.

В.Ф. Шаталов технологиясының қағидасы, үздіксіз қайталау, кезеңдік бақылау, тірек сигналдарын пайдалану, жекелей оқыту, күш түсірмей оқыту, жетістіктерін жариялап отыру сияқты әдістерден тұрады. Ал мазмұндық ерекшелігі материалды ірілендіріп беруден, блок түрінде беруден, оқу материалдарын тірек сызталары-конспектілеу арқылы беруден көрінеді. Мысал ретінде қазақ тілінен сөйлем мүшелері тақырыбын блок түрінде жоспарлап өткізуге болады. Бірінші лекция - сабақ ретінде өтеді де, қалған сабақтарда практикалық-талдау негізіне құрылған жұмыстар жүргізіледі.

Н.А. Оразақынованың «Сатылай көпкесті талдау» технологиясы пәндік материалдарды оқушының жас ерекшелігін ескере отырып ғылыми негізінде меңгерту, әр дыбыстың, сөздің, сөз тіркесінің, сөйлемнің табиғатын дамыту, жазба жұмыстарын сауатты жоғары деңгейде, шығармашылықпен орындай білуге төселдіру мақсатын көздейді. Бұл технологияның басты ерекшелігі оқу материалдарының жүйелі, ғылыми түрде, бірізді берілуде. Мұғалімнен өте білімді сауатты болуды талап етеді. Оқушылар тапсырманы орындау барысында өзіндік білімнің базалық деңгейін көрсетеді, оқушының білімі сараланады, жұмыс істеу дағдысы қалыптасады.

Ж.Қараептің деңгейлеп оқыту технологиясының ерекшелігін төмендегідей талаптардан аңғауға болады:

- Сынып оқушыларының барлығы жұмыс істейді.
- Тапсырма деңгейлеп беріледі.
- Оқушы уақытын бос жібермейді, уақыт санаулы.
- Әркім өз білім деңгейінде тапсырмаларды орындайды.
- Оқушы қызығушылығы артады.
- Оқушыны шығармашылық жұмысқа баулыды.
- Оқушы білімін бағалау тәсілі өзгереді.

Деңгейлеп оқыту технологиясын пайдалану арқылы мұғалім алдында қойған мақсатына жете алатын оқушы тәрбиелейді, әр оқушының білім деңгейін, орындау мүмкіндігін, іскерлік қабілетін, дарыңдылық қасиетін біліп қана қоймай, оны әрі қарай дамытады.

«Сын тұрғысынан ойлау» технологиясы элементтерін сабақта пайдалану үрдісі көптеп көрініс табуда. Мұғалімнің жетекшілігімен

оқушы берілген, тапсырманы орындай отырып, өз бетінше білім алады, тұжырым жасайды, кейбір тәжірибелік қабілеттерін қалыптастырады. Оқушылардың сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамыту үшін көптеген оқушының қызығушылығы мен шығармашылық қабілетін арттыруға негізделген тапсырмалар орындатылады. Олар: өз бетінше тұжырым, қорытынды жасау, ұқсас құбылыстар арасынан тиімдісін таңдай білу, проблеманы шеше білу, жекелей ортақ қасиеттерін жинақтау, ажырату, т.б. Сын тұрғысынан ойлау стратегияларына: бағытталған оқу, хаттардың түрлері, кластер тұрғызу, кубиктер, мәтінді талдай отырып оқу, «ми шабуылының» түрлері, ЖИГСО, конференция, РАФТ, т.б. әдіс-тәсілдер жатады.

Жоғарыда аталған білім беру технологиялары оқушының ауызша

және жазбаша сөйлеу тілінің дамып қалыптасуына да ықпалы орасан зор. Өз ойын түсінікті әрі толық жеткізу үшін сөйлем құрай білуі қажет, ал сөйлем құру сөздерді бір-бірімен байланыстырып, сөйлемдегі сөздерді дұрыс орналастыру дағдыларын қалыптастырудан басталады. Оқушы сөйлемді дұрыс құра отырып, өз ойын толық жеткізе алады. Грамматиканы оқушыға игертуде тақырыптар бойынша практикалық жұмыстардың әрі тартымды, әрі қызықты жүргізілуі білім беру технологияларын жүйелі пайдаланудан көрінеді.

Білім беру технологиялары - ғылымда оқытудың тиімді жақтарын зерттеуші және білім беруде қолданылатын әдістердің жүйесі, сондай-ақ оқытудың нақты үрдісі ретінде қызмет атқарады. Мұғалімнің білім беруде белгілі бір нәтижеге жетуі озық ойлы іс-тәжірибелерді жинақтап, сабақты тиімді ұйымдастыра алуына байланысты. Жоғары межеден көріну үшін сапалы білімге негізделген жұмыс жүргізуге ұмтылайық.

1. *Қазақстан Республикасында шағын жинақты мектепті дамытудың 2010-2020 жылдарға арналған тұжырымдамасы. - Астана, 2010.*

2. *«Білім беруді дамыту жағдайында шағын жинақты мектептің жұмыс мазмұны және оны басқару». Жинақ. - Алматы, 2009.*

3. *Білім беру технологияларының нәтижеге бағдарланған білім берудегі ерекшеліктері. Әдістемелік нұсқау. - Алматы, 2006.*

Резюме

В статье рассматриваются новые методы обучения казахскому языку в условиях малокомплектной школе.

Summary

This following article are considered the new technologies of teaching Kazakh language in mini-past school

ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО КЛИМАТА В СОВРЕМЕННОЙ АРМИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А.Э. Абдрахманов - психолог., 'Казахская
Труда и Социальных Отношений

Духовно-нравственный фактор, прежде всего, проявляется в идеалах, существующих в обществе, ценностях и нормах, которые в армии закрепляются в уставах и военной присяге. Каждому государственному строю и его идеологии соответствует определённый

духовно-нравственный климат в армейских подразделениях.

Адекватной идейной основой для взаимодействия и сплоченности командного и рядового состава современной армии должны стать: военно-патриотическая идеология, лучшие традиции отечественной военной культуры, воинской чести и нравственности.

Духовно-нравственное воспитание военнослужащих, укрепление порядка и дисциплины в современной армии требуют единоначалия - сочетания административных и идейно-нравственных функций в деятельности командного состава.

По определению В.И. Даля «духовное - это бесплотное, не телесное из одного духа и души состоящее; все относящееся к Богу, Церкви, Вере; все относящееся к душе человека; все умственные и нравственные силы его, ум и воля» [1, с.503]. С.И. Ожёгов рассматривает понятие «духовный», как синоним слова «дух». В понимании слова «дух», по мнению С.И. Ожегова, включается: во-первых, сознание, мышление, психические способности; во-вторых, внутренняя моральная сила; в третьих, все, относящееся к религии и Церкви [2, с. 168].

Духовное, таким образом, не сводится к индивидуальному, оно проявляется в языке, нравственности, идеологии, политике, религии, искусстве и философии. Нравственность, как составляющая понятия «духовное», означает мораль (т.е. обычаи, нравы). Это система миропонимания, содержащая оценку всего существующего с позиций добра и зла, отражающая представления людей о должном, включая нормы, принципы, законы, которые регулируют отношения между людьми, а также идеалы в виде общих ориентиров и программ будущих действий.

Следовательно, обучение и воспитание военнослужащих - неразрывный процесс, он связан с морально-психологическим состоянием личного состава, который имеет соответствующий характер под влиянием духовно-нравственных ценностей, преобладающих в данном обществе.

В современной научной литературе при характеристике морально-психологического состояния войск широко оперируют понятиями: «моральный фактор», «политико-моральное состояние», а в последние годы всё чаще используется термин «духовный фактор». Военные социологи В.М.Азаров и С.М.Бурда дают следующую характеристику духовно-нравственного потенциала (фактора). Во-первых, духовно-нравственный потенциал необходимо рассматривать вместе с его

носителем, т.е. воинскими формированиями. Во-вторых, структура духовно-нравственного фактора включает в себя:

- идейно-нравственное образование (мировоззренческие позиции, нравственные идеалы, принципы, нормы, определяющие отношение человека к обществу, государству и т.д.);
- общественно-психологическое образование (потребности, интересы, ценностные факторы и т.д.);
- психическое состояние (возбуждение, энтузиазм, подъем, спад и т.д.);
- массовое психическое состояние (общение, адаптация, убеждения, подражание и т.д.) [3].

Духовно-нравственные ценности, таким образом, становятся в настоящее время важнейшим фактором возрождения страны и армии. Следовательно, духовно-нравственный фактор военной службы требует серьезного изучения, которое возможно только при исследовании советской и казахстанской армии.

Кризис связан, в частности, с тем, что часть военнослужащих стремится усвоить духовно-нравственные традиции армии, самоотверженно служить своей Родине, а другая часть - только отбывает службу, относится к ней как к повинности, что приводит к низкой воинской дисциплине и успеваемости среди многих военнослужащих. Так, с одной стороны, 55,6% опрошенных поступили в военноучебное заведение по призыванию, 63,5% военнослужащих, принимавших участие в опросе, после окончания военно-учебного заведения хотели бы служить. С другой стороны, результаты социологического исследования показали, что главными для военнослужащих являются сугубо личные ценности, связанные с микромиром человека: здоровье, семья, материальная обеспеченность. Вопросы карьеры, общественного положения по шкале ценностей занимают 12-е место. Социально важная ценность Родина занимает в сознании военнослужащих 7-е место по указанной шкале ценностей. Отсюда следует вывод о том, что военнослужащие в процессе военной службы подвергаются воздействию индивидуалистической идеологии, направленной прежде всего на удовлетворение личных материальных потребностей, а это приводит к снижению потенциала служебной активности. Снижение потенциала служебной активности приводит к ухудшению морально-психологического климата в воинских коллективах. Так, 34,6% респондентов указали в ответах, что неуставные отношения военнослужащих в подразделениях, где они

служат, носят отпечаток подавления человеческой личности, унижения ее достоинства. Снижение нравственности проявляется, в частности, в том, что 71% респондентов считают допустимым показ по телевидению сцен особой жестокости и насилия, 42,5% опрошенных считают допустимым показ откровенно сексуальных сцен. Значительное место в сознании военнослужащих занимает американизированная массовая культура: так, 20,3% респондентов своими любимыми киноактерами называют именно американских актеров, героев боевиков. Военнослужащие, так же как и часть гражданского населения, подвержены суевериям: 47,5% респондентов верят в «сглаз», 45,6% - в НЛЮ и визиты инопланетян, 36,6% - во влияние звезд на судьбы людей (астрологию), 38,8% - в полтергейст. Сложная духовно-нравственная обстановка в воинских коллективах современной армии проявляется во взаимоотношениях военнослужащих и в их отношении к учебе. Так, конфликты между военнослужащими (12,8%) и отсутствие взаимопонимания между командирами рот и их подчиненными (11,6%) вместе составляют 24,4%. Духовно-нравственный климат выражается и в отношении военнослужащих к изучению военной специальности: 27,5% респондентов утверждают, что главной причиной низких показателей в учебе является «нежелание учиться», 32,5% респондентов связывают причины низкой успеваемости с неудовлетворенностью материальными и бытовыми условиями службы. Таким образом, по мнению военнослужащих, основными причинами низкой успеваемости являются неудовлетворенность материально-бытовым обеспечением службы и банальное нежелание учиться, а также причины, связанные с взаимоотношениями по горизонтали и вертикали в воинских коллективах. Надо отметить, что к концу обучения наступает кризис в стремлениях выпускников военных училищ стать профессиональными военными: 45,5% курсантов и 30,9% выпускников фактически не желают прилагать усилия к изучению военных дисциплин. Приведенные факты свидетельствуют о падении престижа офицерской службы непосредственно в среде курсантов выпускных курсов.

Изучение уровня авторитетности командного и рядового состава в нашем исследовании дало следующие результаты. Наблюдение подтверждает также низкий уровень авторитетности заместителей командиров рот по воспитательной работе среди различных категорий военнослужащих.

Как видим, 24,4% от общего числа опрошенных считают наиболее

авторитетным человеком командира роты, а 27,5% от числа опрошенных не находят авторитетного человека в своем подразделении. Получается, что к концу обучения у выпускников военных училищ начинается кризис авторитетности командного состава. Заместители командиров рот по воспитательной работе вообще не имеют авторитета, а значит, не оказывают серьезного влияния на укрепление дисциплины и совершенствование духовно-нравственного климата в подразделениях, где они служат.

Сложная духовно-нравственная обстановка в воинских коллективах и недооценка частью военнослужащих отрицательного влияния на духовную жизнь страны массовой американизированной культуры (по данным нашего исследования, такую опасность видят 35,6% опрошенных, не видят 45,9%, затрудняются с ответом 18,5%) настоятельно требует формирования и поддержки в армии идеологии, основанной на идеалах отечественной духовной культуры и на военных традициях.

Развитие и совершенствование духовно-нравственного потенциала в современной армии, таким образом, связано:

1. С необходимостью восстановления духовно-нравственного единства командного и рядового состава современной армии, создания сплоченных воинских коллективов на основе новой военно-патриотической идеологии.

2. С формированием нового типа командира — единоначальника, сочетающего в своей деятельности административные и идейновоспитательные функции.

3. Со стремлением значительного количества военнослужащих армии вернуться к духовно-нравственным истокам и традициям Отечества.

4. С повышением роли юридических, социологических, психологических, информационных и др. служб в обучении и воспитании военнослужащих армии XXI века.

Таким образом, обобщая вышесказанное, определяем, что на формирование военной идеологии большое значение оказывают духовные ценности, воспринимаемые как цели и идеалы жизнедеятельности и включаемые в положения военной присяги. Борьба идей в обществе определяет смену институтов государственной власти и появление новых идеологических институтов в армии, занимающихся внедрением в сознание военнослужащих формирующихся духовно-нравственных ценностей и норм.

Исходя из этого, идейно-нравственное развитие личности воина XXI века будут определять идеология казахстанского общества и духовно-нравственный климат в армии. Духовно-нравственные ценности, традиции воинской чести, коллективизма и товарищества должны сформировать новый облик командира армии в XXI веке, сочетающего в своей деятельности административные, идеологические и воспитательные функции одновременно. Традиции духовно-нравственного и патриотического воспитания воинов армии приведут к сплочению воинских коллективов и активному взаимодействию командиров всех степеней и личного состава, что значительно повысит боеспособность Казахских Вооруженных Сил в XXI веке.

1. Ожегов С.К, Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М., 1992.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка, - 1966.
3. Азаров В.М., Бурда СМ. Стресс и психологическое здоровье. -С Пб., 2001.

Түйін

Рухани - адамгершілік фактор ең алдымен, қоғамдғы идеалдар арқылы, әскерде бекітілетін уставтар мен әскери антағы кундылықтар мен нормалар арқылы көрініс береді.

Summary

The spiritually-moral factor, first of all, is shown in the ideals existing in a society, values and norms which in army are fixed in charters and the military oath. To each political system and its ideology there corresponds a certain spiritually-moral climate in army divisions.

СОДЕРЖАНИЕ

Воронкова В.В., Бектаева К.Б. Теоретические основы построения учебно-методического комплекса по чтению и развитию речи в специальной (коррекционной) школе	3
Абаева Г.А., Проблемы развития инклюзивного образования РК в рамках реализации государственной программы образования до 2020 г.....	11
Омирбекова К.К. Актуальные проблемы включения детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс.....	16
Оразаева Г.С. Современное состояние оказания педагогической, социальной, медико-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями в условиях интегрированного (инклюзивного) образования	19
Маслич О.Н., Смакова А.С., Коржова Г.М., Ким И.А. О некоторых путях	

включения родителей детей с ограниченными возможностями в коррекционный процесс.....	26
Абдрахманов А.Э., Жиенбаева Н.Б. Пути оптимизации психологического консультирования родителей в условиях инклюзивного образования.....	31
Тулбеева Г.Н. К вопросу оказания логопедической помощи в условиях малокомплектной школы	37
Коржова Г.М., Куйкабаева К. Состояние предпосылок к овладению письменной речью у учащихся 1 -х классов речевой и массовой школы.....	41
Дербисалова Г.С. Особенности формирования орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	46
Ерболат А.Е. Дамуында ауытқуы бар балалы отбасындағы ата-ана мен бала қарым-қатынасына қажетгі ерте көмеккерсету	55
Нурсеитова Ж.Ж., Шубаева Ғ.С. Көмекші мектеп оқушыларын салауатты өмір салты кегіз деріне оқыту мәселелері	60
Шалданова Л.Ж. Развитие творческих способностей младших школьников как важнейшее условие реализации компетентностного подхода в учебно- воспитательном процессе малокомплектной школы.....	68
Жалмухамедова А.К. Малокомплектные школы в ракурсе инклюзивного образования	71
Ермағамбет А.Ы. Зияты бузылған бастауыш сынып оқушыларының еңбек түрткісінін сипаттамасы	1 75
Исаева Л.Т., Выготский Л.С. Изобразительное искусство как средство психолого-педагогической коррекции речи	80
Акпаева А.Б., Лебедева Л.А. Использование технологии деятельностного метода в целях обучения приемам самостоятельной учебной деятельности учащихся малокомплектной школы.....	85
Абдрахманова Р.Б., Казахбаева Г.И. Шағын жинақы мектептерде мектеп жасындағы балалардың іс-эрекетіндегі ауытқушылықтардың туындауы мен пайда болуының негізгі факторлары.....	89
Алтыбаев К.Т. Шағын жинақы мектеп жағдайында білім беру технологияларын қолдану ерекшеліктері.....	95
Абдрахманов А.Э. Особенности духовно-нравственного климата в современной армии: психологический аспект. '	98

**ХАБАРШЫ. ВЕСТНИК «Арнайы педагогика» сериясы Серия «Специальная педагогика»
№ 3-4 (26-27), 2011**

**Материалы межвузовского семинара:
«Актуальные проблемы теории и практики специального образования»**

Қазақстан Республикасының мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген
№ 10098-Ж

Шығару жиілігі - жылына 4 нөмір. 2001 ж. баспашыға дн <
ИБ № 042

Басуға 12.12.2011 қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16. Сықтықар қағазы.
Шартты баспа табағы 6,5. Таралымы 300 дана. Тапсырыс 400.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Улағат» баспасының баспаханасында
басылды